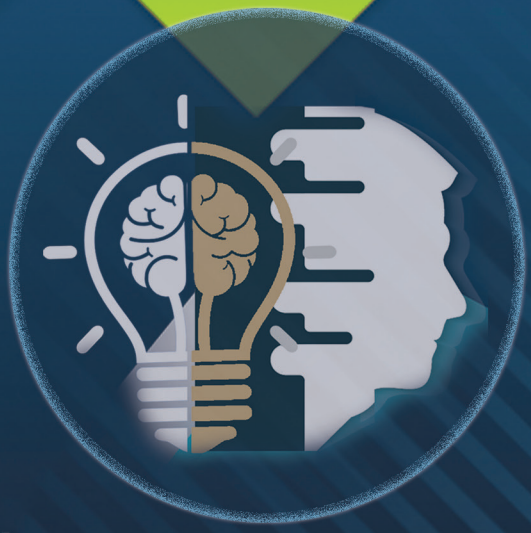
مجلة العلوم الإنسانية
بجامعة حائل

جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل



السنة الثامنة، العدد 25
المجلد الأول، مارس 2025

Arcif Analytics

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658

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 الجامعة 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) معياراً، 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 المعرفة العلمية المتخصصة في المجال الإنساني، وتمكن الباحثين –من مختلف بلدان العالم– من نشر أبحاثهم ودراساتهم وإنتاجهم الفكري لمعالجة واقع المشكلات الحياتية، وتأسيس الأطر النظرية والتطبيقية للمعارف الإنسانية في المجالات المتنوعة، وفق ضوابط وشروط ومواصفات علمية دقيقة، تحقيقا للجودة والريادة في نشر البحث العلمي.

قواعد النشر

لغة النشر

1- تقبل المجلة البحوث المكتوبة باللغتين العربية والإنجليزية.
2- يُكتب عنوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
3- يُكتب 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

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

ضوابط النشر في مجلة العلوم الإنسانية وإجراءاته

أولاً: شروط النشر

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 / دكتوراة) 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.

ثانيًا: 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 العربيّة والإنجليزيّة، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
2. فـــي حال (نشر البحث) يُزوَّد الباحث بنسخة إلكترونية من عدد المجلة الذي تم نشر بحثه فيه، ومستلاًّ لبحثه .
3. فـــي حال اعتماد نشر البحث تؤول حقوق نشره كافة للمجلة، ولها أن تعيد نشره ورقيّاً أو إلكترونيّاً، ويحقّ لها إدراجه في قواعد البيانات المحلّيّة والعالمية – بمقابل أو بدون مقابل– وذلك دون حاجة لإذن الباحث.
4. لا يحقّ للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
5. الآراء الواردة فـــي البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين، ولا تعبر عن رأي مجلة العلوم الإنسانية.
6. النشر في المجلة يتطلب 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.

ثالثًا: توثيق البحث

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

رابعا: خطوات وإجراءات التقديم

1. يقدم الباحث الرئيس طلبًا 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 نشرة (ورقيا أو إلكترونيا)، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في وجهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشرة 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 الدكتوراة.

ج. الالتزام بالأمانة العلمية وأخلاقيات البحث العلمي.

د. مراعاة منهج البحث العلمي وقواعده.

هـ. الالتزام بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل كما هو في دليل المؤلفين لكتابة البحوث المقدمة للنشر في مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل وفق نظام 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 إلكترونيّاً 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 خمس أيام عمل منذ إخطار الباحث بقبول بحثه أوليًا وفي حالة عدم السداد خلال المدة المذكورة يعتبر القبول الأولي ملغي.
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 يتضمّن إحدى الحالات التّالية:

أ. قبول البحث للنشر مباشرة.

ب. قبول البحث للنّشر؛ بعد التّعديل.

ج. تعديل البحث، ثمّ 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. في حالة رفض أحد المحكمين للبحث، وقبول المحكم الآخر له وكانت درجته أقل من 70%؛ فإنّه يحق للمجلة الاعتذار عن قبول البحث ونشره دون الحاجة إلى تحويله إلى محكم مرجح، وتكون الرسوم غير مستردة.

13. يقدم الباحث الرئيس (حسب نموذج الرد على المحكمين) تقرير عن تعديل البحث وفقاً للملاحظات الواردة في تقارير المحكمين الإجمالية أو التفصيلية في متن البحث
14. 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. وكذلك لها الحق في رفض البحث دون إبداء الأسباب.
15. في حالة رفض البحث من قبل المحكمين فإن الرسوم غير مستردة.
16. 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.
17. لا ترّد البحوث المقدمة إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر، ويخطر المؤلف في حالة عدم الموافقة على النشر
18. يحق للمجلة أن ترسل للباحث المقبول بحثه نسخة معتمدة للطباعة للمراجعة والتدقيق، وعليه إنجاز هذه العملية خلال 36 ساعة.
19. لهيئة تحرير المجلة الحق فـــي تحديد أولويات نشر البحوث، وترتيبها فنّياً.

المشرف العـــام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ. د. هيثم بن محمد بن إبراهيم السيف

هـيئـــة الـتحريـــر

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	واقع تدريس عمليات الفهم القرائي لطالبات الصف الرابع الابتدائي بمنطقة الجوف في ضوء اختبار بيرلز الدولي للقراءة د.حنان بنت ونيس عمير الربيع	33 – 11
2	Subject position in Standard Arabic and Hail Arabic د. أحمد بن راضي الشمري	46 – 35
3	دراسة تحليلية لموضوعات التعليم الأخضر في مقرر العلوم بالمرحلة المتوسطة د. ريم بنت إبراهيم الحمياني	67 – 49
4	Enhancing English Writing Instruction: Harnessing the Potential of Blended and Hybrid Learning Models د. وهيب بن شديد البلادي د. موسى بن عبد الله الغامدي	81 – 69
5	كثافة النص في التعلم المصغر القائم على الفيديو وأثرها على تنمية مهارات انتاج الفيديو الرقمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة د. جفين عبد الله القحطاني	103 – 83
6	ترتيب البناء الصّوتي للمفردة اللّغويّة وأثره في الفصاحة عند السّبكيّ: دراسة صوتيّة مقارنة من خلال معجم الصّحاح د. وفاء لافي مقبل الرّشيدي	124 – 105
7	تجليات العزلة في رواية «نُزل الظلام» لماجد الجارد: قراءة في سلطة الآخر والمكان د.أريج بنت عثمان العميريني	140– 127
8	ضوابط الاستراتيجيات النشطة لتعليم القرآن الكريم من خلال مهارتي القراءة والكتابة بالتطبيق على طلاب المستوى الأول في الجامعة الإسلامية (دراسة وصفية تحليلية) د. علوي عبد الرحيم الردادي	159– 143
9	تصور مقترح لمعايير الاستدامة المالية بالجامعات السعودية (الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة أنموذجاً) د .منصور بن سعد فرغل	186 – 161
10	دور المنشأة الانتقالية في إنقاذ البنوك المتعثرة «دراسة مقارنة» د. إبراهيم بن سالم الحبيشي الجهني	205 – 198
11	العوامل المؤثّرة على توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التصميم التعليمي من وجهة نظرهم: منهج نوعي د. مها بنت محمد الحربي	221 – 207
12	مخالفة القياس الصرفي في «ما جُمع على «أفْعَال» وعلله وأثره على الدلالة، شعر رؤبة بن العجّاج أنموذجًا» د.إبراهيم بن غازي بن مناور الحربي	238 – 223
13	قلق المستقبل وعلاقته بجودة الحياة لدى الأزواج المتأخرين بالإنجاب من الجنسين في المملكة العربية السعودية د.هبه جمال حريري أ.شريفة سعيد الزهراني	256 – 241

واقع تدريس عمليات الفهم القرائي لطالبات الصف الرابع الابتدائي بمنطقة الجوف في ضوء اختبار بيرلز الدولي للقراءة

The Reality of Teaching Reading Comprehension Processes to Fourth Grade Female Students in Al-Jouf Region in Light of the PIRLS International Reading Assessment.

د.حنان بنت ونيس عمير الربيع
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الجوف، المملكة العربية السعودية
https://orcid.org/0009-0005-2813-3168

Dr. Hanan Bint Wanis Omair Al Rabea
Associate Professor of Curricula and Teaching Methods of the Arabic Language,
Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education,
Al-Jouf University, Kingdom of Saudi Arabia

(تاريخ الاستلام: 2024/11/17، تاريخ القبول: 2025/01/01، تاريخ النشر: 2025/01/15)

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تحديد عمليات الفهم القرائي اللازمة لتنمية قدرة طالبات الصف الرابع الابتدائي على اجتياز اختبار بيرلز الدولي للقراءة، وتعرف واقع تدريس هذه العمليات، والمعوقات التي تواجه المعلمات أثناء تدريس عمليات الفهم القرائي، والتوصل إلى أهم المقترحات للتغلب على هذه المعوقات. واعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد قائمة عمليات الفهم القرائي، وبطاقة ملاحظة أداء المعلمات، واستبانة لتحديد معوقات تدريس عمليات الفهم القرائي والمقترحات التي تسهم في تحقيق تدريسها. وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (118) معلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن عمليات الفهم القرائي اللازمة لتنمية قدرة طالبات الصف الرابع الابتدائي على اجتياز اختبار بيرلز الدولي تمثلت في: التركيز على معلومات وأفكار محددة واسترجاعها، واستنتاج المعلومات والأفكار، وتفسير الأفكار والمعلومات ودمجها، ودراسة المحتوى، واللغة، والعناصر النصية، وتقييمها. كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود درجة موافقة متوسطة لواقع تدريس معلمات طالبات الصف الرابع الابتدائي لعمليات الفهم القرائي اللازمة لاجتياز الطالبات اختبار بيرلز الدولي للقراءة، وأظهرت النتائج أيضاً وجود درجة موافقة متوسطة بشأن المعوقات التي تواجه معلمات طالبات الصف الرابع الابتدائي لتدريس عمليات الفهم القرائي. وأشارت النتائج كذلك إلى وجود درجة موافقة مرتفعة بشأن المقترحات لتحقيق تدريس عمليات الفهم القرائي.

الكلمات المفتاحية: النصوص القرائية، الاختبارات الدولية، المرحلة الابتدائية.

Abstract

This study aimed to identify the reading comprehension processes necessary for developing the ability of fourth-grade female students to pass the international PIRLS reading test, to understand how teachers of these students teach the required reading comprehension processes for passing the PIRLS test, to identify the obstacles these teachers face in teaching reading comprehension processes, and to propose the most important suggestions that contribute to effective teaching from the teachers› perspective. The study adopted the descriptive method. To achieve its objectives, a list of reading comprehension processes, a teacher performance observation card, and a questionnaire were prepared to identify the obstacles and suggestions for teaching reading comprehension. The study was conducted with a sample of ١١٨ teachers, The study revealed that essential reading comprehension skills for fourth-grade female students to succeed in the PIRLS test encompass focusing on, retrieving, recalling, inferring, interpreting, integrating ideas, and evaluating content and text. Teachers› implementation of these skills was found to be moderate, as was the agreement on teaching challenges. However, there was strong consensus on recommendations for improving teaching effectiveness

Keywords: Reading texts, international tests, primary stage

للاستشهاد: الربيع، حنان بنت ونيس عمير. (2025). واقع تدريس عمليات الفهم القرائي لطالبات الصف الرابع الابتدائي بمنطقة الجوف في ضوء اختبار بيرلز الدولي للقراءة. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 01 (25)، ، ص11 – ص33.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث.

Funding: "There is no funding for this research".

المقدمة:

تُعد القراءة من أهم الغايات التربوية التي يركز عليها المختصون في مجال التعليم، خاصة في المرحلة الابتدائية؛ فمهارات القراءة تشكل حجر الأساس في العملية التعليمية، إذ يرتبط التقدم الدراسي للطالب بمدى إتقانه لمهارات القراءة، مما يجعل تعليمها أمرًا ملحًا وضروريًا لضمان النجاح الأكاديمي. فالقراءة مهارة لغوية تعتمد على تفسير الرموز المكتوبة إلى معان مقروءة مفهومة؛ بحيث تكفل هذه المهارة تفاعل القارئ مع النص المقروء، وفهمه، والاستفادة منه في حل ما يصادفه من مشكلات.

والقراءة ليست عملية آلية تقوم على مجرد التعرف على الحروف والنطق بها؛ بل هي نشاط ذهني، وعملية نفسية وحركية معقدة، يتم الإفادة منها في الخبرات والمعارف السابقة، ويتطلب اكتسابها تدريباً ومثابرة (الغامدي، 2019).

فالقراءة تمثل عنصرًا محوريًا لا يمكن الاستغناء عنه في عملية تعلم اللغات؛ حيث يصعب على الطالب التقدم في المهارات اللغوية الأخرى كالكتابة والتحدث ما لم يتقن مهارة القراءة، ففهم المقروء من مهارات القراءة الرئيسية، ويتطلب من المهتمين بتعليم اللغة التركيز على تنمية مستويات فهم المقروء ومهاراته أثناء تدريسهم اللغة وليس مجرد ضبط الأشكال اللغوية (الحربي، 2015).

ولذا يعد الفهم القرائي أساس عملية القراءة أو الغاية الرئيسة منها، ويتطلب الفهم من القارئ استنباط معنى النص المقروء بما يتفق وطبيعة المعلومات الواردة في النص من جهة، والخلفية المعرفية للقارئ وخبرته بالخصائص الأسلوبية للكاتب من جهة أخرى.

فالأصل في القراءة أن تكون أولاً للفهم؛ لأن الفهم القرائي مهارة رئيسة، بل هي المهارة المحورية التي يهدف تعليم القراءة إلى تنميتها، فهو الهدف الأسمى من القراءة، الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه. وهذا ما أكده بعض الباحثين مثل: (العذيقي، 2015؛ الأحمدي وبريكيت، 2019؛ العبدلي، 2021) الذين أشاروا إلى أن الفهم القرائي هو الهدف الأسمى من القراءة، الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه، وتهدف العملية التعليمية إليه، فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح.

والفهم القرائي هو عملية يقوم فيها القارئ باستخلاص النص المكتوب، ويحدث خلال هذه العملية التفاعل بين القارئ والكاتب، وتتجاوز القراءة مرحلة فك الرموز اللغوية لتصل إلى عملية معرفية معقدة تربط خلفية القارئ الفكرية بمحتوى النص لاستنباط المعنى المقصود (قاسم والمزروعي، 2009).

ويتضمن الفهم القرائي عمليات عقلية ومعرفية متكاملة، تصل بالقارئ إلى المعاني التي يحتويها النص مع الاعتماد على خبراته السابقة، يقوم فيها بالربط بين الكلمات والجمل، ثم الفقرات ثم يقوم بالتفسير والتحليل والنقد والتقويم فيبدأ بذلك من مستوى الفهم الحرفي إلى مستوى الفهم الإبداعي، حتى يتمكن من التفاعل مع بناء النص (حجاج، 2015)

وترجع أهمية الفهم القرائي لكونه يُعد حجر الأساس في المسيرة التعليمية، حيث يشكل جسرًا معرفيًا يعبر من خلاله المتعلم إلى استيعاب محتويات اللغة العربية والمقررات الدراسية المختلفة بدرجات متفاوتة. ولذا تظل تنمية مهارات الفهم القرائي هدفاً من الأهداف الرئيسة التي يسعى المربون إلى تحقيقها لدى المتعلمين في كل المراحل التعليمية (عبد الوهاب، 2008).

ومن ثم فالتعامل مع النصوص القرائية المتنوعة يعد محركًا أساسيًا للعمليات العقلية، حيث يستطيع الطلاب من خلاله توظيف خبراتهم السابقة لفهم المضامين المعقدة وربطها بالمفاهيم المنهجية الضرورية لبناء المعرفة وتنظيم بيئة التعلم (Nussbaum, 2009)

وقد اتفق فريق من الباحثين مثل: (العذيقي، 2015؛ العبدلي، 2021؛ عبد الجواد 2021) على أن الفهم القرائي يقوم على عدة أسس، ومنها: دافعية القارئ المناسبة، وخلفيته السابقة، ووعيه بالإستراتيجيات اللازمة لتفسير النص وفهم معناه، ووعيه بالعملية العقلية التي تمكنه من مراقبة الفهم، والقدرة على توجيه العملية العقلية إلى النهاية المرغوبة، وتوظيف السياق في فهم معنى المقروء.

ونظراً لأهمية الفهم القرائي؛ فقد حظي باهتمام وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، حيث ورد في وثيقة الأهداف التعليمية للغة العربية أنَّه من أهم الأهداف التي يسعى تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إلى تحقيقها قراءة النصوص قراءة واعية ناقدة، والتمكن من فهمها (العبدلي، 2021).

كما بذلت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية جهوداً ملموسة لمواكبة متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية 2030، حيث أقرت مؤشر تحسين القراءة في عدد من مبادراتها الهادفة إلى رفع مستويات الطلاب ومقدرتهم القرائية؛ بما ينعكس على كفاءتهم العلمية بشكل عام، وبذلت العديد من الجهود من أجل الاستعداد الأمثل للاختبارات الدولية، ومنها الاختبار في المقدرة القرائية لدى الطلاب بيرلز (Pirls) (الشنقيطي، 2020).

ونظراً لأهمية إتقان المتعلم لمهارات القراءة فقد حرصت الرابطة الدولية لتقيم التحصيل التربوي (TEA) على إجراء تقييمات دولية منتظمة في التنور القرائي، والعوامل المؤثرة فيه حول العالم. وتؤدي الاختبارات الدولية –بما فيها اختبار بيرلز– كما ذكر كل من الشنقيطي (2020) ومطري وعبد الكريم (2020) وعبد الجواد (2021) دوراً كبيراً في الحكم على جودة النظم التعليمية التي تتبناها الدول؛ حيث تقدم مقارنة دولية بين مستوى مخرجات الأنظمة التعليمية؛ بوصفها انعكاسًا لجودة مدخلات النظام التعليمي وعملياته.

ويمثل اختبار بيرلز الدولي للقراءة Perls International Reading Test معياراً عالمياً للقراءة والفهم؛ حيث يعنى بقياس مهارات القراءة باللغة الأم لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي؛ لمعرفة مستوى هذه الشريحة في مهارات القراءة المختلفة؛ حيث

يمثل التشخيص الدقيق للمهارات القرائية منهجية علمية تهدف إلى الكشف عن المستوى اللغوي للطلاب، وتحديد مواطن القوة والضعف. ويرتبط ذلك بجهود مستمرة لتطوير القدرات اللغوية والارتقاء بها، بما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية من خلال تقييم قدرة القراء الصغار على فهم واستيعاب الأنماط اللغوية المختلفة.

ويستند اختبار بيرلز الدولي للقراءة إلى إطار شامل يستدعي التأكد من مدى فهم الطلاب لعدد كبير من النصوص المتنوعة لهدفين وهما: اكتساب المعلومات واستخدامها، واكتساب الخبرة الأدبية. كما تركز على التحليل النقدي، فمن خلال القراءة يطلب من الطلاب ممارسة نطام كامل من المهارات والاستراتيجيات، ومنها: استرجاع المعلومات بشكل صريح، والقيام باستدلال واضح ومباشر، والتفسير ودمج الأفكار، وفحص المحتوى وتقييمه (الشنقيطي، 2020).

ومن الجدير بالذكر أن اختبار بيرلز الدولي يتضمن نصوصاً أدبية، وأخرى معلوماتية، وهذه النصوص لم تكن تدرس ضمن مقررات اللغة العربية لطلاب الصف الرابع الابتدائي، ومن ثم فهي ليست اختبارات تحصيل مرتبطة بمقرر معين، ولا نصوصاً مألوفة لدى الطلاب، وإنما هي اختبارات تقيس فهم المقروء من خلال نصوص عامة (عبد الجواد، 2021).

ولذا يعتمد اختبار بيرلز الدولي على إطار شامل يهدف إلى قياس مدى قدرة الطلاب على فهم مجموعة متنوعة من النصوص بطريقة تحليلية، دون الاقتصار على استذكار المعلومات التي سبق لهم تعلمها أو الاطلاع عليها. ويهدف هذا النوع من القراءة إلى تعزيز مجموعة من المهارات المتكاملة لدى الطلاب، بحيث تتجاوز مستوى الفهم السطحي، وتتركز هذه المهارات على استرجاع المعلومات بدقة، واستنتاج الأفكار بشكل منطقي، وفهم المحتوى بعمق من خلال دمج الأفكار وتفسيرها، مع إيلاء أهمية خاصة للتحليل النقدي للمضمون وفحص العناصر اللغوية للنصوص.

وقد تم اختيار طلاب الصف الرابع الابتدائي للمشاركة في اختبار بيرلز الدولي لكون الصف الرابع الابتدائي يمثل مرحلة انتقالية من تعلم القراءة إلى القراءة للتعلم؛ ومن ثم يجب تشجيع طلاب هذا الصف على القراءة الموسعة في مجالات المعرفة المختلفة، وتعويدهم على تنويع مقروء اتهم؛ بحيث تتضمن النصوص الأدبية، والمعلوماتية بأنواعها المختلفة؛ فضلاً عن ضرورة تنويع ما يقدم لهم من نصوص إثرائية.

وفي ضوء ما تقدم تحاول الدراسة الحالية إلقاء الضوء على تدريس عمليات الفهم القرائي لطالبات الصف الرابع الابتدائي في ضوء اختبار بيرلز الدولي للقراءة.

مشكلة الدراسة:

نبع الشعور بمشكلة الدراسة من خلال اهتمام الباحثة بدراسة الفهم القرائي بصفة عامة، وبالمرحلة الابتدائية بصفة خاصة. وبالرغم من أهمية فهم المقروء بوصفه الهدف النهائي لعملية القراءة، والهدف الأساس من أهداف تعليم اللغة العربية، وكذلك اهتمام الباحثين بتنمية مهاراته، فإن الواقع يشير إلى وجود ضعف لدى طالبات المرحلة الابتدائية في مهارات الفهم القرائي.

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات مثل: دراسة: (الأحمدي وبريكيت، 2019؛ البقعاوي والنصار، 2019؛ الشنقيطي، 2021؛ الأكلبي والشهراني، 2022) إلى ضعف أداء المعلمين المرتبط بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلابهم، أو عدم وعيهم بها، كما أوضحت هذه الدراسات أن من بين الأسباب الرئيسة لضعف مستوى الطلاب في القراءة، تدريسها بأسلوب لا يجذب اهتمامهم ولا يتحدى تفكيرهم، مما يفقدهم الإحساس بأهمية القراءة نفسها.

وهذا ما تؤكده نتائج مشاركة المملكة العربية السعودية في الدورات السابقة لاختبارات القراءة الدولية (PIRLS) تلك النتائج التي أظهرت ضعف مستوى الطلاب والطالبات مقارنة بأقرانهم في العالم. وقد عززت نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل: دراسة كلا من: (الأحمدي وبريكيت، 2019؛ الشنقيطي، 2020؛ مطري وعبدالكريم، 2020؛ حواس، 2020؛ الضويحي، 2021؛ الضويحي والنشوان، 2021؛ عبدالجواد، 2021؛ الشنقيطي، 2021) توجه الباحثة نحو ضرورة الاهتمام بتدريس عمليات الفهم القرائي لطالبات الصف الرابع الابتدائي في ضوء اختبار بيرلز الدولي للقراءة؛ حيث أكدت هذه الدراسات على الحاجة إلى تطوير مهارات المعلمات في مجال مهارات اختبار بيرلز، كما أشارت هذه الدراسات إلى ضعف مخرجات التعليم فيما يتعلق بالفهم القرائي وفق نتائج الاختبار الدولي بيرلز.

وبناءً عليه يمكن تلخيص مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما واقع تدريس عمليات الفهم القرائي لطالبات الصف الرابع الابتدائي بمنطقة الجوف في ضوء اختبار بيرلز الدولي للقراءة؟

أسئلة الدراسة:

1. ما عمليات الفهم القرائي اللازمة لتنمية قدرة طالبات الصف الرابع الابتدائي على اجتياز اختبار بيرلز الدولي للقراءة؟
2. ما واقع تدريس معلمات طالبات الصف الرابع الابتدائي بمنطقة الجوف لعمليات الفهم القرائي اللازمة لاجتياز الطالبات اختبار بيرلز الدولي للقراءة؟
3. ما المعوقات التي تواجه معلمات طالبات الصف الرابع الابتدائي بمنطقة الجوف لتدريس عمليات الفهم القرائي؟
4. ما المقترحات التي تسهم في تحقيق تدريس عمليات الفهم القرائي من وجهة نظر المعلمات بمنطقة الجوف؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تحديد عمليات الفهم القرائي اللازمة لتنمية قدرة طالبات

الصف الرابع الابتدائي على اجتياز اختبار بيرلز الدولي للقراءة.

2. تعرف واقع تدريس معلمات طالبات الصف الرابع الابتدائي بمنطقة الجوف لعمليات الفهم القرائي اللازمة لاجتياز الطالبات اختبار بيرلز الدولي للقراءة.

3. تعرف المعوقات التي تواجه معلمات طالبات الصف الرابع الابتدائي بمنطقة الجوف لتدريس عمليات الفهم القرائي.

4. التوصل إلى أهم المقترحات التي تسهم في تحقيق تدريس عمليات الفهم القرائي من وجهة نظر المعلمات بمنطقة الجوف.

أهمية الدراسة:

تتجلى الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة الحالية من خلال الجوانب التالية:

الأهمية النظرية:

- تستمد هذه الدراسة أهميتها النظرية من أهمية الموضوع الذي تتصدى له؛ فالفهم القرائي هو نافذة الفرد إلى محيطه، ووسيلة للتنمية الفكرية والوجدانية، في عصر يتصف بالتغير المتسارع.
- تواكب هذه الدراسة ما تتطلع إليه وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في إحراز نتائج متقدمة في المسابقات والاختبارات الدولية؛ حيث تهتم وزارة التعليم برفع مستوى نتائج المملكة العربية السعودية ضمن النتائج الدولية المتقدمة وهو أحد أهداف رؤية المملكة 2030.
- تسهم الدراسة الحالية في تسليط الضوء على أهمية تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات في المراحل الدراسية المبكرة، نظرًا لأهميتها في النجاح الأكاديمي والحياتي.
- ندرة الدراسات المتعلقة بتدريس عمليات الفهم القرائي لطالبات الصف الرابع الابتدائي في ضوء اختبار بيرلز الدولي للقراءة.

الأهمية التطبيقية:

- تستمد الدراسة الحالية أهميتها التطبيقية من ضرورة الاحتكام إلى محكات دولية في تقييم تحصيل الطلاب، مما يعكس الجهود المبذولة في الارتقاء بمهارات الطلاب ومعارفهم، وتطوير الممارسات المبذولة في الميدان التربوي.
- يمكن للتركيز على عمليات الفهم القرائي في دراسة موضوع تدريسها أن يسهم في تحليل الأخطاء التي قد يرتكبها الطلاب خلال اختبار بيرلز الدولي للقراءة، مما يساعد في تحديد احتياجاتهم التعليمية.
- قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في تزويد المعلمات بالاستراتيجيات والأساليب الحديثة والفعالة لتدريس الفهم القرائي بما يتوافق مع متطلبات اختبارات القراءة الدولية.
- قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في تزويد مخططي مناهج اللغة العربية، والقائمين على تعليمها بمهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الرابع الابتدائي في ضوء اختبار بيرلز الدولي للقراءة؛ للوقوف على جوانب القوة وتدعيمها، وتحديد جوانب الضعف وعلاجها.
- قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في إلقاء الضوء على المعوقات التي تواجه المعلمات في تدريس عمليات الفهم القرائي، والاستراتيجيات التي تسهم في تحقيق تدريس عمليات الفهم القرائي.
- قد تسهم توصيات الدراسة الحالية في تحسين الممارسات التدريسية لعمليات الفهم القرائي لطالبات الصف الرابع الابتدائي، مما قد ينعكس بالإيجاب على نتائجهن في اختبار بيرلز الدولي للقراءة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تدريس عمليات الفهم القرائي لطالبات الصف الرابع الابتدائي في ضوء اختبار بيرلز الدولي للقراءة.
- الحدود المكانية: مدارس المرحلة الابتدائية في منطقة الجوف.
- الحدود البشرية: معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في منطقة الجوف وعددهن (471) معلمة.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1445هـ.

مصطلحات الدراسة:

الفهم القرائي: Reading comprehension

يعرف الفهم القرائي إجرائياً بأنه: نشاط عقلي بنائي يساعد طالبات الصف الرابع الابتدائي على التفاعل مع النصوص القرائية، المتضمنة في كتاب لغتي الجميلة، من خلال فهم المقروء فهماً مناسباً، واستخلاص ما به من معان ضمنية، والقدرة على تذوقه ونقده، واستحداث معرفة جديدة تضاف إليه، لتكوين المعنى المقصود في ضوء المعايير اللازمة لاجتياز اختبار بيرلز الدولي للقراءة.

اختبار بيرلز الدولي للقراءة: Progress in International Reading Literacy Study (pirls)

هي دراسة دولية تقوم الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA) بالإشراف عليها، وتسعى هذه الدراسة إلى بناء معايير ومحكات من أجل المقارنة بين الدول المشتركة بها في تقييم قدرة طلاب الصف الرابع في مهارات القراءة بلغتهم الأم، وتقيس قدرة القراء الصغار على فهم واستخدام أشكال لغوية متنوعة (Lenkeit et. al., 2017, 5)

الإطار النظري:

قسم الإطار النظري للدراسة الحالية إلى محورين، وهما: الفهم القرائي، واختبار بيرلز الدولي للقراءة. وفيما يلي يتم إلقاء الضوء على كل منهما:

المحور الأول: الفهم القرائي:

مفهوم الفهم القرائي:

يعرف الفهم القرائي بأنه: عملية عقلية تهدف إلى استنباط المعنى المطلوب من النصوص، حيث تبدأ هذه العملية قبل القراءة وتستمر أثناءها وبعدها. وتعتمد على دمج المعلومات المقدمة في النص مع المعرفة والخبرات السابقة المخزنة في ذاكرة القارئ (Meissner&Yun, 2008)

ويعرف كذلك بأنه: عملية تفكير ذات أبعاد متعددة تتضمن التفاعل بين القارئ والنص والسياق، وهذا التفاعل يمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب، وهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات علاقات تبادلية (شحاته والنجار، 2003).

ويعرف أيضاً بأنه: عملية معرفية تهدف إلى تمكين القارئ من استيعاب المعاني المتضمنة في النصوص المقروءة، من خلال توظيف خبراته السابقة وربطها بمحتوى النص. يتطلب ذلك استخدام مهارات التفسير والتحليل والنقد، بالإضافة إلى الموازنة بين الكلمات والجمل والفقرات لتحقيق فهم شامل للنص (شحاته والسمان، 2012).

كما يعرف بأنه: عملية عقلية يتفاعل فيها القارئ مع النص المكتوب بهدف استخلاص المعنى العام للموضوع، مع الاستفادة من الخبرات السابقة ذات العلاقة بالنص وربطها بالمعلومات الجديدة والخروج منها بمعلومات يمكن الاستفادة منها في المواقف الحياتية المختلفة (وهيب، 2020).

ويعرف كذلك بأنه: عملية تفاعلية بين الطالب والنص المكتوب، تهدف إلى استكشاف المعاني التي يحملها النص، سواء على مستوى الكلمات، أو الجمل، أو النصوص بشكل كامل (العبدلي، 2021).

ومن خلال التعريفات السابقة تستخلص الباحثة أن الفهم القرائي نشاط عقلي يقوم على التفاعل بين إدراك القارئ للرموز التي تمثل اللغة، والمهارات اللغوية والمعرفية، من أجل الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، حيث يتضمن الفهم القرائي عملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، من أجل إيجاد المعنى من خلال السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، واستخدامها فيما بعد.

أهمية الفهم القرائي:

يمثل الفهم القرائي الغاية من القراءة والضالة المنشودة، والهدف الذي يسعى إليه كل معلم لتنميته بمهاراته المختلفة ومستوياته لدى الطلبة في مختلف المراحل الدراسية (وهيب، 2020).

ويلخص العديد من الباحثين مثل: (حافظ، 2008؛ أحمد، 2011؛ حواس، 2020) أهمية الفهم القرائي في أنه يسهم في تحقيق الاستفادة القصوى من النص المقروء، والسيطرة والتمكن من فنون اللغة، وتحديد العلاقة بين الأسباب والنتائج ومنها استنتاج الأدلة الضمنية والصريحة، وزيادة التحصيل الدراسي في مختلف المجالات، والارتقاء بلغة المتعلم وزيادة ثروته اللغوية.

كما أشار (Gibbs, 2014) إلى أن الفهم القرائي يسهم في تعزيز اندماج الطلاب مع البيئة المحيطة، من خلال ربط المعلومات المكتسبة بمعانيها وتطبيقها في مختلف جوانب الحياة، سواء في المدرسة أو الأسرة أو العلاقات الاجتماعية. كما يلعب دورًا مهمًا في توسيع الحصيلة اللغوية للطلاب، مما يمكنهم من فهم الكلمات والمفردات الجديدة بشكل أفضل، وبالتالي اكتساب رؤية شاملة للموضوعات التي يتعاملون معها.

وأيضاً يساعد الفهم القرائي على تحسين قدرة الطلاب على استيعاب المقروء واستخلاص الأفكار الرئيسية من مختلف النصوص التي تُدرس في المناهج الدراسية. وهذا ينعكس إيجابيًا على أدائهم الدراسي. بالإضافة إلى ذلك، يساعد فهم القراءة في تطوير مهارات التفكير العليا مثل التحليل والاستنتاج والتقويم، وهذا بدوره يساهم بشكل إيجابي في تنمية شخصية الطالب بشكل شامل (McNamara, 2007)

وفيما يخص مقرر اللغة العربية؛ يعد الفهم القرائي أحد الجوانب الأساسية والحيوية في مسار تعلم اللغة، وتكوين هذه المهارة لطلاب الصف الرابع الابتدائي يحمل أهمية خاصة؛ حيث يعزز الفهم القرائي قدرات الطلاب على استيعاب المعلومات وفهم المحتوى النصي بشكل أفضل، مما يسهم في تطوير مهارات القراءة الشاملة (الغامدي، 2019).

كما يمكن لهذه المهارة أن تؤدي دورًا حيويًا في تعزيز التفكير النقدي والتحليلي، حيث يتعلم الطلاب كيفية استنتاج المعاني والتفكير بشكل منهجي أثناء قراءتهم. بالإضافة إلى ذلك، يؤدي الفهم القرائي الجيد إلى تعزيز التواصل اللغوي وقدرة الطلاب على التعبير عن أفكارهم بوضوح (العبدلي، 2021). كما يعتبر الفهم القرائي أساسيًا للتفوق في مواضيع مختلفة ويمثل أساسًا للتعلم المستمر في مراحل التعليم اللاحقة، مما يبرز أهميته الكبيرة في رحلة تعلم اللغة لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي (الأكلبي والشهراني، 2022).

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول بأن الفهم القرائي يساعد الطالب على الانتقال من المستوى السطحي لفهم النصوص، الذي يقتصر على التعرف على الرموز والنطق بها، إلى مستوى أعمق يتضمن التحليل، والربط، والاستنتاج، والنقد. ويُعد الفهم القرائي من المهارات الأساسية في القراءة، حيث يُمكّن القارئ من التفاعل مع النصوص المكتوبة للوصول إلى المعاني الكامنة فيها.

أسس الفهم القرائي:

يعتمد الفهم القرائي على مجموعة من الأسس والمبادئ التي تكفل نجاحه، ومن خلالها يتم استخلاص المعنى من النص المكتوب. وأقد أشار العديد من الباحثين ومنهم: (الحربي، 2015؛ الشنقيطي، 2020؛ الضويحي، 2021) إلى هذه الأسس، ومن أهمها: أن الفهم القرائي يتطلب مراعاة الوقت الذي يحتاجه القارئ للتعامل مع النص بشكل فعال، مع العمل على استثمار طاقاته وتحفيزها لتحقيق الفهم المطلوب. كما يعتمد نجاح هذه العملية على دافعية القارئ المناسبة ومدى استعداداته الذهنية، بالإضافة إلى خلفيته المعرفية السابقة المتعلقة بمهارات الفهم القرائي.

كما يضيف بعض الباحثين مثل: (العذيقي، 2015؛ البقعاوي والنصار، 2019؛ الغامدي، 2019) ضرورة وعي القارئ بالإستراتيجيات اللازمة لتفسير النص، وفهم معناه، ووعي القارئ بالعملية التي تمكنه من مراقبة الفهم، وتوظيف الخبرة السابقة والسياق في فهم معنى المقروء، وتحديد الهدف من النص، وطبيعته؛ لأن الهدف من القراءة يحدد المهارة القرائية، وتحديد جوانب الفهم المهمة، والتركيز على الفكرة الرئيسة للنص بدلاً من الانشغال بالتفاصيل الثانوية، مع متابعة الأنشطة القرائية بشكل مستمر للتأكد من تحقيق الفهم المطلوب. كما يعد الانغماس في عملية المراجعة أمرًا ضروريًا لتقييم مدى تحقيق الأهداف المحددة، واتخاذ الإجراءات التصحيحية المناسبة في حال ملاحظة أي قصور في الفهم.

عناصر الفهم القرائي:

أشار كل من جاب الله وزملاؤه (2011) والأكلبي والشهراني (2022) إلى أن الفهم القرائي يتضمن ثلاثة مكونات أو عناصر أساسية، وهي:

1. القارئ: يُعد القارئ العنصر الأساسي في عملية الفهم القرائي، حيث يقوم بتفعيل مهاراته وقدراته من خلال التفاعل مع النصوص المكتوبة. يعتمد هذا التفاعل على الاستخدام الفعّال لقدراته العقلية واللغوية، والتي تشمل الكفاءة المعرفية، والدافعية نحو القراءة، والقدرة على استخدام اللغة بمهارة، بالإضافة إلى الإلمام باستراتيجيات الفهم القرائي والاستفادة من خبراته السابقة.
2. الموضوع أو النص القرائي: للنص القرائي دور مهم في تعزيز فهم القارئ أو إعاقته، حيث يعتمد الفهم على بناء القارئ لعدد من التمثيلات التي تسهم في تنمية استيعابه. وتشمل هذه التمثيلات: الشفرة الظاهرة للنص، وهي الصياغة اللغوية التي تعتمد على استخدام المفردات والتراكيب المناسبة التي تسهل على القارئ فهم النص؛ وأساس النص أو قاعدته، التي تتجسد في مجموعة الأفكار الرئيسية التي تشكل المحتوى وتعبر عن المعنى العام للنص؛ والنماذج العقلية، التي تمثل الطرق التي يُعالج من خلالها القارئ الأفكار المطروحة، بهدف تبسيط المفهوم العام وإيصال الفكرة بوضوح.
3. السياق القرائي: يشير السياق القرائي إلى البيئات الثقافية والاجتماعية التي تحيط بالقارئ، والتي تؤثر على تجربته في القراءة والتعلم. هذه البيئات تشكل الإطار الذي يعيش فيه القارئ ويستوعب النصوص من خلاله. ويعزى اختلاف الفهم القرائي بين الأفراد في كثير من الأحيان إلى تباين هذه البيئات واختلاف الخلفيات الثقافية التي ينتمي إليها كل قارئ.

مستويات الفهم القرائي:

صنف (Westword, 2012) مستويات الفهم القرائي إلى:

1. المستوى الحرفي: يتضمن المعلومات الأساسية الواردة تصريحاً في النص المقروء.
2. المستوى الاستنتاجي: وهنا يتمكن القارئ من فهم ما وراء الكلمات في النص وإنتاج معان جديدة للوصول إلى النهاية المناسبة للموضوع.
3. المستوى الناقد: يقوّم فيه القارئ النص المكتوب ويحدد فيه من مبالغات واضحة وتحيز ويصدر فيه الحكم على النص لغوياً ووظيفياً وفق قواعد ومعايير مناسبة.
4. المستوى الإبداعي: يستطيع القارئ فهم وتطوير ما ورد في النص للوصول إلى أفكار جديدة مبتكره، فيضيف معان جديدة بطريقة غير مسبوقة.

بينما صنف كل (شعلان، 2011؛ سيفين، 2020؛ حواس، 2020) مستويات الفهم القرائي إلى:

1. الفهم الظاهري: ويعني المعنى الحرفي الرئيس المباشر للكلمة أو الجملة أو الفكرة من السياق.
2. الفهم الاستنتاجي: ويهتم بالمعاني الضمنية التي لم يذكرها النص صراحة.
3. الفهم النقدي: ويشير إلى قدرة القارئ على تقييم المادة المقروءة بإصدار أحكام مبنية على معايير واضحة تتعلق بصدق النصوص ودقتها. يتضمن ذلك التمييز بين الحقائق والادعاءات، والتحقق من صحة الحقائق من خلال البرهان.
4. الفهم التذوقي: ويقصد به الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية.
5. الفهم الإبداعي: ويقصد به ابتكار أفكار جديدة، واقتراح مسار فكري جديد في ضوء الفهم الشخصي للمقروء.

واستنادًا إلى ما سبق، يمكن تصنيف مستويات الفهم القرائي إلى بعدين رئيسيين: أولهما أفقي، ويركز على فهم العناصر المختلفة للنص مثل الكلمات، والجمل، والفقرات، بالإضافة إلى استيعاب الأفكار العامة والتفصيلية. والآخر رأسي، ويتناول مستويات الفهم المتنوعة، بما يشمل فهم المعنى الحرفي للنص، والمعنى الضمني،

واستنباط ما بين السطور، والاستنتاج، والتقييم النقدي، والتفاعل مع النص، وصولًا إلى الابتكار والإبداع في تفسير المحتوى.

مهارات الفهم القرائي:

تتضمن مهارات الفهم القرائي مجموعةً من المهارات الأساسية، التي تمكّن القارئ من فهم النصوص المقروءة بعمق واستيعاب للمعاني التي تتضمنها. وقد أشار كل من شعلان (2011) وحواس (2020) إلى أن الفهم القرائي يتضمن العديد من المهارات، ويأتي في مقدمتها: القدرة على إعطاء الرمز معناه، والقدرة على فهم الوحدات الأكبر، كالعبارة والجملة والفقرة والقطعة، والقدر على القراءة في وحدات فكرية، والقدرة على فهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى الملائم به. كما أضاف كل من الحربي (2015) والبقعاوي والنصار (2019) بعض المهارات، ومنها: القدرة على معرفة معاني الكلمة، والقدرة على اختيار الأفكار الرئيسة وفهمها، وفهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب، والقدرة على الاستنتاج والتحليل وفهم الاتجاهات، والقدرة على تقويم المقروءة، ومعرفة الأساليب الأدبية، واللغة السائدة، وحالة الكاتب وغرضه، والقدرة على تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة.

ومن المهارات التي يتضمنها أيضاً الفهم القرائي: التميز بين الآراء والحقائق، والتعرف على وجهة نظر كاتب النص، والتميز بين المعلومات الصحيحة والخطأ، والكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين الحقائق، والتمييز بين ما له صله وما ليس له صلة بالنص المقروء، وتحديد التفصيلات التي تؤيد رأي أو تبرهن على صحته. (سيفين، 2020، 789)

ومن ناحية أخرى يؤكد بعض الباحثين (مثل: الأحمدي وبريكيت، 2029؛ الغامدي، 2019؛ عبد الجواد، 2021) على بعض مهارات الفهم القرائي، ومنها: القدرة على استيعاب مضمون النص بصورة عامة والتمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية فيه، والقدرة على استنتاج المعاني الضمنية والاستنباطات الواردة في النص، وإدراك العلاقات السببية والنتائج والارتباطات بين الأفكار والمعطيات الواردة في النص، وتقييم محتوى النص ونقده، والحكم على مدى صحته أو منطقيته، والقدرة على تلخيص النصوص الطويلة، وتبسيطها بأسلوب، واضح وسليم.

وتسهم هذه المهارات في تمكين الطالب من استنباط المعنى الكامن في النصوص من خلال التركيز على العناصر الأساسية للمعنى وترابطها. وتشمل هذه العملية الدقة في الفهم، والشمولية في استيعاب المحتوى، بالإضافة إلى فهم النص بشكل عميق. ورغم أن التعرف على الكلمات يشكل جزءًا أساسيًا من هذه العملية، إلا أن التركيز الأكبر ينصب على فهم الأفكار واستخلاصها بوضوح.

المحور الثاني: اختبار بيرلز الدولي للقراءة

نبذة عن اختبار بيرلز الدولي للقراءة:

اختبار بيرلز الدولي للقراءة هو أداة تقييم معيارية تُستخدم على نطاق واسع لقياس مستوى مهارات القراءة لدى الأفراد في مختلف أنحاء العالم. وتم تطوير هذا الاختبار بواسطة مؤسسة بيرلز للتقييم الدولي، وهو يستند إلى المعايير العالمية لتقييم مستوى القراءة وفهم المعاني (الضويحي، 2021).

ويستخدم اختبار بيرلز الدولي للقراءة نماذج متنوعة من النصوص لتحديد مستوى التحصيل القرائي للفرد، ويوفر تقارير تفصيلية تساعد في تحديد نقاط القوة والضعف؛ مما يمكن المعلمين من تخصيص التدريس والدعم بشكل فعال وفقًا لاحتياجات الطلاب. ويُعتبر اختبار بيرلز أداة قيمة في مجال تحسين مستوى مهارات القراءة وتطوير البرامج التعليمية ذات الصلة (مصطفى، 2021).

ويمثل اختبار بيرلز الدولي دراسة دولية، تجري كل خمس سنوات، وتهدف إلى تقييم أداء تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في القراءة في ضوء معايير دولية محددة سلفا، وتتمثل أدواتها في اختبار يتضمن نوعين من النصوص الأدبية، والمعلوماتية (الإخبارية)؛ لتحقيق غرضين رئيسين، همان اكتساب الخبرة الأدبية، واكتساب المعلومات واستخدامها، واستبانات موجهة لكل من: مديري المدارس، والمعلمين، وخبراء المناهج في البلدان المشاركة، والتلاميذ، وأولياء الأمور (عبد الجواد، 2021)

الجهة المشرفة على اختبار بيرلز الدولي للقراءة:

تشرف الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي على اختبار بيرلز الدولي للقراءة، وقد تأسست هذه الجمعية عام (1958م)، ويرمز لها بالحروف (IEA)، وتركز على إنجازات التعليم في مجال التحصيل العلمي للطلاب والعوامل المتصلة به، حيث تقوم بقياس مدى إتقان الطلاب لمواد الرياضيات، والعلوم، والقراءة. وتجري تقييمات بشأن التحصيل والتربية والمواطنة. ومن أهدافها مساعدة الأعضاء المشاركين على تحسين التعليم من خلال تطوير سياسات قائمة على الأدلة، وفهم الممارسات الفعالة (العويضي والقحطاني، 2019، 46).

تهدف الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي إلى دعم أعضائها في فهم الممارسات التعليمية الفعالة، وتطوير سياسات مبنية على أسس علمية لتحسين جودة التعليم. وتوفر الدراسات المقارنة التي تجريها الجمعية فرصة للأنظمة التعليمية حول العالم لفهم أفضل للسياسات والممارسات التي تسهم في تعزيز التقدم التعليمي، بالإضافة إلى تحديد القضايا المرتبطة بجهود الإصلاح التعليمي. كما تلعب الجمعية دورًا محوريًا في مساعدة الدول على تعزيز قدراتها البحثية والمعرفية من خلال الربط بين البحوث والسياسات والممارسات التعليمية (الشنقيطي، 2021).

وتعد الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي من أهم الجهات التي تهتم بقياس مدى التقدم في الفهم القرائي؛ حيث عملت منذ تأسيسها على إجراء دراسات مقارنة على نطاق واسع من التحصيل العلمي وغيره من العناصر المؤثرة في التعليم، وذلك بهدف اكتساب الفهم للسياسات والممارسات داخل

أنظمة التعليم المختلفة (مطري وعبد الكريم، 2020).

أهداف اختبار بيرلز الدولي للقراءة:

يلخص بيرنز ووانج وهيننج (Burns, Wang& Henning, 2011) أهداف اختبار بيرلز الدولي للقراءة في: تطوير أدوات مناسبة، وصالحة، لقياس التنور القرائي، لتحديد المستويات القابلة للمقارنة بين الدول المشاركة، ووضع مقياس دولي موحد؛ لوصف ملامح التنور لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في الدول المشاركة، ووصف عادات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وتحديد علاقة كل من المنزل، والمدرسة، والمجتمع، بمستويات التنور، وعادات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

كما يذكر كل من محمد (2017) وحواس (2020) الأهداف التالية لاختبار بيرلز الدولي للقراءة: تقييم مدى امتلاك الطلبة لمهارات القراءة والفهم القرائي بمختلف مستوياته، ومقارنة مستويات الإنجاز القرائي للطلبة على المستويين المحلي والدولي، وتشخيص نواحي القوة والضعف في مهارات القراءة لدى الطلبة، ووضع خطط وبرامج علاجية وتطويرية لتحسين مستويات الفهم القرائي، وتطوير مناهج واستراتيجيات تدريس القراءة بما يتناسب مع المستويات المستهدفة من الإنجاز القرائي، وتوفير بيانات ومؤشرات تساعد صانعي القرار التربوي على اتخاذ السياسات المناسبة لتطوير تعليم القراءة.

مكونات اختبار بيرلز الدولي للقراءة:

يتكون اختبار بيرلز (Pirls) من نصين يناسبان مستوى طلاب الصف الرابع الابتدائي الأول علمي وهو نص معلوماتي، والثاني أدبي يكون قصة أو حكاية واقعية. وعلى الطلاب قراءة كلا النصين والإجابة عن أسئلتهما، ويمنح الطلاب (80) دقيقة (مدة الاختبار) للقراءة والإجابة عن أسئلة النصين (الشنقيطي، 2021، 411).

ووفقاً لما ذكره كل من الضويحي والنشوان (2021) ومصطفى (2021)؛ يتضمن اختبار بيرلز الدولي للقراءة عدة مكونات رئيسية، وهي:

1. نصوص قرائية متنوعة: قصصية، إخبارية، تقريرية، تفسيرية، وغيرها.
2. أسئلة متعددة الاختيارات حول مضمون النصوص ومعانيها واستنتاجاتها.
3. مهام وأنشطة تقيس مدى قدرة الطالب على التفاعل مع النص، كالتلخيص وإبداء الرأي والحكم على مضمون النص.
4. أسئلة مفتوحة تقيس مستويات أعلى من الفهم القرائي، كاستخلاص الاستنتاجات، وتفسير المعلومات، وربطها وتنظيمها.
5. أسئلة وأنشطة تقيس دقة وطلاقة القراءة بحساب معدل قراءة الطالب.

الدراسات السابقة:

صنفت الباحثة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية في محورين، وهما: دراسات تناولت الفهم القرائي، ودراسات تناولت اختبار بيرلز الدولي للقراءة. وفيما يأتي توضيح ذلك:

المحور الأول: دراسات تناولت الفهم القرائي:

هدفت دراسة زيمرمان (Zimumierman,2014) إلى استخدام بيانات دراسة PIRLS 2006 من أجل المقارنة بين أداء المدارس ذات الإنجاز المرتفع في وذات الإنجاز المنخفض. وكشفت عن وجود تباين بين طرائق التدريس المستخدمة في تدريس الفهم القرائي بين هذه المدارس، كما كشفت النتائج عن وجود فجوة بين أداء المعلمين والمستوى المطلوب.

وهدفت دراسة العذيقي (2015) إلى استكشاف تأثير إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحسين بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من 50 طالبًا من محافظة القنفذة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، تضم كل منهما 25 طالبًا. وقام الباحث بتحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة للطلاب وإعداد اختبار لقياس هذه المهارات، والذي شمل الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم النقدي، الفهم التذوقي، والفهم الإبداعي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التطبيق البعدي، حيث تفوقت المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تطوير مهارات الفهم القرائي..

بينما هدفت دراسة الهاشمية (2015) إلى الكشف عن مدى إتقان طلبة الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان لمهارات الفهم القرائي. وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (102) طالباً وطالبة بالصف الثامن الأساسي في سلطنة عمان. وتمثلت أدوات الدراسة في: قائمة مهارات فهم المقروء، واختبار فهم المقروء. وأظهرت النتائج أن متوسط أداء الإناث في مهارات فهم المقروء أعلى من متوسط أداء الذكور؛ حيث بلغت نسبة المتوسط للإناث (63.8 %) بينما وصلت نسبة المتوسط للذكور (57.3 %). كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في متوسط درجات مهارات الفهم القرائي لصالح الإناث.

وأما دراسة الأحمدي وبريكيت (2019) فهدفت إلى تحديد مهارات الفهم القرائي الضرورية لطالبات الصف الثالث المتوسط، وتقييم الأنشطة اللغوية في كتاب «لغتي الخالدة» للصف الثالث المتوسط بناءً على هذه المهارات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي عبر أسلوب تحليل المحتوى، حيث تم إعداد بطاقة لتحديد مهارات الفهم القرائي، ثم تحليل الأنشطة اللغوية في الكتاب وفقًا لها. وتوصلت الدراسة إلى تحديد 29

مهارة للفهم القرائي موزعة على خمسة مستويات: الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التذوقي، والإبداعي. وكشفت النتائج عن ضعف في تضمين مهارات الفهم القرائي، خصوصًا في مستويات الفهم النقدي، التذوقي، والإبداعي. وبناءً على ذلك، قدمت الدراسة تصورًا مقترحًا لتطوير الأنشطة اللغوية، تم تصميمه وفقًا لمهارات الفهم القرائي المحددة.

بينما استهدفت دراسة البقعاوي والنصار (2019) التعرف على تأثير استراتيجية التدريس التبادلي في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، حيث شملت العينة 70 تلميذًا من محافظة رفحاء في منطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، تضم كل منهما 35 تلميذًا. وقام الباحثان بإعداد اختبار للفهم القرائي، وتم تطبيقه على العينة قبليًا وبعديًا. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، وبين درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية. وقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث أظهرت تفوقًا في مهارات الفهم القرائي ومستوياته: الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي.

ومن ناحية أخرى سعت دراسة الغامدي (2019) إلى التحقق من فعالية استخدام استراتيجية التصور الذهني في تحسين مهارات الفهم القرائي وتعزيز الاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث قامت الباحثة بإعداد اختبار لقياس الفهم القرائي، بالإضافة إلى مقياس لتقييم الاتجاه نحو القراءة. وأُجريت الدراسة على عينة مكونة من 37 تلميذة من إحدى المدارس في محافظة المخواه بمنطقة الباحة، تم توزيعهن إلى مجموعتين: تجريبية تضم 19 تلميذة وضابطة تضم 18 تلميذة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين في القياس البعدي لاختبار الفهم القرائي، حيث تفوقت المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التصور الذهني.

في حين هدفت دراسة العبدلي (2021) إلى استكشاف فعالية مدخل قراءة الصورة في تطوير مهارات الفهم القرائي والمهارات الحياتية ضمن مقرر «لغتي الجميلة» لطالبات الصف السادس الابتدائي في منطقة الباحة. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تم إعداد اختبار تحصيلي كأداة لقياس الأداء. وتكونت عينة الدراسة من 74 طالبة، قُسمن إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، تضم كل منهما 37 طالبة. أسفرت الدراسة عن تحديد 23 مهارة من مهارات الفهم القرائي الضرورية لطالبات الصف السادس، موزعة على خمسة مجالات رئيسية: الفهم الحرفي، الاستنتاج الحرفي، الفهم النقدي، الفهم التذوقي، والفهم الإبداعي. بالإضافة إلى ذلك، تم تحديد 10 مهارات حياتية أساسية مناسبة لمادة اللغة العربية. وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من مهارات الفهم القرائي والمهارات الحياتية، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام مدخل قراءة الصورة.

بينما هدفت دراسة الأكلبي والشهراني (2022) إلى تحديد مهارات الفهم القرائي الخاصة بالصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، وتحديد المتوافر منها في محتوى مقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي، مع تقديم تصور مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي في مقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي. واعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي؛ حيث قام الباحثان بإعداد بطاقة خاصة بتحليل المحتوى اشتملت على مستويات الفهم القرائي الخمسة (الفهم الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التذوقي، الإبداعي)، يندرج تحت كل منها مؤشراته الخاصة والتي بلغت في مجملها (26) مؤشراً. وجاءت نتائج نسب مستويات الفهم القرائي الخمسة في كلا الفصلين الدراسيين مختلفة، كما جاءت نتائج نسب مؤشرات مستويات الفهم القرائي في كلا الفصلين الدراسيين مختلفة، وجاءت نتائج نسب بعض مستويات الفهم القرائي في الفصلين الدراسيين مرتفعة وبعضها منخفضة. وجاءت نتائج نسب بعض مؤشرات مستويات الفهم القرائي مرتفعة وبعضها منخفضة.

المحور الثاني: دراسات تناولت اختبار بيرلز الدولي للقراءة:

هدفت دراسة محمد (2017) إلى تقويم مستوى الأداء القرائي ببرنامج القرائية على ضوء معايير الدراسة الدولية بيرلز (PIRLS). واعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (377) تلميذاً بالصف الرابع الابتدائي في مصر، والذين تعرضوا لبرنامج القرائية، ولتحقيق هذا قيم مستوى الأداء القرائي لأفراد عينة البحث اعتماداً على أحد نماذج اختبارات بيرلز لعام (2016)، وتم استخدام اختبار (ت) وبمتوسط مرجعي بلغت نسبته (60 %) لكل مهارة معيار للتمكن. وأشارت النتائج إلى أن تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الذي يتعرضوا لبرنامج القرائية يمتلكون مهارات قرائية ضعيفة مقارنة بمهارات الدارسة الدولية (PIRLS). كما قام الباحث بإعداد برنامج مقترح لتضمين مهارات التنور القرائية في برنامج القرائية بالمدارس المصرية.

وهدفت دراسة الشنقيطي (2020) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتوعية المعلمات بالممارسات المثلى لرفع القدرة القرائية للطالبات وفق معايير الاختبار الدولي للتقدم في القراءة بيرلز (pirls) واتجاهاتهن نحوه. واعتمدت الدراسة على استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة مع القياس القبلي والبعدي، وتمثلت أدوات الدراسة في برنامج تدريبي، صمم له اختبار قبلي وبعدي ومقياس للكشف عن اتجاهات العينة البالغ عددها (64) معلمة للغة العربية في منطقة الرياض. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي في توعية المعلمات بالممارسات المثلى لرفع القدرة القرائية

عند الطالبات، كما أسفرت النتائج عن وجود اتجاهات إيجابية نحو البرنامج التدريبي.

أما دراسة مطري وعبد الكريم (2020) فهدفت إلى تطوير تصور مقترح لبرنامج تدريبي يهدف إلى تنمية مهارات تدريس القراءة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، استنادًا إلى متطلبات دراسة بيرلز (pirls). وقام الباحثان بإعداد قائمة بمهارات تدريس القراءة بناءً على معايير دراسة بيرلز، واستخدامها لتصميم استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية. طبقت الاستبانة على عينة مكونة من 142 معلمًا للغة العربية في الصف الرابع الابتدائي بإدارة التعليم في محافظة صبيا. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لإعداد البرنامج التدريبي وأدوات البحث. وتوصلت النتائج إلى تحديد قائمة شاملة لمهارات تدريس القراءة وفقًا لمتطلبات دراسة بيرلز، بالإضافة إلى وضع تصور مقترح لبرنامج تدريبي يهدف إلى تطوير هذه المهارات لدى معلمي اللغة العربية.

وهدفت دراسة حواس (2020) إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المتضمنة في البرنامج القرائي لكتاب اللغة العربية بالصف الأول الثانوي التجاري في ضوء المعايير الدولية للتنور القرائي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتم إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي اللازمة للمرحلة الثانوية، ووضعت القائمة في ضوء المعايير الدولية للتنور القرائي، وبناءً على هذه القائمة تم إعداد بطاقة تحليل المحتوى كأداة للدراسة، وطبقت على المحتوى القرائي للفصلين الأول والثاني من كتاب اللغة العربية لطلاب الصف الأول الثانوي. وأظهرت النتائج أن مهارات الفهم القرائي جاءت بنسب متفاوتة؛ حيث نالت مهارات استرجاع المعلومات على أعلى مستوى، بينما جاءت بنسب ضعيفة في البرنامج القرائي مهارات (دمج الأفكار وتفسير المعلومات – تقويم المحتوى واللغة والعناصر)، كما افتقر البرنامج لمهارات تكوين الاستدلالات.

وهدفت دراسة الضويحي (2021) إلى الكشف عن مدى تضمين النصوص والأنشطة القرائية في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع لمتطلبات الدراسة الدولية للتقدم في القراءة (PIRLS). وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل محتوى تم إعدادها في ضوء قائمة بمتطلبات الدراسة الدولية للتقدم في القراءة (PIRLS) المناسب تضمينها في النصوص والأنشطة القرائية في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع، وشملت عينة الدراسة مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع للفصلين الدراسيين الأول والثاني. وأظهرت النتائج أن مهارة التركيز على المعلومات واسترجاعها جاءت في المرتبة الأولى وبدرجة تضمين متوسطة، وتلتها مهارة التوصل إلى استنتاجات مباشرة وبدرجة تضمين منخفضة جداً، ثم مهارة تفسير الأفكار والمعلومات وبدرجة تضمين منخفضة جداً، وفي المرتبة الأخيرة جاءت مهارة تقويم عناصر النص ومحتواه ونقدها وبدرجة تضمين منخفضة جداً.

وهدفت دراسة الضويحي والنشوان (2021) إلى تقديم تصور مقترح لتضمين النصوص والأنشطة القرائية في مقرر «لغتي الجميلة» للصف الرابع الابتدائي، بما يتوافق مع متطلبات الدراسة الدولية للتقدم في القراءة (PIRLS). واستندت الدراسة إلى نتائج دراسة سابقة أجرتها الباحثة لتحليل محتوى مقرر «لغتي الجميلة» للصف الرابع، وفقًا لمتطلبات دراسة PIRLS، حيث قامت ببناء قائمة شاملة لهذه المتطلبات وتقييم مدى توافرها في المقرر. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى. كشفت النتائج عن وجود قصور في تضمين متطلبات PIRLS داخل المقرر. بناءً على ذلك، قامت الباحثة بإعداد تصور مقترح يتضمن مجموعة من النصوص والأنشطة القرائية التي تدعم متطلبات PIRLS، بهدف تحسين محتوى المقرر وتلبية المعايير الدولية في تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب.

وهدفت دراسة عبد الجواد (2021) إلى تقويم مستويات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في التمكن من عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات «التقدم في الدراسة الدولية للتنور القرائي» (PIRLS). واعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداتا الدراسة في اختباري (PIRLS)، وعمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS). وحدد مستوى تمكن (80 %) لكل اختبار، ولكل عملية من العمليات الأربع المستهدفة في الاختبار الثاني. وقد أظهرت النتائج عدم تمكن العينة من اجتياز الاختبارين؛ حيث انخفضت متوسطات درجاتهم عن المتوسط المرجعي المحدد لكل منهما؛ ومن ثم عدم تحقيق أي منهم مستوى التمكن المطلوب. كما أظهرت النتائج عدم تمكن العينة من العمليات الأربع المستهدفة في الاختبار الثاني (كل على حدة)؛ حيث انخفضت متوسطات درجاتهم عن المتوسط المرجعي المحدد لكل عملية.

ومن ناحية أخرى هدفت دراسة الشنقيطي (2021) إلى استقصاء واقع الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية لتنمية المهارات القرائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي، وذلك وفقًا لمؤشرات اختبار بيرلز (PIRLS). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث قامت الباحثة بإعداد استبانة تم تطبيقها على عينة شملت 400 معلمة من مدن الرياض وجدة وعرعر. وأظهرت النتائج أن الممارسات التدريسية المستخدمة لتنمية المقدرة القرائية حققت درجات عالية بشكل عام. كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية بين معلمات المدن الثلاث، وكانت هذه الفروق لصالح معلمات مدينة الرياض.

وهدفت دراسة مصطفى (2021) إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على معايير الدراسة الدولية (PIRLS) في تنمية مهارات القراءة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. واعتمدت الدراسة على استخدام المنهج شبه التجريبي، وبلغ حجم العينة (37) طالبة من طالبات الصف الرابع الابتدائي وتم التدريس لهن بالطريقة التقليدية، (36) طالبة تم تطبيق البرنامج عليهن وطبق عليهم استبانة مهارات القراءة

اللازمة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية لتحقيق معايير بيرلز، واختبار مهارات القراءة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير بيرلز، إعداد دليل المعلمة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ومن أهمها أن طالبات المجموعة التجريبية قد تفوقن في كل المهارات المستهدفة بشكل أفضل من طالبات المجموعة الضابطة.

بينما هدفت دراسة بني نعيم (2022) إلى استكشاف تأثير استراتيجية التفكير الناقد في تعزيز المهارات القرائية الواردة في اختبار PIRLS، وذلك من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظتي جرش وعجلون. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة كأداة لجمع البيانات، والتي تم توزيعها على عينة قصدية مكونة من 70 مشرفًا ومشرفة. وأظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجية التفكير الناقد تلعب دورًا كبيرًا في تنمية المهارات القرائية المرتبطة باختبار PIRLS، حيث كانت الآراء إيجابية بدرجة مرتفعة. كما أكدت النتائج وجود تأثير إيجابي ملموس لاستراتيجية التفكير الناقد على تحسين المهارات القرائية المشمولة في اختبار بيرلز الدولي.

تعليق على الدراسات السابقة:

تُظهر الدراسة الحالية اتفاقًا مع الدراسات السابقة في التركيز على عمليات الفهم القرائي وربطها باختبار بيرلز الدولي للقراءة. ومع ذلك، تتميز الدراسة الحالية بتناولها لموضوعات جديدة، حيث تسلط الضوء على واقع تدريس عمليات الفهم القرائي، وتبحث في المعوقات التي تواجه المعلمات أثناء تدريس هذه العمليات، بالإضافة إلى تقديم مقترحات عملية للتغلب على تلك المعوقات، وهو ما لم تتطرق إليه الدراسات السابقة بنفس العمق. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في العديد من الجوانب؛ فقد أسهمت تلك الدراسات في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، وفي التوصل إلى العديد من المراجع والمصادر العلمية المناسبة، التي يمكن الاستفادة منها في الإطار النظري، كما تمت الاستفادة من هذه الدراسات في الاطلاع على الأساليب الإحصائية واختيار المناسب منها للدراسة الحالية، وكذلك في مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الحالية. وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها تستكشف واقع تدريس عمليات الفهم القرائي لطالبات الصف الرابع الابتدائي في ضوء اختبار بيرلز الدولي للقراءة، وتتناول المعوقات التي تواجه المعلمات في تدريس هذه العمليات، والمقترحات لتحسين تدريسها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع وعينة الدراسة:

تضمن مجتمع الدراسة الحالي جميع معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الجوف وعددهن (471) معلمة. أما عينة الدراسة اشتملت على (118) معلمة تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وتم تطبيق أداتي الدراسة على أفراد العينة.

أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على ثلاث أدوات، وهي:

1. قائمة عمليات الفهم القرائي:

تم إعداد هذه القائمة من خلال الإجراءات التالية:

- تحديد الهدف من القائمة، وهو تحديد عمليات الفهم القرائي اللازمة لتنمية قدرة طالبات الصف الرابع الابتدائي على اجتياز اختبار بيرلز الدولي للقراءة.
- الاطلاع على المراجع والمصادر ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وكذلك الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت الفهم القرائي واختبار بيرلز الدولي للقراءة ومنها: دراسة الشنقيطي (2020) ودراسة العبدلي (2021) (2020)، ودراسة الضويحي والنشوان (2021)، ودراسة عبدالجواد (2021)، ودراسة الأكلبي والشهراني (2022).
- إعداد صورة مبدئية للقائمة اشتملت على (4) عمليات رئيسة، وهي: (التركيز على معلومات وأفكار محددة واسترجاعها – استنتاج المعلومات والأفكار– تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها – دراسة المحتوى واللغة والعناصر النصية وتقييمها)، وكل عملية منها تتضمن (5) مهارات فرعية بإجمالي (20) مهارة فرعية.
- تم عرض القائمة في صورتها المبدئية على عدد من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بلغ عددهم (10) عشر محكمين؛ وذلك للتأكد من صلاحية القائمة، وإبداء آرائهم في العمليات الرئيسة والمهارات المندرجة تحتها، وفي ضوء آراء المحكمين قامت الباحثة بإجراء التعديلات المناسبة من حذف وإضافة وإعادة صياغة بما اتفق عليه (80 %) فأكثر من آراء المحكمين، وبذلك تم التوصل إلى الصورة النهائية للقائمة.

2. بطاقة الملاحظة:

تم إعداد هذه البطاقة من خلال الإجراءات التالية:

- تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة: تمثل الهدف من استخدام بطاقة الملاحظة في تعرف واقع تدريس معلمات طالبات الصف الرابع الابتدائي لعمليات الفهم القرائي اللازمة لاجتياز الطالبات اختبار بيرلز الدولي للقراءة.
- تحويل القائمة إلى بطاقة ملاحظة: بعد الانتهاء من بناء قائمة عمليات الفهم القرائي اللازمة لتنمية قدرة طالبات الصف الرابع الابتدائي على اجتياز اختبار بيرلز الدولي للقراءة؛ تم تحويل القائمة إلى بطاقة ملاحظة، من خلال تحويل المهارات التي تضمنتها القائمة واللازم إكسابها للطالبات إلى مؤشرات قابلة للملاحظة الإجرائية في أداء

المعلمات؛ للحكم على مدى توافر هذه المؤشرات في الأداء التدريسي للمعلمات. وتم التأكد من أن هذه المؤشرات قابلة للملاحظة من خلال عرضها على المحكمين.

- وصف بطاقة الملاحظة: تمت صياغة عبارات بطاقة الملاحظة بحيث تكون إجرائية وقابلة للملاحظة والقياس، وأن تكون مناسبة ومتوافقة مع أهداف الدراسة. ولقد تكونت بطاقة الملاحظة من جزأين، تضمن الجزء الأول تعليمات إجراء الملاحظة، وإرشادات عامة حول بطاقة الملاحظة تساعد الذي يقوم بالملاحظة على أداء الملاحظة بصورة جيدة، والبيانات المتعلقة بالمعلمة، أما الجزء الثاني من البطاقة تضمن مؤشرات البطاقة في صورتها النهائية، وعددها (20) مؤشراً موزعة على (4) أبعاد رئيسة.

- تحديد طريقة القياس في بطاقة الملاحظة: تم استخدام أسلوب ليكرت (Likert) خماسي التدريج للاستجابة على عبارات بطاقة الملاحظة، حيث يتم تقييم أداء المعلمة من خلال تحديد درجة قيامها بكل مؤشر من المؤشرات التي تتضمنها عبارات بطاقة الملاحظة، وذلك باختيار أحد البدائل (عالية جدًا – عالية – متوسطة – منخفضة – منخفضة جدًا)، وقد أعطي لهذه البدائل الأوزان (5 – 4 – 3 – 2- 1) على الترتيب.

تم التحقق من صدق بطاقة الملاحظة بطريقتين، وهما:

1. صدق المحكمين: بعد الانتهاء من إعداد بطاقة الملاحظة تم عرضها على المحكمين الذين أفادوا بمناسبة بطاقة الملاحظة للتطبيق على عينة الدراسة.

2. صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمة من خارج العينة الأساسية للدراسة. وتم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مؤشر ودرجة البعد الذي ينتمي إليه، بالإضافة إلى الدرجة الكلية للبطاقة. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد البطاقة والدرجة الكلية للبطاقة. وأظهرت النتائج أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.72) و(0.88)، وجميعها كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01). تشير هذه النتائج إلى أن بطاقة الملاحظة تتميز بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يعزز من صدقها وموثوقيتها كأداة قياس.

تم التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة من خلال تطبيقها على معلمات العينة الاستطلاعية البالغ عددهن (30) معلمة، وتم حساب قيمة معامل ألفا كرونباخ وذلك بالنسبة لأبعاد البطاقة وللبطاقة ككل. وقد تراوحت قيم معاملات الثبات لأبعاد البطاقة بين (0.76) إلى (0.90)، كما بلغت قيمة معامل الثبات للبطاقة ككل (0.92)، وجميعها معاملات ثبات عالية.

3. الاستبانة:

تم إعداد هذه الاستبانة من خلال الإجراءات التالية:

- **تحديد الهدف من الاستبانة:** تمثل الهدف من استخدام الاستبانة في تعرف المعوقات التي تواجه معلمات طالبات الصف الرابع الابتدائي لتدريس عمليات الفهم القرائي، والتوصل إلى أهم المقترحات التي تسهم في تحقيق تدريس عمليات الفهم القرائي من وجهة نظر المعلمات.

- **صياغة الاستبانة في صورتها المبدئية:** تم إعداد الصورة المبدئية للاستبانة من خلال الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت الفهم القرائي والأدوات المستخدمة فيها، ومنها: دراسة الشنقيطي (2020)، ودراسة حواس (2020)، ودراسة الضويحي والنشوان (2021). وقد اشتملت الاستبانة في صورتها المبدئية على (20) عبارة موزعة على محورين.

- **تحديد طريقة تقدير الدرجات:** تم استخدام أسلوب ليكرت (Likert) خماسي التدريج للاستجابة على عبارات الاستبانة، حيث تحدد المعلمة درجة موافقتها على كل عبارة، وذلك باختيار أحد البدائل (عالية جدًا – عالية – متوسطة – منخفضة – منخفضة جدًا)، وقد أعطي لهذه البدائل الأوزان (5 – 4 – 3 – 2- 1) على الترتيب.

تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين، وهما:

1. **صدق المحكمين:** بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة تم عرضها على المحكمين الذين أفادوا بمناسبة الاستبانة للتطبيق على عينة الدراسة، مع إجراء بعض التعديلات في صياغة بعض العبارات.

2. **صدق الاتساق الداخلي:** تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمة من خارج العينة الأساسية للدراسة. وتم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه، بالإضافة إلى الدرجة الكلية للاستبانة. كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها. وأظهرت النتائج أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.75) و(0.91)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01). تعكس هذه النتائج أن الاستبانة تتميز بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يؤكد صدقها وموثوقيتها كأداة بحثية.

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال تطبيقها على معلمات العينة الاستطلاعية البالغ عددهن (30) معلمة، وتم حساب قيمة معامل ألفا كرونباخ وذلك بالنسبة لمحاور الاستبانة وللاستبانة ككل. وقد تراوحت قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بين (0.78) إلى (0.91)، كما بلغت قيمة معامل

الثبات للاستبانة ككل (0.93)، وجيعها معاملات ثبات عالية.

معامل الاتفاق لبطاقة الملاحظة: تم تقييم معلمات العينة الاستطلاعية من قبل الباحثة وإحدى المشرفات التربويات، وتم حساب معامل الاتفاق بين تقييم الباحثة وتقييم الزميلة وفق معادلة كوبر (Cooper) وهي:

معامل الاتفاق (كوبر) = عدد مرات الاتفاق X 100

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف

وكانت جميع قيم معامل الاتفاق بين تقييم الباحثة وتقييم المشرفة التربوية لجميع أبعاد بطاقة الملاحظة مقبولة إحصائياً؛ حيث تراوحت ما بين (95 %) و(98 %)

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام استخدم الأساليب الإحصائية التالية في الدراسة الحالية:

1. النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ وذلك لوصف عينة الدراسة والإجابة عن أسئلة الدراسة.
2. معامل الارتباط الخطي لبيرسون؛ للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة.
3. معادلة كوبر، ومعامل ألفا كرونباخ؛ للتحقق من ثبات أدوات الدراسة.

معيار الحكم على نتائج الدراسة:

تم استخدام المعيار الآتي للحكم على درجة ممارسة كل عملية وكل مهارة فرعية من العمليات والمهارات التي تتضمنها بطاقة الملاحظة؛ حيث تمَّ حساب مدى الدرجات لكل عبارة؛ من خلال تحديد الفرق بين أكبر قيمة وهي (5) درجات وأقل قيمة وهي درجة واحدة، فكان الناتج (4)، ثم تمَّ قسمة هذا الناتج على (5) مستويات، فكانت النتيجة (80.0)، وهي طول الفئة، وعليه تمَّ احتساب النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 1

معيار الحكم على درجة توفر عبارات بطاقة الملاحظة لدى عينة الدراسة

قيمة المتوسط الحسابي	درجة التوفر
من (1) إلى أقل من (1.80)	منخفضة جداً
من (1.80) إلى أقل من (2.60)	منخفضة
من (2.60) إلى أقل من (3.40)	متوسطة
من (3.40) إلى أقل من (4.20)	مرتفعة
من (4.20) إلى (5)	مرتفعة جداً

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول على «ما عمليات الفهم القرائي اللازمة لتنمية قدرة طالبات الصف الرابع الابتدائي على اجتياز اختبار بيرلز الدولي للقراءة؟»، وللإجابة عن هذا السؤال أعدَّت الباحثة – في ضوء مراجعة الأدبيات والدراسات الدراسة ذات العلاقة بموضوع الدراسة– قائمةً بعمليات الفهم القرائي اللازمة لتنمية قدرة طالبات الصف الرابع الابتدائي على اجتياز اختبار بيرلز الدولي للقراءة، ووفقاً لتوجيهات المحكمين؛ ظهرت قائمة عمليات الفهم القرائي في صورتها النهائية لتصبح مكونة من (4) عمليات رئيسة، وهي: التركيز على معلومات وأفكار محددة واسترجاعها، واستنتاج المعلومات والأفكار، وتفسير الأفكار والمعلومات ودمجها، ودراسة المحتوى واللغة والعناصر النصية وتقييمها. وكل عملية منها تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية. ويوضح الجدول التالي قائمة عمليات الفهم القرائي اللازمة لتنمية قدرة طالبات الصف الرابع الابتدائي على اجتياز اختبار بيرلز الدولي للقراءة:

جدول 2

قائمة عمليات الفهم القرائي اللازمة لتنمية قدرة طالبات الصف الرابع الابتدائي على اجتياز اختبار بيرلز الدولي للقراءة

العمليات الرئيسية	العمليات الفرعية
التركيز على معلومات وأفكار محددة واسترجاعها	تحديد المعلومات ذات الصلة لتحقيق هدف معين.
	البحث عن أفكار معينة.
	البحث عن معاني للكلمات أو العبارات.
	تحديد عناصر النص.
	استخراج الفكرة الرئيسة للنص.

استنتاج المعلومات والأفكار	الاستدلال من حاله ما في النص إلى حدث آخر.
	وصف العلاقة بين الشخصيات في النص.
	تحديد ما يعود عليه الضمير في النص.
	تحديد التعميمات الواردة في النص.
	استنتاج الخاتمة في النص.
تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها	تحديد الفكرة العامة في النص.
	استنتاج نوع القصة في النص. وفهمه
	مقارنة وتباين المعلومات الواردة في النص.
	تفسير العالم الخارجي من خلال المعلومات المذكورة في النص.
	التفكير في بدائل لأفعال الشخصيات.
دراسة المحتوى واللغة والعناصر النصية وتقييمها	الحكم على كمال أو وضوح المعلومات الواردة في النص ووضوحها.
	تحديد وجهة نظر المؤلف الكاتب حول الموضوع المركزي للنص.
	وصف كيفية اختيار الصفات التي تؤثر في المعنى.
	وصف كيفية صنع المؤلف الكاتب نهاية للنص النص أو القصة.
	تقويم احتمال حقيقة وقوع الأحداث التي وصفها الكاتب وإمكانية حدوثها. وهل من الممكن أن تحدث.
إجمالي عدد العمليات الرئيسة (4) عمليات	إجمالي عدد العمليات الفرعية (20) عملية

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على «ما واقع تدريس معلمات طالبات الصف الرابع الابتدائي لعمليات الفهم القرائي اللازمة لاجتياز الطالبات اختبار بيرلز الدولي للقراءة؟» وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على عبارات بطاقة الملاحظة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر والترتيب لعبارات المحور الأول لبطاقة الملاحظة (التركيز على معلومات وأفكار محددة واسترجاعها)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب
1	تحدد المعلمة مع الطالبات المعلومات المترابطة في النص.	3.24	1.11	متوسطة	4
2	توضح المعلمة مع الطالبات معاني الكلمات أو العبارات الصعبة من خلال المعجم المصاحب للمقرر.	4.03	0.88	مرتفعة	1
3	تحدد المعلمة مع الطالبات الفكرة الجوهرية للنص.	3.79	1	مرتفعة	3
4	تحلل المعلمة مع الطالبات النص المقروء إلى عناصره الأساسية.	3.82	0.97	مرتفعة	2
5	تساعد المعلمة الطالبات على استرجاع المعلومات بطريقة تعزز قدراتهن على الفهم والتحليل.	2.94	0.93	متوسطة	5
	المتوسط العام للتركيز على معلومات وأفكار محددة واسترجاعها	3.56	0.50	مرتفعة	

يتضح من الجدول (3) أن المتوسط العام لدرجات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول بلغ (3.56) بانحراف معياري قدره (0.50)، مما يشير إلى درجة توفر مرتفعة. كما تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الأول بين (2.94) و (4.03)، حيث كانت درجة التوفر بين المتوسطة إلى المرتفعة. ومن بين عبارات المحور الأول، حصلت (3) عبارات على درجة توفر مرتفعة، في حين حصلت عبارتان على درجة توفر متوسطة. تعكس هذه النتائج تفاوتًا في مستوى التوفر بين العبارات، مع ميل أغلبها نحو المستوى المرتفع.

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر والترتيب لعبارات المحور الثاني لبطاقة الملاحظة (استنتاج المعلومات والأفكار)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب
6	تطلب المعلمة من الطالبات وصف بعض العبارات بصياغة أخرى من تعبيرهن.	3.88	0.83	مرتفعة	1
7	تستدل المعلمة على حادثة من الواقع مشابهة لما ذكر في النص.	2.48	0.87	منخفضة	4
8	تستنتج المعلمة مع الطالبات العلاقة بين الأشخاص والحيوانات وبين بعضهم البعض في النص.	3.21	0.76	متوسطة	3
9	تبتكر المعلمة مع الطالبات خاتمة أخرى جذابة للنص.	2.36	0.69	منخفضة	5
10	تربط المعلمة مع الطالبات بين الأسباب والنتائج.	3.55	1.02	متوسطة	2
	المتوسط العام لاستنتاج المعلومات والأفكار	3.10	0.42	متوسطة	

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط العام لدرجات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني بلغ (3.10)، بانحراف معياري قدره (0.42)، مما يشير إلى درجة توفر متوسطة. كما تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الثاني بين (2.36) و (3.88)، حيث كانت درجات التوفر تتراوح بين المنخفضة إلى المرتفعة.

وقد أظهرت النتائج أن عبارة واحدة حصلت على درجة توفر مرتفعة، بينما حصلت عبارتان على درجة توفر متوسطة، وعبارتان أخريان على درجة توفر منخفضة. تعكس هذه النتائج تباينًا ملحوظًا في درجة التوفر بين عبارات المحور الثاني.

جدول5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر والترتيب لعبارات المحور الثالث لبطاقة الملاحظة (تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب
11	تكتشف المعلمة مع الطالبات الفكرة الضمنية للنص.	3.81	0.73	مرتفعة	1
12	تساعد المعلمة الطالبات على إجراء مقارنات واستنتاجات منطقية.	3.36	0.96	متوسطة	3
13	تمزج المعلمة مع الطالبات فكرتين أو أكثر متشابهات.	3.74	0.85	مرتفعة	2
14	تبتكر المعلمة مع الطالبات عناوين أخرى مناسبة للنص.	2.92	1.02	متوسطة	4
15	تكتشف المعلمة مع الطالبات حلول وبدائل أخرى لبعض المشكلات الواردة في النص.	2.47	0.93	منخفضة	5
	المتوسط العام لتفسير الأفكار والمعلومات ودمجها	3.26	0.40	متوسطة	

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط العام لدرجات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثالث بلغ (3.26)، بانحراف معياري قدره (0.40)، مما يشير إلى درجة توفر متوسطة. كما تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الثالث بين (2.47) و (3.81)، حيث كانت درجات التوفر تتراوح بين المنخفضة إلى المرتفعة.

وأظهرت النتائج أن عبارتين حصلتا على درجة توفر مرتفعة، بينما حصلت عبارتان على درجة توفر متوسطة، في حين حصلت عبارة واحدة على درجة توفر منخفضة. تعكس هذه النتائج تنوعًا في درجة التوفر بين عبارات المحور الثالث.

جدول6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر والترتيب لعبارات المحور الرابع لبطاقة الملاحظة (دراسة المحتوى واللغة والعناصر النصية وتقييمها)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب
16	تميز المعلمة مع الطالبات بين الحقائق والآراء في النص.	3.17	0.97	متوسطة	1
17	تقوم المعلمة فكرة النص من حيث تسلسلها واستيفائها المعلومات الضرورية.	2.75	0.88	متوسطة	4
18	تبين المعلمة مع الطالبات وجهة نظر الكاتب حول النص.	2.44	0.79	منخفضة	5
19	تحدد المعلمة اللفظ الدقيق في وصف المعنى.	3.13	0.89	متوسطة	3
20	تصدر المعلمة مع الطالبات حكماً على خاتمة النص.	3.16	0.67	متوسطة	2
	المتوسط العام لدراسة المحتوى واللغة والعناصر النصية وتقييمها	2.93	0.35	متوسطة	

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط العام لدرجات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الرابع بلغ (2.93)، بانحراف معياري قدره (0.35)، مما يشير إلى درجة توفر متوسطة. كما تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الرابع بين (2.44) و (3.17)، حيث كانت درجات التوفر تتراوح بين المنخفضة إلى المتوسطة. كما أظهرت النتائج أن (4) عبارات حصلت على درجة توفر متوسطة، بينما حصلت عبارة واحدة على درجة توفر منخفضة. تعكس هذه النتائج أن معظم العبارات في المحور الرابع تندرج ضمن درجة التوفر المتوسطة مع وجود درجة منخفضة في حالة واحدة فقط.

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر والترتيب لمحاور بطاقة الملاحظة

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب
1	التركيز على معلومات وأفكار محددة واسترجاعها	3.56	0.50	مرتفعة	1
2	استنتاج المعلومات والأفكار	3.10	0.42	متوسطة	3
3	تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها	3.26	0.40	متوسطة	2
4	دراسة المحتوى واللغة والعناصر النصية وتقييمها	2.93	0.35	متوسطة	4
	المتوسط لبطاقة الملاحظة	3.21	0.23	متوسطة	

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط العام لبطاقة الملاحظة بلغ (3.21)، بانحراف معياري قدره (0.23)، مما يشير إلى درجة توفر متوسطة. كما تراوحت المتوسطات الحسابية لمحاور بطاقة الملاحظة بين (2.93) و(3.56)، حيث كانت درجات التوفر تتراوح بين المتوسطة إلى المرتفعة. وأظهرت النتائج أن محورًا واحدًا حصل على درجة توفر مرتفعة، في حين حصلت (3) محاور على درجة توفر متوسطة. تعكس هذه النتائج أن بطاقة الملاحظة تميل إلى مستوى متوسط من التوفر مع وجود محور متميز بدرجة أعلى.

وتشير نتائج السؤال الثاني في مجملها إلى وجود درجة متوسطة لواقع تدريس المعلمات لعمليات الفهم القرائي، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء أن المعلمات يولين أهمية كبيرة لتعليم الطالبات كيفية التركيز على العناصر الرئيسية في النص واسترجاع المعلومات؛ لأن هذه المهارة أساسية في الفهم القرائي وتعتبر خطوة أولى ضرورية نحو فهم أعمق للنصوص، وتشكل الأساس لمهارات التحليل الأكثر تعقيداً مثل الاستنتاج والتفسير، بينما حصول المعلمات على درجة متوسطة في تدريس باقي عمليات الفهم القرائي فيمكن تفسيره في ضوء عدم وجود تدريب كافي أو معرفة عميقة بكيفية تدريس هذه العمليات لدى المعلمات. بالإضافة إلى تفاوت احتياجات الطالبات، مما يجعل من الصعب التركيز أثناء التدريس على جميع عمليات الفهم القرائي، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة زيمرمان (Zimumierman, 2014) التي كشفت عن وجود تباين بين طرائق التدريس المستخدمة في تدريس الفهم القرائي ووجود فجوة بين أداء المعلمين والمستوى المطلوب، ودراسة الأكلبي والشهراني (2022) التي أظهرت تفاوت نسب مستويات الفهم القرائي في تدريس مقرر اللغة العربية.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على «ما المعوقات التي تواجه معلمات طالبات الصف الرابع الابتدائي لتدريس عمليات الفهم القرائي؟» وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول للاستبانة وكانت النتائج كما يلي:

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لعبارات المحور الأول للاستبانة (المعوقات التي تواجه معلمات طالبات الصف الرابع الابتدائي لتدريس عمليات الفهم القرائي)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	تفاوت مستويات الطالبات من حيث القراءة والفهم، مما يشكل تحديًا في تدريس عمليات الفهم القرائي بطريقة تلائم جميع الطالبات.	3.81	0.94	مرتفعة	2
2	وجود بعض الطالبات ممن يعانين من عسر القراءة، مما يتطلب اهتمامًا وأساليب تعليمية خاصة.	2.87	1.11	متوسطة	8
3	نقص الموارد التعليمية المتنوعة والمشوقة التي تساعد في تعزيز الفهم القرائي، مثل الكتب التفاعلية أو القصص المصورة.	3.64	1.14	مرتفعة	4
4	صعوبة تحفيز الطالبات على التفكير النقدي والتحليلي، وليس فقط الفهم الحرفي للنص.	4.07	0.77	مرتفعة	1
5	معاناة بعض الطالبات من ضعف المهارات اللغوية الأساسية مثل القراءة والكتابة، مما يؤثر على فهمهن القرائي.	2.74	0.93	متوسطة	10
6	عدم اهتمام بعض الطالبات بالقراءة في عصر الوسائط الرقمية التي تقدم المعلومات بطرق مرئية وسمعية أكثر جاذبية.	3.50	1.02	مرتفعة	5
7	وجود بعض التحديات اللغوية التي تواجه الطالبات كصعوبة فهم بعض الأساليب اللغوية أو المفردات، مما يؤثر على فهمهن للنصوص.	3.65	0.8	مرتفعة	3
8	صعوبة تقديم الدعم الفردي الذي تحتاجه الطالبات لتطوير مهاراتهن القرائية.	3.21	0.76	متوسطة	6
9	افتقار بعض الطالبات للدافعية للتعلم والتطور في مهارات الفهم القرائي.	3.13	0.94	متوسطة	7
10	ضعف التواصل والتعاون بين الأسرة والمدرسة قد يؤثر على دعم الطالبات وتحفيزهن على تحسين عمليات الفهم القرائي.	2.86	1.01	متوسطة	9
	المتوسط العام للمعوقات التي تواجه معلمات طالبات الصف الرابع الابتدائي لتدريس عمليات الفهم القرائي	3.27	0.41	متوسطة	

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الأول بلغ (3.27)، بانحراف معياري قدره (0.41)، مما يشير إلى درجة موافقة متوسطة. كما تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه المعوقات بين (2.74) و**(4.07)**، حيث كانت درجات الموافقة تتراوح بين المتوسطة إلى المرتفعة. وأظهرت النتائج أن (5) عبارات حصلت على درجة موافقة مرتفعة، في حين حصلت (5) عبارات أخرى على درجة موافقة متوسطة. تعكس هذه النتائج تنوعًا في مستوى الموافقة على المعوقات المذكورة ضمن المحور الأول.

وتشير نتائج السؤال الثالث في مجملها إلى وجود درجة موافقة متوسطة بشأن المعوقات التي تواجه المعلمات لتدريس عمليات الفهم القرائي. ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء العديد من العوامل، ومنها: اختلاف مستويات الخبرة، وكذلك يمكن أن تؤثر العوامل البنية والمؤسسية مثل عدم توافر الموارد والمناهج والدعم الإداري على قدرة المعلمات على تدريس عمليات الفهم القرائي بشكل فعال، ولم تجد الباحثة من بين الدراسات السابقة دراسة تناولت المعوقات التي تواجه المعلمات طالبات الصف الرابع الابتدائي لتدريس عمليات الفهم القرائي.

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على «ما المقترحات التي تسهم في تحقيق تدريس عمليات الفهم القرائي من وجهة نظر المعلمات؟» وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني للاستبانة وكانت النتائج كما يلي:

جدول 9

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لعبارات المحور الثاني للاستبانة (المقترحات التي تسهم في تحقيق تدريس عمليات الفهم القرائي)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
11	استخدام مواد قرائية متنوعة ومشوقة بموضوعات متنوعة تناسب اهتمامات الطالبات ومستوياتهن القرائية.	4.30	0.66	مرتفعة جداً	3
12	تشجيع الطالبات على طرح الأسئلة والتحليل والتفكير النقدي حول النصوص التي يقرأنها.	4.35	0.70	مرتفعة جداً	2
13	استخدام أساليب تعليمية تفاعلية مثل النقاشات الجماعية وأنشطة الفهم القرائي التعاوني.	3.97	0.86	مرتفعة	12
14	تعزيز الدافعية لدى الطالبات والإشادة بجهودهن لبناء الثقة بالنفس.	4.14	0.85	مرتفعة	6
15	توظيف تطبيقات القراءة التفاعلية والألعاب التعليمية.	4.07	0.91	مرتفعة	9
16	تقديم تغذية راجعة تساعد الطالبات على فهم نقاط القوة والضعف في مهارات الفهم القرائي لديهن.	3.95	0.52	مرتفعة	13
17	تشجيع الأسر على دعم القراءة في المنزل وتوفير بيئة ملائمة للتعلم.	3.34	0.87	متوسطة	16
18	تكييف الدروس لتلبية احتياجات مختلف الطالبات، خاصةً اللاتي لديهن احتياجات خاصة.	4.25	0.71	مرتفعة جداً	5
19	تشجيع الطالبات على القراءة للمتعة والاستكشاف خارج الفصل الدراسي.	3.98	0.98	مرتفعة	11
20	توعية الطالبات بأهمية القراءة وكيفية تأثيرها على مهاراتهن العلمية والشخصية.	4.08	0.85	مرتفعة	8
21	توفير تدريب مستمر للمعلمات على أحدث الأساليب والاستراتيجيات في تدريس الفهم القرائي.	3.88	1.01	مرتفعة	14
22	استخدام القصص المصورة لجذب انتباه الطالبات وتسهيل فهم النصوص.	4.42	0.64	مرتفعة جداً	1
23	استخدام ألعاب تعليمية تعزز مهارات الفهم القرائي مثل ألعاب الكلمات والألغاز.	3.98	0.83	مرتفعة	10
24	تشجيع الطالبات على الربط بين ما يقرأنه وتجاربهن الشخصية أو الأحداث اليومية.	4.13	0.83	مرتفعة	7
25	تنظيم مسرحيات قصيرة تستند إلى النصوص المقروءة لتعزيز الفهم والتفاعل مع القصص.	4.29	0.72	مرتفعة جداً	4
26	تنظيم زيارات إلى المكتبات ومعارض الكتب لتعزيز الاهتمام بالقراءة.	3.36	0.84	متوسطة	15
	المتوسط العام للمقترحات التي تسهم في تحقيق تدريس عمليات الفهم القرائي	4.03	0.22	مرتفعة	

يتضح من الجدول (9) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثاني بلغ (4.03) بمتوسط انحرافات معيارية قيمته (0.22) وبدرجة موافقة مرتفعة، وأن المتوسطات الحسابية لهذه المعوقات تراوحت بين (4.42) إلى (3.34) بدرجة موافقة تراوحت ما بين المتوسطة إلى المرتفعة جداً، وقد حصلت (5) عبارات على درجة موافقة مرتفعة جداً، بينما حصلت (9) عبارات على درجة موافقة مرتفعة، وحصلت عبارتان على درجة موافقة متوسطة، وتشير نتائج السؤال الرابع في مجملها إلى وجود درجة موافقة مرتفعة من جانب أفراد عينة الدراسة بشأن المقترحات التي تسهم في تحقيق تدريس عمليات الفهم القرائي. ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء أن هذه المقترحات تتناسب مع احتياجات المعلمات والمدارس، وتعزز الأساليب التعليمية الفعالة، ولم تجد الباحثة من بين الدراسات السابقة دراسة تناولت المقترحات التي تسهم في تحقيق تدريس عمليات الفهم القرائي.

توصيات الدراسة:

1. تنفيذ ورش عمل تدريبية للمعلمات حول استراتيجيات الفهم القرائي المتقدمة مثل التحليل والاستنتاج.
2. تطوير المناهج الدراسية لتتضمن أنشطة قرائية متدرجة تراعي مهارات الفهم المختلفة.

3. تصميم خطط علاجية فردية للطالبات اللاتي أظهرت نتائجهن ضعفاً في مهارات الفهم القرائي.

4. توجيه المعلمات إلى استخدام استراتيجيات قرائية متنوعة مثل القراءة التفاعلية والمناقشات الصفية.

5. تفعيل برامج توعية لأولياء الأمور حول دورهم في تطوير الفهم القرائي للطالبات.

6. توفير وسائل تعليمية محفزة مثل الألعاب القرائية والقصص المصورة التفاعلية التي تساعد على تعزيز استيعاب الطالبات للنصوص.

7. تهيئة بيئة صفية تشجع الطالبات على التفاعل والمشاركة الفعالة لتطبيق استراتيجيات الفهم القرائي.

8. تنظيم مسابقات قرائية دورية داخل المدرسة لتحفيز الطالبات على تحسين أدائهن القرائي.

9. إعداد دليل تدريسي موجه للمعلمات يتضمن استراتيجيات وأنشطة عملية لتطوير الفهم القرائي.

مقترحات الدراسة:

1. تطوير برنامج تدريبي لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي في ضوء معايير اختبار بيرلز الدولي.

2. فاعلية استراتيجية التدريس التفاعلي في تحسين الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي وفقًا لمتطلبات اختبار بيرلز.

3. العلاقة بين مهارات التفكير الناقد والفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي وفق نتائج اختبار بيرلز الدولي.

4. دور البيئة المدرسية في تحقيق المعايير العالمية لاختبار بيرلز لتطوير الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي.

5. فاعلية الأنشطة القرائية المصممة وفق اختبار بيرلز الدولي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي

6. أثر البرامج الإثرائية على تحسين أداء طالبات الصف الرابع الابتدائي في اختبارات بيرلز وتنمية الفهم القرائي.

7. تأثير تدريب المعلمين على استراتيجيات الفهم القرائي وفق إطار اختبار بيرلز الدولي في تحسين نتائج طالبات الصف الرابع الابتدائي.

المراجع:

أحمد، سناء محمد. (2011). فعالية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، 29، 205-261.

الأحمدي، حنان بنت حسين بن إبراهيم وبريكيت، أكرم بن محمد بن سالم. (2019). تقويم الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات الفهم القرائي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، 114، 389-412.

الأكلبي، صالح جائز والشهراني، سعيد فنيس. (2022). تقويم محتوى مقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي في ضوء مهارات الفهم القرائي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، 143، 161-192.

البقعاوي، سليمان بن بادي والنصار، صالح بن عبد العزيز. (2019). تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، مصر، 35 (3)، 35-56.

بني نعيم، رهيف محمد محمود. (2022). أثر استراتيجية التفكير الناقد في تنمية المهارات القرائية المتضمنة في اختبار PIRLS من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظتي جرش وعجلون. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المركز القومي للبحوث غزة، 6 (4)، 53-69.

جاب الله، علي سعد ومكاوي، سيد فهمي وعبد الباري، ماهر شعبان. (2011). تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية. دار المسيرة.

حافظ، وحيد السيد. (2008). فاعلية استخدام التعلم التعاوني الجمعي واستراتيجية (K-W-L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 103 (7)، 103-229.

الحربي، خالد بن هديبان هلال. (2015). فاعلية استراتيجية التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، 31 (4)، 159-195.

حواس، نجلاء يوسف أحمد. (2020). تقويم مهارات الفهم القرائي في البرنامج القرائي لكتاب اللغة العربية بالصف الأول الثانوي التجاري على ضوء المعايير الدولية للتنور القرائي PIRLS. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر، 70، 983-1018.

سيفين، حسن تهامي عبدالاله. (2020). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التذكر السمعي في علاج الاضطرابات اللغوية وتنمية مهارات الفهم القرائي والتعبير الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، 76، 773-823.

شحاته، حسن والسمان، مروان. (2012). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. مكتبة الدار العربية للكتاب.

شحاته، حسن والنجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية.

شعلان، محمد محمد علي (2011). أثر قراءة الصور في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 116، 222-235.

الشنقيطي، أمامة محمد أحمد فال. (2020). فاعلية برنامج تدريبي في توعية معلمات اللغة العربية بالممارسات المثلى لرفع المقدرة القرائية للطلاب وفق معايير الاختبار الدولي للتقدم في القراءة بيرلز «Pirls» واتجاهاتهن نحوه. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر، 72، 943-979.

الشنقيطي، أمامة محمد أحمد فال. (2021). واقع الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية لتنمية المقدرة القرائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي وفق مؤشرات اختبار بيرلز Pirls. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، الجامعة الإسلامية بغزة، 29 (4)، 409-434.

الضويحي، الهنوف بنت عبد الرحمن عبدالله والنشوان، أحمد بن محمد بن محمد. (2021). تصور مقترح لتضمين النصوص والأنشطة القرائية في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع في ضوء متطلبات الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS. *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 237، 173-200.

الضويحي، الهنوف بنت عبد الرحمن عبدالله. (2021). دراسة تحليلية لمستوى تضمين النصوص والأنشطة القرائية في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع لمتطلبات الدراسة الدولية للتقدم في القراءة (PIRLS). *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، مصر، 103، 423-466.

عبد الجواد، الشيماء السيد محمد محمد. (2021). تقويم مستويات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في التمكن من عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات التقدم في الدراسة الدولية للتنور القرائي PIRLS. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر، 91، 2030-2107.

عبد الوهاب، عبد الناصر. (2008). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر، 81، 94-177.

العبدلي، نجمة عبدالمعين. (2021). فاعلية مدخل قراءة الصورة في تنمية الفهم القرائي والمهارات الحياتية في مادة لغتي الجميلة لتلميذات الصف السادس الإبتدائي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المركز القومي للبحوث، غزة، 5 (1)، 56-85.

العذيقي، ياسين بن محمد بن عبده. (2015). فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، مصر، 31 (3)، 268-289.

العويضي، وفاء والقحطاني، عادل. (2019). استراتيجية تطوير مهارات تعلم التلاميذ في ضوء معايير اختبارات التيمس وبيرلز وبيزا. مكتبة الملك فهد الوطنية.

الغامدي، عائشة سعيد علي. (2019). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، مصر، 35 (6)، 536-584.

قاسم، محمد جابر والمزروعي، كريمة مطر (2009). فاعلية حلقات الأدب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة،86، 60-87.

محمد، إبراهيم فريج حسين. (2017). تقويم مستوى الأداء القرائي ببرنامج القرائية على ضوء معايير الدراسة الدولية لقياس تقدم التنور القرائي PIRLS. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنوفية، مصر، 32 (4)، 278-315.

مصطفى، ريحاب محمد العبد. (2021). فاعلية برنامج قائم على معايير الدراسة الدولية (PIRLS) في تنمية مهارات القراءة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية

التربية، جامعة المنصورة، مصر، 116 (1)، 606-696.

مطري، إدريس بن علي إدريس وعبد الكريم، محمود محمد (2020). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز «PIRLS» لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، مصر، 110 (4)، 895-954.

الهاشمية، هند بنت عبد الله بن السيد. (2015). مدي إتقان طلبة الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان لمهارات الفهم القرائي. *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 170، 97-122.

وهيب، إسماعيل فتحي إسماعيل. (2020). فاعلية برنامج مقترح قائم على خرائط التفكير لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 221، 185-257.

Abdel Gawad, A. M. Evaluating the proficiency levels of fourth-grade students in the necessary comprehension processes to pass the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) tests (in Arabic). *The Educational Journal,* Faculty of Education, Sohag University, Egypt, 91, 20302107-.

Al-Abdali, N. A. (2021). The effectiveness of the picture reading approach in developing reading comprehension and life skills in the subject of «My Beautiful Language» for sixth-grade female students (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, National Center for Research, Gaza, 5(1), 5685-.

Al-Adheiki, Y. M. (2015). The effectiveness of the self-questioning strategy in developing some reading comprehension skills among first-grade secondary students (in Arabic). Journal of the College of Education, Assiut University, Egypt, 31(3), 268-289.

Al-Ahmadi, H. I.& Burikat, A. M. (2019). Evaluation of language activities in the book «My Eternal Language» for the third intermediate grade in light of reading comprehension skills (in Arabic). Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators League, 114, 389412-.

Al-Aklabi, S.& Al-Shahrani, S. F. (2022). Evaluation of the content of the Arabic language curriculum for the fifth grade in light of reading comprehension skills (in Arabic). Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators League, 143, 161192-.

Al-Duwaighi, A. A.& Al-Nashwan, A. M. (2021). A Proposed Framework for Incorporating Texts and Reading Activities in the «My Beautiful Language» Curriculum for the Fourth Grade in Light of the Requirements of the International Study of Reading Literacy (PIRLS) (in Arabic). Journal of Reading and Knowledge, Egyptian Association for Reading and Knowledge, 237, 173200-.

Al-Ghamdi, A. S. (2019). The effectiveness of the mental imagery strategy in developing reading comprehension skills and fostering attitudes towards reading among sixth-grade female students (in Arabic). *Journal of the College of Education,* Assiut University, Egypt, 35(6), 536584-.

Al-Harbi, K. H. (2015). The effectiveness of the branching thinking strategy in developing reading comprehension skills among learners of Arabic language as a foreign language (in Arabic). Journal of the College of Education, Assiut University, 31(4), 159195-.

Al-Owaidi, W.& Al-Qahtani, A. (1441 AH). Strategy for Developing Students› Learning Skills in Light of TIMSS, PIRLS, and PISA Test Standards (in Arabic). Jeddah: King Fahd National Library.

Al-Shanqiti, A. M. (2020). The effectiveness of a training program in raising awareness among Arabic language teachers about optimal practices to enhance students› reading ability according

(2017). PIRLS for Teachers: A review of practitioner engagement with international large-scale assessment results .Oxford University Centre for Educational Assessment Report OUCEA/171/.

Matri, I. A.& Abdul Karim, M. M. (2020). A proposed training program for developing reading teaching skills in light of the PIRLS study among Arabic language teachers in elementary school (in Arabic). *Journal of the College of Education,* Mansoura University, Egypt, 110(4), 895954-.

McNamara, D. S. (Ed.). (2007). Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies. Lawrence Erlbaum Associates.

Meissner, J.& Yun, T. (2008). Verbal solution guide. Manhattan: Manhattan Review.

Muhammad, I. F. (2017). Evaluating the level of reading performance with the Reading Program in light of the International Study of Reading Literacy (PIRLS) standards (in Arabic). *Journal of the College of Education,* Menoufia University, Egypt, 32(4), 278315-.

Mustafa, R. M. (2021). The effectiveness of a program based on International Study (PIRLS) standards in developing reading skills among fourth-grade female students in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of the College of Education,* Mansoura University, Egypt, 116(1), 606696-.

1. Nussbaum, J. (2009). Classroom conceptual change Philosophical Pespective. *International Journal of science Education* ,11, 541553-.

Qasim, M. J.& Al-Mazroui, K. M. (2009). The effectiveness of literature circles in developing reading comprehension skills among preparatory stage students (in Arabic). *Journal of Reading and Knowledge,* Egyptian Association for Reading and Knowledge, 86, 6087-.

Shahata, H.& Al-Samman, M. (2012). The reference in teaching and learning to the International Reading Progress Study «PIRLS» standards and their attitudes towards it (in Arabic). *The Educational Journal,* Faculty of Education, Sohag University, Egypt, 72, 943979-.

Al-Shanqiti, A. M. (2021). The reality of teaching practices among Arabic language teachers in the Kingdom of Saudi Arabia to develop reading literacy among fourth-grade female students according to the PIRLS indicators (in Arabic). *Journal of Islamic University for Educational and Psychological Studies,* Islamic University of Gaza, 29(4), 409434-.

Bani Nuaim, R. M. (2022). The impact of critical thinking strategy on developing reading skills included in the PIRLS test from the perspective of educational supervisors in the governorates of Jerash and Ajloun (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences,* National Center for Research, Gaza, 6(4), 53-69.

Burns, S.; Wang, X.& Henning, A. (2011). NCES Handbook of Survey Methods (NCES 2011 – 609). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government printing Office.

Gibbs , S . (2014) . The skills reading shown by young children with permanent and moderate hearing impairment. University of New Caste and north Yorkshire County council, 78 (2) , 567611-

Hawas, N. Y. (2020). Evaluating reading comprehension skills in the reading program for the Arabic language textbook in the first year of commercial secondary school in light of the International Standards for Reading Literacy «PIRLS» (in Arabic). *The Educational Journal,* Faculty of Education, Sohag University, Egypt, 70, 9831018-.

Lenkeit, J.; Therese, N.& Hopfenbeck, S.

Arabic language (in Arabic). Cairo: Dar Al-Arabiya Lilkotob Library.

Shalan, M. A. (2011). The impact of picture reading on developing reading comprehension skills among first-grade secondary students (in Arabic). *Journal of Reading and Knowledge;* Egyptian Association for Reading and Knowledge, 116, 222235-.

Westword,P. (2012). Reading and learning difficulties approaching teaching and assessment. Divid Fulton Publisher.

Zimmerman, L. (2014). Lessons learnt: Observation of Grade 4 reading comprehension teaching in South African schools across the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006 achievement spectrum. *Reading& Writing Journal of the Reading Association of South,* 5, 513540-.

Subject position in Standard Arabic and Hail Arabic

موقع الفاعل باللغة العربية الفصحى ولهجة حائل العربية

Dr. Ahmad Radi Alshammari
https://orcid.org/0009-0000-3751-28683
Assistant Professor of Linguistics, Department of English, College of Arts, University of Hail, Kingdom of Saudi Arabia.

د. أحمد بن راضي الشمري
أستاذ اللغويات المساعد، قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب،
جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.

(تاريخ الاستلام: 2024/12/15، تاريخ القبول: 2025/01/07، تاريخ النشر: 2025/01/15)

Abstract

Like other Arabic varieties, Standard Arabic (SA) and Hail Arabic (HA) permit the subject to occur before the verb and object, yielding a Subject-Verb-Object (SVO) order, or intervening between the verb and object, producing a Verb-Subject-Object (VSO) order. This article has two primary objectives. First, it seeks to review existing accounts regarding the position and interpretations of subject in SVO and VSO structures in SA. Second, it aims to offer a novel analysis of the position and interpretations of subject in HA, drawing on Chomsky's (1995) Minimalist Program (MP) and Rizzi's (1997) split CP hypothesis. Data from HA indicate that subjects exhibit a range of pragmatic interpretations, corresponding to different syntactic positions.

Keywords: Standard Arabic, Hail Arabic, subject, topic phrase, minimalist program.

المستخلص

كما اللهجات العربية الأخرى، تسمح اللغة العربية الفصحى ولهجة حائل العربية بأن يسبق الفاعل كلاً من الفعل والمفعول به، مكوّناً بذلك العبارة ذات الترتيب (فاعل–فعل–مفعول به)، كما تسمح أيضاً بأن يأتي الفاعل بين الفعل والمفعول به، مكوّناً بذلك العبارة ذات الترتيب (فعل–فاعل–مفعول به). لهذه المقالة هدفين رئيسين. أولاً: تسعى هذه الورقة العلمية إلى مراجعة الدراسات الحالية التي تُناقش موقع الفاعل باللغة العربية الفصحى وتفسيراته الدلالية بالعبارتين ذات الترتيب (فاعل–فعل–مفعول به) و (فعل–فاعل–مفعول به). ثانياً: تهدف هذه الدراسة إلى تقديم تحليل جديد لموقع الفاعل وتفسيراته الدلالية بلهجة حائل وذلك استناداً إلى برنامج الحد الأدنى (تشومسكي 1995) و فرضية انقسام العبارة التكميلية (ريتزي 1997). تشير البيانات في لهجة حائل أن الفاعل له عدة معاني دلالية والتي ترتبط بمواقع مختلفة.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية الفصحى، لهجة حائل العربية، الفاعل–المبتدأ، برنامج الحد الأدنى.

Cite as: Alshammari , Ahmad Radi . (2025). Subject position in Standard Arabic and Hail Arabic. *Journal of Human Sciences at the University of Hail*, 01(25), 35–46

Funding: There is no funding for this research

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Introduction:

Since the introduction of Chomsky's Principles and Parameters (P&P; Chomsky, 1981, 1986, 1991), subject analysis has received a great deal of attention. In Standard Arabic (SA), for instance, subject-verb alternation and agreement asymmetries are a central issue that has attracted much attention over the last few decades (cf. Fassi Fehri, 1993, 2012; Ouhalla, 1994, 1997; Benmamoun, 1992, 2000; Mohammad, 1990, 2000; Aoun et al., 1994; Soltan, 2007; Aoun et al., 2010; Fakih, 2016; Alshammari, 2023, among many others). SA has two common word orders: Subject-Verb-Object (SVO) order and Verb-Subject-Object (VSO) order. Consequently, the subject can appear in a preverbal position, producing an SVO order (1a), or in a postverbal position, resulting in a VSO order (1b), see (1a-b).

(Note that glossing and transliteration in this paper were unified. The transliteration follows the International Phonetic Alphabet (IPA) system).

(1) a. ʔal-ʔawlaad-u garaʔ-uu ʔad-dars-a **SVO**
the-boys-NOM read.PST-PL.M the-lesson-ACC
'The boys read the lesson.'
b. garaʔa ʔal-ʔawlaad-u ʔad-dars-a **VSO**
read.PST.SG.M the-boys-NOM the-lesson-ACC

Intended meaning: 'The boys read the lesson.' (Soltan, 2007, p. 34-35)

It should be noted that the preverbal subject position in SA is sensitive to the type of the subject. In other words, only definite subjects are allowed to occur preverbally (1a). When indefinite subjects linearly appear before the verb, this yields an unacceptable sentence as (2) shows.

(2) *walad-un garaʔa ʔad-dars-a
boy-NOM read.PST.3SG.M the-lesson-ACC
'A boy read the lesson.'

SA, however, does not impose such a restriction on subjects that appear postverbally, i.e., both definite (1b) and indefinite subjects may follow the verb, see (3).

(3) garaʔa walad-un ʔad-dars-a
read.PST.3SG.M boy-NOM the-lesson-ACC
Intended meaning: 'A boy read the lesson.'

In addition to overt preverbal subjects (cf. (1a)) and postverbal subjects (cf. (1b)), SA allows for null, non-overt subjects. Consider the following sentences with overt subjects (see set a, examples 4 and 5) alongside their counterparts with null subjects (see set b, examples 4 and 5).

(4) a. ʔal-ʔawlaad-u garaʔ-uu ʔad-dars-a
the-boys-NOM read.PST-PL.M the-lesson-ACC
'The boys read the lesson.'
b. garaʔ-**uu** ʔad-dars-a
read.PST-PL.M the-lesson-ACC
Intended meaning: 'They (the boys) read the lesson.'

(5) a. ʔal-banaat-u garaʔ-na ʔad-dars-a
the-girls-NOM read.PST-PL.FEM the-lesson-ACC
'The girls read the lesson.'
b. garaʔ-**na** ʔad-dars-a
read.PST-PL.FEM the-lesson-ACC
Intended meaning: 'They (the girls) read the lesson.'

Intended meaning: 'They (the girls) read the lesson.'

SA has rich morphology paradigms. As such, the identity of the subject can easily be recovered from the morphemes suffixed to the verb. In other words, the phi features of the subject which reveal its identity can surface on the verb. For example, in (4b), the suffix -uu (bolded) bears plural masculine features, whereas the suffix -na (bolded) in (5b) bears plural feminine features. The subject-verb alternation, together with the fact that SA is a null subject language, raises two crucial questions outlined below.

(6) a. Are preverbal DPs genuine subjects occupying Spec, TP? Or are they left-peripher-

al constituents occupying a position in the CP domain?

b. Are postverbal DPs genuine subjects located in Spec, VP? Or are they located in Spec, TP, while the verb is in the CP domain?

In fact, the studies on the position of subjects in Arabic have occupied a large body of research over the last few decades, and continue to be an intriguing topic at present. Researchers have devoted considerable attention accounting for the subject-verb alternation attested in SA and other varieties of Arabic. In VSO order, for instance, where the subject occurs after the verb, there is almost a general consensus among researchers that a postverbal subject is a genuine subject, occupying Spec, VP (Benmamoun, 2000; Fassi Fehri, 1993; Al-Shorafat, 2012). By contrast, there is a lack of consensus regarding the nature of the preverbal subject. Basically, there are two views in the literature: the first view considers a preverbal determiner phrase DP to be a topic, rather than a real subject (cf. Al-Balushi, 2011, 2012; Al-Horais 2009; Bakir 1980; Plunkett 1993; Akkal 1996; Aoun et al., 2010; Soltan, 2007), whereas the second view believes that a preverbal DP should be analyzed as a real subject (cf. Benmamoun, 2000; Koopman & Sportiche, 1991; Mohammad, 1990, 2000; Ouhalla, 1994). Despite disagreements on the interpretation of the preverbal subject, both views agree that the preverbal DP in SVO order is located in Spec, TP.

In this paper, I will argue against the notion that only definite subjects can occur in a preverbal subject position. Data from HA show that both definite and indefinite subjects can occupy the preverbal position, see (7a) and (7b), respectively. (Note that there is a pause that occurs after the preverbal definite subject in (7a). This pause is orthographically represented by a comma)

(7) a. ʔatˤ-tˤullaab, rəsim-u ʔal-luħah
the-students draw.PST-PL.M the-painting
'The students drew the painting.'

b. tˤullaab rəsim-u ʔal-luħah
students draw.PST-PL.M the-painting
'Students drew the painting.'

In spite of the fact that (7a) and (7b) appear structurally the same, the interpretation of the subjects is different. Data from HA reveal that subjects have a mix of interpretations. More specifically, (7a) shows that definite subjects (italicized) have an A′ interpretation, more precisely topic reading, whereas indefinite subjects in (7b) have a neutral interpretation (see subsection 3.2 for empirical evidences that support this view). In addition to the topic and neutral readings, definite and indefinite subjects may express a contrastive focus reading (bolded) as shown in (8a-b).

(8) a. **ʔa tˤ-tˤullaab mahu ʔal-mdarrsiin** ʔalli rəsim-u ʔal-luħah
the-students not the-teachers that draw.PST-PL.M the-painting
'The students (not the teachers) drew the painting.'
b. **tˤullaab mahu mdarrsiin** ʔalli rəsim-u ʔal-luħah
students not the-teachers that draw.PST-PL.M the-painting
'Students (not teachers) drew the painting.'

Like other Arabic varieties, HA is a null subject language, permitting the omission of the subject. This is illustrated in (9a) and (10a), in which the subjects are overtly expressed, and their corresponding null subject counterparts in (9b) and (10b).

(9) a. (ʔatˤ)-tˤullaab rəsim-u ʔal-luħah
the-students draw.PST-PL.M the-painting
'(The male) students drew the painting.'
b. rəsim-u ʔal-luħah
draw.PST-PL.M the-painting
Intended meaning: 'They drew the painting.'

(10) a. (ʔatˤ)- tˤaalibaat rəsim-an ʔal-luħah
the-students draw.PST-PL.FEM the-painting
'(The female) students drew the painting.'
b. rəsim-an ʔal-luħah
draw.PST-PL.FEM the-painting
Intended meaning: 'They drew the painting.'

In light of the preceding discussion of HA, I will propose the following claims:

(11) i. Indefinite DPs are genuine subjects situated in the TP domain, more precisely in

Spec, SubjP (see section three), whereas definite DPs are instances of topic phrase located in the CP domain, more precisely in Spec, TopP.

ii. Both definite and indefinite DPs that appear to the left of ʔalli 'that' function as contrastive focus phrases, thus they are located in the CP domain, more precisely in Spec, FocP.

The rest of the paper proceeds as follows. Section two provides a review of prior analyses on the positions and properties of the subject in SVO and VSO orders in SA. Section three is dedicated to HA and is divided into three subsections: The first subsection gives a brief overview of HA, while the second and the third subsections examine the properties and syntactic positions of the subject in SVO and VSO orders, respectively. Section four concludes the paper.

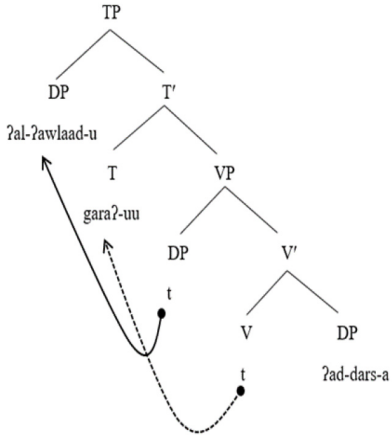
2. SA: Subject position in SVO and VSO orders

2.1 Subject position in SVO order

As noted in section one, the position and nature of the preverbal subject remain a debatable topic in the literature. Two competing analyses have been put forward regarding the preverbal subject. The first view posits that the preverbal subject should be analyzed as a genuine subject, base-generated in Spec, VP, and subsequently raised to Spec, TP to satisfy the Extended Projection Principle (EPP) property of T (see the solid line that shows subject movement in (13)). The verb is assumed to move from V to T to check the tense feature (see the dotted line in (13)) (c.f., e.g., Benmamoun, 2000; Koopman & Sportiche, 1991; Mohammad, 1990, 2000; Ouhalla, 1994). Under this view, (1a), repeated below as (12) for convenience, will have the derivation shown along the lines in (13).

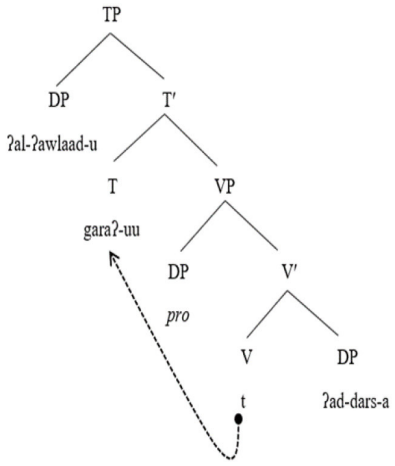
(12) ʔal-ʔawlaad-u garaʔ-uu ʔad-dars-a
the-boys-NOM read.PST-PL.M the-lesson-ACC
'The boys read the lesson.'

(13)



On the other hand, the proponents of the second view believe that the preverbal DP encodes discourse-related information (i.e., topic interpretation). As such, it is assumed that the preverbal DP is not a genuine subject but should be analyzed as a topic, base-generated in Spec, TP. Furthermore, it is assumed that there is a null pro in Spec, VP that is bound by a topic phrase in Spec, TP (cf. Al-Balushi, 2011, 2012; Al-Horais 2009; Bakir 1980; Plunkett 1993; Akkal 1996; Aoun et al., 2010; Soltan, 2007). Under this premise, (12) will have the derivation shown in (14).

(14)



2.2 Subject in VSO order

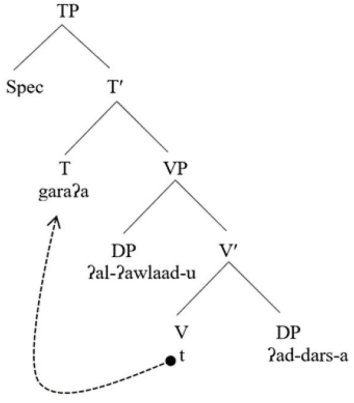
Unlike the preverbal DP, whose interpretation is still debated, contemporary linguists agree that the postverbal DP in VSO order is a genuine subject. However, there are two views regarding the position of the DP appearing after the verb. For one proposal, VSO order results from verb movement to T, leaving the subject in its base (canonical) position (i.e., Spec, VP) (cf. Benmamoun, 2000; Fassi Fehri, 1993; Al-Shorafat, 2012). Based on this proposal, (1b), repeated in (15), will have the derivation given in (16).

(15) garaʔa ʔal-ʔawlaad-u ʔad-dars-a

read.PST.SG.M the-boys-NOM the-lesson-ACC

Intended meaning: 'The boys read the lesson.

(16)



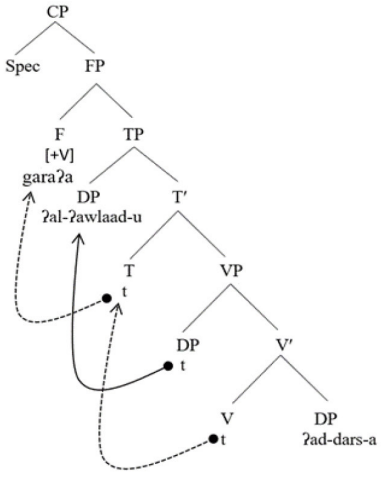
The second type of analysis assumes that the verb is located in the CP range (i.e., above TP), while the subject is located in Spec, TP (cf. Aoun et al., 1994; Aoun et al., 2010; Alshammari, 2023; Ouhalla, 1994). To elaborate, Aoun et al. (2010) assume that VSO results from two overt movements: the subject moves from Spec, VP to Spec, TP, and the verb moves cyclically from V to T, then from T to X, the head of XP, a higher projection in the CP domain. Although Aoun et al's analysis correctly captures the facts in VSO order, it has been refuted by several authors because it lacks a sloid theoretical basis. In other words, from a minimalist standpoint, head movement must be explicitly justified (cf. Chomsky, 1995). Under Aoun et al's analysis, however, it is unclear what triggers verb movement into the X head in the CP domain. Recently, Alshammari (2023) provides a new insight into the verb movement into the CP domain. He builds his proposal on the fact that Arabic distinguishes two types of sentences: i. ʔal-dʒummlah ʔal-ʔismyah 'the

nominal sentence' (i.e., a sentence that begins with a noun), and ii. ʔal-dʒummlah ʔal-fiʕliyah 'the verbal sentence' (i.e., a sentence that begins with a verb). The two types of sentences are given in (1a) and (1b), repeated in (17a) and (17b) for convenience.'

(17) a. ʔal-ʔawlaad-u garaʔ-uu ʔad-dars-a
the-boys-NOM read.PST-PL.M the-lesson-ACC
'The boys read the lesson.'
b. garaʔa ʔal-ʔawlaad-u ʔad-dars-a
read.PST.SG.M the-boys-NOM the-lesson-ACC
Intended meaning: 'The boys read the lesson.'

Based on this distinction, Alshammari assumes that there must be a functional phrase (FP) situated above TP but below CP that types a sentence as verbal or nominal. Follows from this, he argues that, in verb-initial clauses (cf. (15b)), the F head is endowed with a strong verbal feature (+V) which forces the verb to move from T into F in the manner shown in (18) below (see the dotted lines).

(18)



Looking at (18), VSO order is achieved by moving the verb from V to F via T to check the verbal feature on F, and moving the subject from Spec, VP into Spec, TP to check the EPP feature on T.

Following the discussion of subject derivation in SVO and VSO orders in SA, the focus will now shift to HA. The subsequent section will explore how the subject is derived in SVO and VSO orders in HA.

3. Hail Arabic (HA)

3.1 HA: an overview

Hail Arabic (HA) is a subdialect of Najdi Arabic spoken in Hail city, northern part of Saudi Arabia (Alshamari, 2017; Jarrah & Zibin, 2016; Alshammari 2022, 2024). All dialects belonging to the Najdi group share the same morphological and lexical features with slight phonological differences. According to Alshammari (2022), HA is spoken by around 600.000 people. Similar to other Arabic varieties, HA has a rich morphological system. There are a number of affixes such as inflectional markers for gender, person and number and clitics suffixed to the nouns and prepositions. Like SA, HA exhibits two common word order permutations: SVO and VSO. The predominant (unmarked) word order in HA, contrary to SA, is an SVO word order. Under certain pragmatic conditions, other word orders are also permissible.

In the following section, we will explore the distribution and properties of the subject in HA.

3.2 HA: Subject position in SVO

As noted in section one, unlike SA, HA permits both definite and indefinite DPs to occur before the verb without any restrictions, see (7a) and (7b), repeated in (19a) and (19b).

(19)a. ʔa tˤ- tˤullaab, rəsim-u ʔal-luħah
the-students draw.PST-PL.M the-painting
'The students drew the painting.'

b. tˤullaab rəsim-u ʔal-luħah
students draw.PST-PL.M the-painting
'Students drew the painting.'

In spite of the fact that (19a) and (19b) look linearly the same in that both definite and definite DPs occur in a preverbal position, their interpretations differ. To elaborate, from a discourse perspective, only topicalized DPs can express old information (i.e., information which has already been mentioned in the discourse and hence is familiar to the hearer). In this connection, let us contextualize indefinite and definite DPs to see the semantic/pragmatic interpretation associated with each, see the contrast between (20) and (21).

(20) (Context: a father and his son are talking about an assignment (drawing a painting) given by a teacher to the students)

(21) Speaker A (a son): ʔal-mdarris gaal l-ʔatˤ-tˤullaab ja-rism-uun luħah
the-teacher said to-the-students PRS-draw-PL.M painting
'The teacher said to the students to draw a painting.'
Speaker B (a father): rasmat ʔal-luħah saʕbah
Drawing the-painting difficult.F
'Drawing the painting is difficult.'
Speaker A (a son): # sˤaħiih sˤaʕbah bass (tˤullaab) rəsim-u ʔal-luħah
true difficult.F but students draw.PST-PL.M the-painting
'Yes, it is difficult but students drew the painting.'

Typically, topic phrases express discourse-accessible information (i.e., information that is known to the hearer) and must be definite (cf. Rizzi 1997; Aoun et al., 2010). Follows from this and based on the contrast between (20) and (21), it can be postulated that only definite preverbal subjects function as A′ constituents whose appearance is governed by discourse notions such as topic. On this view, it can be concluded that preverbal definite DPs are topic phrases. Further evidence in support of the same conclusion comes from contrasts such as the following.

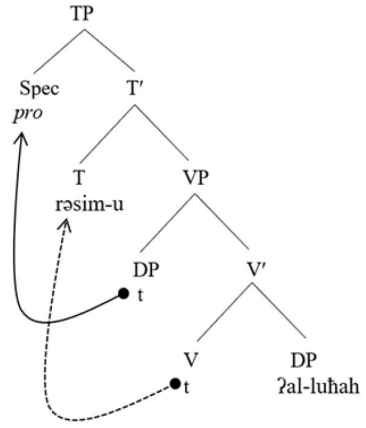
(22) a. binnisbah l-ʔatˤ-tˤullaab, rəsim-u ʔal-luħah
as for to-the-students draw.PST-PL.M the-painting
'As for the students, they drew the painting.'
b. *binnisbah l-tˤullaab rəsim-u ʔal-luħah
as for to-students draw.PST-PL.M the-painting
'As for students, they drew the painting.'

The contrast in (22) provides compelling evidence that only definite preverbal DPs should be treated as topics. In other words, (22a) reveals that the definite preverbal DP is compatible with the topic marker binnisbah-l 'as for' (see Alshamari 2017 for discussion on topic particles in HA). On the other hand, when indefinite preverbal DPs appear with the discourse marker binnisbah-l 'as for', the respective sentence becomes incorrect as shown in (22b) above. The fact that the preverbal indefinite subject tˤullaab 'students' does not co-occur with the topic marker binnisbah-l 'as for' points to a crucial conclusion: indefinite DPs are discourse-independent–i.e., they are pragmatically neutral. Having delineated the semantic/pragmatic differences between definite and indefinite preverbal DPs, it is now important to identify the syntactic position of these phrases. At this juncture, a critical question arises regarding the position of the preverbal DPs in HA: Do they occupy the specifier of TP, analogous to the preverbal DPs in SA (see section two), or are they located elsewhere? I propose that both definite and indefinite preverbal DPs occupy a position above TP. My hypothesis is based on the fact that HA, similar to other varieties of Arabic but unlike English, can omit the subject without affecting the grammaticality and meaning of the sentence. Let us consider the difference between HA and English as shown in (23) and (24), respectively.

(23) a. *ʔatˤ- tˤullaab*, rəsim-u ʔal-luħah
the-students draw.PST-PL.M the-painting
'The students drew the painting.'
b. tˤullaab rəsim-u ʔal-luħah
the-students draw.PST-PL.M the-painting
'Students drew the painting.'
c. pro rəsim-u ʔal-luħah
draw.PST-PL.M the-painting
Intended meaning; 'They drew the painting.'
(24) a. The students drew the paniting
b. *drew the painting.

In languages like English, it is standardly assumed that preverbal subjects occupy the specifier position of TP. In light of this, subject omission is strictly disallowed as evidenced by the ungrammaticality in (24b). If preverbal DPs in HA occupy the specifier of TP as standardly assumed in English, we would predict (23c) to be unacceptable, similar to its English counterpart in (24b), a prediction that is not true. Given this, it can be assumed that there is a null pro that fills Spec, TP and hence the overt preverbal DPs are located above TP. Under this account, the possibility of subject omission in HA (23c) is predicted, because overt DPs are simply not in Spec, TP. Now, let us see how (23c) is derived, consider (25).

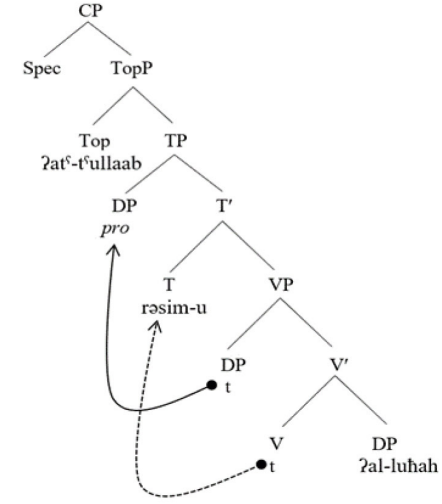
(25)



(25) shows that the verb moves from V to T to check the tense and phi features. In turn, the null pro moves from its base position, Spec, VP into the specifier position of TP to satisfy the EPP feature on T.

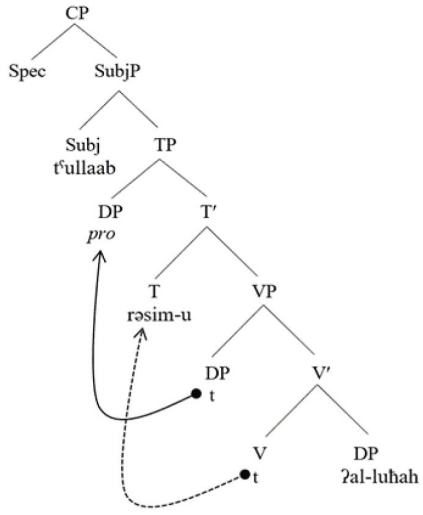
Now, let us see the derivation of (21a). Assuming that Spec, TP is filled by a pro and based on the fact definite preverbal DPs are A′ constituents, more precisely topics, it is plausible to posit that the definite DP ʔa tˤ-tˤullaab 'the students' is base-generated in Spec, TopP, in line with Rizzi's split CP hypothesis. The derivation of (23a) is sketched in (26).

(26)



On the other hand, the position of the indefinite preverbal DP in (23b) remains challenging for two reasons. First, it is not plausible to place it in Spec, TP, given that this position is occupied by a pro. Second, it is also not plausible to assume that it is located in the CP domain, given that this domain only hosts A′ constituents (i.e., topic and focus phrases). To resolve this mystery, I assume that the TP domain is split into two projections: Spec, TP which hosts a pro, and Spec, SubjP which hosts the indefinite DP (the genuine subject). Based on this assumption, (23b) will have the derivation shown along the lines in (27).

(27)



Furthermore, it is shown (see section one) that both definite and indefinite preverbal DPs can be contrastively focused (bolded), see (8a-b), reproduced below as (28a-b).

(28) a. **ʔatˤ-tˤullaab** **mahu** **ʔal-mdarrsiin** ʔalli rəsim-u ʔal-luħah
the-students not the-teachers that draw.PST-PL.M the-painting
'The students (not the teachers) drew the painting.'
b. **tˤullaab** **mahu** **mdarrsiin** ʔalli rəsim-u ʔal-luħah
the-students not teachers that draw.PST-PL.M the-painting
'Students (not teachers) drew the painting.'

It is worth noting that preverbal DPs appearing to the left of the complementizer ʔalli are associated with a tonal stress, a crucial characteristic of focus phrases (cf., Gad, 2011; Fakih, 2014). I follow Gad (2011) and assume that ʔalli 'that' is a focus particle and the DPs preceding it are contrastive focus phrases occupy Spec, FocP.

Having examined the positions and properties of preverbal DPs in SVO, let us move now to the next section which will discuss the position of postverbal DPs in VSO order.

3.3 HA: Subject position in VSO

Like SA, HA permits definite and indefinite DPs to occur postverbally as shown in (29a-b).

(29) a. rəsim-u *ʔa tˤ- tˤullaab*, ʔal-luħah
draw.PST-PL.M the-students the-painting
Intended meaning: 'The students drew the painting.'
b. rəsim-u tˤullaab ʔal-luħah
draw.PST-PL.M students the-painting
Intended meaning: 'Students drew the painting.'

Intended meaning: 'Students drew the painting.'

The linear order in (29) suggests two possibilities to derive the VSO order; it is either the verb moves to T, leaving the subject in Spec, VP; or the verb raises to a position higher than TP. In fact, the first suggestion is invalid because postverbal subjects can be omitted without affecting the meaning and structure of the sentence as (28) shows.

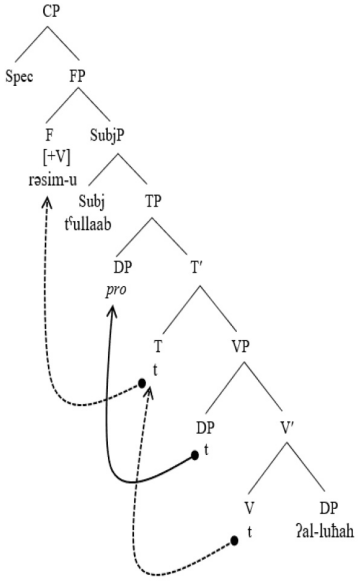
(30) rəsim-u ʔal-luħah
draw.PST-PL.M the-painting
Intended meaning: 'They drew the painting.'

If the first suggestion is correct, (30) would be predicted to be unacceptable, contrary to fact.

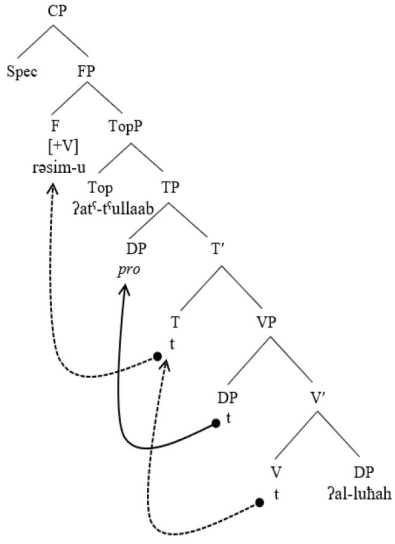
Let us now see the validity of the second proposal which suggests that VSO results from verb movement to a position higher than TP. The question to be addressed here is what motivates the verb to move to that position (i.e., above TP). In this connection, Alshammari (2023) shows that SA distinguishes two types of sentences: a nominal sentence which starts with a noun and a verbal sentence which starts with a verb. Based on this distinction, he assumes

that there is a functional phrase (FP) in the CP zone above TP that marks a sentence as nominal or verbal. He further assumes that in VSO order, the F head is endowed with a strong verbal feature (+V) which attracts the verb to move into it. I follow Alshammari (2023) and assume that VSO order in HA results from movement of the verb to the F head (F is above Spec, SubjP and Spec, TopP) through T to check the strong verbal feature there. The postverbal DPs are left in their base-generated positions; indefinite DPs are left in Spec, SubjP (31a), and definite DPs are left in Spec, TopP (31b).

(31) a.



b.



4. Conclusion

This article explored the distributions and properties of subjects in SA and HA, with a particular focus on the two common word order configurations: SVO and VSO. Specifically, it examined the semantic interpretations and syntactic positions of DPs that appear preverbally, preceding the verb and object, as well as those that occur postverbally, positioned between the verb and object. First, the paper reviewed existing scholarly perspectives on the position and interpretations of preverbal DPs in SA. It highlighted two contrasting interpretations: one assumes that preverbal DPs are genuine subjects, while the other asserts that these DPs are not subjects per se, but rather should be analyzed as topics. Despite disagreements, both perspectives converge on the view that preverbal DPs occupy Spec, TP. Second, it is shown that there is broad consensus among linguists that DPs appearing in VSO constructions are genuine subjects, typically occupying Spec, VP, or Spec, TP. The study also examined the properties and syntactic positions of subjects in HA. It revealed that, irrespective of word order, DPs display a range of different interpretations, each linked to specific syntactic positions. Specifically, indefinite DPs are genuine subjects, positioned in Spec, SubjP, while definite DPs function as topics and are thus located in Spec, TopP. It further assumed that both definite and indefinite DPs preceding ʔalli 'that' are instances of focus phrases and are therefore located in Spec, FocP. Overall, the current study adds to the ongoing debate over subject position in Arabic. Its novelty lies in providing empirical evidence that, contrary to the previous studies, subjects position is determined by their interpretation, which is influenced by whether subjects are definite or indefinite.

References

Akkal, A. (1996). How SVO is SVO in Standard Arabic. Liguistique comparee et langues au Maroc. Rabat: Universite Mohamed V: Publications de la Faculte des Lettres et des Sciences Humaines, 101-27.

Al-Balushi, R. (2011). Case in standard Arabic: The untraveled paths. PhD diss., Uni-

versity of Toronto.

Al-Balushi, R. (2012). Why Verbless Sentences in Standard Arabic Are Verbless. *The Canadian Journal of Linguistics* / la Revue Canadienne de Linguistique, 57 (1), 1–30. http://doi:10.1353/cjl.2012.0017.

Al-Horais, N. (2009). A Minimalist approach to agreement in Arabic. Newcastle Working Papers in Linguistics 15, 1-21.

Alshamari, M. (2017). Topic particles in the North Hail dialect of Najdi Arabic. PhD diss., Newcastle University, UK.

Alshammari, A. (2022). The Syntax of The Wh-Subject in Ha'il Arabic. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(3), 130-147.

Alshammari, A. (2023). Analyzing word order variation and agreement asymmetry in SVO and VSO structures of Standard Arabic: Towards a unified account. Cogent Arts & Humanities, 10(2), 1-15. http:// doi.org/10.1080/23311983.2023.2268920 .

Alshammari, A. (2024). Causative Construction in Hail Arabic: A Minimalist Account. Forum for Linguistic Studies, 6(5), 271–279. https://doi.org/10.30564/fls.v6i5.7199

Al-Shorafat, M. (2012). Subject-Verb Agreement in Standard Arabic: A Minimalist Approach. *SKASE journal of theoretical linguistics,* 9(1), 33-49.

Aoun, J., Benmamoun, E., and Sportiche, D. (1994). Agreement, Word Order, and Conjunction in Some Varieties of Arabic. Linguistic Inquiry, 2,195–220.

Aoun, J., Benmamoun, E., and Choueiri, L. (2010). The Syntax of Arabic. Cambridge: Cambridge University Press.

Bakir, M. (1980). Aspects of Clause Structure in Arabic. PhD diss., Indiana University: Bloomington.

Benmamoun, E. (1992). Functional and inflectional morphology: Problems of projection, representation and derivation. PhD diss., University of Southern Carolina, Los Angeles, CA.

Benmamoun, E. (2000). The Feature Structure of Functional Categories: A Comparative Study of Arabic Dialects. Oxford: Oxford University Press.

Chomsky, N. (1981). Lectures on Government and Binding. Berlin: Mouton de Gruyter.

Chomsky, N. (1986). Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use. New Yok: Praeger.

Chomsky, N. (1991). Some notes on economy of derivation and representation. In Principles and Parameters in Comparative Grammar, edited by R. Freidin. 417-454. Cambridge: MIT press.

Chomsky, N. (1995). The minimalist program. Cambridge, MA: MIT press.

Fakih, A. (2014). Subject Wh-Movement in Najrani Arabic and Minimalism. *International journal of linguistics,* 6(5), 89-108.

Fakih, A. (2016). Agreement in Standard Arabic VSO and SVO word orders: a feature-based inheritance approach. Theory and practice in language studies, 6(1), 21-33. doi.org/10.17507/tpls.0601.03

Fassi-Fehri, A. (2012). Key Features and Parameters in Arabic Grammar. John Benjamins Publishing. doi.org/10.1075/la.182 .

Fassi-Fehri, A. (1993). Issues in the Structure of Arabic Clauses and Words. Dordrecht: Kluwer Publishers. doi.org/10.1007/978-94-017-1986-5

Gad, R. (2011). A syntactic study of WH-Movement in Egyptian Arabic within the Minimalist Program. PhD diss., University of Leeds.

Jarrah, M., and Zibin, A. (2016). Syntactic investigation of nunation in Haili Arabic. SKY Journal of Linguistics, 29, 93-62.

Koopman, H., and Sportiche, D. (1991). The position of subjects. Lingua, 85(2-3), 211-258.

Mohammad, M. (1990). The problem of subject-verb agreement in Arabic: Towards a solution. In Perspectives on Arabic linguistics I: papers from the First Annual Symposium on Arabic

Linguistics, edited by Mushira Eid. 95-125. Amsterdam: John Benjamins. doi.org/10.1075/cilt.63.07moh.

Mohammad, M. (2000). Word Order, Agreement and Pronominalization in Standard and Palestinian Arabic. Amsterdam: John Benjamins. doi.org/10.1075/cilt.181 .

Ouhalla, J. (1994). Verb Movement and Word Order in Arabic. In Verb Movement, edited by David Lightfoot and Norbert Hornstein. 41-72. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ouhalla, J. (1997). Remarks on focus in Standard Arabic. In Perspectives on Arabic linguistics X, edited by Mushira Eid & Robert Ratcliffe. 9–45. Amsterdam: Benjamins. doi.org/10.1075/cilt.153.04ouh .

Plunkett, B. (1993). The position of subjects in Modern Standard Arabic. In Perspectives on Arabic linguistics V, edited by Mushira Eid & Clive Holes. 231–260. Amsterdam: Benjamins. doi.org/10.1075/cilt.101.15plu .

Rizzi, L. (1997). The fine structure of the left periphery. In Elements of grammar, edited by Liliane Haegeman .281–337. Dordrecht: Kluwer.

Soltan, U. (2007). On Formal Feature Licensing in Minimalism: Aspects of Standard Arabic Morphosyntax. PhD diss., University of Maryland.

دراسة تحليلية لموضوعات التعليم الأخضر في مقرر العلوم بالمرحلة المتوسطة

An analytical study of green learning topics in the science curriculum at the middle school

د. ريم بنت إبراهيم الحمياني
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد، قسم التعليم والتعلّم، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
https://orcid.org/0009-0001-3397-005X

Dr. Reem Bin Ibrahim Al-Hamiani
Assistant Professor of Science Curricula and Teaching Methods, Department of Teaching and Learning, College of Education, King Khalid University, Kingdom of Saudi Arabia

(تاريخ الاستلام: 2024/12/17، تاريخ القبول: 2025/01/01، تاريخ النشر: 2025/01/15)

المستخلص

هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة بموضوعات التعليم الأخضر اللازم تضمينها بمقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة وتعرّف درجة توافر موضوعات التعليم الأخضر بمقرر العلوم للصفوف من الأول إلى الثالث المتوسط، وقد تمثلت عينة الدراسة في جميع موضوعات مقررات العلوم للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية الفصل الدراسي الأول كما تكونت أدوات الدراسة من قائمة موضوعات التعليم الأخضر اللازم تضمينها بمقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة، وبطاقة تحليل المحتوى؛ لتعرف مدى تضمين موضوعات التعليم الأخضر بمقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة، وباستخدام التكرارات والنسب المئوية واختبار مربع كاي، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع مؤشرات التعليم الأخضر غير متوفرة في كتاب الصف الأول المتوسط، كما تراوحت نسب التوافر لجميع مؤشرات التعليم الأخضر بين صفر إلى 34 % وكلها جاءت بمستوى منخفض، وجميع مؤشرات التعليم الأخضر غير متوفرة في كتاب الصف الثاني المتوسط، كما تراوحت نسبة توافر مؤشرات التعليم الأخضر بين 0- 24% وكلها نسب منخفضة، وجميع مؤشرات التعليم الأخضر غير متوفرة في كتاب الصف الثالث المتوسط، كما تراوحت نسبة توافر مؤشرات التعليم الأخضر بين 0-32 % وكلها نسب منخفضة، وفي ضوء هذه النتائج تم تقديم عدد من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: التعلم الأخضر، مقرر العلوم، المرحلة المتوسطة.

Abstract

The study aimed to prepare a list of green learning topics that should be included in the science curricula at the middle school and to identify the degree of availability of green learning topics in the science curriculum for grades one to three middle school. The study sample represented all subjects of science curricula for the middle school stage in the Kingdom of Saudi Arabia, first semester. The study tools also consisted of a list of green learning topics that must be included in middle school science curricula, and a content analysis card, to determine the extent to which green learning topics are included in middle school science curricula. Using frequencies, percentages and chi-square test the study concluded that all green learning indicators are not available in the first middle school grade book, and the availability rates for all green learning indicators ranged between zero and 34 ٪, and all of them were at a low level. All green learning indicators are not available in the second middle school grade book, and the percentage of availability of green learning indicators ranged between 0-24%, all of which are low percentages. All green learning indicators are not available in the third middle school book, and the percentage of availability of green learning indicators ranged between 0-32%, all of which are low percentages. Considering these results, a number of recommendations and proposed research were presented.

Keywords: Green learning, science curriculum, middle school

للاستشهاد: الحمياني ، ريم بنت إبراهيم . (2025). دراسة تحليلية لموضوعات التعليم الأخضر في مقرر العلوم بالمرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 01 (25) ، ص49 – ص67.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث.

Funding: "There is no funding for this research".

مقدمة الدراسة:

تسعى معظم دول العالم حاليًا إلى حماية البيئة ودعم الطبيعة؛ لتأثير ذلك على جودة حياة الإنسان، فأي خلل فيها يؤدي إلى مشكلات عديدة كالتلوث وتغير المناخ، وأزمة الطاقة، واستنزاف الموارد والاسراف في الاستهلاك والتصحر والصيد الجائر والاحتباس الحراري وغيرها، وهذه المشكلات عالمية لا تقتصر على مكان محدد، لذلك حرصت دول العالم على البحث عن أنظمة ونماذج جديدة للتنمية المستدامة (اللمعي، 2017)، وتنطلق حماية البيئة والطبيعة من الإنسان من خلال الاستفادة القصوى من مواردها غير المحدودة، التي تؤدي إلى التنمية المستدامة التي تتمحور حول «الاقتصاد والمجتمع والبيئة.

وللتعامل مع قضايا الاستدامة البيئية ومشكلاتها والتصدي لها، والاهتمام بالبيئة، وزيادة الوعي البيئي عُقد العديد من الاتفاقيات والمبادرات، وصدرت قوانين ومعايير، مثل: قانون التربية البيئية الوطنية لتعزيز التعليم البيئي، وكل ذلك أدى إلى ضرورة الاتجاه نحو البيئة الخضراء، وتنمية الوعي العالمي والشعور بالقلق على البيئة والمشكلات المرتبطة بها (السويكت، 2021).

لذا ظهر للعالم مفهوم التعليم الأخضر ، وهو أحد المفاهيم الحديثة التي تعبر عن نوع من التعليم يخدم المجال البيئي، ويعد نموذجًا عالي الجودة للتعليم، ومطلبًا رئيسيًا لتحقيق التنمية المستدامة من خلال الاستثمار الجيد لمؤسساتها التعليمية، فهو يهتم بتوفير بيئة طبيعية جاذبة بحيث يركز على البرامج البيئية من مبان وتشجير ومساحات خضراء وخدمات وممارسات بيئية جيدة ، وعلى التقنيات والتطبيقات التكنولوجية والممارسات المرتبطة بالتعليم الأخضر، ولدور التعليم الأخضر في حماية البيئة واستثمار مواردها وللتصدي للمشكلات التي توجهها فقد عُقد مؤتمر دولي هو «مؤتمر التعليم الأخضر في ألمانيا والذي عقد في الفترة من 19-21 أكتوبر 2016 (أبودية، 2016).

فالتعليم الأخضر من المصطلحات الحديثة التي جاءت لتعبر عن نوع جديد من التعليم الذي يخدم المجال البيئي، ويُطلق عليه أيضًا مصطلح الخضرة، وتخضير التعليم، ويقصد به تحفيز الطلاب إلى الوعي والمعرفة بالبيئة ومواردها، وتنمية المهارات اللازمة لديهم للتعامل الرشيد مع البيئة (كزيز، 2019).

ويهدف التعليم الأخضر إلى مواكبة التطور، والاستفادة من العملية التعليمية استفادة كاملة بمخرجات مميزة وفق معايير صديقة للبيئة؛ لتنمية مستدامة تُحافظ على البيئة، وترشيد استخدام التقنيات بطريقة سليمة بيئيا واقتصاديًا (حليب، 2018)، وبناء على ذلك فقد يسهم التعليم الأخضر في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، التي تسعى إلى تحقيق استدامة بيئية ومستويات متقدمة في السلامة البيئية، وذلك في محور مجتمع حيوي ينعم أفراده بنمط حياة صحي، ومحيط يتيح العيش في بيئة إيجابية وجاذبة ووفقا لرؤية المملكة العربية

ويتميز التعليم الأخضر بالعديد من الخصائص، ومنها: أنه تعليم موجه للجميع، ويشجع التعلم مدى الحياة، ويعزز مبادئ استدامة الحياة والديمقراطية، ويسعى إلى رفاهية الإنسان وحماية البيئة وإصلاحها، والمحتفظة على الموارد الطبيعية واستدامتها، والتصدي لأنماط الإنتاج والاستهلاك غير المستدام.

وفي ضوء هذه الخصائص تبرز أهمية التعليم الأخضر في تخفيف المخاطر البيئية عن طريق تعزيز كفاءة استخدام الموارد الطبيعية، وتلبية الطلب المتنامي على التعليم الفني من خلال الوعي بالتكنولوجيا الخضراء، كما يشكل قوة كبيرة في مواجهة تحديات البيئية، وتحقيق النمو الاقتصاد، لذلك على المؤسسات التعليمية أن تؤدي دوراً حيوياً في إحداث تغييرات في المواقف والسلوك والممارسات، بحيث تستطيع دمج قضايا البيئة والتنمية الزراعية المستدامة في برامجها (جمال الدين ويوسف، 2014).

وترى الباحثة أن التعليم الأخضر ضرورة مهمة خاصة مع التقدم الهائل في الصناعة والتكنولوجيا والتنوع الاقتصادي؛ لأنه يساهم في تنمية الوعي تجاه البيئة ومواردها الطبيعية وكيفية المحافظة عليها، ومحاولة البعد عن الملوثات الصناعية التي تضر بحياة الإنسان، وبالتالي الإخلال بجودة الحياة، ويعد التعليم الأخضر من أبرز التطلعات لتحقيق رؤية 2030.

وبما أن المؤسسات التعليمية تهتم بتنمية الإنسان من كافة جوانبه، وتمكينه من الاتجاهات والقيم فقد برزت العديد من المبادرات والرؤى التطويرية التربوية لتنمية الحس البيئي لدى الأفراد، وكان من بينها مبادرة التعليم من أجل التنمية المستدامة، وتركز بعض المدارس حول تحقيق أهداف التنمية المستدامة فيما يعرف بنموذج المدرسة الخضراء الذي حظي باهتمام واسع، وازداد عدد هذه المدارس بشكل كبير منذ أن أطلقته المؤسسة الأوربية للتربية البيئية مستهدفةً تنمية الوعي البيئي في نفوس الطلاب، وتعمل على تعميقه وتنميته، وتعويدهم على العمل على حماية البيئة ومواردها، والعودة إلى المصادر الطبيعية (عبد الهادي، 2020).

كما سعت منظمة اليونيسكو العالميّة للتّوجّه نحو التعليم الأخضر من خلال إيجاد بيئة طبيعية محفزة للتعليم والتعلم من مباني مدرسية وفصول دراسية ومساحات خضراء، بالإضافة إلى تطوير البرامج والمقررات الدراسية برؤية جديدة تهتم بالقضايا البيئية وتدفع باتجاه التنمية المستدامة، وتفعيل أنشطة صديقة للبيئة، والحرص على الممارسات والتطبيقات والاستراتيجيات والتقنيات التكنولوجية، التي تساعد على المحافظة على البيئة، وترشيد الاستهلاك وتوفير الوقت والجهد

وترى الباحثة أن الاتجاه إلى التعليم الأخضر وإقراره بجميع موضوعاته يتطلب زيادة المعرفة والوعي بالبيئة والتحديات المرتبطة بها، وتنمية المهارات وابتكار الحلول والمقترحات واتخاذ القرارات المناسبة لمواجهتها مثل: إحداث تغيرات في الممارسات والاستراتيجيات وبرامج المؤسسات التعليمية في ضوء الرؤية الجديدة للتنمية، وزيادة التوعية بأهمية التنمية المستدامة من خلال

تطبيق التعليم الأخضر، وتدريب المعلمين والطلاب، وتضمين المناهج المتنوعة لموضوعات التعليم الأخضر، ربط الطلاب بالبيئة.

تحديد مشكلة الدراسة:

نظراً لأهمية موضوعات التعليم الأخضر فقد أوصت عدد من المؤتمرات بضرورة إدراج التعليم الأخضر في المؤسسات التعليمية، والاهتمام بتقويم وتحليل مناهج العلوم وتطويرها لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، ومنها: مؤتمر المستقبل المستدام (2022)، ملتقى التعليم الأخضر والجامعات في ضوء رؤية 2030 (2022)، كما وضعت منظمة « اليونسكو» موضوعات التعليم الأخضر عنصرًا أساسًا في المناهج في جميع بلاد العالم بحلول عام (Unesco, 2025) 2021، وفي ظل تحقيق رؤية السعودية 2030 فقد خطت المملكة خطوات متقدمة على درب حماية البيئة والموارد الطبيعية، ومراعاة الاستدامة باعتبارها أولوية قصوى في إطار رؤية المملكة 2030 التي تستهدف ضمان استمرارية التنمية المستدامة وتحقيق التوازن بين التنمية الاقتصادية والاجتماعية والأمن البيئي، وتمضى رؤية المملكة باتجاه الريادة البيئية من خلال الحفاظ على المقدرات الطبيعية للأجيال القادمة والحد من التلوث برفع كفاءة إدارة المخلفات والعمل على مقاومة ظاهرة التصحر، والاستثمار الأمثل للثروة المائية عبر الترشيد واستخدام المياه المعالجة والمتجددة، وحماية الشواطئ والمحميات والجزر وتهيئتها، بما يمكن الجميع من الاستمتاع بها (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، 2016)، هذا بالإضافة إلى إطلاق المملكة مبادرة البرنامج الوطني للتوعية والتنمية المستدامة «التوعية البيئية» أحد مبادرات برنامج التحول الوطني 2020 (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، 2020) لتعزيز الثقافة البيئية وتنمية الاهتمام بالنواحي التربوية والإعلامية والاجتماعية والثقافية لتطوير الوعي البيئي، بما يؤدي لتقدير قيمة التراث الطبيعي وحفظه وفقا لمبادئ التنمية المستدامة، وتهدف المبادرة لرفع مستوى الوعي المجتمعي بالقضايا البيئية وترسيخ الشعور بالمسؤولية الفردية والجماعية للمحافظة على موارد المملكة البيئية من خلال نشر السلوكيات الداعمة لاستدامة البيئة لدى مختلف أفراد وفئات المجتمع.

وفي السياق ذاته، يأتي إعلان المملكة لمبادرتي السعودية الخضراء والشرق الأوسط الأخضر 2021 انطلاقاً من دور المملكة الريادي تجاه التحديات البيئية وجهودها لحماية كوكب الأرض ومواكبة الجهود لتحقيق الأهداف العالمية لمواجهة التغير المناخي، وقيادة المملكة للحقبة الخضراء في الفترة المقبلة، وليحمل رسالة هامة للمحافظة على البيئة والتنوع الحيوي من خلال العمل على رفع الغطاء النباتي بزراعة 10 مليارات شجرة في المملكة خلال العقود القادمة، وزيادة المساحات الخضراء إلى 12ضعفاً؛ كأكبر برنامج إعادة تشجير في العالم، والعمل على تقليل انبعاثات الكربون بأكثر من 4 % من الإسهامات العالمية، ومكافحة التلوث وتدهور الأراضي من أجل رفع مستوى جودة الحياة (مبادرتي السعودية الخضراء والشرق الأوسط الأخضر، 2021) .

وبناءً على ما أكدته نتائج بعض الدراسات السابقة من قلة الاهتمام بموضوعات التعليم الأخضر كدراسة البلطان (2021)، وما أوصت به دراسة العتيبي (2024) ودراسة موسى (2023) من ضرورة الاهتمام بموضوعات التعليم الأخضر، وتطبيقاته في المقررات الدراسية، والحرص على مراجعة مقررات العلوم؛ للتأكد من تضمينها موضوعات التعليم الأخضر ، وإيلاؤها القدر الكافي من العناية عند تطوير وبناء مناهج العلوم ، ولقلة الدراسات التي تناولت موضوعات التعليم الأخضر بمقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة –في حدود علم الباحثة– لذلك جاءت الدراسة الحالية استجابة للحاجة الماسة إلى تحليل المقررات الدراسية لمعرفة مدى تضمين موضوعات التعليم الأخضر، وبالتالي تتمثل فقد تحددت مشكلة الدراسة في تحليل مقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمعرفة مدى تضمين موضوعات التعليم الأخضر.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما موضوعات التعليم الأخضر اللازم تضمينها بمقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة؟
2. ما درجة توافر موضوعات التعليم الأخضر بمقرر العلوم للصف الأول المتوسط؟
3. ما درجة توافر تضمين موضوعات التعليم الأخضر بمقرر العلوم للصف الثاني المتوسط؟
4. ما درجة توافر موضوعات التعليم الأخضر بمقرر العلوم للصف الثالث المتوسط؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1. إعداد قائمة موضوعات التعليم الأخضر اللازم تضمينها بمقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة.
2. تعرّف درجة توافر موضوعات التعليم الأخضر بمقرر العلوم للصف الأول المتوسط.
3. تعرّف درجة توافر موضوعات التعليم الأخضر بمقرر العلوم للصف الثاني المتوسط.
4. تعرّف درجة توافر موضوعات التعليم الأخضر بمقرر العلوم للصف الثالث المتوسط.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في كونها:

1. تقدم قائمة موضوعات التعليم الأخضر اللازم تضمينها بمقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة الأمر الذي يساعد القائمين على تطوير المناهج الدراسية.
2. توجه القائمين بتطوير المناهج التعليمية إلى مراجعة مقررات العلوم، وتعرف مدى تضمينها لموضوعات التعليم الأخضر من خلال القائمة المعدة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على ما يلي:

الحدود المكانية: مدارس المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: العام الدراسي 1446 هـ

الحدود الموضوعية: مقررات العلوم للمرحلة المتوسطة ومدى تضمينها لموضوعات التعليم الأخضر، حيث اشتملت (5) أبعاد رئيسة، وهي الاقتصادي، والبيئي، والاجتماعي، والتكنولوجي، والقيمي، ويندرج تحت كل بعد عدد من الموضوعات، لتشمل القائمة (25) موضوعًا.

مصطلحات الدراسة:

التعليم الأخضر:

عرفته سعاد سعد (2020) بأنه: أحد أشكال التكنولوجيا الرقمية، الذي بدأ بالثورة الصناعية، مروراً بالثورة المعلوماتية الرقمية ووصولا للذكاء الاصطناعي، ونتيجةً للتقدم الذي حدث في التكنولوجيا الرقمية الحديثة ظهر اتجاه نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية في التعليم من خلال تشكيل بيئة تعليمية متكاملة تجمع كلا من: المعلم والطالب والمنهج، وتعتمد على استخدام تقنيات وتطبيقات وسلوكيات وأدوات تسعى إلى المحافظة على البيئة الخضراء.

مما سبق تعرّف الباحثة التَّعليم الأخضر: بأنه عملية تعليمية شاملة تؤدي للتنمية المستدامة من خلال مواكبة التطور التكنولوجي وتوظيفه بكفاءة عالية وفق معايير صديقة للبيئة وتزويد المتعلمين بالخبرات المتكاملة حول القضايا والمشكلات البيئية الحالية والمستقبلية لدراستها والعمل على حلها أو الوقاية منها، والذي سيتم الكشف عن مدى تضمين موضوعاته في مقررات العلوم للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية الفصل الدراسي الأول من خلال تحليل المحتوى في ضوء قائمة بموضوعات التعليم الأخضر أعدتها الباحثة.

أدبيات الدراسة:

التعليم الأخضر:

اهتمت معظم دول العالم بمفهوم التعليم الأخضر في ظل العناية بالبيئة والسعي نحو تحقيق التنمية المستدام، حيث يعد التعليم الأخضر أحد المفاهيم الحديثة التي تعبر عن نوع من التعليم يخدم المجال البيئي، وأحد النماذج الجديدة لتعليم عالي الجودة، والذي يهتم بتوفير بيئة طبيعية جاذبة من حيث تصميم المباني المدرسية، والمساحات الخضراء، وتعزيز ممارسة أنشطة صديقة للبيئة، حيث يهتم التعليم الأخضر بالتركيز على محورين الأول خاص بالبرامج البيئية من مبان وتشجير ومساحات خضراء وخدمات وممارسات بيئية جيدة ، والثاني يركز على التقنيات والتطبيقات التكنولوجية والممارسات المرتبطة بالتعليم الأخضر، وقد بدأت معظم الدول في اعتمادها في أنظمتها التعليمية.

فلسفة التعليم الأخضر:

تنطلق فلسفة التعليم الأخضر من ضرورة الحفاظ على البيئة ومواردها، ونشر الوعي بالقضايا البيئية وأخطارها على الحياة بكوكب الأرض، انطلاقا من أن الأخطار البيئية لا تشكل تهديدا للبيئات الطبيعية فحسب بل تعرقل تحقيق التنمية الاقتصادية في المجتمع، لذلك كان التعليم هو محور الاهتمام بالقضايا البيئية ورفع وعي أفراد المجتمع بها بصفته المسئول الأول عن تحقيق التنمية الاقتصادية من خلال إيجاد الأفراد المؤهلين للعمل في المجالات الاقتصادية المختلفة ورفع كفاءتهم الإنتاجية نحو هذه القضايا تحقيقا لاستدامة المجتمع وبذلك يعمل التعليم الأخضر على تنمية احساس الأفراد بالطبيعة وتقديرهم لها ، ونقل المعرفة المتصلة بالبيئة بشكل يساعدهم على تطوير علاقتهم مع الطبيعة وذلك من خلال تعزيز السلوكيات الصديقة للبيئة لديهم.(Somwaru, 2016)

مفهوم التعليم الأخضر:

يرى عمر (2022) أنَّ التَّعليم الأخضر مفهوم حديث يعبّر عن نوع جديدٍ من التعليم الذي يخدم المجال البيئي وهو تعليم عصري يواكب التطور ليحقق التنمية المستدامة للمحافظة على البيئة وترشيد استخدام التقنيات بطريقة سليمة بيئيا واقتصاديًا وفق الضوابط الخلقية والقيمية المجتمعية.

ويعرفه ستوهر (Stoher, 2012) أنَّه: التَّعليم الذي يعدُّ الفردَ للحياة من خلال فهم المشكلات الرئيسة في العالم المعاصر، وتوفير المهاراتِ والصِّفات اللازمة من أجل تحسين الحياة، وحماية البيئة ومواردها والحفاظ عليها، فهو يساعد في إعداد الخريجين الممتهنين لوظائف خضراء ليكونوا على درجة من الوعي بأهمية حماية الموارد الطبيعية وحسن استغلالها؛ بما يصب في مصلحة البيئة.

أهداف التعليم الأخضر:

يهدف الانتقال إلى التعليم الأخضر إلى ضمان الاستدامة على المدى الطويل؛ لدعم الأجيال المستقبلية بما يقلل من الآثار السلبية على البيئة، وذلك من خلال اتباع مجموعة من الإجراءات والظروف، والكفايات والمهارات والضوابط التي تحكم عمليات إعداد القوى العاملة وتأهيلها سواء كانت تلك الموارد طبيعية أم مصنوعة أم موارد اجتماعية ومؤسسية وبشرية، وذلك من خلال الحفاظ على البيئة بمفهومها الشامل، والتركيز على جودة الحياة من خلال المواءمة بين الأبعاد الاجتماعية والبيئية والاقتصادية بهدف تحقيق التوازن بينها، وتشجيع المنافسة، وأوضح سيجورا (Segura, 2020)، وهذه الأهداف في النقاط التالية:

- الربط بين متطلبات تنمية سوق العمل وحماية البيئة.
- تحقيق التنمية المستدامة، وتعزيز إدارة الموارد الطبيعية بشكل مستدام وزيادة كفاءة استخدام الموارد والتقليل من الهدر والحد من الآثار السلبية على البيئة.
- تحسين صحة الطلاب والمعلمين وتنميتهم اجتماعياً وعقلياً

من خلال توفير بيئة صحية مريحة وآمنة.

ويمكن إيجاز أهداف التعليم الأخضر من خلال التركيز على العلاقات المترابطة بين عناصره البيئية، والاقتصادية، والتكنولوجية، والاجتماعية.

فوائد التعليم الأخضر:

للتعليم الأخضر فوائد عديدة على مختلف مجالات الحياة، وقد وضحها كلًا من حنفي (2017)، وشناق (2012)، وعبد الحميد (2022)، ومجاهد (2020) في الآتي:

- التدريب على استخدام المستحدثات التكنولوجية بطريقة صديقة للبيئة.
- إتاحة البيئة المناسبة للمشاركة الإيجابية للتلاميذ في العملية التعليمية.
- استخدام تقنيات لترشيد استهلاك الطاقة الناجم عن استخدام أجهزة الحاسوب، والإضاءة، والتكييف، وغيرها.
- إتاحة بيئة صحية غير ملوثة، مما ينتج عنه تحسين صحة الطلاب وانخفاض نسبة غيابهم عن المدرسة وتحسين نتائجهم الدراسية.
- اكساب الطلاب مهارات التفكير المتنوعة وتدريبهم على مهارات القيادة لأن التعليم الأخضر يركز على التعلم من خلال الممارسة.
- رقمنة المناهج والكتب الدراسية.
- تطوير أساليب التقويم باستخدام أساليب التقويم الرقمي.

وترى الباحثة أن أهداف وفوائد التعليم الأخضر تكمن في توفير البيئة التعليمية المناسبة للطلاب يساعدهم على استخدام التقنية بطريقة سليمة من الناحية البيئية، وكذلك البيئة الصحية مما يعزّز راحتهم ويحسّن صحتهم، وتعميقُ الوعي البيئي لدى الطلاب واحترام البيئة المحيطة، مما يساهم في تقليل العبء على مصادر المياه.، وكل ذلك يؤثر في الطالب ويؤدي إلى تنمية السُّلوكيات الإيجابية لدى الطلاب وتنمية الوعي البيئي، وغرس القيم البيئية.

أهمية التعليم الأخضر في مناهج العلوم:

ترى الباحثة أنه من خلال ما تم عرضه سابقًا من أهداف وفوائد التعليم الأخضر وتتضح أهميته وضرورة إدراج موضوعاته في مناهج العلوم من خلال ما يلي:

- ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي: يوفر التعليم الأخضر مدى كبير للمتعلمين لربط الجوانب النظرية العلمية بالجوانب التطبيقية في البيئة.
- تنمية مهارات التفكير: يشجع التعليم الأخضر الطلاب على التفكير بمختلف أنواعه لجمع وتحليل المعلومات وتقييم الحلول المختلفة للمشكلات البيئية، مما يساعد على تطوير مهاراتهم في حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- تعزيز المشاركة المجتمعية: يسعى التعليم الأخضر لضرورة مشاركة المتعلمين في مشاريع مجتمعية تهدف للحفاظ على البيئة، مما يؤكد على الشعور بالمسؤولية المجتمعية لديهم.
- توفير معايير الجيل المستدام: يعمل التعليم الأخضر على توفير المعايير اللازمة لإعداد الجيل المؤهل للتعامل مع مختلف القضايا والمشكلات البيئية والقادر على مواجهة تحدياتها المستقبلية واتخاذ القرارات اللازمة لحماية البيئة.
- تحسين المخرجات التعليمية: أثبتت العديد من الدراسات أن التعليم الأخضر يمكن أن يحسن المخرجات التعليمية للطلاب في مختلف المجالات وبالأخص مادة العلوم نظراً لارتباطها الوثيق بالتنمية المستدامة والبيئة.

مُتطلَّباتُ التَّعليم الأخضر:

يشير عمر (2022) أنَّ مُتطلبات التعليم الأخضر تتمثل في:

- الاعتماد على معلّم مُتمكِّن يتم إعداده ليناسب متطلبات التعليم الأخضر وتدريبه من خلال مسارات الإعداد لمعلمي مدارس (STEM) واكتساب مهارات الاستقصاء والبحوث والمشروعات.
- السعي لتحقيق أهداف التعليم البيئي من خلال تنمية الوعي البيئي والمعرفة والمهارات البيئية.
- جاهزية المدرسة أو المؤسسة التعليمية الداعمة للتعليم الأخضر وتعني التَّجهيزات والموارد المادية والبشرية القادرة على تحقيق الأهداف، وتبدأ من خلال اختيار المبنى المناسب للمدرسة، والتصميم الجيد لها، ومدى توافر معايير الاستدامة.
- تطوير المناهج والمقررات بما يتوافق مع المستحدثاتِ البيئية الداعمة للتنمية المستدامة، وربط المناهج بالبيئة الخارجية؛ مما يسهم في إكساب محتواها، وتعزيز قيم المواطنة البيئية عندهم.
- استراتيجيات التدريس المواكبة للبيئة التعليمية الخضراء لتحقيق أهداف التعليم الأخضر كالتعليم من خلال المواقف، وكإنجاز مهمات يتم تنفيذها على أرض الواقع من خلال البيئة المحلية والتعليم من الواقع الافتراضي كتوظيف البيئات الافتراضية والمحاكاة في التعليم.
- المدرسة الخضراء وذلك للحفاظ على البيئة، ودعم التنمية المستدامة داخل المدرسة وخارجها، وذلك من خلال الاستغلال الأمثل للأنشطة الطلابية، والاهتمام بالقضايا والمشكلات البيئية، وتفعيل الرحلات العلمية والوسائل التعليمية، وطرح الأفكار للتخفيف من آثار التلوث البيئي، وتغيير المناخ، والتعامل مع النفايات.
- التعاون بين جميع الأطراف فالتعليم الأخضر يتطلب إشراك أكبر عدد ممكن من أطراف العملية التعليمية كالإدارة المدرسية وأولياء الأمور والمشرفين والمعلمين والطلاب وممثلي المجتمع المحلي؛ للمشاركة في الفعاليات البيئية المختلفة.

- تبني التقنية الخضراء والحوسبة الخضراء والكيمياء الخضراء داخل المدرسة أو خارجها لحماية البيئة والحد من انبعاثات الكربون والاحتباس الحراري.
- تحضير الطلاب للمهن الخضراء المستقبلية؛ وذلك من خلال الابتكارات العلمية والتقنية ومحاولة وجودها في سوق العمل وخدمات التوظيف.

يتضح مما سبق أنَّ التَّعليم الأخضر يتحقق من خلال وجود مناهج ومقررات متوافقة مع المستحدثات البيئية الداعمة للتنمية المستدامة، ومتضمنة أهداف التعليم البيئي لتنمية الوعي البيئي، ويدعم ذلك من معلّم مُتمكِّن ومتدرب على متطلبات التعليم الأخضر، ويستخدم استراتيجيات التدريس المواكبة للبيئة التعليمية الخضراء؛ لتحقيق أهداف التعليم الأخضر كالتعليم من خلال المواقف، وكإنجاز مهمات يتم تنفيذها على أرض الواقع من خلال البيئة المحلية والتعليم من الواقع الافتراضي كتوظيف البيئات الافتراضية والمحاكاة في التعليم، مما يؤدي إلى تنمية مهارات الاستقصاء والبحوث والمشروعات، وتحضيره للمهن الخضراء المستقبلية؛ وذلك من خلال الابتكارات العلمية والتقنية ومحاولة وجودها في سوق العمل وخدمات التوظيف، ويتحقق ذلك في بيئة جاهزة وداعمة للتعليم الأخضر ، وتعني تَجهيزات المدرسة بالموارد المادية والبشرية القادرة على تحقيق الأهداف بما يتوافق مع معايير الاستدامة.

أدوات التعليم الأخضر:

يعتمد التعليم الأخضر على عددٍ من التطبيقات والتقنيات الحديثة منها (عبد اللطيف وآخرون، 2021؛ العنزي، 2022):

– نظام البرمجة الذاتية التي تُستخدَمُ لتصميم برامج وتطبيقات ذكية تسهم في تطوير العملية التعليمية.

- استخدام الأجهزة اللوحية بديلًا عن المقررات الورقية.
- استخدام المعامل والمختبرات الافتراضية والإفادة منها في التَّخصصات العلمية
- استخدام المنصات التعليمية التي توفر بيئةً آمنةً وفعّالةً للتواصل وتبادل المحتوى التعليمي كمنصة مدرستي، وإدمودو EDMODO وهي من أهم الأدوات التي تدعم التعليم الأخضر وتتبنى فلسفته، ويطلق عليها الفيس بوك التعليمي وتمثل بيئة تعليمية آمنة وسهلة الاستخدام تساعد على التفاعل بين الطلاب والمعلمين في بيئة تعليمية افتراضية تسهل عمليات التعلم كما تمكن أولياء الأمور متابعة المستوى التحصيلي لأبنائهم (شريف، 2023)

معايير التعليم الأخضر:

التعليم الأخضر (GE) من ضمن التوجهات الحديثة التي نالت اهتماماً دولياً بارزا في الآونة الأخيرة، حيث تعالت الدعوات بضرورة تنمية الوعي البيئي، وترشيد الاستهلاك المتنامي للطاقة، وتجنب الملوثات الصناعية والعناية بالبيئة وحسن استغلال مواردها، ويعمل على إيجاد بيئة طبيعية محفزة للتعليم والتعلم تهتم بالقضايا البيئية وتدفع باتجاه التنمية المستدامة ، ويكون ذلك وفق معايير يجب توافرها في التعليم الأخضر، وهي كما ذكرها حنفي (2017):

- جودة الهواء في الأماكن المغلقة.
- حسن إدارة الطاقة والمياه واستخدام موفّرات الطاقة.
- تصميم البناء المدرسي بحيث يسمح لدخول الإضاءة الطبيعية.
- الحد من الضوضاء والبُعْدُ عن مصادر الإزعاج الصوتي.
- تشجيع التعليم المستمر وربطه بالحياة من خلال تعليم يقوم على التحول الجذري في المجتمع وتغيير النواحي الخلقية للمجتمع.
- إرساء نظام للقيم والأخلاقيات كأساس لاهتمامات المجتمع.
- تقديم مفاهيم جيدة وعميقة في كل من التفكير الصحي التقليدي والمعتقدات العامة، والاستفادة من كل هذا بوصفه مصدرًا للفهم الإنساني.

مهارات التعليم الأخضر:

يتضمن التعليم الأخضر مجموعة من المهارات والتي تعد جزءا أساسيًا من تطوير الوعي البيئي وتعزيز الاستدامة (العجمي والزهراني، 2024):

1. مهارات اجتماعية: تتضمن المهارات الاجتماعية في التعليم الأخضر تعزيز المشاركة المجتمعية من خلال تعليم بيئي رقمي يركز على أهداف محددة وقابلة للقياس، بالإضافة إلى توفير خدمات تعليمية تؤهل المتعلمين لسوق العمل المستدام.
2. مهارات اقتصادية: تشمل تنسيق احتياجات الموارد البشرية، التنمية المستدامة، وتوفير فرص العمل، والعدالة في استخدام الموارد الطبيعية مع الحفاظ على الموارد البيئية للأجيال القادمة.
3. مهارات بيئية: تشمل الوعي بالتغيرات البيئية وآثارها الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، تعزيز الحفاظ على البيئة واستدامتها من خلال ابتكار الحلول الجديدة وتطبيق التكنولوجيا البيئية.
4. مهارات حياتية: تشمل الربط الواقعي بين حماية البيئة والتعليم الرقمي، وتمكين الطلاب من اختيار مهنة المستقبل التي تعتمد على التعليم الأخضر، وتشجيع التعليم الشخصي والمستقل.

ووجود هذه المهارات لدى المتعلمين يمكّنهم من فهم القضايا البيئية وتأثير الأنشطة البشرية عليها، وتحليلها وتوظيف واستثمار كل ما يتوافر لديهم من معلومات وتكنولوجيا وقدرات لإيجاد الحلول المتوافقة مع مجتمعهم وبشكل آمن ومستدام.

موضوعات التعليم الأخضر:

يركز التعليم الأخضر على مجموعة من المواضيع مثل الحفاظ على التنوع البيولوجي، واستراتيجيات التخفيف من آثار تغير المناخ والتكيف معها، وممارسات التنمية المستدامة، وتجنب الملوثات الصناعية وتقنيات إدارة النفايات، ومصادر الطاقة المتجددة، ولا يهدف التعليم الاخضر إلى تزويد الطلاب بالمعرفة الواقعية فحسب، بل يهدف أيضًا إلى تمكينهم من أن يصبحوا وكلاء للتغيير الإيجابي في مجتمعاتهم، ويتم ذلك من خلال مجموعة من الاستراتيجيات المختلفة (عبد الحميد، 2022).

ومن خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي اتفقت على أن موضوعات التعليم الأخضر يمكن حصرها في الأبعاد الآتية: البعد الاقتصادي ويتضمن: الطاقة الشمسية، والاستهلاك الرشيد، وإدارة النفايات، والإنتاج المستدام، ووسائل النقل المستدامة، وكذلك البعد البيئي ويتضمن: الزراعة العضوية، والتغير المناخي، والتوازن البيئي، والتشجير، والحفاظ على الماء، وجودة الهواء، والتلوث، والمخاطر البئي، أما البعد الاجتماعي يتضمن: مكافحة الفقر، ومكافحة البطالة، والأمن الغذائي، والابتكار الاجتماعي، والبعد التكنولوجي يتضمن: الواقع المعزز، والمتاحف والمعارض الافتراضية، المعامل الافتراضية ، واستخدام الانترنت، وأخير البعد القيمي ويتضمن: العدل والمساواة، والمشاركة والتعاون، والأمانة ، والتكافل الاجتماعي.

وترى الباحثة أهمية موضوعات التعليم الأخضر في مناهج العلوم على وجه الخصوص وذلك للارتباط الوثيق بين موضوعات العلوم والتعليم الأخضر في عدد من الأبعاد مما يساهم في تنمية وعي الطلاب حول القضايا البيئية كالتغير المناخي وفقدان التنوع البيولوجي وانتشار التلوث بمختلف أنواعه؛ مما يعزز مسؤوليتهم تجاه البيئة ومشاركتهم في حمايتها وتسخير التكنولوجيا في إيجاد الحلول للمشكلات التي تعترضها بطرق إبداعية وقرارات سليمة متوافقة مع ثقافة واقتصاد المجتمع لتعزيز جودة الحياة وتحقيق أهداف التنمية المستدامة.

استراتيجيات التدريس وفق التعليم الأخضر:

يُنفَّذُ التَّعليم الأخضر من خلال مجموعة من استراتيجيات التدريس التي يمكن أن تواكب البيئة التعليمية في التعليم الأخضر أوردها كلا من تريبولسكا (Trybulska ,2016) ، وعبد الحميد (2022)، وعمر (2022):

- التعلم من خلال مواقف (Situated Learning).
- التعلم القائم على الأداءات الحقيقية (Authentic Tasks).
- التعليم الافتراضي .(Virtual Instruction)
- التعلم الجماعي القائم على المنافسة .(Competitive Learning)
- التعلم القائم على المشروعات .(Projects based Learning)

دور التعليم الأخضر في تحقيق رؤية المملكة 2030:

يُعد التعليم الأخضر نظاما تعليميا ذا توجه قيمي يهتم بالتنمية المستدامة، والاستثمار الأمثل للعنصر البشري، حيث يركز التعليم الأخضر على تطوير المهارات اللازمة للتعامل مع التحديات البيئية، مثل تغير المناخ وإدارة الموارد الطبيعية، وبناء على تلك المعطيات يسهم التعليم الأخضر في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 التي تسعى إلى تحقيق استدامة بيئية ومستويات متقدمة في السلامة البيئية، وذلك في محور مجتمع حيوي ينعم أفراده بنمط حياة صحي، ومحيط يتيح العيش في بيئة إيجابية وجاذبة ووفقا لرؤية المملكة العربية السعودية 2030، فإنها نصت على يعد حفاظنا على بيئتنا ومقدراتنا الطبيعية من واجبنا دينيا وأخلاقياً وإنسانياً، ومن مسؤولياتنا تجاه الأجيال القادمة، ومن المقومات الأساسية لجودة حياتنا. لذلك سنعمل على الحد من التلوث برفع كفاءة إدارة المخلفات والحد من التلوث بمختلف أنواعه، كما سنقاوم ظاهرة التصحر وسنعمل على الاستثمار الأمثل لثروتنا المائية عبر الترشيد واستخدام المياه المعالجة والمتجددة، وسنؤسس لمشروع متكامل لإعادة تدوير النفايات، وسنعمل على حماية الشواطئ والمحميات والجزر وتهيئتها، بما يمكن الجميع من الاستمتاع بها، وذلك من خلال مشروعات تمولها الصناديق الحكومية والقطاع الخاص (وزارة الاقتصاد والتخطيط السعودية، 2016).

الدراسات السابقة:

هناك الكثير من الدراسات التي تقصت التعليم الأخضر بالبحث والاهتمام، مما يبرز أهميته، وضرورة دمج موضوعاته في التعليم، ولذا اقتصرت الدراسة الحالية على عرض الدراسات الأجنبية والعربية ذات العلاقة المباشرة بها ومن هذه الدراسات:

دراسة (Marable ,2015) التي هدفت إلى فحص مناهج التعليم البيئي التي تم استخدامها في المدارس الخضراء. وقد حددت الدراسة المدارس الخضراء على أنها مرافق تعليمية حاصلة على شهادة الريادة في الطاقة والتصميم البيئي (LEED) أو شهادة الشريط الأخضر من وزارة التعليم الأمريكية (USED)، وقد قام الباحث بمسح المدارس الخضراء في كومنولث فيرجينيا من أجل فهم أفضل للبرامج والمناهج المشتركة المستخدمة. تكونت عينة الدراسة من 98 مديرًا وموظفًا لـ 14 مدرسة خضراء في كومنولث فيرجينيا، حيث طُلب منهم الرد على استبانة إلكتروني، وقد توصلت الدراسة إلى أن المعلمين يستخدمون ممارسات تتفق مع التأكيدات الحالية على التعليم البيئي. كما دعمت البيانات أن المعلمين يفخرون بمبانيهم ويدمجون المنشأة كأداة تعليمية في مجموعة متنوعة من الممارسات التعليمية في جميع أنحاء كومنولث فيرجينيا.

و هدفت دراسة (Prithi Rao* & Dr. P. S. Aithal 2016)، لتقييم مدى قدرة القطاع التعليمي على فهم وحماية الموارد الطبيعية من خلال تحليل ومناقشة كيف يمكن لقطاع التعليم أن يحول نفسه إلى تعليم أخضر من حيث الفرص والتحديات

من خلال النظر في التطورات في التكنولوجيا واستعداد المتعلمين. كما تمت مناقشة الفرص للتحول إلى اللون الأخضر والتحديات للتحول إلى اللون الأخضر وعواقب التحول إلى اللون الأخضر واستدامة قطاع التعليم من خلال تبني التكنولوجيا، وتوصلت النتائج إلى أن التعليم الأخضر في قطاع الخدمات يعمل على تحول قطاع التعليم، وهو يقترن باتجاه تنمية الاقتصاد العالمي، واحتياج الأكاديميون والإداريون والطلاب إلى دمج الوعي وتبني الممارسات الصديقة للبيئة في عملية التعلم، وأن ثقافة الحفاظ على البيئة جزءًا لا يتجزأ من المناهج الدراسية، وأن استخدام الأدوات والتقنيات غير متلائم مع المباني والمعدات الصديقة للبيئة في عملية التدريس والتعلم.

أما دراسة (R. Glenn .2019) هدفت إلى تقديم مراجعة عامة للطرق المستخدمة في متابعة مفهوم «الجامعة المستدامة»، وكان البحث قائمًا على الإنترنت، وشمل أوراق بحثية وكتبًا ووقائع مؤتمرات وتقارير فنية ومواقع ويب على الإنترنت، وتم قسمت المراجعة إلى جزأين رئيسيين: طرق تنفيذ الاستدامة وأدوات التقييم والتقرير. بدورها، تضمنت الممارسات المستخدمة في الجامعات لتنفيذ مبادرات الاستدامة البيئية «التقليدية» وأنظمة إدارة مستدامة أكثر تحديثًا. النتائج – نظرًا لأن مبادرات الاستدامة البيئية «التقليدية» بها عيوب، فقد تم تطوير أدوات أحدث للمساعدة في إدارة الاستدامة. تم تحديد نظامين لإدارة الاستدامة موجهين بشكل خاص للجامعات في هذه الورقة. يسلط كلاهما الضوء على ميزة التخلص من نظام إدارة منهجي؛ والحاجة إلى معالجة القضايا البيئية وإيلاء اهتمام خاص لاستخدام الموارد، وخاصة الطاقة، في مباني الحرم الجامعي؛ والمسؤولية الاجتماعية للمؤسسة؛ والأنشطة التعليمية والبحثية المستدامة التي يجب أن تقوم بها الجامعات. يمكن تيسير إدارة الاستدامة في الجامعة إذا كان الإجراء المستخدم لتنفيذ الاستدامة متوافقًا مع الأداة المستخدمة لتقييم أدائها، وتوصلت الدراسة إلى مراجعة محدثة للجهود التي بذلتها الجامعات للمساهمة في التنمية المستدامة، وقدمت الأساليب والأدوات المستخدمة لإدارة الاستدامة داخل الجامعة، بما في ذلك تلك المستخدمة لتنفيذها وتقييمها وإعداد التقارير عنها.

كما هدفت دراسة البلطان (2021) إلى معرفة مستوى تضمين موضوعات الكيمياء الخضراء في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث قائمة بموضوعات الكيمياء الخضراء التي يجب إشراكها في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من جميع كتب العلوم المقررة في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية الحديثة الد ارسي 1442هـ وعددها(6) كتب بواقع كتاب لكل فصل دراسي ، وتم استخدام بطاقة تحليل محتوى كتب العلوم، وأظهرت نتائج الدراسة أن تضمين موضوعات الكيمياء الخضراء في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة كان بمستوى متدني، ولا يوجد أي عنوان رئيسي أو فرعي في الكتب تضمن موضوعات مباشرة عن الكيمياء الخضراء، كما أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى تضمين موضوعات الكيمياء الخضراء بين كتابي العلوم للصفين الأول والثاني، بينما توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.1) بين كتابي العلوم في الصفين الأول والثالث، وكذلك بين الثاني والثالث، وأوصت الدراسة بضرورة مراجعة كتب العلوم والاهتمام بتضمينها موضوعات الكيمياء الخضراء.

بينما هدفت دراسة محمد (2023) إلى التعرف على مدى تضمين مناهج العلوم المطورة بالمرحلة الابتدائية لأبعاد التكنولوجيا الخضراء، والتي تمثلت في (الطاقة الخضراء – الاقتصاد الأخضر – المعالجة الآمنة للمخلفات – الحفاظ على البيئة – الكيمياء الخضراء – الأسرة الخضراء – النانوتكنولوجي الخضراء)، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكون مجتمع الدراسة وعينته على جميع الموضوعات الخاصة بكتب العلوم المطورة للصف الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية في العام الدراسي 2022–2023، وقد تمثلت أداتا البحث في استمارتي تحليل أهداف ومحتوى مناهج العلوم في ضوء أبعاد التكنولوجيا الخضراء، وتوصلت نتائج البحث إلى قصور مناهج العلوم المطورة بالمرحلة الابتدائية في تضمين أبعاد التكنولوجيا الخضراء في الأهداف والمحتوى.

وهدفت دراسة (Study by Kumar et al , 2023) إلى استكشاف تكامل التعليم الأخضر في الهند كمسار حاسم للتنمية المستدامة. كما هدف البحث إلى فحص المبادرات الحالية مثل هيئة البيئة الوطنية وبرنامج المدارس الخضراء، والتي تهدف إلى تضمين الوعي البيئي في النظام التعليمي، وقد أشارت الدراسة إلى أن التحديات الكبيرة مثل قيود الموارد، وعدم كفاية تكامل المناهج الدراسية، وعدم كفاية تدريب المعلمين تعوق فعالية هذه البرامج. بناء عليه اقترحت الدراسة نهجاً متعدد الأوجه لمعالجة هذه التحديات، بما في ذلك دعم السياسات الأقوى، وطرق التدريس المبتكرة، والشراكات بين القطاعين العام والخاص، والمشاركة المجتمعية.

وحاولت دراسة موسى (2023) الكشف عن مستوى تضمين موضوعات الاقتصاد الأخضر في مقررات برامج البكالوريوس في العلوم الطبيعية بجامعة الملك خالد، ولتحقيق ذلك؛ استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت أداة الدراسة المتمثلة في بطاقة تحليل المحتوى على عينة قصدية بلغت (30) مقرراً دراسياً واشتملت على (210) موضوعات في العلوم الطبيعية، مضمنة في وثيقة توصيف المقررات، وتوصلت النتائج إلى قائمة بموضوعات الاقتصاد الأخضر التي ينبغي تضمينها في مقررات برامج البكالوريوس في العلوم الطبيعية، بلغ عددها (30) موضوعاً رئيسياً موزعة في ثلاثة أبعاد كالآتي :بُعد نوعي تخصصي يشمل (15) موضوعاً بنسبة بلغت (50 %)، وبُعد بيني متعدد الأوجه يشمل (10) موضوعات بنسبة بلغت (33.3%)، وبُعد شمولي عام يشمل (5) موضوعات بنسبة بلغت (16.7 %)، كما كشفت النتائج عن مستوى تضمين منخفض لهذه الموضوعات

في مقررات برامج البكالوريوس في العلوم الطبيعية بجامعة الملك خالد؛ حيث بلغت النسبة الكلية(23.8 %)، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين موضوعات الاقتصاد الأخضر في مقررات العلوم الطبيعية.

كما سعت دراسة العتيبي(2024) للتعرف على مدى تضمين مناهج العلوم مبادئ وعناصر التربية الخضراء من خلال تقصي آراء معلمات العلوم ؛ تم استخدام المنهج المسحي الوصفي , واستبانة تحتوي على 40 مؤشر موزعة على 5 محاور , تكونت عينة الدراسة من معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمدينة حائل وكان عددهم (64) معلمة علوم وأسفرت النتائج أن مناهج العلوم قد غطت الجانب المعرفي وهذا ما تناولته الدراسة في المحور الأول إلا أن هناك مواضيع تحتاج الى تغطية أكثر وهي التي تدور حول تخفيض النفايات بطريقة صحيحة ومنظمة للتأكيد وخطورة المذيبات المستخدمة في التجارب العلمية على البيئة ، أما من ناحية الوعي بالقضايا البيئية فهناك مؤشرات أظهرت أنها تم طرحها بشكل قليل أو نوقشت بشكل قليل مثل تعزيز المناهج بمفاهيم التربية الخضراء، وذلك من خلال تزويدهم بالمنشورات والكُتيبات، كما توصلت الدراسة أنه لا يوجد أساليب وأنشطة كافية لدعم مفاهيم التربية الخضراء مثل زيارة المحميات والزيارات الميدانية التي تساهم في دعم هذه المفاهيم لدى الطالبات، وأوصت النتائج إلى توجيه الباحثين إلى تحليل محتوى المناهج بشكل أكثر وأعمق حول تضمين مفاهيم التربية الخضراء بالمناهج المختلفة، ووضع تصورات وخطط لمناهج التربية الخضراء متكاملة العناصر في كافة مناهج العلوم.

كما هدفت دراسة الغامدي (2024) إلى التعرف على مستوى تضمين موضوعات الكيمياء الخضراء في محتوى كتب العلوم للصف الثاني متوسط في المملكة العربية السعودية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكون مجتمع وعينة الدراسة من جميع كتب العلوم المقررة على طالب الصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1444هـ، واستخدمت الباحثة أداةً تتمثل في بطاقة تحليل محتوى كتب العلوم، وتمَّ التأكد من صدقها وثباتها، وأظهرت النتائج أن تضمين موضوعات الكيمياء الخضراء في كتب العلوم للصف الثاني متوسط في المملكة كان بمستوى جيد.

وهدفت دراسة (Nina ,2024) إلى تحسين جودة تعليم العلوم المستدام لطلاب الصف الثالث خلال العام الدراسي 2022-2023 من خلال دمج وحدات المدارس الخضراء، وإلى تسليط الضوء على التأثير الإيجابي لدمج وحدات المدارس الخضراء، وقد استخدمت هذه الدراسة بحثًا مختلط الأساليب بين التحليلي والوصفي والمسحي، وقد كشفت النتائج أن درجات ما بعد التقييم كانت أعلى بكثير من درجات ما قبل التقييم الأولية، مما يشير إلى تحسن ملحوظ في أداء المتعلمين، كما في تعليم العلوم للمتعلمين، وكما أشارت درجات المتعلمين، توصلت النتائج إلى أن دمج وحدات المدارس الخضراء أفاد الطلاب وعلاوة على ذلك أدى دمج التعليم المدرسي الأخضر إلى زيادة الثقة بالنفس، والمشاركة النشطة، والتفاعل الاجتماعي الإيجابي، وفهم أعمق للموضوع بين المشاركين، وكشفت أن تطوير المهارات الخضراء يحسن التجربة التعليمية ويجهز الطلاب المستقبليين بشغف للوعي البيئي وممارسات الاستدامة وإحداث تأثير عالمي إيجابي.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة والمتمثلة في موضوعات التعليم الأخضر، ومعرفة مدى تضمينها في المناهج الدراسية، سوف تقوم الباحثة بتقديم تعليق عام على تلك الدراسات من خلال عدة نقاط تتضح فيها موقف الدراسة الحالية من تلك الدراسات، وما تتميز به عنها.

هدف الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة المرتبطة من حيث هدف الدراسة حيث تهدف إلى التعرف إلى مدى تضمين موضوعات التعليم الأخضر في المناهج الدراسية.

المنهج: اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

المقرر الدراسي: اتفقت الدراسة الحالية جميع في الدراسات في تناولها للمقرر الدراسي العلوم.

المرحلة التعليمية: تنوعت المراحل التعليمية بين الدراسات، حيث اشتملت الدراسات على جميع المراحل الدراسية: ابتدائية، متوسطة، ثانوية، وجامعية، مما يعكس اختلاف التركيز على الفئات العمرية المختلفة، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة العتيبي (2024)، ودراسة الغامدي(2024)، ودراسة (Study by Kumar et al ,2023)، ودراسة البلطان (2021)، ودراسة (Prithi Rao* & Dr. P. S. Aithal ,2016)، ودراسة (Marable ,2015) في تناولها المرحلة المتوسطة، بينما اختلفت مع دراسة (Nina ,2024)، ودراسة محمد (2023) التي تناولت المرحلة الابتدائية، كما اختلفت مع دراسة موسى (2023)، ودراسة (R. Glenn ,2019) التي اهتمت بالمرحلة الجامعية.

العينة: اتفقت الدراسة الحالية جميع الدراسات في اختيار العينة بالطريقة القصدية، ولكن اختلفت في أحجام العينات وعددها بين الدراسات، حيث اشتملت بعض الدراسات عينة صغيرة والأخرى عينة أكبر، مما قد يؤثر على تعميم النتائج.

الأدوات: تم استخدام أدوات قياس مختلفة بين الدراسات، مثل الاستبانة، وبطاقة تحليل محتوى، مما يعكس تنوع الطرق المستخدمة لتقييم النتائج، فقد اتفقت الدراسة الحالية في استخدام أداة الدراسة وهو بطاقة تحليل المحتوى مع دراسة الغامدي (2024)، ودراسة محمد (2023)، ودراسة موسى (2023)، ودراسة البلطان (2021)، بينما اختلفت مع دراسة العتيبي (2024)، ودراسة (Nina ,2024)، ودراسة Study

by Kumar et al ,2023)، ودراسة (R. Glenn ,2019)، ودراسة Prithi Rao* & Dr. P. S. Aithal (2016)، ودراسة Marable ,2015) التي استخدمت الاستبانة.

الأسلوب الإحصائي المستخدم: اختلفت الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات، حيث اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات في استخدامها أسلوب التكرارات والنسب المئوية، ومعامل الارتباط، وألفاكرونباخ.

النتائج: أظهرت الدراسات بشكل عام وجود ضعف في الوعي بالتعليم الأخضر في المناهج الدراسة، فقد أثبتت الدراسة ضعف تضمينها موضوعات التعليم الأخضر في مقرر العلوم بالمرحلة المتوسطة، وبهذا تتفق مع الدراسات التي تناولت تحليل مقررات العلوم لمعرفة مدى تضمين موضوعات التعليم الأخضر، ومنها دراسة الغامدي (2024)، ودراسة موسى (2023)، ودراسة البلطان (2021).

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة

تمت الاستفادة من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة الحالية في عدة جوانب:

- تحديد الفجوات المعرفية التي لم تغطها الدراسات السابقة، مما ساعد في صياغة أسئلة بحث جديدة تدعم أهداف الدراسة الحالية.
- تحديد منهجية البحث المناسبة، كذلك اختيار الإطار النظري المناسب الذي يستند إليه البحث.
- الاستفادة من تصميم الدراسات السابقة في بناء أدوات الدراسة.
- تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها.
- مناقشة النتائج وتفسيرها.

الطريقة والإجراءات

أولًا: منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في الأدبيات والدراسات السابقة التي تتعلق بمتغيرات الدراسة، وكذلك جمع المعلومات والحقائق ذات الصلة، وهو المنهج المناسب للدراسة الحالية.

ثانيًا: مجتمع الدراسة وعينته

تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من مناهج تعليم العلوم في المرحلة المتوسطة، والتي تحوي مقرر العلوم بالمملكة العربية السعودية، طبعة عام: (1446-2024)، ويحتوي كل مقرر على (6) وحدات.

وقد تمثلت عينة الدراسة في جميع موضوعات مقررات العلوم للصف الأول والثاني والثالث المتوسط الفصل الدراسي الأول.

ثالثًا: أدوات الدراسة

تكونت أدوات الدراسة مما يلي: قائمة موضوعات التعليم الأخضر اللازم تضمينها بمقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة، وبطاقة تحليل المحتوى لقياس مدى تضمين موضوعات التعليم الأخضر بمقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة.

وفيما يلي وصف لأدوات الدراسة ومراحل التحقق من صدقها وثباتها:

(أ) **قائمة موضوعات التعليم الأخضر**: وهي قائمة أعدتها الباحثة، لتحديد أهم موضوعات التعليم الأخضر اللازم تضمينها بمقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة، وقد تم إعداد القائمة وفق الخطوات التالية:

1. تحديد هدف القائمة: هدفت القائمة إلى حصر أهم موضوعات التعليم الأخضر اللازم تضمينها بمقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة، والتي شكلت فيما بعد محددات معينة للباحثة في توجيه عمليات تحليل محتوى المقررات.

تحديد مصادر إعداد القائمة: تم الاعتماد في حصر موضوعات التعليم الأخضر اللازم تضمينها بمقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة على مراجعة الدراسات والأبحاث التي عنيت بتحليل المحتوى، وموضوعات التعليم الأخضر ومن أهمها دراسة الغامدي (2024)، ودراسة محمد (2023)، ودراسة موسى (2023)، ودراسة البلطان (2021).

2. وصف القائمة: من المصادر السابقة تم إعداد قائمة موضوعات التعليم الأخضر المناسبة لطالبات المرحلة المتوسطة، واشتملت القائمة على (5) أبعاد رئيسة، وهي الاقتصادي، والبيئي، والاجتماعي، والتكنولوجي، والقيمي، ويندرج تحت كل بعد عدد من الموضوعات، لتشمل القائمة (25) موضوعًا.

صدق القائمة: بعد إعداد الصورة المبدئية للقائمة، تم توزيعها على مجموعة من المحكمين والمختصين في المناهج وطرق تدريس العلوم؛ لمعرفة مدى مناسبة الموضوعات لطالبات المرحلة المتوسطة، ومدى انتماء الموضوعات للبعد الذي تندرج تحته، والتأكد من الصحة اللغوية لصياغة القائمة، إضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه من موضوعات، وبعد عرض القائمة على المحكمين، وفي ضوء آرائهم وملاحظتهم قامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات على قائمة موضوعات التعليم الأخضر، وبالتالي الوصول إلى قائمة بالموضوعات النهائية المناسبة لطالبات المرحلة المتوسطة في صورتها النهائية، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة، خرجت القائمة في صورتها النهائية مشتملة على (25) موضوع في (5) أبعاد.

(ب) بطاقة تحليل محتوى مقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة:

وقد تم إعداد هذه البطاقة وفق الخطوات الآتية:

1. تحديد الهدف من بطاقة تحليل المحتوى: هدفت البطاقة

إلى تحديد درجة توافر موضوعات التعليم الأخضر محتوى مقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة.

2. مصادر إعداد البطاقة ومكوناتها: تم بناء بطاقة تحليل المحتوى وتحديد مفرداتها في ضوء ما أسفرت عنه قائمة موضوعات التعليم الأخضر اللازم تضمينها بمقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة، والتي عُرضت على مجموعة المحكمين سالفة الذكر للتأكد من صدقها وثباتها. وشملت البطاقة مكونين رئيسين، هما: الأول: يضم موضوعات التعليم الأخضر، والثاني: ويضم تكرارات موضوعات التعليم الأخضر.

صدق بطاقة تحليل محتوى مقررات العلوم: تم التأكد من صدق بطاقة تحليل محتوى مقررات العلوم، وصلاحيتها للاستخدام؛ ولتحقيق ذلك تم عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجال تدريس المناهج وطرائق تدريس العلوم، وقد طُلب من المحكمين إبداء الرأي في مدى ارتباط الموضوع بالبعد، ومدى وضوح الصياغة اللغوية وسلامتها، وبعد الأخذ بآراء المحكمين جاءت الصورة النهائية للبطاقة صالحة للتطبيق.

إجراءات تحليل المحتوى: تمت عملية تحليل محتوى مقرر العلوم وفقاً للخطوات التالية:

1. تحديد الهدف من تحليل المحتوى: تهدفُ عمليةُ التحليل في هذه الدراسة إلى تعرف مدى توافر موضوعات التعليم الأخضر في جميع مقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة (الفصل الأول، والثاني، والثالث).
2. تحديد وحدة تحليل المحتوى: تم اختيار الموضوع والأهداف كوحدة تحليل الدراسة الحالية لمناسبتها لطبيعة الدراسة.
3. فئة تحليل المحتوى: بما أنَ هدف الدراسة التعرف إلى مدى توافر موضوعات التعليم الأخضر في جميع مقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة فقد تم اختيار موضوعات التعليم الأخضر كفئة لتحليل المحتوى.
4. الاطلاع على محتوى مقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة (الفصل الأول، والثاني، والثالث)، مع قراءتها بشكل متفحص .
5. إحصاء عدد وحدات المقرر، وعدد الموضوعات، وعدد أهداف الدروس.
6. قراءة موضوعات المقرر وأهدافه قراءة متأنية وناقدة.
7. تصنيف كل موضوع، وهدف إلى إحدى فئات التحليل المحددة مسبقًا، وتسجيلها في بطاقة تحليل المحتوى.
8. في نهاية التحليل جُمعت تكرارات موضوعات التعليم الأخضر، وحُسبت النسبة المئوية.

ثبات بطاقة تحليل محتوى مقرر العلوم:

للتحقق من ثبات البطاقة اتبعت الباحثة طريقة ثبات

من خلال إعادة التحليل من قبل الباحثة، وبتطبيق معادلة كوبر لثبات التحليل فقد جاءت النتائج كما بجدول (1) التالي:

جدول 1

قيم ثبات التحليل لبطاقة تقييم مقررات العلوم في ضوء موضوعات التعليم الأخضر

الصف	البعد	عدد نقاط الاختلاف	قيمة الثبات
	الاقتصادي	20	0.98
	البيئي	21	0.98
الأول	الاجتماعي	15	0.97
	التكنولوجي	11	0.98
	القيمي	13	0.98
الدرجة الكلية		80	0.98
	الاقتصادي	24	0.97
	البيئي	27	0.97
الثاني	الاجتماعي	17	0.97
	التكنولوجي	16	0.97
	القيمي	24	0.96
الدرجة الكلية		108	0.97
	الاقتصادي	29	0.97
	البيئي	35	0.97
الثالث	الاجتماعي	22	0.96
	التكنولوجي	16	0.97
	القيمي	17	0.97
الدرجة الكلية		119	0.97
البطاقة كاملة		307	0.97

يتضح من جدول (1) السابق أن قيمة الثبات تراوحت بين 0.96-0.98ببطاقة تحليل كتاب العلوم بالصفوف الثلاثة وهي قيمة ثبات عالية مما يشير إلى دقة النتائج التي تسفر عنها نتيجة التحليل.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

تم تنفيذ الدراسة وفق الاجراءات والخطوات التالية:

- مراجعة الأدبيات والدّراسات السابقة ذات العلاقة بالتعليم الأخضر.
- إعداد قائمة بموضوعات التعليم الأخضر التي ينبغي استخدامها تضمينها في مقررات العلوم.
- عرض القائمة على مجموعة من المحكّمين المختصين لأخذ آرائهم وإجراء التعديلات في ضوء ذلك.
- إعداد بطاقة تحليل محتوى مقررات العلوم.
- عرض البطاقة على مجموعة من المحكّمين المختصين لأخذ آرائهم وإجراء التعديلات في ضوء ذلك.
- اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية.
- تطبيق أداة الدراسة على عينةِ الدّراسة وجمع البيانات وتفريغها عبر الحزم الإحصائية (SPSS). للوصول إلى نتائج الدراسة ومن ثم مناقشتها والخروج بالتوصيات المناسبة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة الذي نص على «ما موضوعات التعليم الأخضر اللازم تضمينها بمقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة؟»

قامت الباحثة بإعداد قائمة موضوعات التعليم الأخضر تهدف إلى حصر أهم موضوعات التعليم الأخضر اللازم تضمينها بمقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة بناءً على الأدبيات والدراسات السابقة، وقد اشتملت القائمة على (5) أبعاد رئيسة، وهي الاقتصادي، والبيئي، والاجتماعي، والتكنولوجي، والقيمي، ويندرج تحت كل بعد عدد من الموضوعات، لتشمل القائمة (25) موضوعًا، وتم عرض القائمة على المحكمين، وفي ضوء آرائهم وملاحظتهم قامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات على قائمة موضوعات التعليم الأخضر، وبالتالي الوصول إلى قائمة بالموضوعات النهائية المناسبة لطالبات المرحلة المتوسطة في صورتها النهائية، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة، خرجت القائمة في صورتها النهائية مشتملة على (25) موضوع في (5) أبعاد، وتتمثل قائمة موضوعات التعليم الأخضر في جدول (2) الآتي:

جدول2

قائمة موضوعات التعليم الأخضر

البعد	الموضوعات	البعد	الموضوعات
الاقتصادي	الطاقة الشمسية	الاجتماعي	مكافحة الفقر
	الاستهلاك الرشيد		مكافحة البطالة
	إدارة النفايات		الأمن الغذائي
	الإنتاج المستدام		الابتكار الاجتماعي
	وسائل النقل المستدامة	التكنولوجي	استخدام الواقع المعزز
البيئي	الزراعة العضوية		تفعيل المتاحف والمعارض الافتراضية
	التغير المناخي		تفعيل المعامل الافتراضية
	التوازن البيئي		استخدام شبكة الانترنت
	التشجير	القيمي	العدل والمساواة
	الحفاظ على الماء		المشاركة والتعاون
	جودة الهواء		الأمانة
	التلوث		التكافل الاجتماعي
	المخاطر البيئية		

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة الذي نص على «ما مدى تضمين موضوعات التعليم الأخضر بمقرر العلوم بالصف الأول المتوسط؟»

تم حساب تكرارات مؤشرات كل بعد والنسبة المئوية للتكرار واختبار مربع كاي لحسن المطابقة لحساب الفروق بين مرات التوافر ومرات عدم التوافر وكذلك حساب نسبة التوافر ومستواها وجاءت النتائج كما بجدول (3) التالي:

جدول3

التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر مؤشرات التعليم الأخضر بمقرر العلوم للصف الأول المتوسط

البعد	الموضوع	موجودة ت	موجودة %	غير موجودة ت	غير موجودة %	مربع كاي	نسبة التوافر	مستوى التوافر
الاقتصادي	الطاقة الشمسية	1	0.5	18	99.45	177.0**	1%	منخفض
	الاستهلاك الرشيد	2	11.60	16	88.40	106.7**	12%	منخفض
	إدارة النفايات	9	4.97	17	95.03	146.8**	5%	منخفض
	الإنتاج المستدام	1	6.63	16	93.37	136.2**	7%	منخفض
	وسائل النقل المستدامة	3	1.66	17	98.34	169.2**	2%	منخفض
	الزراعة العضوية	9	4.97	17	95.03	146.8**	5%	منخفض
البيئي	التغير المناخي	3	20.99	14	79.01	60.9**	21%	منخفض
	التوازن البيئي	6	34.25	11	65.75	17.9**	34%	منخفض
	التشجير	0	0	18	100.0	-	0	منخفض
	الحفاظ على الماء	4	2.21	17	97.79	165.4**	2%	منخفض
	جودة الهواء	6	3.31	17	96.69	157.8**	3%	منخفض
	التلوث	2	14.36	15	85.64	91.9**	14%	منخفض
	المخاطر البيئية	5	30.94	12	69.06	26.3**	31%	منخفض
الاجتماعي	مكافحة الفقر	3	1.66	17	98.34	169.2**	2%	منخفض
	مكافحة البطالة	0	0	18	100.0	-	0	منخفض
	الأمن الغذائي	2	1.10	17	98.90	173.1**	1%1	منخفض
	الابتكار الاجتماعي	1	6.08	17	93.92	139.7**	6%	منخفض
التكنولوجي	استخدام الواقع المعزز	0	0	18	100.0	-	0	منخفض
	تفعيل المتاحف والمعارض الافتراضية	0	0	18	100.0	-	0	منخفض
	تفعيل المعامل الافتراضية	0	0	18	100.0	-	0	منخفض
	استخدام شبكة الانترنت	0	0	18	100.0	-	0	منخفض
القيمي	العدل والمساواة	0	0	18	100.0	-	0	منخفض
	المشاركة والتعاون	1	6.63	16	93.37	136.2**	7%	منخفض
	الأمانة	1	5.52	17	94.48	143.2**	6%	منخفض
	التكافل الاجتماعي	1	5.52	17	94.48	143.2**	6%	منخفض
المجموع		95	6.5	42	93.5	3421.9**	0.07 %	منخفض

** القيمة دالة عند 0.01

يتضح من جدول (3) أن قيمة اختبار مربع كاي للفروق بين تكرارات البديلين: موجودة وغير موجودة دالة في اتجاه البديل غير موجودة مما يعني أن جميع مؤشرات التعليم الأخضر غير متوفرة في كتاب الصف الأول المتوسط، كما راوحت نسب التوافر لجميع مؤشرات التعليم الأخضر بين 0 - 34 % وكلها جاءت بمستوى منخفض.

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة الذي نص على «ما مدى تضمين موضوعات التعليم الأخضر بمقرر العلوم بالصف الثاني المتوسط؟»

تم حساب تكرارات مؤشرات كل بعد والنسبة المئوية للتكرار واختبار مربع كاي لحسن المطابقة لحساب الفروق بين مرات التوافر ومرات عدم التوافر وكذلك حساب نسبة التوافر ومستواها وجاءت النتائج كما بجدول (4) التالي :

جدول 4

التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر مؤشرات التعليم الأخضر بمقرر العلوم للصف الثاني المتوسط

البعد	الموضوعات	موجودة ت	موجودة %	غير موجودة ت	غير موجودة %	مربع كاي	نسبة التوافر	مستوى التوافر
الاقتصادي	الطاقة الشمسية	15	8.02	172	91.98	131.8**	8%	منخفض
	الاستهلاك الرشيد	35	18.7	152	81.28	73.2**	19 %	منخفض
	إدارة النفايات	13	6.95	174	93.05	138.6**	7%	منخفض
	الإنتاج المستدام	25	13.3	162	86.63	100.4**	13 %	منخفض
	وسائل النقل المستدامة	5	2.67	182	97.33	167.6**	3%	منخفض
	الزراعة العضوية	4	2.14	183	97.86	171.3**	2%	منخفض
البيئي	التغير المناخي	27	14.4	160	85.56	94.6**	14 %	منخفض
	التوازن البيئي	9	4.81	178	95.19	152.7**	5%	منخفض
	التشجير	6	3.21	181	96.79	163.8**	3%	منخفض
	الحفاظ على الماء	2	1.07	185	98.93	179.1**	1%	منخفض
	جودة الهواء	5	2.67	182	97.33	167.5**	3%	منخفض
	التلوث	10	5.35	177	94.65	149.1**	5%	منخفض
	المخاطر البيئية	45	24.0	142	75.94	50.3**	24 %	منخفض
الاجتماعي	مكافحة الفقر	1	0.53	186	99.47	183.0**	1%	منخفض
	مكافحة البطالة	0	0.00	187	100.0	-	0	منخفض
	الأمن الغذائي	18	9.63	169	90.37	121.9**	10 %	منخفض
	الابتكار الاجتماعي	23	12.3	164	87.70	106.3**	12 %	منخفض
التكنولوجي	استخدام الواقع المعزز	0	0	187	100.0	-	0	منخفض
	تفعيل المتاحف والمعارض الافتراضية	0	0	187	100.0	-	0	منخفض

التنمي	تفعيل المعامل الافتراضية	0	0	187	100.0	0	-	0	منخفض	
	استخدام شبكة الانترنت	6	3.21	181	96.79	**163.8	3%	منخفض		
	العدل والمساواة	0	0	187	100.0	0	-	0	منخفض	
	المشاركة والتعاون	22	11.7	165	88.24	**109.4	12%	منخفض		
	الأمانة	20	10.7	167	89.30	**115.6	11%	منخفض		
	التكافل الاجتماعي	13	6.95	174	93.05	**138.6	7%	منخفض		
	المجموع	4	6.5	437	93.5	**3538.1	7%	منخفض		

** القيمة دالة عند 0.01

يتضح من جدول (4) أن قيمة اختبار مربع كاي للفروق بين تكرارات البديلين: موجودة وغير موجودة دالة في اتجاه البديل غير موجودة مما يعني أن جميع مؤشرات التعليم الأخضر غير متوفرة في كتاب الصف الثاني المتوسط، كما تراوحت نسبة توافر مؤشرات التعليم الأخضر بين 0 – 24 % وكلها نسب منخفضة.

للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة الذي نص على «ما مدى تضمين موضوعات التعليم الأخضر بمقرر العلوم بالصف الثالث المتوسط؟»

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب تكرارات مؤشرات كل بعد والنسبة المئوية للتكرار واختبار مربع كاي لحسن المطابقة لحساب الفروق بين مرات التوافر ومرات عدم التوافر وكذلك حساب نسبة التوافر ومستواها وجاءت النتائج كما بجدول (5) التالي:

جدول 5

التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر مؤشرات التعليم الأخضر بمقرر العلوم للصف الثالث المتوسط

البعد	الموضوعات	موجود ت	موجود %	غير موجود ت	غير موجود %	مربع كاي	نسبة التوافر	مستوى التوافر
الاقتصادي	الطاقة الشمسية	1	0.62	160	99.38	**0	1%	منخفض
	الاستهلاك الرشيد	2	3.04	140	96.86	**	13%	منخفض
	إدارة النفايات	2	3.04	140	96.86	**	13%	منخفض
	الإنتاج المستدام	1	0.21	151	99.79	**5	6%	منخفض
	وسائل النقل المستدامة	3	1.86	158	98.14	**2	2%	منخفض
	الزراعة العضوية	0	0	161	100.00	-	0	منخفض
البيئي	التغير المناخي	2	6.77	134	83.23	**	17%	منخفض
	التوازن البيئي	3	1.74	126	78.26	**	22%	منخفض
	التشجير	0	0	161	100.00	-	0	منخفض
	الحفاظ على الماء	0	0	161	100.00	-	0	منخفض
	جودة الهواء	0	0	161	100.00	-	0	منخفض

	التلوث	25	2	1	5.53	1	36	84.47	**	76.5 %	16	منخفض
	المخاطر البيئية	52	5	3	2.30	1	09	67.70	**	20.2 %	32	منخفض
	مكافحة الفقر	0	0	0	0.00	1	61	10	-		0	منخفض
الاجتماعي	مكافحة البطالة	3	3	1.86		1	58	98.14	**2	149.	2%	منخفض
	الأمن الغذائي	3	3	1.86		1	58	98.14	**2	149.	2%	منخفض
	الابتكار الاجتماعي	9	1	1	1.80	1	42	88.20	**	93.9 %	12	منخفض
	استخدام الواقع المعزز	8	8	4.97		1	53	95.03	**6	130.	5%	منخفض
التكنولوجي	تفعيل المتاحف والمعارض الافتراضية	8	8	4.97		1	53	95.03	**6	130.	5%	منخفض
	تفعيل المعامل الافتراضية	8	8	4.97		1	53	95.03	**6	130.	5%	منخفض
	استخدام شبكة الانترنت	3	1	8.07		1	48	91.93	**2	113.	8%	منخفض
	العدل والمساواة	0	0	0	0.00	1	61	10	-		0	منخفض
القيمي	المشاركة والتعاون	8	1	1	1.18	1	43	88.82	**	97.1 %	11	منخفض
	الأمانة	3	3	2	0.50	1	28	79.50	**	56.1 %	20	منخفض
	التكافل الاجتماعي	2	2	1.24		1	59	98.76	**1	153.	1%	منخفض
	المجموع	10	3	7.7		3	715	92.3	**0.5	288	8%	منخفض

** القيمة دالة عند 0.01

يتضح من جدول (5) أن قيمة اختبار مربع كاي للفروق بين تكرارات البديلين: موجودة وغير موجودة دالة في اتجاه البديل غير موجودة مما يعني أن جميع مؤشرات التعليم الأخضر غير متوفرة في كتاب الصف الثالث المتوسط، كما تراوحت نسبة توافر مؤشرات التعليم الأخضر بين 0–32 % وكلها نسب منخفضة.

تفسير النتائج

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة بين تكرارات مؤشرات التعليم الأخضر بكتب الصفوف الأول والثاني والثالث المتوسط في اتجاه عدم وجود المؤشرات بالكتب الثلاث كما كان مستوى توافر جميع المؤشرات منخفضا بمستوى توافر تراوح بجميع الكتب بين 0–34 % كأعلى نسبة مما يعني تدني مستوى توافر مؤشرات التعليم الأخضر بكتب المرحلة المتوسطة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة البلطان (2021) التي هدفت إلى معرفة مستوى تضمين موضوعات الكيمياء الخضراء في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وأظهرت نتائج الدراسة أن تضمين موضوعات الكيمياء الخضراء في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة كان بمستوى متدني، ولا يوجد أي عنوان رئيسي أو فرعي في الكتب تضمن موضوعات مباشرة عن الكيمياء الخضراء، ودراسة محمد (2023) التي هدفت إلى التعرف على مدى تضمين مناهج العلوم المطورة بالمرحلة الابتدائية لأبعاد التكنولوجيا الخضراء، وتوصلت نتائج البحث إلى قصور مناهج العلوم المطورة بالمرحلة الابتدائية في تضمين أبعاد التكنولوجيا الخضراء في الأهداف والمحتوى، ودراسة موسى (2023) التي هدفت للكشف عن مستوى تضمين موضوعات الاقتصاد الأخضر في مقررات برامج البكالوريوس في العلوم الطبيعية بجامعة الملك خالد، وكشفت النتائج عن مستوى تضمين منخفض لهذه الموضوعات في مقررات برامج البكالوريوس في العلوم الطبيعية بجامعة الملك خالد؛ حيث بلغت النسبة الكلية (23.8 %)

كما اتفقت النتيجة مع دراسة العتيبي (2024) التي هدفت للتعرف على مدى تضمين مناهج العلوم مبادئ وعناصر التربية الخضراء من خلال تقصي آراء معلمات العلوم، وأسفرت النتائج أن مناهج العلوم قد غطت الجانب المعرفي وهذا ما تناولته الدراسة

في المحور الأول إلا أن هناك مواضيع تحتاج الى تغطية أكثر وهي التي تدور حول تخفيض النفايات بطريقة صحيحة ومنظمة للتأكيد وخطورة المذيبات المستخدمة في التجارب العلمية على البيئة ، أما من ناحية الوعي بالقضايا البيئية فهناك مؤشرات أظهرت أنها تم طرحها بشكل قليل أو نوقشت بشكل قليل مثل تعزيز المناهج بمفاهيم التربية الخضراء، وذلك من خلال تزويدهم بالمنشورات والكُتيبات، كما توصلت الدراسة أنه لا يوجد أساليب وأنشطة كافية لدعم مفاهيم التربية الخضراء مثل زيارة المحميات والزيارات الميدانية التي تساهم في دعم هذه المفاهيم لدى الطالبات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء حداثة موضوع التعليم الأخضر وقلة المؤتمرات أو الندوات التي عقدت بهذا الشأن والتي من شانها أن تصدر توصيات بتضمين موضوعات التعليم الأخضر ضمن المقررات الدراسية وتضمين البرامج البيئية من مبانٍ وتشجير ومساحات خضراء وخدمات وممارسات بيئية جيدة، والتقنيات والتطبيقات التكنولوجية والممارسات المرتبطة بالتعليم الأخضر نظرا لدور التعليم الأخضر في حماية البيئة واستثمار مواردها والتصدي للمشكلات التي تواجهها.

كما أن هناك ندرة في الدراسات والكتابات التي تناولت التعليم الأخضر والتي من شأنها أن تقدم تطبيقات وأنشطة لتطبيقات التعليم الأخضر في البيئة، كما توجد ندرة في الدراسات التي تناولت تحليل كتب العلوم لتعرف مدى تضمينها للتعليم الأخضر وبالتالي ترفع التوصيات لمتخذي القرار بهذا الشأن.

ويمكن رد هذه النتيجة أيضًا إلى تأخر تطوير كتب العلوم للمرحلة المتوسطة، وعدم مواكبته للتغيرات الحديثة في مجالات العلوم البيئية أو الاعتقاد بأن التعليم الأخضر مستوى أعلى من مستوى طلبة المرحلة المتوسطة.

بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الغامدي (2024) التي هدفت للتعرف على مستوى تضمين موضوعات الكيمياء الخضراء في محتوى كتب العلوم للصف الثاني متوسط في المملكة العربية السعودية، وأظهرت النتائج أن تضمين موضوعات الكيمياء الخضراء في كتب العلوم للصف الثاني متوسط في المملكة كان بمستوى جيد.

ويمكن تفسير هذا الاختلاف بأن التعليم الأخضر هو أعم وأشمل من الكيمياء الخضراء والتي تعد جزء من منظومة أكبر، إضافةً إلى أن الكيمياء الخضراء تقتصر على موضوعات محددة في الكيمياء بشكل عام والممارسات الكيميائية بشكل أكثر دقة ولذلك اختلفت نتائج الدراسة الحالية.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

1. تضمين موضوعات التعليم الأخضر بمقررات العلوم للمرحلة المتوسطة.
2. اعتماد قائمة موضوعات التعليم الأخضر المتضمنة بالدراسة الحالية كأساس لتطوير مقررات العلوم في ضوء متطلبات التعليم الأخضر.
3. تدريب المعلمات على تدريس موضوعات التعليم الأخضر وكيفية توظيفها وربطها بالبيئة.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج تقترح الباحثة البحوث التالية:

1. فعالية وحدة تعليمية مقترحة في ضوء التعليم الأخضر على تحصيل الطالبات واتجاهاتهن نحو التعلم.
2. دراسة تحليلية لمقررات العلوم بالمرحلة الثانوية في ضوء موضوعات التعليم الأخضر.
3. اتجاهات المعلمات نحو تضمين مقررات التعليم الأخضر بمقررات العلوم للمرحلة المتوسطة.

المراجع:

حليب، أحمد. (2018). أهمية التعليم الأخضر في استدامة الجدار الإفريقي الأخضر الكبير لمكافحة التصحر. *مجلة جامعة سرت للعلوم التكنولوجية*، (10)، 31-44.

حنفي، محمد ماهر محمود. (2017). المدرسة الخضراء: رؤية مقترحة لإصلاح التَّعليم الفني في ضوء المستجدات العالمية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 100(1)، 575-627.

جمال الدين، نجوى يوسف. (2014). الاقتصاد الأخضر: المفهوم والمتطلبات في التعليم. *مجلة العلوم التربوية*، 22 (3)، 453-427

أبو دية، أيوب. (2016). الطاقة والإنسان والبيئة. سلسلة كتب عالم البيئة تصدرها جائزة زايد الدولية للبيئة، (5).

سعد، سعاد فهد. (2020). سلوكيات المواطنة التنظيمية كمدخل وسيط في العلاقة بين الإدارة الخضراء للموارد البشرية وفعالية الأداء– دراسة ميدانية. المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

السويكت، أحمد عبد الله. (2021). المواطنة البيئية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة القصيم دراسة ميدانية. *مجلة جامعة حضر الباطن للعلوم التربوية والنفسية* (2)، 201-256.

شريف، عمر صلاح نجيب. (2023). آليات مقترحة لتعظيم الاستفادة من التعليم الأخضر بمصر. جامعة دمياط.

عبد الحميد، أسماء عبد الفتاح. (2022). رؤية مقترحة لسياسات

برامج التَّعليم الأخضر في مصر في بعض النماذج العربية والعالمية. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، 193(2)، 168-203.

عبد اللطيف، مها نبيل، راشد، علي محيي، والمحمدي، أماني أحمد. (2021). فاعلية برنامج في العلوم قائم على التَّعليم الأخضر لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية*، كلية التربية جامعة حلوان، 27(9)،-289 313.

عبد الهادي، شيماء السيد. (2020). رؤية مقترحة لتطبيق نموذج المدرسة الخضراء في مؤسسات التعليم الابتدائي بمصر. *مجلة العلوم التربوية بكلية الدراسات العليا للتربية*، 28(4)، 365-456.

العجمي، لبنى حسين راشد والزهراني، منى مطر أحمد. (2024). تصور مقترح لتعزيز تنمية الوعي بمهارات التعليم الأخضر في الممارسات التدريسية لدى معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، (35)، 188-205.

عمر، علاء محمد. (2022). مدى مراعاة مدارس المتفوقين STEM لمتطلبات ومبادئ التَّعليم الأخضر الداعم للمواطنة البيئية «مدرسة المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا بالمينا أنموذجاً. *مجلة كلية التربية – جامعة الإسكندرية*، 3(32)، 81-139.

العنزي، منى ساكت. (2022). درجة وعي معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمبادئ الاقتصاد الأخضر في ممارساتهن التَّدريسية، *المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط*، 38(2)، 50-95.

كزيز، أمال. (2019). المدرسة الخضراء المستدامة وثقافة التربية البيئية نماذج عالمية وعربية حول المدرسة الخضراء. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 1 (1)، 155 – 179.

اللمعي، فاطمة محمد. (2017). التنمية المستدامة بالمدرسة المصرية في ضوء صيغة المدرسة المستدامة الخضراء في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والصين دراسة مقارنة. *مجلة كلية التربية كلية التربية* بجامعة كفر الشيخ، 17(1)، 1 – 112.

مبادرتي السعودية الخضراء والشرق الأوسط الأخضر (2021). تم استرجاعه على الرابط التالي:.https://www greeninitiatives.gov.sa/ar-sa/knowledge-/hub

مجاهد، فايزة أحمد الحسيني. (2020). التعليم الأخضر توجه مستقبلي في العصر الرقمي، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 3(3)، 177 - 196.

مجلس الشؤن الاقتصادية والتنمية. (2016). رؤية المملكة العربية السعودية 2030، الرياض. المركز الإعلامي لمجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، 1-81.

مجلس الشؤن الاقتصادية والتنمية. (2020). الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني2025-2021، الرياض. إدارة التواصل الإعلام، 1-129. تم استرجاعه على الرابط التالي: https://www.vision2030.gov.sa/media/jolbg3if/ntp-_ar_opt.pdf

وزارة الاقتصاد والتخطيط السعودية. (2020). مجتمع حيوي بيئته عامرة. تم استرجاعه على الرابط التالي: https://www. vision2030.gov.sa/ar/v2030/overview

Abu Diya, Ayoub. (2016). Energy, Man and the Environment (in Arabic). Environmental World Book Series issued by Zayed International Prize for the Environment, (5).

Abdul Hamid, Asmaa Abdel Fattah. (2022). A proposed vision for green education program policies in Egypt in some Arab and international models. *Journal of the Faculty of Education* (in Arabic), Al-Azhar University. 193(2). 168203-.

Al-Ajmi, Lubna Hussein Rashid, and Al-Zahrani, Mona Matar Ahmed. (2024). A proposed vision to enhance the development of awareness of green education skills in teaching practices among science teachers at the primary stage (in Arabic). *Journal of Educational and Human Sciences*, (35), 188205-.

Al-Anzi, Mona Saket. (2022). The degree of awareness of secondary school social studies teachers of the principles of the green economy in their teaching practices (in Arabic), *Scientific Journal of the Faculty of Education – Assiut University*, 38(2). 5095-.

Abdul Hadi, Shaimaa Al-Sayed. (2020). A proposed vision for implementing the green school model in primary education institutions in Egypt. *Journal of Educational Sciences (in Arabic)*, College of Graduate Studies for Education, 28(4)28, 365456-.

Abdul Latif, Maha Nabil, Rashid, Ali Mohie, and Al-Mohammadi, Amani Ahmed. (2021). The effectiveness of a science program based on green education

the requirements and principles of green education that support environmental citizenship «School of Excellence for Science and Technology in Mina as a model (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education* – Alexandria University, 3(32). 81139-.

Saad, Suad Fahd. (2020). Organizational Citizenship Behaviors as an Intermediary Entrance in the Relationship between Green Management of Human Resources and Performance Effectiveness – A Field Study. (in Arabic) Arab Organization for Administrative Development, Cairo.

Segura, E. (2020). Sustainable Management of Digital Transformation in Higher Education. Global Research Trends, Article Sustainability, 12 (5), 124-.

Shannaq, B. (2012). The Impact of Green Learning on the Students Performance. Asian Journal of Computer Science and Information Technology, 2(7), 190193-.

Stohr, Whitney Ba (2012). Coloring a Green Generation: The Law and Policy of Nationally Mandated Environmental Education and Social Value Formation at the Primary and Secondary Academic

Somwaru, L. (2016). The Green School Sustainable Approach towards Environmental Education Case Study *Journal of Science and Technology*;3(10).

Stohr,Whitney Ba (2012). Coloring a Green Generation: The Law and Policy of Nationally Mandated Environmental Education and Social Value Formation at the Primary and Secondary Academic Levels. A Thesis Submitted to the faculty of The George Washington University.

to develop future thinking skills for middle school students. *Journal of Educational and Social Studies (in Arabic),* Faculty of Education, Helwan University, 27(9), 289- 313.

Gamal El-Din, Nagwa Youssef. (2014). Green Economy: Concept and Requirements in Education (in Arabic). *Journal of Educational Sciences,* 22(3), 427453-

Haleeb, Ahmed. (2018). The Importance of Green Education in Sustaining the Great Green African Wall to Combat (in Arabic). *Journal of Merowe University of Technology,* (10), 3144-.

Hanfy, Mohamed Maher Mahmoud. (2017). The Green School: A Proposed Vision for Reforming Technical Education in Light of Global Developments (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education,* Mansoura, 100(1). 575627-.

Kaziz, Amal (2019). The sustainable green school and the culture of environmental education, global and Arab models of the green school. *Journal of Human and Social Sciences (in Arabic),* Faculty of Humanities and Social Sciences, 1(1), 155179-.

Kumar, Suresh, Dr., Shobana, and Joseph, Sant. (2024). A Study on Green Education in India: A Pathway to Sustainable Development. *International Journal of Advanced Research and Reviews* 22(3):1747.

Al-Lam›I, Fatima Muhammad (2017). Sustainable development in the Egyptian school in light of the sustainable green school formula in both the United States of America and China, a comparative study (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Faculty of Education,* Kafr El-Sheikh University, 17(1), 1 – 112.

Marable, Stephen. (2015). Green Schools – Implementation and Practices of Environmental Education in LEED and Green Ribbon Certification in Virginia Public Schools. *Journal of Educational Planning,* Vol. 22, No. 1, 4984-

Omar, Alaa Mohammed. (2022). The extent to which STEM schools take into account

Enhancing English Writing Instruction: Harnessing the Potential of Blended and Hybrid Learning Models

تعزيز تعليم الكتابة باللغة الإنجليزية: استغلال إمكانيات نماذج التعلم المدمج والهجين

Dr. Musa Alghamdi
https://orcid.org/0009-0002-6183-5004.
Assistant Professor, English Language Department, Yanbu English Language & Prep Year Institute, Royal Commission for Jubail and Yanbu Education Sector, Saudi Arabia

د. موسى بن عبد الله الغامدي
أستاذ مساعد بقسم اللغة الإنجليزية بمعهد ينبع للغة الإنجليزية والسنة التحضيرية، الإدارة العامة للتعليم بالهيئة الملكية للجبيل وينبع، ينبع، المملكة العربية السعودية.

Dr. Waheeb S. Albiladi
https://orcid.org/0000-0002-5367-6544
Assistant Professor, English Language Department, Yanbu English Language & Prep Year Institute, Royal Commission for Jubail and Yanbu Education Sector, Saudi Arabia

د. وهيب بن شديد البلادي
أستاذ مساعد بقسم اللغة الإنجليزية بمعهد ينبع للغة الإنجليزية والسنة التحضيرية، الإدارة العامة للتعليم بالهيئة الملكية للجبيل وينبع، ينبع، المملكة العربية السعودية.

(تاريخ الاستلام: 2024/10/20، تاريخ القبول: 2025/01/18، تاريخ النشر: 2025/01/30)

Abstract

Recent changes in the world have shifted many aspects of our lives. With technological advancement, the field of Education, as well as those in the areas of language teaching and applied linguistics have witnessed changes in how language is taught and learned. As a result, new teaching models have risen as a response to these changes. One of these teaching models is blended learning (BL), which combines face to face with online instructions. The review of the current research indicates that even though the use of BL has increased in recent years, it has not been used or applied in Writing courses or on research surrounding BL in Writing courses. Therefore, the study emerged as a response to this limited research. It explored language learners' perceptions and experiences about replacing traditional ways of teaching English Writing with blended model. The findings of the study indicate that BL can be used effectively in Writing courses. This learning model allows for more language flexibility and engagement among language learners. Using this model to teach Writing, however, involves some challenges such as lack of communication and interaction. The study also indicates that blended environments can bridge the gap between language classrooms and the virtual world, and that leads to improvement in their language skills.

Keywords: BL, English Writing teaching, English learning, adult language learners, English learning technology

المستخلص

تغيرت جوانب عديدة من حياتنا بسبب التطورات الحديثة في العالم. مع التقدم التكنولوجي، شهدت مجالات التعليم، بما في ذلك تدريس اللغات واللسانيات التطبيقية، تغييرات ملحوظة في كيفية تدريس اللغة وتعلمها. نتيجة لذلك، ظهرت نماذج تدريس جديدة استجابةً لهذه التغيرات. من بين هذه النماذج، يأتي التعلم المدمج، الذي يجمع بين التعليم الحضوري والتعليم عن بُعد عبر الإنترنت. تشير مراجعة الأبحاث الحالية إلى أنه رغم زيادة استخدام التعلم المدمج في السنوات الأخيرة، إلا أنه لم يتم تطبيقه بشكل كافٍ في مقررات الكتابة أو في الأبحاث المتعلقة بها. لذلك، جاءت هذه الدراسة لتغطية هذا النقص في جوانب البحث في هذا المجال. استكشفت الدراسة تصورات وتجارب متعلمي اللغة حول استبدال الطرق التقليدية في تدريس الكتابة باللغة الإنجليزية بنموذج التعلم المدمج. تشير نتائج الدراسة إلى أنه يمكن استخدام التعلم المدمج بفعالية في مقررات الكتابة، حيث يوفر هذا النموذج التعليمي مزيدًا من المرونة والتفاعل بين متعلمي اللغة. ومع ذلك، يتضمن استخدام هذا النموذج لتدريس الكتابة بعض التحديات، مثل نقص التواصل والتفاعل. كما توضح الدراسة أن البيئات المدمجة يمكن أن تسد الفجوة بين فصول اللغة والعالم الافتراضي، مما يؤدي إلى تحسين المهارات اللغوية للمتعلمين.

الكلمات المفتاحية: التعليم المدمج، تعليم الإنجليزية، تدريس الإنجليزية، تعليم الإنجليزية للكبار، تدريس الإنجليزية بالتقنية.

Cite as: Albiladi, Waheeb S, Alghamdi , Musa . (2025). Enhancing English Writing Instruction: Harnessing the Potential of Blended and Hybrid Learning Models. *Journal of Human Sciences at the University of Hail*, 01(25), 69–81

Funding: There is no funding for this research

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Introduction:

Recently, the world has witnessed rapid changes in all aspects of life, and education is not an exception. These unprecedented changes have shifted how education is delivered to learners across the globe. With technological advancement, the field of Education, as well as those in the areas of Second Language Teaching, Applied Linguistics, and Teaching and Learning of English as a Foreign language have witnessed changes in how language is taught and learned. The Covid-19 pandemic has reshaped our teaching practices forever as more classes shifted to remote and online way of teaching. One of these ways is the rise of Blended Learning (BL), which replaces traditional ways of English teaching and learning.

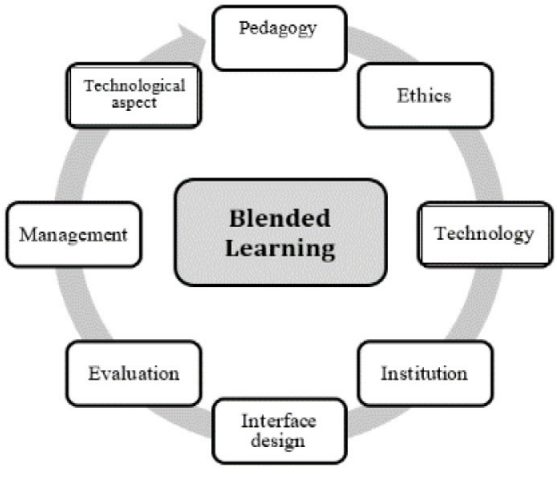
Garrison and Vaughan (2008) and Graham (2006) defined BL as the teaching system in which face-to-face and computer mediated instructions are combined. They added that this learning model was developed from the strengths of face-to-face and distance learning because it combines both types of learning as traditional classroom lectures and online learning are used in the teaching and learning process. Moreover, Garrison and Kanuka (2004) explained that BL is the carefully constructed combination of face-to-face and virtual instructions. Researchers noted that BL and hybrid learning is the same concept as both refer to the combination of face to face and online teaching experiences (Aristika & Juandi, 2021; Grgurović, 2017; Hrastinski, 2019; Quvanch & Na, 2020).

Perhaps one of the most comprehensive definitions of BL was written by Allen and Seaman (2010) who mentioned that blended course is the type of course that integrates online and in-person instruction. In blended course a significant percentage of the information is provided online employing web-based interactions and usually features fewer in-person sessions.

In terms of ESL/EFL pedagogy, Tomlinson and Whittaker (2013) pointed out that the use of the combination of traditional and online-based learning allows for more authentic and engaging language teaching and learning. BL bridges the gap between language classrooms and the virtual world that helps students acquire the language. Researchers (e.g., Banditvilai, 2016; Tomlinson & Whittaker, 2013) indicated that digital learning is becoming more widely manipulated in language classrooms as tools for fostering English teaching and learning. However, research showed that BL can be used effectively to teach the English language (Al Zumor et al. 2013; Ramalingam et al., 2021; Syakur, et al., 2020; Quvanch & Na, 2020).

Regarding teaching through BL, Khan (2005) mentioned that for a BL model to be successful and effective, it needs to address eight different elements (see figure 1). These elements are: Pedagogical aspects, technological aspects, institutional aspects, interface design aspect, evaluation aspects, management aspect, resource support aspect, and ethical aspects.

Figure 1
Elements of successful BL Teaching



However, there seems to be scarcity in research that examines the use of BL to teach academic Writing and Grammar to language learners. Liu (2013) reminded us that even though the use of BL has increased in recent years, it has not been used or applied in Writing courses or on re

search surrounding BL in writing courses. Therefore, the study explores the potential of replacing traditional ways of teaching academic Writing and Grammar with BL. The study also aimed to investigate the potential advantages and the challenges associated with the use of BL strategies to teach both Grammar and academic Writing.

1.1 Research questions

Accordingly, the present study explored the use of BL to teach English Writing. Specifically, the study aimed to answer the following questions:

1. How do adult Saudi language learners respond to the use of the BL model in writing courses?
2. What potential benefits does the BL model offer specifically for Saudi adult learners in academic writing courses?
3. What challenges, if any, do Saudi language learners face when using the BL model in writing courses?

2. Literature Review

Research surrounding the use of BL to teach English written skills is evolving. Several research studies (e.g. Alrouji, 2020; Afrilyasanti et al., 2016; Lam, et al., 2018; Wahyuni, 2018) examined the use of BL to teach different language domains including Reading, Writing, Speaking, and Listening. Most findings highlighted the importance of using this teaching strategy because it allows for more diverse and flexible language input, it can be an effective learning strategy to teach English written skills.

In a research study, Mofrad (2017) investigated the effectiveness of writing practice in a blended learning environment with 60 EFL learners. Participants were randomly divided into four groups: extroverted-blended, introverted-blended, extroverted-traditional, and introverted-traditional, based on their learning styles. In the blended learning environment, students employed various media and technology to enhance their writing skills, while the traditional setting did not incorporate these tools.The results showed that extroverted students outperformed their introverted counterparts, and those in the blended learning environment attained better results than those in traditional classes. Mofrad (2017) concluded by emphasizing that the integration of blended learning in writing courses can significantly enhance student engagement and improve writing outcomes.

Moreover, Wahyuni (2018) looked at how BL can be used when teaching English Writing. Specifically, the study examined the effect of BL models on developing eleventh grade language learners' Writing abilities. The study included two groups: control and experimental groups on which they taught Writing using a BL model. Both groups were tested to examine how BL affects the Writing abilities. The results of the study showed that using BL has a significant effect on developing students' writing skills as they show obvious and significant differences between their Writing in the pre-test and the post-test. According to the researcher, a BL model allows for more self-learning and learning autonomy as they practice their writing beyond classrooms at their own pace. The researchers concluded by stating that BL enhances students' participation and interaction in the learning process.

In another research, Lam et al., (2018) investigated the effectiveness of using a BL approach to develop students' argumentative Writing skills. The study included three secondary level classes. The first and second classes were taught using a BL approach. The third group was taught argumentative Writing using a traditional direct- instruction approach. Data was collected through pre and post-tests, written essays, and interviews. The findings suggested that the use of a BL approach positively impacted students' writing abilities. The researcher mentioned that BL is recommended over a teacher-led direct-instruction mode because it allows for a more interactive, engaging, and relaxing learning and teaching environment.

In the same vein, Alrouji (2020) conducted a study examining the efficaciousness of BL in developing Saudi university learners' skills in English paragraph writing. To carry out the study, 70 EFL students participated in this study for six weeks. The researcher applied a pre-test and post-paragraph Writing test to collect data. These methods were used to determine the role of BL in reinforcing writing abilities. The findings demonstrate that there was considerable divergence between the group that was taught in traditional methods and the group that was taught through BL strategy in favor of the latter. Alrouji (2020), in this study, states that the finding approves the efficiency of BL strategy to improve Saudi learners' competence in paragraph Writing.

Another research study (Simbolon, 2021) investigated the use of blended learning models in foreign language classrooms. The author explored the importance of blended learning, particularly during the restrictions caused by COVID-19, noting a scarcity of studies on students' learning experiences with tools like WhatsApp. This research was conducted at a vocational university in Indo-

nesia, combining classroom meetings with online learning. It aimed to examine students' perceptions of their learning experiences using WhatsApp and Google Classroom. Data was collected through a questionnaire, open-ended questions, WhatsApp chat history, and student work from Google Classroom. The results indicated that students had a positive perception of their blended learning experience, although they expressed concerns about internet connectivity and clarity of online instructions.

Furthermore, Maghfiroh et al. (2024) explored the various learning strategies used by students to learn English through e-resources in a blended learning environment and identified the factors that influence their choice of these strategies. The study employed descriptive-quantitative methods, involving participants from two universities. The findings indicated that participants favored blended learning approaches that combined online resources with face-to-face instruction, as this method provided greater flexibility and accessibility. Additionally, they reported that blended learning approaches enhanced their motivation to learn English, accommodated individual learning styles, and improved the perceived ease of learning. However, the study also identified several challenges of BL, including technical issues with online platforms, a lack of interaction in virtual settings, and difficulties in time management.

Furthmore, Wei et al. (2024) examined the challenges associated with using BL models in academic English writing classes for high school students in China. This research addresses a gap in understanding the specific hurdles faced by these students in such contexts. The study utilized semi-structured interviews with students to identify various challenges, including unfamiliarity with technology, language proficiency limitations, communication barriers, and issues with technological adaptation. The findings underscore the importance of peer support and collaborative learning to assist educators and learners in navigating blended EFL and ESL environments.

Overall, the above researchers have focused on the efficacy of the BL on the different language skills. The findings of these studies vary. BL has been found to play a significant role in developing students' self-learning and autonomy (Wahyuni, 2018). At the same time, BL plays a significant role in enhancing learners' interaction with others. The BL does not only affect the learners' performance, but also it has an impact on education settings. In other words, BL creates interactive, engaging, and relaxed education milieu (Lam, et al., 2018, Ehsanifard et al., 2020).

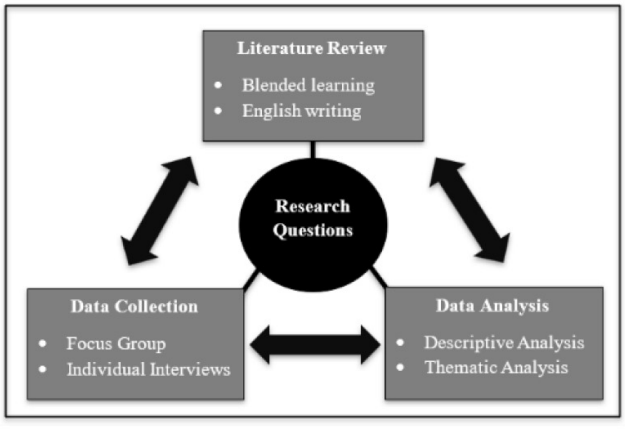
3. Method

The study employed qualitative methodology for data collection and analysis processes. This research method allows the researcher to gain a complete picture of the study's topics or phenomenon. Also, the use of qualitative research helped in understanding the participants' opinions and perspectives regarding the use of BL to teach English written skills. Creswell and Poth (2016) pointed out that qualitative research allows for more in-depth understanding of the participants' perceptions and experiences.

3.1 Data Gathering and Data Analysis

In terms of data collection process, focus groups and individual interviews were used to collect the necessary data. The purpose of the individual interviews was to elicit information about how language learners perceive the use of BL to learn English. The interviews were guided by semi-structured protocol with open-ended questions. The focus groups included discussion about the use of BL in Writing courses. The participating language learners and instructors engaged in meaningful and interactive discussion about what they like/dislike about using both components of traditional and online teaching in their courses. Figure 2 illustrates the data collection and analysis process:

Figure 2
The Data Collection and Analysis Process



In terms of the data analysis process, thematic analysis was used to answer the research questions. Thematic analysis enables researchers to transcend the process of recording explicit terms and expressions and instead concentrate on the identification and description of both implicit and explicit concepts within the data set (Guest et al., 2011).

Moreover, the data analysis process went through two different phases: initial coding and focused coding (Charmaz, 2014). Initial coding involved reading the participants' responses, marking the underlying ideas, taking notes, making connections, and finally assigning codes. This phase also involved a deep, rich, and open exploration of the data, allowing codes to emerge. The second phases, focused coding, included identifying the most recurrent and significant codes from the initial coding process. This helped the researchers rework the initial coding into more inclusive categorical and broader units, which were lately merged into overarching themes. It is worth mentioning that the data analysis process was guided by the research questions.

3.2 Settings And Participants

The study was conducted during the 2021-2022 academic year and covers two consecutive semesters. The participants of the study involved 24 adult language learners enrolled in intensive language programs in Saudi Arabia (see Table 1). Regarding the language learners, the sample included participants with mixed language proficiency levels: beginners, intermediate, and advanced levels. The participants were enrolled in Writing courses which consisted of two main components: Academic Writing and Grammar. The Writing component is designed to develop students' writing abilities and prepare them for the academic Writing used in the university. The Grammar component is designed to equip language learners with a solid grounding in grammar rules and terminology. The following table includes more information about the participants:

Table 1
The Study Participants

The Study Participants		
Groups	**Numbers of learners**	**Proficiency Level**
1	8	advanced
2	6	High-intermediate
3	5	Low intermediate
4	5	Beginners

4. Results & Findings

Given the prevalence of access to the digital world, there is an opportunity to further explore language learning and teaching models. As recent attention to the importance of distance and BL has increased, there is a need to understand the benefits and drawbacks of using these models in language teaching and learning. However, the review of the current literature indicates that there is limited research that examines the use of BL to teach academic Writing and Grammar. Thus, the study explores the potential of replacing traditional ways of teaching academic Writing and Grammar with BL. The study also investigated the potential advantages, and the challenges associated with the use of BL strategies to teach both Grammar and academic Writing.

To achieve these goals, qualitative research methodology was employed. Analysis of the qualitative data revealed the participants' perceptions and experiences regarding the use of BL models in Writing courses. The following section represents the study findings based on each research question. Figure 3 includes thematic matrix of learners' responses about each research question:

Figure 3
The Research Questions and Emerged Themes

	RQs		
	Research Question 1	*Research Question 2*	*Research Question 3*
Themes	Blended learning as an instructional model	Flexibility in language learning	Lack of communication
	Blended learning as assessment model	Learning autonomy	Lack of interaction

Research Question 1: How do adult Saudi language learners respond to the use of the BL model in writing courses?

One of the objectives of the research study was to explore how language learners in Saudi Arabia perceive the use of BL to teach English Writing and Grammar. The first research question aimed to explore how adult English language learners respond to shifting to BL model in Writing courses. To answer the question, the learners were asked to express their opinions and thoughts on how BL differs from traditional ways of teaching and whether they prefer it over traditional classes. The qualitative analysis of the data revealed two themes: BL as instructional model and BL as assessment model. The following table (Table 2) includes the them descriptions:

Table 2
Question 1 Themes Description

Themes	Description
BL as an instructional model	This theme refers to the participants' opinions about implementing BL for instructional purposes in Writing courses. It also reflects the use of a blended environment to deliver language content.
BL as assessment model	This theme reflects the participants' opinions regarding the use of BL as a model to assess their learning progress. It is also related to the relationship between BL model and language assessment.

THEME 1: BL AS AN INSTRUCTIONAL MODEL

The participants reported that the BL model was used for instructional purposes. In other words, participants mentioned this model was utilized effectively for direct and indirect classroom instructions. This includes delivering class content, providing teaching materials, tips, and guidelines, differentiating classroom activities, asking and answering questions, and engaging in meaningful discussion. This was exemplified in these three responses:

The teacher asks us to finish the Writing exercises online. He introduces the lesson in class first. Then, [asks] us to continue the activities on the online board… many materials are uploaded online for us to use and finish. [Participants 12]

What I think of this Writing course is how it transfers to two courses, not only one. Sometimes, I focus more on online courses, other times, I prefer in person for the Writing. We have access to many activities and lessons. We can log in and start Writing immediately. We also receive feedback within the same time. [Participants 4]

The new class is interesting because it is similar to having regular classes but with an online option. The teacher uploads the presentation, explains everything, and we listen then answer the questions. It's like having two classes but in fact it's only one. [Participants 11]

All in all, students' responses indicated that blended environment is an effective and flexible teaching model. This model can be used to deliver instructions as well as introduce Writing topics, lessons, or tasks.

THEME 2: BL AS ASSESSMENT MODEL

Most of the participants mentioned that a blended environment is effective as an assessment model. This means that BL models allow language teachers to evaluate students' learning and language development in Writing courses. The participants specified that the combination of in-person and online components of the courses increased the chances for more Writing and Reading tasks. As mentioned by these three students:

Yes, I like Writing online and in class too. One of the Writing portfolios was submitted online. We had the score within 2 hours. So it's like having the Writing exam in class. I felt relaxed doing it. It's a good idea to have all our exams online. [Participants 13]

As my class mentioned, the online part was used for Writing quizzes and marked exercises. We had several quizzes online. We had to login and write paragraphs with limited time. It's similar to the classes during the corona lockdown two years ago. But this time, we have both online and in-class exams. [Participants 19]

I hope we can do that for the Reading and Grammar quizzes and exams. For Writing exam also. We had several activities that we had to finish online. We received feedback for these Writing exercises. [Participants 24]

To sum up, the participants' responses indicated that they think blended model can be used to evaluate their writing skills. According to the participants, blended model can be considered as an effective alternative to traditional testing methods.

Research Question 2: What potential benefits does the BL model offer specifically for Saudi adult learners in academic writing courses?

Another goal of this research study was to explore the potential benefits of using BL to teach English Writing and Grammar. The data analysis of the data from the focus groups and individual interviews indicated the two emerging themes: Flexibility in language learning and Student-centered learning. Themes were described and defined in Table 3.

Table 3
Question 2 Themes Description

Themes	Description
Flexibility in language learning	This theme refers to the participants' opinions about how a BL model promotes flexibility when learning English Writing. Flexibility is continually mentioned as benefits of using a blended environment in Writing courses.
Learning autonomy	Learning autonomy is another benefit of using blended models in Writing courses. According to the participants, a blended environment promotes more self-learning and autonomy.

THEME 3: FLEXIBILITY IN LANGUAGE LEARNING

One of the most cited benefits of using BL model to teach Writing is flexibility. This refers to the flexibility and freedom to manage and deliver the contents, design classroom materials, interact with students, and assess their progress. Flexibility also means creating a learning environment that is creative, filled with authentic and meaningful activities. As mentioned in these responses:

For me, practicing my Writing in class and online is beneficial. I have more time to finish the activities... I have more time to start thinking, brainstorm, write an outline, and start the Writing process… Sometimes, I don't have the desire to write in class, so writing online fixes this issue. It's more flexible, comfortable, and easy to do. [Participants 8]

I really love the writing part. We are free to do it at the time and place we like. I mean, we are free to finish the writing tasks in our homes… writing is one of the most difficult subjects. Doing it from home when we are relaxed is great. I hope we can do that for the Reading and Grammar quizzes and exams. [Participants 24]

One of the good points is that we have enough time to practice where and when we want. It's not similar to the classes where we have to sit for limited time. Having the online section helps us practice on our own. In my opinion, this is useful and helpful for me. [Participants 9]

In summary, flexibility in language learning emerged as a key theme regarding the benefits of using the BL model to teach writing. Participants highlighted that blended environments allow for more freedom in terms of when and how they learn English, contributing positively to their overall learning experience. This flexibility, according to the participants, not only accommodates individual learning styles but also alleviates the pressure often associated with traditional classroom settings. By allowing learners to engage with writing tasks at their own pace and in a comfortable environment, the BL model fosters a more relaxed and productive learning atmosphere.

THEME 4: LEARNING AUTONOMY

Another cited benefit of using BL model in writing courses is learning autonomy. This refers to the learner's ability to be responsible for their own learning and support independent learning, which leads to enhanced and improved self-learning skills. Learning autonomy was described by Benson and Voller (2014) as the capacity to make independent choices regarding what one does, rather than being directed or shaped by others. According to the participants, a blended environment provides them with resources and allows them to be autonomous learners and become responsible for the pace and direction of their learning. As mentioned in the following responses:

The thing is that the class is becoming more difficult. Now, we have to do the activities on our own. We have to know when to start and when to finish. It's like we design our own class with all activities and exercises. I think the students become the teacher and the teacher just observes our work. It's difficult but enjoyable. [Participants 22]

Yes, I agree with [participants22]. We have more time to do it ourselves. It's like we control how and when we write. It's not like other online classes, because the teacher will follow up with us. So it's like, you learn, write, finish the task, and then I will check that with you. We have to do all the work. It's a good thing I believe. [Participants 11]

Actually, there are many helpful and useful things about this new method [blended]. One of it is we can be responsible for what to learn. It's always a good thing when we have the choice to make some decisions about our own learning. [Participants 16]

Ultimately, increasing self-learning and autonomy was another reported benefit of using BL in writing course. The participants mentioned that this model improves their abilities to be responsible for their own learning, and that enhanced and improved their self-learning skills.

Research Question 3: What challenges, if any, do Saudi language learners face when using the BL model in writing courses?

The third research question highlighted the challenges that were expressed by the participants regarding the use of BL in writing courses. The analysis of the data from the focus groups and individual interviews indicated two emerging themes: lack of communication and lack of interaction. According to Azmat & Ahmad (2022), the absence of social connection in online classrooms diminished learning efficacy. In the same vein, Matei (2022) found that the primary challenge for students during online learning was the lack of opportunity to engage in practical tasks physically. lack of student involvement, less social connection, and little teacher-student interaction.

Themes were described and defined in Table 4

Table 4
Question 3 Themes Description

Themes	Description
Lack of communication	Lack of communication refers to the absence of teacher-student and student-student communication in writing courses as a result of using a blended environment.
Lack of interaction	Lack of interaction refers to the diminished classroom engagement and interaction between students and teachers, as well as among the students themselves.

THEME 5: LACK OF COMMUNICATION

The first theme that emerged from the data about the challenges of using BL in writing courses is the lack of communication. This idea was echoed through all the participants and is, therefore, presented as one theme. The participants argued that the online part caused a lack of communication between

them and their instructors. Also, the participants pointed out that there was no teacher-student and student-student communication in writing courses as a result of using a blended environment. This was illustrated in these responses:

We don't have enough time to discuss or ask questions. The online part is not clear. I mean, the timing, the location, and the problems with the internet. We have questions for the teacher and with each other. In-person classes are clearer and more convenient. That why we think the online part there is no connection and communication with our teacher. [Participants 3]

I believe the problem is that we cannot communicate with the teacher. We can send an email, but sometimes, we need immediate response. In online classes, we have to wait until the teachers reply to our posts or questions. It takes a long time to receive answers or feedback for our writing. [Participants 17]

At the beginning, we were asked to write in class. Then, if we don't have enough time, we are asked to complete the task online. It's good but sometimes we missed the instruction, and we need to wait to receive emails. There is no direct connection with the teachers. For me, this was not helpful. [Participants 12]

Eventually, there was a sense of disappointment among the participants about the lack of communication when using blended model to teach writing. This lack of communication was caused by the online component of the course.

THEME 6: LACK OF INTERACTION

In addition, multiple participants mentioned the lack of interaction as a challenge of using blended models in writing courses. Learning writing requires consistent direct and indirect interaction and engagement between students and their classmates or their teachers. The participants believed that these types of interaction were not available to them because of the hybrid nature of the course. As these participants explained:

No, the problem is that we can't speak with our teachers about writing mistakes. We can see our scores without any correction or discussion. Sometimes, we correct our own writing and our classmates' writing. Online, we can't do that because of the class time and location. [Participants 2]

The issue is that there is no live discussion and the sessions where we ask questions and revive answers. Regular classes are like workshops. We can ask questions and correct our mistakes in the same time. [Participants 20]

No, I think it's difficult to ask questions about the topics. When we meet, we can ask as many questions as we like. There is no time for that in online classes. Also, we can't talk to eachother like in classes. [Participants 17]

Ultimately, the participants mentioned that blended environment lacks continued interaction between students and their teachers or/and with their classmates. This challenge not only affects their learning experience but also hinders their ability to receive timely feedback and support, which are crucial for developing their writing skills.

5. Implications

The implementation of BL in language teaching and learning carries many academic benefits for both language instructors and learners. It bridges the gap between fully online courses and traditional models. The study findings support the claims that the learning process as well as the learning outcomes are positively affected by implementing BL. Therefore, based on these findings, three implications are proposed.

To begin with, English writing-focused courses should increasingly adopt BL approaches instead of relying solely on traditional teaching methods or fully online courses. This teaching model increases the flexibility of language teaching and allows for more learning and teaching "freedom". BL provides greater leeway in how languages are taught, as pointed out by Osman and Hamzah (2020). They expand by saying that adaptability stems from a number of sources, including the following: the nature of the activity itself, the accessibility of resources, the preservation of face-to-face meetings between instructors and students, and the celebration of individual diversity. Flexibility in language teaching and learning is perceived as a tool that promotes and leads to creativity.

Moroever, more training opportunities should be provided for language instructors using BL models to enhance communication and create more interactive content. Many participants noted challenges in communication with their instructors, suggesting that limited accessibility and options might have contributed to this issue. They felt that the activities designed by instructors could be enhanced to better promote meaningful interactions, which would positively impact their overall learning experience. This lack of communication caused disturbance to the

class flow and overall class interaction. This implication is supported by Simbolon's research (2021), which highlights the necessity for lecturers' professional development to enhance student success in blended learning environments. Singh (2021) reminded us that to ensure effective utilization of the online components, instructors need to be equipped with knowledge and skills to succeed in teaching using a BL approach. The training should focus on every element of a blended model such as building, designing, implementing, and evaluating blended courses. Ma'arop and Embi (2016) and Gedik et al., (2013) pointed out that it is important to provide continuous training for language instructors on BL theory and pedagogy to increase their knowledge about this teaching approach.

Furthermore, the training should include some practical components to develop the necessary skills needed to conduct the course and to continuously enhance the effectiveness of delivery. So and Lee (2013) emphasized the urgent necessity for training language teachers in blended environments, as it necessitates educators to deliver content, provide feedback on students' writings, engage with students using diverse learning tools, encourage communications, oversee the writing process, and handle time effectively.

In terms of future research, the present study addresses a need for change in how language classes are delivered for adult English language learners. While the study shed light on the importance of using BL in learning and teaching of English, some questions about the effectiveness of this teaching model are still unanswered. Therefore, future study should focus on investigating the effectiveness of BL on the learning process. That is, more research studies should examine how BL models can lead to increased and enhanced learning progress and achievement. Moreover, the participants of this study include only language learners. Thus, future research should also focus on exploring language instructors' perceptions and experiences about the use of BL to teach English various skills. Also, more research could focus on the potential of using BL as differentiation tools. BL has the potential to provide challenging and engaging language activities for learners regardless of their language proficiency.

6. Discussion and Conclusion

In recent years, the world has witnessed changes in how language is taught and learned. The pandemic impacted the teaching practices used to teach and learn English across the globe. One of the teaching approaches that helps in bridging the gaps in these transition years is BL. Research shows that BL is a teaching method that can be used to replace traditional ways of teaching and learning. However, several questions remain unanswered regarding the effectiveness of this method on students' achievement and their language learning. Therefore, this research was conducted in a response to these concerns and answers these questions regarding the use of BL in writing courses.

The findings indicated that language learners showed a positive attitude and perceptions toward using BL to learn English, specifically writing. This model increases language teaching and learning flexibility and creativity. It also allows for more engagement among language learners. These results are supported by research (e.g. So & Lee, 2013; Quvanch, & Na, 2020) which consider BL approaches as effective, useful, and helpful models to improve writing skills. The importance of using BL lays in having a flexible environment that can o be modified according to the learning environment and academic need (So & Lee, 2013). With a blended environment, language teachers can provide students with plenty of writing activities that match their academic needs and language proficiency. The flexibility of a blended model can be also beneficial in terms of evaluating learners' written skills and assessing their writing progress (Quvanch & Na, 2020).

Another significant finding is the freedom associated with the use of BL for learning English in general and writing in particular. The model accommodates personalized learning paces, enabling learners to study whenever and wherever it is convenient for them. This flexibility not only caters to individual learning styles but also alleviates the pressure often found in traditional classroom settings. By allowing learners to engage with writing tasks at their own pace and in a comfortable environment, the BL model fosters a more relaxed and productive learning atmosphere (Wu et al., 2024). This, in turn, enhances motivation and encourages deeper engagement with the writing process, ultimately leading to improved outcomes.

It is noted that the study, however, raised some questions about the lack of communication when using BL in writing courses. Communication is an important component of writing courses. When it comes to writing in a FL, immediate and continuous communication with learners is essential to avoid frustration and low self-efficacy. Adas and Bakir

(2013) stated that communication is important in a BL model in order to create a supportive and motivating environment for all learners. This will improve their independent writing skills in terms of quality and quantity (Wahyuni, 2018).

One of the challenges raised by the participants is the lack of immediate feedback they receive for their performance, which can hinder their learning process in several ways. Without immediate feedback, learners may not fully understand their mistakes when they occur, leading to repeated errors and confusion in future tasks. Additionally, the absence of prompt responses can reduce motivation, as students may feel disconnected from their progress and less encouraged to engage with the material. Delayed feedback also restricts learners' ability to make timely adjustments to their strategies or approaches, ultimately impacting their development and mastery of skills.

Another concern raised by language learners is lack of interaction between students and instructors. Teaching writing requires teachers to provide implicit and explicit feedback about their writing. In person interaction, according to the participants, helps them not only receive immediate feedback but also engage in meaningful interaction about their writing errors.

Ultimately, as a result of rapid changes in our world, language teaching and learning need to be flexible and effective. This study as well as current research indicate that the use of digital, hybrid, and blended environments usually resulted in more motivating and inspiring language classes. BL replaces and becomes an alternative for both traditional and online classes because it provides effective teaching and learning environments (Rasheed et al., 2020). Blended environments can be the bridge that help both language practitioners and learners fully benefit from the strengths of face-to-face and distance learning models when teaching and learning English writing.

6.1 The study limitations

The present study involved some limitations in terms of research procedures and study findings. The first limitation concerns the scope of the research study, which was limited to only 24 language learners. This restricted sample size makes it challenging to generalize the findings to all language learners, as the perceptions and experiences of this small group may not accurately reflect those of a larger population. While the study provides valuable insights, it is essential to approach the conclusions with caution and recognize that broader applicability may be limited. Future research with a larger and more diverse sample could help validate or expand upon these findings.

The second limitation relates to the learners' responses during focus groups and interviews. Due to their low proficiency levels, some participants chose to answer questions in Arabic, believing this would allow them to convey their opinions more effectively. Although their responses were translated into English, this process may have resulted in the loss of nuance or meaning, potentially impacting the reliability of the data.

The third limitation is associated with the qualitative nature of the study. While qualitative methods offer depth of understanding, incorporating quantitative elements could have provided a more comprehensive picture of participants' perceptions regarding the use of blended learning (BL) in writing courses. A mixed-methods approach would allow for a more extensive analysis and could enhance the generalizability of the results by capturing a broader spectrum of learner experiences and perceptions.

In summary, while this study sheds light on the perceptions of the specific group of Saudi language learners, further research with a larger and more varied population is necessary to draw more definitive conclusions and support broader generalizations about the effectiveness of blended learning in language education.

References

Adas, D., & Bakir, A. (2013). Writing difficulties and new solutions: Blended learning as an approach to improve writing abilities. International *journal of humanities and social science,* 3(9), 254-266.

Afrilyasanti, R. et al (2016). Effect of flipped classroom model on Indonesian EFL students' writing ability across and individual differences in learning. International Journal of English Language and Linguistics Research, 4(5), 65-81.

Al Zumor, A. W. Q., Al Refaai, I. K., Eddin, E. A. B., & Al-Rahman, F. H. A. (2013). EFL Students' Perceptions of a Blended Learning Environment: Advantages, Limitations and Suggestions for Improvement. English Language Teaching, 6(10), 95-110.

Albiladi, W. S., & Alshareef, K. K. (2019). Blended

learning in English teaching and learning: A review of the current literature. *Journal of Language Teaching and Research,* 10(2), 232-238.

Allen, I. E., & Seaman, J. (2010). Class Differences: Online Education in the United States. The Sloan Consortium.

Alrouji, O. O. (2020). The Effectiveness of Blended Learning in Enhancing Saudi Students' Competence in Paragraph Writing. English Language Teaching, 13(9), 72-82.

Aristika, A., & Juandi, D. (2021). The Effectiveness of Hybrid Learning in Improving of Teacher-Student Relationship in Terms of Learning Motivation. Emerging Science Journal, 5(4), 443-456.

Azmat, M., & Ahmad, A. (2022). Pedagogical Innovations During a Pandemic at University Level in Pakistan. US-China Education Review, 12(6), 248-254.

Banditvilai, C. (2016). Enhancing students language skills through blended learning. Electronic Journal of e-Learning, 14(3), 223-232.

Benson, P., & Voller, P. (Eds.). (2014). Autonomy and independence in language learning. New York, NY: Routledge.

Charmaz, K. (2014) Constructing grounded theory. SAGE Publication.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Sage publications.

Drummond, K. E., Reyes, A., Cooke, N. K., & Stage, V. C. (2022). Nutrition research: Concepts and applications.

Ehsanifard, E., Gazpacho, Z., & Afsharrad, M. (2020). The impact of blended learning on speaking ability and engagement. The Journal of Asia TEFL, 17(1), 253-260.

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. Internet and Higher Education, 7(1), 95–105. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001.

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines: John Wiley & Sons.

Gedik, N., Kiraz, E. & Ozden, Y. (2013). Design of a blended learning environment: Considerations and implementation issues. *Australasian Journal of Educational Technology,* 29(1), 1-19.

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs (pp. 3–21). San Francisco: Pfeiffer.

Grgurović, M. (2017). Blended language learning: Research and practice. The handbook of technology and second language teaching and learning, (pp. 149-168). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2011). Applied thematic analysis. Sage Publications.

Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning?. TechTrends, 63(5), 564-569.

Jiang, Y., Chen, Y., Lu, J., & Wang, Y. (2021). The Effect of the Online and Offline Blended Teaching Mode on English as a Foreign Language Learners' Listening Performance in a Chinese Context. Frontiers in psychology, 12(1), 1-16

Lam, Y. W., Hew, K. F., & Chiu, K. F. (2018). Improving argumentative writing: Effects of a blended learning approach and gamification. Language learning & technology, 22(1), 97-118.

Liu, M. (2013). Blended learning in a university EFL writing course: Description and evaluation. *Journal of Language Teaching & Research,* 4(2), 301-309.

Ma'arop, A. H., & Embi, M. A. (2016). Implementation of blended learning in higher learning institutions: A review of the literature. International Education Studies, 9(3), 41-52.

Maghfiroh, A., Unaiziah, E. A. N., Mustikawati, D. A., & Susilowati, T. (2024). Students' English learning strategies assisted with e-resources in blended learning. *Journal of Languages and Language Teaching,* 12(1), 535-545.

Matei, F. L. (2022). Online learning in higher education: perceptions and dificulties. Journal of Education, Society & Multiculturalism, 3(2), 117-128.

Mofrad, E. Z. (2017). Enhancing EFL learners' writing capability in a blended learning environment: The effects of learning styles. International Journal of English Language & Translation Studies, 5(3), 201-209.

Morse, J. M. (2016). Mixed method design: Principles and procedures. Routledge.

Osman, N., & Hamzah, M. I. (2020). Impact of Implementing Blended Learning on Students' Interest and Motivation. Universal Journal of Educational Research, 8(4), 1483-1490.

Quvanch, Z., & Na, K. S. (2020). A review on impact of blended learning on the English writing skills. Innovative Teaching and Learning Journal (ITLJ), 4(1), 41-50.

Ramalingam, S., Yunus, M. M., & Hashim, H. (2021). Exploring ESL Learners' Blended Learning Experiences and Its Effectiveness through Web-Based Technologies. *International Journal of Evaluation and Research in Education,* 10(4), 1436-1445.

Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. Computers & Education, 144(2), 103701.

Rombot, O., Boeriswati, E., & Suparman, M. A. (2020). Improving reading comprehension skills of international elementary school students through blended learning. Al Ibtida: *Jurnal Pendidikan Guru MI,* 7(1), 56-68.

Simbolon, N. E. (2021). EFL students' perceptions of blended learning in English language course: learning experience and engagement. *Journal on English as a Foreign Language,* 11(1), 152-174.

Singh, H. (2021). Building effective blended learning programs. In Challenges and opportunities for the global implementation of e-learning frameworks (pp. 15-23). IGI Global.

So, L., & Lee, C. H. (2013). A Case Study on the Effects of an L2 Writing Instructional Model for Blended Learning in Higher Education. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET,* 12(4), 1-10.

Syakur, A., Fanani, Z., & Ahmadi, R. (2020). The Effectiveness of Reading English Learning Process Based on Blended Learning through" Absyak" Website Media in Higher Education. Budapest *International Research and Critics in Linguistics and Education Journal,* 3(2), 763-772.

Tomlinson, B., & Whittaker, C. (2013). Blended learning in English language teaching. London: British Council.

Wahyuni, S. (2018). The effect of blended learning model towards students' writing ability. J-SHMIC: *Journal of English for Academic,* 5(2), 97-111.

Wang, C. (2021). Employing blended learning to enhance learners' English conversation: A preliminary study of teaching with Hitutor. Education and Information Technologies, 26(2), 2407-2425.

Wei, Y., Sulaiman, N. A., & Ismail, H. H. (2024). Academic English writing challenges in a blended EFL and ESL learning environment: Insights from Chinese international high school students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research,* 23(2), 275-293.

Wu, Z., Saad, M. R. M., & Halim, H. A. (2024). Self-Determination Theory in Blended Learning: Fostering Motivation and Language Outcomes in Primary EFL Learners. International *Journal of Advanced Research in Education and Society,* 6(4), 247-259.

Xin, L., & Zhongbao, Z. (2021). An Investigation into the Influence of Blended Learning on Oral English Proficiency of Senior High School Students. International Education Studies, 14(7), 27-35.

كثافة النص في التعلم المصغر القائم على الفيديو وأثرها على تنمية مهارات انتاج الفيديو الرقمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة

Text Density in Video-Based Microlearning And its Impact on Developing Digital Video Production Skills Among Intermediate School Students

د. جفين عبد الله القحطاني

أستاذ تقنيات التعليم المساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية.

https://orcid.org/0009-0009-9595-001X

Dr. Jufayn Abdullah Alqahtani

Assistant Professor of Educational Technology, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Prince Sattam Bin Abdulaziz University, Kingdom of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2024/11/24، تاريخ القبول: 2025/01/18، تاريخ النشر: 2025/01/30)

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر اختلاف كثافة النص في التعلم المصغر القائم على الفيديو في تنمية مهارات انتاج الفيديو الرقمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وتم استخدم المنهج الكمي بنوعيه: الوصفي والتجريبي (تصميم شبه تجريبي)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء قائمة معايير للمحتوى التعليمي بالتعلم المصغر القائم على الفيديو وتصميم المحتوى التعليمي بالتعلم المصغر القائم على الفيديو، ولجمع البيانات تم إعداد اختبار تحصيلي وبطاقة تقييم منتج و تكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية عنقودية من طلاب المرحلة المتوسطة تمثلت في مجموعتين تجريبيتين المجموعة الأولى (25) طالب والمجموعة الثانية (24) طالب، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين ككل التي درست بواسطة التعلم المصغر القائم على الفيديو بصرف النظر عن نمطي كثافة النص في التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي وبطاقة تقييم المنتج، كما اشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست من خلال نمط كثافة نص مرتفعة ودرجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست من خلال كثافة نص منخفضة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة تقييم المنتج لصالح المجموعة التجريبية الثانية، وفي ضوء هذه النتائج تم تقديم عدداً من التوصيات والمقترحات المرتبطة بنتائج البحث والتي من أهمها: تشجيع المعلمين على دمج التعلم المصغر القائم على الفيديو والاستفادة منه في أساليب تدريسهم للمقررات المتنوعة.

الكلمات المفتاحية: التصميم التعليمي، التعليم الإلكتروني، التعلم المصغر، مهارات انتاج الفيديو الرقمي.

Abstract

The study aimed to reveal the impact of the difference in text density in video-based micro-learning on developing digital video production skills among intermediate school students. The quantitative approach was used in its two types: descriptive and quasi-experimental design. To achieve the objectives of the study, a list of criteria for educational content in video-based micro-learning and the design of educational content in video-based micro-learning were built. To collect data, an achievement test and a product evaluation card were prepared. The study sample consisted of a random sample of intermediate school students represented by two experimental groups: the first group (25) students and the second group (24)students. The results of the study showed that there were statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of the two experimental groups as a whole that were studied using video-based micro-learning, regardless of the two text density patterns in the post-application of each of the achievement test and the product evaluation card. The results also indicated that there were statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of the first experimental group that studied through a high text density pattern and the scores of the second experimental group that studied through a low text density in the application the post-test of the achievement test and the product evaluation card in favor of the second experimental group, and in light of these results, a number of recommendations and suggestions related to the research results were presented such as encouraging teachers to incorporate video-based microlearning into their lesson plans for a variety of courses in order to take advantage of its benefits.

Keywords: Instructional Design, E-Learning, Micro-learning, Digital Video Production Skills.

للاستشهاد: القحطاني، جفين عبد الله. (2025). كثافة النص في التعلم المصغر القائم على الفيديو وأثرها على تنمية مهارات انتاج الفيديو الرقمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 01 (25)، ، ص83 – ص103.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث.

Funding: "There is no funding for this research".

مقدمة:

يشهد العالم في العصر الحالي تطوراً كبيراً في تقنيات التعليم وطرقها لمعالجة الانفجار المعرفي الكبير في حجم المعلومات والبيانات وتأثير ذلك على المناهج الدراسية، وقد شجعت نتائج الدراسات على زيادة استخدام التقنيات الرقمية في عملية التعليم، ومن أبرز التقنيات الرقمية التي دخلت في المجال التعليمي وحظيت باهتمام العلماء والباحثين بيئات التعلم المصغر (شمة، 2022).

والتعلم المصغر هو عبارة عن تقديم المحتوى التعليمي من خلال أجزاء مقاطع موجزة، في كل مقطع تتم مراعاة حجم المعلومات فيه، وتُقدم للمتعلم حتى يتمكن من استيعابها وتخزينها واسترجاعها بسهولة (Heath and Shine,2018)، ويحظى التعلم المصغر بدعم عدد من نظريات التعلم، مثل نظرية معالجة المعلومات، والتي تُركز على عدد من العمليات المعرفية مثل: الانتباه والفهم، واستقبال المعلومات ومعالجتها، واسترجاعها مرة أخرى، وهي عمليات يتم دعمها بواسطة التعلم المصغر، أيضاً يتناسب نمط التعلم المصغر مع ما تنادي به نظرية الحمل المعرفي، والتي ترى أهمية مراعاة حجم المعلومات المقدمة مع السعة العقلية للمتعلمين (محمود، 2016).

وتُساهم تقنية التعلم المصغر في ممارسة منطلقات نظرية الترميز الثنائي، فعملية الاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها يعتمد على أسلوب تقديم المعلومات وطريقة المتعلم في ترميزها، حيث إن المعلومات التي تقدم لفظاً وصورة يمكون تذكرها أسرع من تلك التي تقدم بطريقة واحدة (العبيد والشايع، 2015)، كما أن النظرية الاتصالية تدعم استخدام بيئات التعلم الالكترونية، فالتعلم يتم وفق هذه النظرية من خلال وضع مجموعة صلات وعلاقات بين المعلومات والمعارف، لذلك يتم استخدام مجموعة من المثيرات المتنوعة عند تصميم الوسائط المتعددة التعليمية حتى تظهر بشكل منظم ومشوق (الشهراني، 2022).

وقد توصلت عدد من الدراسات إلى مزايا استخدام التعلم المصغر في التعليم، ومن أهم هذه المزايا: أنه يتناسب مع جميع الفئات العمرية للطلاب، قابلية الاستخدام لجميع المقررات الدراسية، المساعدة في تحفيز الطالب، مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، دعم التعلم الفردي، التشويق عند تقديم الموقف التعليمي، بقاء أثر التعلم، سهولة استرجاع المعلومات، إدراك العلاقات بين المعلومات والمفاهيم (Pappas, 2016; Friedler, 2018; أحمد، 2020؛ البشري، 2022).

وللتعلم المصغر أنماط وأشكال مختلفة عند تقديمه من خلال وسائط أو تكنولوجيات مختلفة، من أهم أشكال التعلم المصغر وأنماطه: الألعاب التعليمية، المقاطع الصوتية، الإنفوجرافيك، الرسوم التوضيحية، المحتوى التشاركي، الفيديو (غانم، 2021؛ المالكي، 2021؛ شمة، 2022).

ويرى Newgen (2018) أن التعلم المصغر القائم على الفيديو من التوجهات الحديثة في عملية التعليم، ومن المتوقع أن يشهد تصاعداً كبيراً في استخدامه في العملية التعليمية، لأنه يسهم بشكل كبير في تنمية المعارف والمهارات المختلفة. ويضيف المالكي (2021) أن التعلم المصغر القائم على الفيديو من طرق التعلم التي تشهد إقبالاً متزايداً في عملية التعليم، ومن أكثر تطبيقات التعلم المصغر انتشاراً وإقبالاً.

ويعتمد التعلم المصغر القائم على الفيديو على عدد من المكونات والعناصر، مثل: الحركة والمؤثرات الصوتية، والصوت، والمؤثرات البصرية مثل: النص، والأشكال، والرسوم على أنواعها، والألوان، مما يجعل من المهم تطبيق مبادئ التصميم التعليمي عند إعداد المواد الرقمية في بيئات التعلم الالكتروني وتوظيفها في العملية التعليمية (غانم،2021).

وفي ظل الفائدة المترتبة على استخدام التعلم المصغر القائم على الفيديو وقدرته على تحقيق التغيير المطلوب في سلوك المتعلم، وفق ما دلت عليه نتائج عدد من الدراسات مثل دراسة (أحمد، 2020؛ البشري، 2022؛ شمة، 2022؛ غانم، 2021؛ المالكي، 2022؛ Sun et al,2018)، يؤكد غانم (2021) على أهمية مراعاة عرض عناصر المحتوى التعليمي في التعلم المصغر عند استخدامه، فطريقة العرض المناسبة تساعد على اكتشاف العلاقات بين أجزاء الدرس، وتكوين روابط، بالتالي القدرة على استرجاع المعلومات، بينما يتسبب سوء التنظيم بالتأثير السلبي على التدفق المرئي للمحتوى.

ويؤيد بعض الباحثين الحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث في متغيرات التصميم التعليمي للتعلم المصغر القائم على الفيديو، حيث أوردت دراسة المالكي (2021) أنه لا يزال هناك حاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث في متغيرات التصميم في التعلم المصغر القائم على الفيديو، والتي تساعد على رسم صورة واضحة لإسهامات التعلم المصغر في العملية التعليمية خاصة ما يتعلق بكثافة العناصر في التعلم المصغر القائم على الفيديو.

وقد أشارت دراسة غانم (2021) إلى الحاجة للبحث في متغيرات التصميم البصرية في التعلم المصغر، فعلى الرغم من الدراسات التي تناولت فاعلية التعلم المصغر إلا أن الدراسات لم تتناولها بالشكل الكافي في بيئة التعلم المصغر، كما أوصت دراسة شمة (2022) إلى الحاجة إلى إجراء دراسات تتناول متغيرات التصميم التعليمي في التعلم المصغر القائم على الفيديو، ويضيف أبو موتة وعبدالعليم (2019) أن الدراسات أغفلت إجراء التجارب على متغير كثافة العناصر في بيئات التعلم الرقمية، مما يؤكد الحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات لتحديد كثافة العنصر في مواقف التعلم المتنوعة.

كما أن نظريات التعلم تناولت متغيرات كثافة العناصر، حيث ترى النظرية المعرفية للتعلم بالوسائط المتعددة لريتشارد ماير

Richard Mayer›s Cognitive Theory of Multime Learning CTML أن التعلم يتم بشكل أفضل عند إزالة العناصر غير الضرورية من البيئة التعليمية، فكلما تعددت المصادر يؤدي ذلك إلى تعدد المعالجات، مما ينعكس سلباً على محتوى الرسالة، مما قد يعطي أفضلية لكثافة العناصر المنخفضة، ويأتي ذلك متوافقاً مع نظرية العبء المعرفي، بينما ترى بعض النظريات مثل نظرية تعميم المثير (Stimulus Generalization Theory) أن الكثافة المرتفعة لعنصر ما تشير إلى أن انتقال أثر المثير أو الموقف إلى مواقف مشابهة عند تشابه المثيرات، بمعنى أن المثيرات المتشابهة التي يكتسبها المتعلم في موقف معين ينتقل أثرها لمواقف شبيهة بالموقف الأول، وكلما ارتفع التشابه كان احتمال انتقال أثر التعلم كبيراً (أبو موتة وعبدالعليم، 2019).

ومن ناحية أخرى، مع التطور التقني السريع والمتلاحق في وسائل التواصل وأجهزة الاتصالات والبرمجيات والتطبيقات، تحسنت وتطورت طرق التعليم والتدريب، مما شجع العديد من المؤسسات التعليمية إلى الاستفادة من هذه الموجة التقنية واستثمارها في المجال التعليمي والتربوي ،و اشارت (هيئة تقويم التدريب والتعليم،2019) في وثيقة معايير مجال تعلم التقنية الرقمية الصادرة عنها إلى أن مجال التقنية الرقمية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية يهدف إلى تمكين المتعلم من المعارف والمهارات التقنية التي تجعله مؤهلاً لمجالات العمل التطبيقية المستقبلية والمجالات التخصصية في التقنية الرقمية ، بالإضافة إلى أن أحد معايير المحتوى للوثيقة للمرحلة المتوسطة أشارت إلى أن يكون المتعلم قادراً استخدام المتعلم خصائص متقدمة في التطبيقات الإنتاجية لعرض أنواع مختلفة من البيانات وتنظيمها ومعالجتها و إنتاج الوسائط المتعددة ونشرها إلكترونياً ، وهذا بدورة يؤكد على أن مهارات تصميم وانتاج الفيديو الرقمي تعد أحد المهارات الرقمية المهمة والضرورية التي ينبغي توفرها لدى المتعلمين لمواكبة هذا التطور التقني المتسارع الذي نعيشه في عصرنا الحالي.

مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة البحث وصياغتها من خلال النقاط الرئيسة التالية:

أولاً: الحاجة إلى إجراء دراسة تتناول كثافة النص كمتغير تصميم تعليمي في التعلم المصغر القائم على الفيديو:

يعد «النص» أحد العناصر البصرية المهمة في التعلم المصغر القائم على الفيديو إن لم يكن من أهمها (المالكي، 2022)، ويضيف الشهراني (2022) أن النص من أهم المكونات التي تستخدم في الفيديو، وينبغي العناية بتصميمه، ومراعاة أن يكون تواجده بشكل مناسب في الفيديو. ولأهمية «النص» كمتغير تصميمي؛ أوضحت عدد من الدراسات السابقة (غانم، 2021؛ المالكي، 2021) الحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات حول «كثافة النص» ضمن متغيرات تصميم التعلم المصغر القائم على الفيديو، كما أوصت دراسة Trenholm (2024) &Ramos إلى إجراء المزيد من البحوث التي تأخذ في الاعتبار العوامل المختلفة التي تؤثر على فعالية الفيديوهات الرقمية، مثل نوع المعرفة المطلوبة ومستويات المعالجة المعرفية وخصائص النص المستخدم في الفيديو التعليمي.

وقد تباينت نتائج الدراسات السابقة حول متغير كثافة العناصر البصرية، فقد أظهرت نتائج دراسة علي (2016) ودراسة السيد (2017) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الكثافة البصرية المرتفعة، واتفقت معها نتائج دراسة (2019) Khan et al التي أوضحت أنه كلما زاد استخدام المثيرات البصرية بشكل أكبر على الأطفال فإن هناك تحسناً ملحوظاً على مستوى التفاعل الاجتماعي لدى أفراد العينة. وفي المقابل بينت دراسات سابقة عكس ذلك، فقد أظهرت دراسة أبو موتة وعبد العليم (2019) إلى فاعلية العناصر البصرية المنخفضة مقابل العناصر البصرية المرتفعة، واتفقت بذلك مع ما توصلت إليه نتائج دراسة Martin et al (2018) أن الاعتماد على كثافة عناصر مرتفعة داخل الإنفوجرافيك قد يؤدي ذلك إلى تشتت لذهن المتعلم، مما ينعكس على نواتج العملية التعليمية. وهذا التباين في النتائج بحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات حول الكشف عن كثافة النص كمتغير تصميم تعليمي في التعلم المصغر القائم على الفيديو.

ثانياً: تدني مستوى الطلاب في مهارات انتاج الفيديو الرقمي.

دلت عدد من الدراسات الحديثة التي تناولت مهارات انتاج الفيديو الرقمي إلى وجود تدني في مستوى المتعلمين، مثل دراسة محمد وابراهيم (2023) التي أوضحت نتائجها أنه يوجد صعوبة لدى الطلاب في مهارات إنتاج عروض الوسائط المتعددة أو التعامل معها ، وحاجاتهم لطريقة أو أسلوب يمكنهم من تنمية مهارات إنتاجها ، ودراسة يونس (2022) والتي اشارت إلى أن هناك ضعف في الجوانب المعرفية والمهارية المرتبطة بإنتاج الفيديو الرقمي وأن هناك حاجة إلى الاستفادة من النظريات المتعلقة بإنتاج الوسائط المتعددة ونماذج التصميم التعليمي وتوظيفها بشكل فعال لإنتاج الفيديو الرقمي ، أما دراسة بني حامد (2022) فأكدت أنه هناك تدني في مهارات تصميم وانتاج الفيديو التعليمي لدى الطلاب وعزت ذلك إلى أن طريقة شرح المهارات العملية كان بالطريقة الاعتيادية وهذه الطريقة لا تراعي الفروق الفردية وهي غير كافية لإكساب الطلاب المهارات اللازمة لإنتاج الفيديو، مما يؤكد الحاجة إلى معالجة تدني مستوى المتعلمين في مهارات انتاج الفيديو الرقمي في المرحلة المتوسطة

ثالثا: من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية

عطفاً على ما أشارت له الدراسات من تدني مستوى المتعلمين في مهارات انتاج الفيديو الرقمي، قام الباحث بمقابلات شخصية (غير مقننة) مع مجموعة من الطلاب بلغ عددهم (30) طالبا من طلاب الصف الثاني متوسط للوقوف على الصعوبات

التي تقابلهم عند دراستهم مقرر المهارات الرقمية، وقد أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

- أبدى (78.4 %) من الطلاب أن لديهم صعوبة في فهم وحدة انتاج مقطع فيديو في مقرر المهارات الرقمية.
- يرى (86 %) من الطلاب عدم وجود المهارات الكافية التي تمكنهم من انتاج مقاطع الفيديو والتعامل معها بكفاءة وفاعلية.
- يرى (81.3 %) أن الطريقة التقليدية التي يتم فيها عرض المهارات، تسبب لهم الملل وعدم التفاعل مع المعلم.

ومن ثم يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية وصياغتها في العبارة التقريرية التالية: توجد حاجة إلى تنمية مهارات انتاج الفيديو الرقمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات، باستخدام التعلم المصغر القائم على الفيديو بنمطي كثافة نص (المرتفعة مقابل المنخفضة)، وتحديد النمط الأكثر مناسبة لهذه التقنية على طلاب المرحلة المتوسطة.

الأسئلة والفروض:

السؤال الرئيس: ما أثر اختلاف كثافة النص في التعلم المصغر القائم على الفيديو على مهارات انتاج الفيديو الرقمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما المعايير المقترحة لتصميم التعلم المصغر القائم على الفيديو لتدريس مهارات انتاج الفيديو الرقمي؟
2. ما التصميم التعليمي المقترح للتعلم المصغر القائم على الفيديو لتدريس مهارات انتاج الفيديو الرقمي؟
3. ما أثر الاختلاف بصرف النظر عن نمطي كثافة النص (كثافة النص المرتفع/ كثافة النص المنخفض) في التعلم المصغر القائم على الفيديو على كل من:

أ. تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات انتاج الفيديو الرقمي اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة.

ب. جودة تصميم انتاج الفيديو الرقمي اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة.

وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضين التاليين:

H01 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب مجموعات البحث ككل في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي المرتبط بمهارات انتاج الفيديو الرقمي.

H02 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب مجموعات البحث ككل في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة تقييم المنتج لمهارات انتاج الفيديو الرقمي.

4. ما أثر اختلاف نمطي كثافة النص (كثافة النص المرتفع/ كثافة النص المنخفض) في التعلم المصغر القائم على الفيديو على فكل من:

أ. تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات انتاج الفيديو الرقمي اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة.

ب. جودة تصميم انتاج الفيديو الرقمي اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة.

وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضين التاليين:

H03 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست التعلم المصغر بنمط كثافة النص المرتفع ، ودرجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست التعلم المصغر بنمط كثافة النص المنخفض في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي المرتبط بمهارات انتاج الفيديو الرقمي.

H04 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست التعلم المصغر بنمط كثافة النص المرتفع ، ودرجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست التعلم المصغر بنمط كثافة النص المنخفض في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المنتج لمهارات انتاج الفيديو الرقمي.

أهداف الدراسة:

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- إعداد قائمة معايير مقترحة لتصميم التعلم المصغر القائم على الفيديو وفق متغير كثافة النص (مرتفعة/منخفضة) لتنمية مهارات انتاج الفيديو الرقمي في مقرر المهارات الرقمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- تصميم نمطي كثافة النص للتعلم المصغر القائم على الفيديو لتنمية مهارات انتاج الفيديو الرقمي في مقرر المهارات الرقمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- قياس أثر استخدام التعلم المصغر القائم على الفيديو بصرف النظر عن متغير كثافة النص في تنمية مهارات انتاج الفيديو الرقمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- قياس أثر استخدام التعلم المصغر القائم على الفيديو وفق متغير كثافة النص (المرتفعة/ المنخفضة) في تنمية مهارات انتاج الفيديو الرقمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالية من خلال الجانبين التاليين:

أولاً: الأهمية النظرية:

قد تسهم الدراسة في:

- إثراء مجال تصميم وإنتاج مصادر التعلم الرقمية عموماً، ومجال التعلم المصغر تحديداً؛ عبر توفير قائمة معايير تصميم التعلم المصغر القائم على الفيديو في ضوء متغير كثافة النص مما قد يُساعد الباحثين والمصممين التعليميين والمعلمين عند بنائهم لمحتوى التعلم الالكتروني عبر تقنيات مختلفة.
- توفير نوع مختلف من أنواع التعلم للقائمين على التدريس الذي يعتمد على استخدام التعلم المصغر، مما يساعد في توفير الوقت والجهد المبذول من قبلهم في عملية التدريس.
- تزويد الباحثين في مجال تقنيات التعليم بالأثر المترتب على استخدام التعلم المصغر في عملية التعلم ومدى أهميته.
- إجراء المزيد من الدراسات التجريبية، في مجال متغيرات تصميم الفيديو التعليمي بأنواعه المختلفة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

قد تسهم الدراسة في:

- تلبية توجهات وزارة التعليم في الاهتمام بالمستحدثات التقنية وتفعيلها في العملية التعليمية.
- تسليط الضوء على قيمة استخدام التعلم القائم على الفيديو في تنمية مهارات مختلفة ومتنوعة.
- التشجيع على إجراء تجارب مماثلة لتقنيات مختلفة والمساهمة في تحسين بيئات التعلم الالكترونية.

حدود الدراسة:

التزمت الدراسة بالحدود التالية:

- حدود موضوعية: تدريس وحدة انتاج الفيديو في مقرر المهارات الرقمية للصف الثاني متوسط.
- حدود بشرية: تقتصر الدراسة على عينة عشوائية عنقودية من طلاب الصف الثاني متوسط، مقسمة إلى مجموعتين تجريبيتين.
- حدود مكانية: المدارس المتوسطة في إدارة التعليم في محافظة الخرج في المملكة العربية السعودية.
- حدود زمنية: التطبيق في الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي 1445هـ.

مصطلحات البحث:

كثافة النص المرتفعة: أن يظهر النص في جميع لقطات شاشة التعلم المصغر القائم على الفيديو المستخدم لتنمية مهارات انتاج الفيديو الرقمي في مقرر المهارات الرقمية لدى طلاب الصف الثاني متوسط.

كثافة النص المنخفضة: أن يظهر النص بنسبة لا تتجاوز الـ 50 % من لقطات شاشة التعلم المصغر القائم على الفيديو المستخدم لتنمية مهارات انتاج الفيديو الرقمي في مقرر المهارات الرقمية لدى طلاب الصف الثاني متوسط.

التعلم المصغر: نمط تعلم يعتمد على تجزئة المحتوى التعليمي إلى مقاطع فيديو رقمية صغيرة مركزة ولها وقت قصير لا يتجاوز 3 دقائق، بهدف تنمية مهارات انتاج الفيديو الرقمي المحددة في مقرر المهارات الرقمية لدى طلاب الصف الثاني متوسط.

مهارات انتاج الفيديو الرقمي: مهارات انتاج الفيديو الرقمي المحددة في مقرر المهارات الرقمية للصف الثاني متوسط في التعليم السعودي.

الإطار النظري:

المحور الأول التعلم المصغر:

مفهوم التعلم المصغر:

يُعرفه (Khong & Kailan, 2020) بأنه نمط من أنماط التعلم الالكتروني، يتم فيه تقديم المحتوى التعليمي بشكل موجز وفي وقت محدد، مع استخدام النص والصورة والإنفوجرافيك والفيديو، وتعرفه (Melisa et al, 2020) بأنه تقديم المحتوى التعليمي من خلال وحدات تعليمية صغيرة ومجزأة ومخطط لها جيداً لها وقت قصير وتعمل على زيادة كفاءة التعلم ، بينما عرفه خميس (2020: 356) بأنه «عملية تعلم قصيرة تعتمد على تفاعل الطالب مع المحتوى التعليمي المصغر في شكل مجموعة وحدات تعليمية وتكون أنشطة التعلم متتابعة وقصيرة وغير قابلة للتجزئة إلى وحدات اصغر في مدة زمنية قصيرة تركز على هدف ادائي واحد متبوع بنشاط واحد او نشاطين قصيرين« .

ومن التعريفات السابقة يمكن القول إن التعلم المصغر أحد بيئات التعلم الإلكتروني التي تعتمد على تقديم محتوى تعليمي من خلال استخدام الوسائط المتعددة (النص، الصوت، الموسيقى، الصور بأنواعها، الرسوم، مقاطع الفيديو) والتي يتم تنظيمها وتقديمها على شكل مقاطع قصيرة وبشكل جذاب لتسهيل عملية تعلم الطلاب.

خصائص التعلم المصغر:

هنالك العديد من الخصائص التي تميز التعلم المصغر كما اشارت لها العديد من الدراسات مثل دراسة (غانم، 2021) ودراسة (البشري، 2022) ودراسة (شمة، 2022) لعل من أبرزها التالي:

- يصمم على شكل وحدات صغيرة لتسهيل استقبال المعلومات وإدراك العلاقات فيما بينها.
- تتناول كل وحدة أو جزء تعليمي هدف تعليمي واحد.
- عرض الوحدات أو الأجزاء التعليمية في وقت قصير نسبياً،

غالباً يكون بين 2 دقائق إلى 10 دقيقة.

- يتكون التعلم المصغر من مثيرات متنوعة، سواء سمعية أو بصرية أو حركية.
- يساعد التعلم المصغر في تعزيز التعلم الذاتي، حيث يمكن للمتعلمين التحكم في سرعة ونمط تعلمهم.
- قدرته على تقليل العبء المعرفي من خلال تقسيم المحتوى إلى أجزاء صغيرة، مما يسهل معالجة المعلومات والاحتفاظ بها لفترات أطول.

أهمية التعلم المصغر:

لاشك أن التعلم المصغر يعد أحد التقنيات الحديثة التي أثبتت أن لها أهميه كبيرة في العملية التعليمية ، حيث أشارت نتائج الدراسات أن التعلم المصغر يساعد على تطوير المهارات التطبيقية بشكل أكثر فعالية مقارنة بالأساليب التقليدية وأوضحت دراسة أجراها القرني (2020)، أن الطلاب الذين استخدموا التعلم المصغر تحسنًا ملحوظًا في اكتساب مهارات البرمجة وزادت دافعيتهم نحو التعلم ، مقارنة بالطلاب الذين تلقوا تعليمًا تقليديًا وهذا يؤكد على أن الوحدات الصغيرة في التعلم المصغر تعد مناسبة للتعلم المستمر أو التعلم الذاتي، حيث يمكن للمتعلمين الوصول إليها حسب حاجتهم، ما يعزز من القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات وتطبيقها في الوقت المناسب .

أما دراسة إحسان (2021) والتي هدفت إلى معرفة أثر التفاعل بين نمطي الممارسة (الموزعة / المركزة) في بيئات التعلم الإلكتروني المصغر عبر الجوال، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك تأثيراً لنمط الممارسة الموزعة على تنمية مهارات إنتاج محاضرات الفيديو لدى الطلاب، وعزت ذلك إلى أن نمط الممارسة الموزعة يعطي الفرصة للمتعلم للأداء الفعلي للمهارة بتكرارات متتالية وتصحيح أخطائه وهذا بدورة يؤدي إلى تطوير مهارات انتاج الفيديو بشكل سليم.

وبالنسبة إلى دراسة فطاني والجندي (2021) والتي هدفت إلى الكشف عن واقع تطبيق التعلم المصغر في عمليتي التعليم والتعلم، حيث قامت بتحليل مجموعة من الدراسات تناولت تطبيق التعلم المصغر في عمليتي التعليم والتعلم وأظهرت نتائجها فعالية التعلم المصغر في تحسين التحصيل الدراسي على المستوى المعرفي والمهاري وتعزيز الدافعية للتعلم وتطوير مهارات التعلم الذاتي، وذلك لما يتميز به من في تقديم المحتوى بشكل موجز ومباشر، مما يسهم في تقليل العبء المعرفي وزيادة استيعاب المعلومات.

وبمراجعة دراسة البشري (2022) التي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية التعلم المصغر في تحسين التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة المتوسطة في مادة العلوم فقد أظهرت نتائجها تحسنًا ملحوظًا في أداء الطالبات اللواتي استخدمن أسلوب التعلم المصغر مقارنة بالطريقة التقليدية وعزت ذلك إلى أن التعلم المصغر يلعب دورًا كبيرًا في تحسين مستوى الاستيعاب وزيادة كفاءة التعلم.

وبالنظر إلى دراسة الجريس (2023) فقد تناولت استخدامات التعلم المصغر في التعليم الإلكتروني، وقدمت تحليلاً شاملاً للدراسات السابقة التي ركزت على تطبيقه في مختلف المجالات التعليمية. وخلصت إلى أن التعلم المصغر هو أحد أبرز أساليب التعليم الإلكتروني في الوقت الحالي، حيث يساعد على تحسين الاحتفاظ بالمعلومات واستيعاب المحتوى بطرق سريعة وفعالة، بالإضافة أن لهذا الأسلوب قدرة على تعزيز التعلم الذاتي، مما يسهل اكتساب المهارات العملية بشكل أكثر كفاءة وفاعلية.

نظريات التعلم المرتبطة بالتعلم المصغر:

تعد نظريات التعلم ركيزة أساسية لفهم كيفية اكتساب المتعلمين للمعرفة والمهارات في مختلف البيئات التعليمية، ومع التطور المستمر للتقنية وظهور أنماط جديدة من التعليم الرقمي، مثل التعلم المصغر، ازدادت أهمية هذه النظريات في تصميم وتطوير بيئات التعلم المعاصرة، وبمراجعة الأدبيات التربوية يمكن إيجاز مجموعة من النظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية في التعلم المصغر فيما يلي (Siemens 2004,؛ Downes، 2010؛ Bada & Olusegun 2015)

النظرية السلوكية:

تركز النظرية السلوكية للتعلم على أن السلوك هو نتيجة لمثير يؤدي إلى استجابة محددة، بحيث تتيح البيئة المحيطة مجموعة من المثيرات التي تحفز استجابات فورية.، وتقوم هذه النظرية على مبدأ العلاقة بين المثير والاستجابة ، وقد قدم سكنر ، في الخمسينيات الميلادية «آلات التدريس» أو «التعليمات المبرمجة» والتي أثرت بشكل كبير في التصميم التعليمي و تتضح مبادئ التعليمات المبرمجة في التعلم المصغر فيي تقديم المحتوى التعليمي في التعلم المصغر في أجزاء صغيرة وأيضا تفاعل المتعلم مع المحتوى التعليمي المقدم بواسطة التعلم المصغر و تقديم تغذية راجعة من قبل المعلم بالإضافة إلى قدرة المتعلم في التحكم في وتيرة التعلم.

النظرية المعرفية:

في النظرية المعرفية، يتحول دور المتعلم في العملية التعليمية من السلبية كما في النظرية السلوكية إلى دور أكثر إيجابية، حيث يقوم المتعلم بإنشاء المعاني من خلال الربط أو الملاحظة أو كليهما كما يقوم أيضا بمعالجة المعلومات وتنظيمها لتسهيل استرجاعها لاحقًا، وهذا النهج يشبه عمل الحاسب الآلي في قدرته على إدخال المعلومات ومن ثم معالجتها واسترجاعها، حيث يتم تنظيم البيانات واسترجاعها بناءً على أوامر محددة ووفقًا لمبادئ هذه النظرية فالمتعلم يتحمل مسؤولية كيفية ترميز المعلومات تمهيدا لاسترجاعها مستقبلاً، وهذا يتماشى مع عمليات معالجة البيانات في التعلم المصغر، وترتبط النظرية المعرفية بمبادئ التصميم التعليمي في بيئة التعلم المصغر من خلال تنظيم المعلومات حسب الأولوية،

و توجيه المعلومات بصريًا حسب الأهمية، بناء المعارف السابقة، تقسيم المعلومات إلى مجموعات منطقية، واستخدام التقنية لتخزين واسترجاع المعلومات.

النظرية الاتصالية:

تعتمد النظرية الاتصالية على التعلم الرقمي من خلال الشبكات، حيث ترتكز على استخدام التقنية لإنشاء روابط بين المعلومات والمعرفة، مع التركيز على إدارة المعرفة واكتساب الفهم في اللحظة التي يحتاجها المتعلم. ومع ذلك، قد يكون التعلم غير فعال إذا لم يكن لدى المتعلم المهارات اللازمة لربط المعلومات بشكل صحيح وتهتم النظرية الاتصالية بالتركيز على ما يحتاجه المتعلم الآن وتطوير قدرته على الوصول إلى المعلومات الدقيقة بدلاً من التركيز على ما يعرفه مسبقاً و مع تطور المعرفة الجاهزة سيصبح الوصول إلى المعرفة الدقيقة في الوقت المناسب أكثر أهمية مع تقدم التقنية ، وتعتمد النظرية الاتصالية على مبادئ عدة، منها أن التعلم والمعرفة تنبع من تنوع الآراء ، وأن التعلم قد يحدث عبر أجهزة بدون تواجد العنصر البشري بالإضافة إلى أن المعرفة الدقيقة والمحدثة تعتبر الهدف الأساسي في جميع أنشطة التعلم الاتصالي وهذه المبادئ يتم تطبيقها بشكل واضح في التعلم المصغر .

النظرية البنائية:

ترتكز نظرية التعلم البنائية على كيفية سعي المتعلمين المستمر لبناء المعاني استناداً إلى تجاربهم الشخصية وسلوكهم والبيئة المحيطة و تؤكد البنائية على أن لابد على المتعلمين من المشاركة في بيئتهم وتطوير الفهم لديهم من خلال العمليات الاجتماعية والمعرفية، كما وتشدد البنائية على أن التعلم يجب أن يتم في سياق العالم الحقيقي مما يتيح للمتعلمين فرصة إثبات معرفتهم، في حين يرى بياجيه أن اكتساب المعرفة يحدث بغض النظر عن السياق الاجتماعي، أما فيجوتسكي فيعتقد أن للعوامل الاجتماعية تأثيراً كبيراً على المتعلم، مما أدى إلى تطوير نظريته حول البنائية الاجتماعية ، وفي إطار التعلم المصغر، تدعم البنائية وضع المتعلم في سياق تعليمي يحاكي الواقع حيث يتفاعل مع البيئة التعليمية لتطوير المعاني لديه والفهم و يساهم هذا التفاعل في تحقيق الأهداف التعليمية ويتطلب من المتعلم اكتشاف أساليب لحل المشكلات وتحديد المعلومات الأكثر قيمة للموقف التعليمي.

المحور الثاني: الفيديو الرقمي

مفهوم مهارات انتاج الفيديو الرقمي:

يعرفها Sablic et al (2021) بأنها العملية التي يتم فيها إنشاء مقاطع الفيديو التعليمية من خلال عناصر الوسائط المتعددة مثل الصور، الصوت، ولقطات الفيديو بحيث تُستخدم هذه الفيديوهات كاستراتيجية تعليمية وليست مجرد أداة لتوصيل المحتوى لدعم عملية التعلم ، وتعرف أيضاً بأنها التقنية التي تُستخدم لتحويل مقاطع الفيديو التناظرية إلى مقاطع رقمية باستخدام الحاسب الآلي وبواسطة برامج متخصصة في إنتاج الفيديو، وذلك بهدف إنشاء مقاطع فيديو تُستخدم في عرض وشرح الدروس التعليمية، و يتم تقديم هذه الفيديوهات المنتجة من خلال أقراص مدمجة أو نشرها عبر أدوات الويب (سرحان وآخرون، 2021).

ومن التعريفات السابقة يمكن القول إن انتاج الفيديو الرقمي أحد التقنيات الرقمية التي يتم فيها استخدام عناصر الوسائط المتعددة المختلفة سواء كان صوت أو صورة أو مقاطع فيديو لإنتاج محتوى تعليمي مرئي في صورة مقاطع فيديو رقمية.

أهمية الفيديو الرقمي:

أوردت دراسة حرب (2018) أن الفيديو الرقمي ساهم بشكل كبير في توفير فرصة للمتعلمين لمتابعة المحتوى بناءً على قدراتهم المعرفية، حيث يسمح لهم بإعادة مشاهدة الفيديو ومراجعته، بالإضافة إلى أنه يساعد المعلم في تقديم المحتوى التعليمي بطريقة تتناسب مع احتياجات المتعلمين في بيئة محفزة ومليئة بالشغف، مما يشجعهم على تنمية مهارات العملية وتعزيز عمليات التعلم لديهم ، وعلاوة على ذلك يساعد الفيديو الرقمي في تمكين المعلم من تحقيق سيطرة إيجابية على المتعلمين من خلال إشراكهم بفعالية مع محتوى الفيديو، حيث يتم تحفيزهم على الملاحظة، والتفاعل الكامل، والتحليل، واتخاذ القرارات.

ويضيف خميس (2020) أن من أبرز مميزات الفيديو الرقمي قدرته على تقديم مواقف تعليمية نموذجية من خلال التفاعل بين المتعلمين والمشاهد التعليمية، وذلك باستخدام المؤثرات البصرية والضوئية وباستخدام لغة ملائمة. كما يتيح الفيديو الرقمي متابعة المحتوى التعليمي في أي وقت، مما يساعد المتعلمين على تطوير مهاراتهم الأدائية وتنشيط عمليات التعلم من خلال طرح الأسئلة وتوفير أدوات التقييم الذاتي، بالإضافة إلى ذلك يسهم الفيديو الرقمي في تعزيز التعلم المستقل عبر زيادة تركيز المتعلمين وتمكينهم من التعبير عن آرائهم بحرية ومسؤولية.

بينما اشارت دراسة Lampropoulos et al (2021) أن الفيديو الرقمي يُستخدم بشكل متزايد في البيئات التعليمية لتوفير محتوى تعليمي متكامل يتضمن الصوت والصورة ويُحسن من تفاعل الطلاب مع المواد التعليمية ويساهم في تحسين الفهم والاحتفاظ بالمعلومات مما يجعله أداة فعالة لتعزيز التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج خصوصًا في بيئات التعلم الإلكتروني التي توفر بيئات تعليمية مخصصة للمتعلمين.

علاوة على ذلك، أوضحت دراسة Khalil et al, (2023) الدور المهم الذي تلعبه الفيديوهات التعليمية الرقمية في التعليم الحديث ، حيث ساهم دمج الفيديوهات الرقمية في السياقات التعليمية، مثل الدورات التدريبية المفتوحة على الإنترنت (MOOCs) والفصول الدراسية التقليدية بشكل واضح في زيادة دافعية الطلاب وتحسين الأداء الأكاديمي ،وساعدت هذه

الفيديوهات في جعل المحتويات المعقدة أكثر سهولة ، ولبت أساليب التعلم المتنوعة، كما أنها توفر تجارب تعلم مرنة حيث يمكن للطلاب إعادة مشاهدة المحتوى، مما يعزز من ضبطهم الذاتي وفهمهم العميق للمفاهيم.

بينما أظهرت دراسة Trenholm (2024) & Ramos أن الأهمية المتزايدة للفيديوهات التعليمية الرقمية تكمن في تعزيز النتائج التعليمية، حيث أصبحت هذه الفيديوهات أداة تعليمية رقمية رئيسية نظرًا لقدرتها على تسهيل التعلم المتعدد الوسائط، مما يسمح للطلاب بالتفاعل بصريًا وسمعيًا ومعرفيًا مع المحتوى، وأن المحاضرات المرئية المنظمة جيدًا يمكن أن تقلل من الحمل المعرفي وتساعد الطلاب في الاحتفاظ بالمعلومات المعقدة بشكل أكثر فعالية من خلال تعزيز التعلم الذاتي الموجه وتدعم عمليات التعلم العميق.

مزايا الفيديو الرقمي في التعليم:

يشكّل الفيديو الرقمي أداة تعليمية فعالة في العملية التعليمية، حيث يُسهم في تقديم المحتوى التعليمي بشكل مرئي يُعزز من استيعاب الطلاب وتفاعلهم، وقد أشارت العدوان (2024) إلى مجموعة من المزايا للفيديو الرقمي في العملية التعليمية يمكن تلخيصها في التالي:

- تقديم الدروس التعليمية في لقطات مرئية مصحوبة بالصوت والصورة يساعد على خلق بيئة جاذبة في العملية التعليمية وهذا بدوره يساعد المتعلمين على الاحتفاظ بالمعلومات فترة أطول.
- يمكن المتعلمين من التحكم في عملية تعلمهم بحيث يمكنهم من التوقف والإكمال حسب قدراتهم واستيعابهم مما يسمح للمعلم بتقديم المساعدة لهم وتقديم التغذية الراجعة المناسبة
- يساهم الفيديو الرقمي في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وذلك من خلال اتاحته لهم بإعادة ومراجعة المحتوى التقديمي وهذا بدوره يساعد المتعلمين في التقدم في التعلم حسب قدراتهم المعرفية مما يؤدي إلى استيعاب المحتوى بشكل أفضل
- يتيح الفيديو الرقمي للمتعلمين متابعة المحتوى التعليمي في أي وقت وبدون قيود مما يعزز التعلم الذاتي لدى المتعلم بحيث يتولى مسؤولية تعلمه بشكل مستقل ودون الحاجة إلى توجيه مباشر أو إشراف من المعلم.
- يعد الفيديو الرقمي أحد التقنيات التي تساهم في تبسيط المفاهيم والمعاني المعقدة للمحتوى التعليم والتي يصعب عرضها بالطرق العادية، حيث يقوم بعرض المحتوى التعليمي بطريقة مرئية مبسطة ومجزئة تتوافر فيها عناصر التشويق السمعية والبصرية مما يساهم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة

مراحل إنتاج الفيديو الرقمي التعليمي:

تمر عملية انتاج الفيديو الرقمي التعليمي بعدد من المراحل كما اشارت اليها العديد من الدراسات كدراسة (إبراهيم، 2023) ودراسة (محمود وجادو، 2024) ويمكن تلخيصها في التالي:

المرحلة الأولى: التخطيط للإنتاج

يتم في هذه المرحلة مراجعة الأهداف التعليمية للمحتوى التعليمي المراد انتاجه والتأكد بأن الفيديو الرقمي هو الوسيلة التقنية المناسبة لتحقيق هذه الأهداف، بالإضافة إلى التركيز والتأكد من دقة ووضوح المحتوى من الناحية العلمية، مع تجنب الحشو والتكرار غير الضروريين لضمان انتاج فيديو رقمي يشد انتباه الطلاب ويجعلهم يتفاعلون مع المادة التعليمية، وذلك للحيلولة دون شعور الطلاب بالملل.

المرحلة الثانية: مرحلة الإعداد

تتضمن هذه المرحلة كتابة السيناريو الذي يمثل وصفًا شاملاً لما سيشاهده الطالب على الشاشة من مشاهد، ثم تلي عملية كتابة السيناريو عملية تحديد أدوات الإنتاج والتي تشمل تحديد الأجهزة والبرامج اللازمة لإتمام عملية الإنتاج للفيديو الرقمي بنجاح.

المرحلة الثالثة: مرحلة تصوير الفيديو

يتم في هذه المرحلة تصوير مقاطع الفيديو الرقمية المطلوبة بعد اختيار الكاميرا المناسبة وضبط الإضاءة والخلفية والصوت، وقد يتم في هذه المرحلة استيراد لقطات فيديو أو صور جاهزة بدلا من التصوير حسب الحاجة تمهيداً لاستخدامها في مرحلة المونتاج.

المرحلة الرابعة: المونتاج الرقمي

تختص هذه المرحلة بجميع العمليات التي تتم لمعالجة لقطات الفيديو الرقمية التي تم تجهيزها في المرحلة السابقة وتشمل تعديل حجم اللقطات واختيار المؤثرات الصوتية وإضافة التسجيلات الصوتية إذا استلزم الأمر كما تتضمن إدراج كافة العناصر المرئية مثل الرسومات والأشكال التوضيحية، بالإضافة إلى التعليقات النصية اللازمة لتعزيز محتوى الفيديو الرقمي.

المرحلة الخامسة: نشر الفيديو

تعد هذه المرحلة هي المرحلة الأخيرة حيث يصبح الفيديو جاهزًا للنشر، وينبغي مراعاة نشر الفيديو الرقمي عبر الوسيلة المناسبة التي تضمن إمكانية وصول جميع الطلاب إليه باستخدام الأجهزة الإلكترونية المتنوعة. لضمان تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة وفاعلية.

المنهجية والإجراءات:

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الكمي وذلك على النحو التالي:

1) **المنهج الوصفي:** لوصف وتحليل البحوث والدراسات

السابقة لبناء قائمة معايير تصميم التعلم المصغر القائم على الفيديو ولبناء أدوات المعالجة الخاصة بالدراسة، وأدوات القياس، بالإضافة إلى المساهمة في تفسير ومناقشة النتائج.

2) **المنهج التجريبي**: لقياس أثر اختلاف كثافة النص في التعلم المصغر القائم على الفيديو، وقد تم استخدام التصميم الشبه التجريبي.

متغيرات البحث:

1) **المتغير المستقل: وتضمن متغيرين هما:**

- تعلم مصغر قائم على الفيديو ذو كثافة نص مرتفعة
- تعلم مصغر قائم على الفيديو ذو كثافة نص منخفضة.

2) **المتغير التابع: مهارات انتاج الفيديو الرقمي.**

مجتمع وعينة البحث:

مجتمع البحث: طلاب الصف الثاني متوسط بالمدارس المتوسطة (بنين) بإدارة التعليم بمحافظة الخرج، وذلك خلال الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي 1445هـ، والبالغ عددهم (607) طالباً.

عينة البحث: اتبع الباحث طريقة العينة العشوائية العنقودية للوصول إلى عينة البحث وقد وقعت القرعة على مدرسة (عبدالله ابن مسعود المتوسطة)، وقد وُضعت عدد من الاعتبارات عند تحديد طلاب مجموعات البحث، وهذه الاعتبارات هي: استبعاد الطلاب الذين لم يستكملوا أياً من القياسات القبلية أو البعدية، استبعاد أي طالب في مجموعات البحث في حال تجاوز غيابه (25 %) من مجموع ساعات المعالجة التجريبية، ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية، والتي شهدت تطبيق مواد وأدوات البحث.

جدول 1

توزيع أفراد عينة البحث

المجموعة	عدد الطلاب في الفصل	عدد طلاب تجربة البحث
التجريبية الأولى (نمط كثافة نص مرتفعة)	26	25
التجريبية الثانية (نمط كثافة نص منخفضة)	25	24
المجموع الإجمالي لعينة الدراسة	51	49

ويتضح من الجدول (1) أن حجم عينة البحث ككل (51) طالباً، وقد حدث تغيير في حجم عينة البحث خلال القياس القبلي والبعدي لأدوات البحث؛ وذلك لغياب بعض الطلاب عن أحد التطبيقين، بالتالي أصبح الحجم الفعلي لعينة البحث والتي تم اعتمادها وتحليلها احصائياً (49) طالباً، مثّل (25) طالباً المجموعة التجريبية الأولى، و(24) طالباً المجموعة التجريبية الثانية.

مواد المعالجة التجريبية في البحث:

أولاً: قائمة معايير تصميم التعلم المصغر القائم على الفيديو

تطلب تصميم المحتوى التعليمي في التعلم المصغر القائم على الفيديو تصميم قائمة معايير، للاعتماد عليها، وتم ذلك باتباع الخطوات التالية:

1) مصادر بناء القائمة:

تمت مراجعة المصادر التالية:

- الأدبيات والدراسات ذات العلاقة، مثل: (Köster, 2019؛ غانم، 2021؛ المالكي، 2021؛ الشهراني، 2022)
- مناقشة عدد من المتخصصين في تخصصات: تكنولوجيا التعليم، ومناهج وطرق التدريس، والحاسب الآلي.

2) إعداد المجالات الرئيسة لقائمة معايير تصميم التعلم المصغر القائم على الفيديو:

جرى تحديد المجالات الرئيسة في قائمة معايير تصميم التعلم المصغر القائم على الفيديو هي: الأسس التربوية، جودة المحتوى التعليمي، الجوانب الفنية (التقنية)، الحركة والتتابع في الفيديو، النصوص المستخدمة، المكون الصوتي، المكون البصري.

3) إعداد القائمة الأولية للمعايير الفرعية والخاصة لكل مجال رئيس لتصميم التعلم المصغر القائم على الفيديو:

بعد الانتهاء من تحديد المجالات الرئيسة لقائمة معايير الفيديو، أعد الباحث قائمة أولية تتضمن المعايير الفرعية الخاصة لكل مجال، بناء على المصادر السابقة.

4) التحقق من صدق قائمة معايير تصميم الفيديو في التعلم المصغر:

عُرضت القائمة في صورتها الأولية على (10) محكمين من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وتقنيات التعليم، والحاسب الآلي، وذلك للاستفادة من آرائهم وملحوظاتهم في مناسبة المجالات الرئيسة للمعايير المقترحة، ومناسبة المعايير الفرعية لكل مجال، وأهمية كل معيار، ومدى مراعاة الصحة العلمية والسلامة اللغوية لعبارة المعيار.

5) اعتماد الصورة النهائية لقائمة معايير تصميم التعلم المصغر القائم على الفيديو:

تم الوصول إلى الصورة النهائية لقائمة معايير تصميم التعلم المصغر القائم على الفيديو، بعد الانتهاء من الخطوات السابقة،

وتتكون معايير التصميم من (7) معايير رئيسة، تحتوي على (51) معياراً فرعياً.

ثانياً: تصميم المعالجة التجريبية للبحث وتطويرها

صمم الباحث نمطين لكثافة النص (مرتفع/منخفض) في التعلم المصغر القائم على الفيديو، وذلك باعتماد نموذج التصميم العام ADDIE، وذلك لقابلية تطبيق النموذج في الدراسة الحالية، حيث يتناسب النموذج مع معطيات وأهداف الدراسة، بالإضافة إلى مرونة نموذج التصميم المقترح ووضوح تسلسل خطوات النموذج، علاوة على الاستفادة من التوجيهات العامة لتصميم الوسائط لمتعددة (Mayer, 2014) لكونها ساهمت في دعم تصميم الوسائط المتعددة بمخرجات النظريات التربوية ذات العلاقة.

وقد تضمن نموذج ADDIE خمس مراحل رئيسية هي: التحليل، التصميم، التطوير، التنفيذ، التقويم، وقد تم تنفيذ المراحل على النحو التالي:

أولاً: مرحلة التحليل

هي نقطة الانطلاق لعمليات التصميم والتطوير والتقويم، وتهدف إلى رسم خريطة تفصيلية عن الموضوع بشكل إجمالي. وتتكون مرحلة التحليل من عدد من الخطوات كالتالي: تحليل المشكلة وتقدير الحاجات، تحليل المهمات التعليمية، تحليل خصائص الطلاب، تحليل الموارد والقيود في بيئة التعلم.

ثانيا: مرحلة التصميم

تتضمن تحديد الأهداف والبدء بتصميم الاستراتيجيات المتعلقة بالتدريب وتنظيم المحتوى، وكذلك تحديد مصادر التعلم. وقد تم مراجعة عدد من الدراسات السابقة والدورات التدريبية ذات العلاقة (غانم، 2021؛ المالكي، 2021؛ شمة، 2022؛ الشهراني، 2022) وذلك للاسترشاد بها في خلال مرحلة التصميم. وتتكون مرحلة التصميم من عدد من الخطوات كالتالي: إعداد قائمة الأهداف السلوكية، تصميم استراتيجية تنظيم المحتوى وتتابع عرضه، تحديد طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم، تصميم سيناريو استراتيجيات التفاعلات التعليمية، تصميم نمط التعلم وأساليبه، تصميم استراتيجية التعلم العامة، اختيار مصادر التعلم المتعددة، وصف مصادر التعلم ووسائله المتعددة.

ثالثاً: مرحلة التطوير

يتم تحويل المواصفات المعدة سابقا إلى منتجات تعليمية، حسب المواصفات والمعايير المحددة لذلك، وتتضمن هذه المرحلة: إعداد السيناريوهات، التخطيط للإنتاج، التطوير والإنتاج الفعلي، عمليات التقويم البنائي للمحتوى التعليمي، الإخراج النهائي، وقد تم إنتاج (8) وحدات تعلم مصغر قائمة على الفيديو لها كثافة نص مرتفع، ومثلها ذات كثافة نص منخفض من خلال استخدام منصة Veed.

رابعا: التطبيق

تمت عملية تطبيق المنتج تجريبياً على عينة من المتعلمين من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة المختارة، للتأكد من صلاحية المحتوى الرقمي للتجربة على عينة الدراسة، والتأكد من سلامة ووضح المحتوى التعليمي، والاستفادة من التغذية الراجعة في التطبيق التجريبي للتعديل النهائي.

خامسا: التقويم

بعد الانتهاء من مرحلة التطبيق والتجريب الاستطلاعي وإجراء التعديلات اللازمة، تم تجهيز المنتج لاستخدامه بشكله النهائي في تجربة البحث.

إعداد أدوات القياس في البحث:

أولاً: الاختبار التحصيلي

تطلب التعرف على أثر استخدام التعلم المصغر القائم على الفيديو وفق متغير كثافة النص (المرتفعة/ المنخفضة) في تنمية مهارات انتاج الفيديو الرقمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة تصميم اختبار تحصيلي لقياس المهارات المعرفية لمهارات انتاج الفيديو الرقمي، وقد صمم الباحث الاختبار التحصيلي على شكل اختيار من متعدد يحتوي على (26) فقرة، وذلك وفق الخطوات التالية:

1) تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار التحصيلي الذي تم تصميمه إلى التعرف على مدى تحقق الأهداف التعليمية في وحدة إنتاج مقاطع الفيديو في مقرر المهارات الرقمية للصف الثاني متوسط.

2) تحديد نوع مفردات الاختبار:

عبر مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات ذات العلاقة، تمت صياغة الاختبار التحصيلي على شكل أسئلة الاختيار من متعدد، حيث يعد هذا النمط من الأسئلة من أفضل أنواع الاختبارات الموضوعية، وأجودها.

3) تحديد عدد مفردات الاختبار:

تم تحديد عدد الفقرات المناسبة للاختبار التحصيلي في (26) فقرة بناء على مراجعة الدراسات والأبحاث العلمية ذات العلاقة كدراسة العساف (2013) ودراسة (Ary et al, 2018) ومناقشة المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس ومعلمي الحاسب، ومناسبة عدد مفردات مع الوزن النسبي للموضوعات الدراسية، والأهداف المعرفية، ويتكون سؤال الاختيار من جزئين:

أ) مقدمة السؤال:

وهي الجزء الذي يُحدد فيها الأداء المطلوب من الطالب القيام به، فيتم فيه عرض المشكلة المطلوب الإجابة عنها.

ب) البدائل:

وهي الإجابات المحتملة للسؤال، وتتضمن بديل صحيح واحد فقط.

4)إعداد جدول مواصفات الاختبار:

قد اعتمد الباحث في بناء جدول مواصفات الاختبار التحصيلي على إحداث مستوى مقبول بين موضوعات المحتوى المعرفي والعمليات المعرفية الممثلة بالمستويات الستة من تصنيف بلوم، وهي: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم، وقد تم إعداد جدول مواصفات الاختبار عبر الخطوات التالية: تحديد موضوعات المقرر التي يقيسها الاختبار التحصيلي وحساب وزنها النسبي، و تحديد الوزن النسبي للأهداف التعليمية وبناء على ذلك تم بناء جدول موصفات الاختبار.

5) صياغة تعليمات الاختبار:

هي التعليمات التي تُعطى للطالب قبل الاختبار، وتكون بمثابة تدريب على طريقة الإجابة على أسئلة الاختبار، وذلك بمثال موضح.

6) إعداد نموذج تصحيح الاختبار:

قام الباحث بإعداد نموذج الإجابات للاختبار التحصيلي، حيث يقوم كل طالب بتضليل الإجابة الصحيحة في ورقة الإجابة، وعند الإجابة الصحيحة يحصل الطالب على درجة واحدة فقط، وإذا كانت خاطئة يحصل على صفر.

7) التحقق من صدق الاختبار التحصيلي:

تم عرض الاختبار التحصيلي في صورته الأولية على مجموعة من المختصين في مجالات: المناهج وطرق التدريس، تقنيات التعليم، علم النفس، وبلغ عددهم (10) محكمين وذلك بغرض الاستفادة من آرائهم وملحوظاتهم وخبراتهم.

8) التجربة على العينة الاستطلاعية:

تم تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة ومن خارج مجموعات البحث، حيث بلغ عدد أفراد العينة (23) طالباً، بحيث تكون العينة مشابهة لعينة البحث.

9) التحقق من ثبات الاختبار التحصيلي:

تم حساب ثبات الاختبار التحصيلي بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم فقرات الاختبار إلى جزئين متشابهين، وبعد احتساب معامل الارتباط بين الجزئين، يتم استخدام معادلة سبيرمان–براون لتصحيح معامل الثبات ولحساب معامل الثبات لكل الاختبار نستخدم المعادلة التالية:

معامل الثبات لكل الاختبار = (2 × معامل الارتباط بين نصف الاختبار) ÷ (1+ معامل الارتباط بين نصف الاختبار)

وبما أن معامل الارتباط بين نصف الاختبار هو (0.812)

معامل الثبات لكل الاختبار =

$$2 \times 0.812 \div 1 + 0.812 = 0.896$$

وتشير هذه الدرجة (0.896) إلى أن نسبة ثبات الاختبار التحصيلي متحققة بدرجة عالية، بحيث يمكن الاعتماد على هذه الدرجة في تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة الدراسة الأساسية في الدراسة الحالية.

10) اعتماد النسخة النهائية للاختبار التحصيلي

تم اعتماد الاختبار التحصيلي في صورته النهائية ليكون جاهزاً للتطبيق على عينة الدراسة، وبلغ عدد فقرات الاختبار (26) فقرة، والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي (26) درجة.

ثانياً: بطاقة تقييم منتج لمهارات انتاج الفيديو الرقمي

وقد تم تصميم بطاقة تقييم المنتج باتباع الخطوات التالية:

1) تحديد الهدف من بطاقة تقييم المنتج: تستهدف بطاقة قياس مستوى امتلاك مهارات انتاج الفيديو الرقمي لدى طلاب الصف الثاني متوسط في مقرر المهارات الرقمية.

2) مصادر بناء بطاقة تقييم المنتج: اعتمد الباحث على قائمة مهارات انتاج الفيديو الرقمي في مقرر المهارات الرقمية، وعددها (15) مهارة.

3) الصياغة الأولية لمفردات بطاقة تقييم المنتج: تطلب بناء مفردات بطاقة تقييم المنتج تحديد جوانب السلوك المراد ملاحظته، وأن تصف العبارات الأداء المطلوب في عبارة قصيرة محددة، وواضحة ودقيقة.

4) تحديد أسلوب تقدير المهارات لبطاقة تقييم المنتج: تم استخدام أسلوب تقدير كمي لبطاقة تقييم المنتج على أساس أربع خيارات (أدى المهارة بدرجة مرتفعة، متوسطة، منخفضة، ضعيفة)، مع تقديم شرح لكل أداء، وتوضيح نظام تقدير مستويات الأداء، وذلك بعد استشارة عدد من المتخصصين في القياس والتقويم، كما هو موضح في جدول (2).

جدول2

أسلوب تقدير بطاقة تقييم المنتج

المستوى	شرح أداء المهارة	الدرجة
المرتفع	أداء الطالب للمهارة بشكل متقن من أول مرة دون توجيه من المعلم	4
المتوسط	أداء الطالب للمهارة بشكل متقن بعد عدة محاولات وبتوجيه من المعلم لمرة واحدة فقط	3
المنخفض	أداء الطالب للمهارة بشكل غير متقن	2
ضعيف	**عدم أداء الطالب للمهارة نهائياً**	1

5) التأكد من صدق بطاقة تقييم المنتج: بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية لبطاقة تقييم المنتج وكتابة صفحة التعليمات، تم عرضها على (10) محكمين متخصصين في المناهج وطرق التدريس، وتقنيات التعليم، والحاسب الآلي، وعلم النفس، وبعض معلمي الحاسب، وذلك بغرض الاستفادة من آرائهم وملحوظاتهم وخبراتهم.

6) التجربة على العينة الاستطلاعية: تم تطبيق بطاقة تقييم المنتج على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة ومن خارج مجموعات البحث، حيث بلغ عدد أفراد العينة (23) طالباً، بحيث تكون العينة مشابهة لعينة البحث.

7) التحقق من ثبات بطاقة تقييم المنتج: للتأكد من معامل ثبات بطاقة تقييم المنتج تم الاستعانة بمقيمين لهما خبرة متقاربة في تدريس مقرر المهارات الرقمية للمرحلة المتوسطة وتم عرض المنتج النهائي لهم، وقام كل واحد منهم بتقييم المنتج بمعزل عن الآخر. بعد ذلك جمعت البطاقات وفرغت وحسبت نسبة الاتفاق وفق معادلة هولستي، وقد بلغ معامل الاتفاق بين المقيمين (91.42 %) وهذا يعد مؤشر كافي لثبات الأداة.

8) اعتماد النسخة النهائية لبطاقة تقييم المنتج: تم اعتماد بطاقة تقييم المنتج في صورتها النهائية بعد إجراء الخطوات السابقة.

التطبيق القبلي لأدوات البحث:

جرى تطبيق الاختبار التحصيلي وبطاقة تقييم المنتج في بداية التجربة على جميع مجموعات البحث، وتم تطبيق اختبار Levene Statistic للكشف عن تجانس المجموعات، وقد جاءت النتائج كما هو موضح في جدول (3).

جدول3

التطبيق القبلي لأدوات البحث للتأكد من تكافؤ مجموعات البحث

أداة البحث	المجموعات	المتوسط	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	اختبار ليفين للتجانس
الاختبار التحصيلي	المجموعة التجريبية الأولى	14.53	0.986	0.049	0.435
	المجموعة التجريبية الثانية	14.91			
بطاقة تقييم المنتج	المجموعة التجريبية الأولى	24.34	1.873	0.235	0.521
	المجموعة التجريبية الثانية	25.63			

يتضح من خلال الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين أفراد مجموعات التجربة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي وبطاقة تقييم المنتج، مما يشير إلى تكافؤ أفراد مجموعات التجربة.

الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري.
- اختبار ت للعينات المترابطة.
- اختبار ت للعينات المستقلة.
- اختبار مربع آيتا Eta-squared لحساب حجم الأثر بين العينات المستقلة.
- حساب معادلة (d) Cohen›s لحساب حجم الأثر بين العينات المترابطة.

النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن هذا السؤال: قام الباحث بإعداد قائمة معايير تصميم التعلم المصغر القائم على الفيديو، وذلك بعد مراجعة الأدب التربوي ذي الصلة بالمجال، حيث تم تحديد المجالات الرئيسة للقائمة، ومن ثم تحديد المعايير الفرعية لكل معيار رئيس، وعرضها بعد ذلك في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء في المجال لتحكيمها، بعد ذلك تم اعتماد الصورة النهائية لقائمة معايير تصميم التعلم المصغر القائم على الفيديو.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن هذا السؤال تمت مراجعة شاملة للأدب التربوي، وعلى ضوئه تم اختيار التصميم العام ADDIE لتصميم نمطي الكثافة النصية (مرتفعة/منخفضة) في التعلم المصغر القائم على الفيديو لتنمية مهارات انتاج الفيديو الرقمي لدى الطلاب في المرحلة المتوسطة، وقد تم تصميم النمطين وفق مراحل نموذج التصميم المعتمد في الدراسة الحالية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضين التاليين:

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب مجموعات البحث ككل في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بمهارات انتاج الفيديو الرقمي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعات البحث ككل باستخدام اختبار «ت» T- test للعينات المترابطة، واستخدام معادلة «كوهين» (d) للعينات المترابطة لحساب حجم الأثر، وكانت النتائج على النحو المبين بالجدول (4).

جدول4

نتائج اختبار ت للعينات المترابطة في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

أداة القياس	قياس قبلي		قياس بعدي		درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار التحصيلي (ككل)	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري				
	14.87	3.487	20.19	5.123	48	6.365	0.000	0.909

يتضح من جدول (4) أن قيمة ت (6.365) مع دلالة إحصائية (0.000)، مما يعني وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعات البحث ككل في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

وبالتالي نرفض الفرض الصفري، ونقبل الفرض البديل والذي نصه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب مجموعات البحث ككل في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي المرتبط بمهارات انتاج الفيديو الرقمي لصالح التطبيق البعدي»، وباستخدام معادلة «كوهين» (d) للعينات المترابطة بلغ حجم الأثر (0.909)، وهي دلالة على حجم تأثير كبير.

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب مجموعات البحث ككل في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة تقييم المنتج لمهارات انتاج الفيديو الرقمي.

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعات البحث ككل باستخدام اختبار «ت» T- test للعينات المترابطة، واستخدام معادلة «كوهين» (d) للعينات المترابطة، وكانت النتائج على النحو المبين بالجدول (5).

جدول5

نتائج اختبار ت للعينات المترابطة في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة تقييم المنتج

أداة القياس	قياس قبلي		قياس بعدي		درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
بطاقة تقيم المنتج (ككل)	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري				
	25.21	8.564	50.13	12.425	48	7.543	0.000	1.077

يتضح من جدول (5) أن قيمة ت (7.543) ودلالة إحصائية (0.000) مما يعني وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعات التجربة في البحث (ككل) في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة تقييم المنتج، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

وبالتالي نرفض الفرض الصفري، ونقبل الفرض البديل والذي نصه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب مجموعات البحث ككل في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة تقييم المنتج لمهارات انتاج الفيديو الرقمي لصالح التطبيق البعدي»، وباستخدام معادلة «كوهين» (d) للعينات المترابطة بلغ حجم الأثر (1.077)، وهي دلالة على حجم تأثير كبير.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

للإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضين التاليين:

الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست التعلم المصغر بنمط كثافة النص المرتفع، ودرجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست التعلم المصغر بنمط كثافة النص المنخفض في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي المرتبط بمهارات انتاج الفيديو الرقمي.

وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج التحقق من صدق الفرض:

لاختبار صحة الفرض، تم تطبيق اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بمهارات انتاج الفيديو الرقمي، كما تم حساب حجم الأثر باستخدام معامل مربع ايتا، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في جدول (6).

جدول6

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي

مجموعات تجربة البحث	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا η^2
المجموعة التجريبية الأولى	21.36	6.713	4.124	47	0.000	0.265
المجموعة التجريبية الثانية	24.73	8.658				

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات تجربة البحث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، حيث جاءت قيمة ت (4.124) بدلالة إحصائية (0.000) وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست التعلم المصغر بنمط كثافة النص المنخفض، بالتالي، نرفض الفرض الصفري، ونقبل الفرض البديل الذي نصه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست التعلم المصغر بنمط كثافة النص المرتفع ، ودرجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست التعلم المصغر بنمط كثافة النص المنخفض في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي المرتبط بمهارات انتاج الفيديو الرقمي»

كما بلغت قيمة معامل مربع ايتا Eta-squared لتحديد حجم الأثر (0.265)، ويعتبر هذا الأثر كبير.

الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست التعلم المصغر بنمط كثافة النص المرتفع، ودرجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست التعلم المصغر بنمط كثافة النص المنخفض في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المنتج لمهارات انتاج الفيديو الرقمي.

ولاختبار صحة الفرض، تم تطبيق اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المنتج لمهارات انتاج الفيديو الرقمي، كما تم حساب حجم الأثر باستخدام معامل مربع ايتا، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في جدول (7).

جدول7

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لبطاقة تقييم المنتج في التطبيق البعدي

مجموعات تجربة البحث	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا η^2
المجموعة التجريبية الأولى	51.63	6.356	5.138	47	0.000	0.359
المجموعة التجريبية الثانية	56.13	7.836				

يوضح جدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات تجربة البحث في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المنتج، حيث جاءت قيمة ت (5.138) بدلالة إحصائية (0.000) وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست التعلم المصغر بنمط كثافة النص المنخفض ، بالتالي، نرفض الفرض الصفري، ونقبل الفرض البديل الذي نصه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست التعلم المصغر بنمط كثافة النص المرتفع ، ودرجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست التعلم المصغر بنمط كثافة النص المنخفض في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المنتج لمهارات انتاج الفيديو الرقمي».

وبلغت قيمة معامل مربع إيتا Eta-squared لتحديد حجم الأثر (0.359) وهو حجم أثر كبير.

المناقشة والتفسير

ويفسر الباحث هذه النتائج بما يلي:

بالنسبة لنتائج الفرض الأول: في ضوء خصائص التعلم المصغر القائم على الفيديو والتي منها تقديم المعلومات في صورة أجزاء صغيرة تساعد العقل في معالجتها بفاعلية كبيرة ، وهذا بدورة يمكن الطلاب من استيعاب المادة العلمية بشكل أسهل ويساعد على الاحتفاظ المعلومات مدة أطول وهذا يتوافق مع ما أكدته نظرية الحمل المعرفي و التي تدعو إلى تقليل الحمل وعدم الاسهاب في طرح المعلومات متصلة وفي وقت واحد، حيث يكون التعلم فعالاً اذا كان يتناسب مع السعة العقلية لدى الطالب، بالإضافة إلى أن تقديم المحتوى التعليمي في التعلم المصغر تم بشكل بصري جذاب، ومشوق، مما ساعد على شد انتباه الطالب، وتحسين عدد من العمليات العقلية الخاصة به، مثل التذكر، والفهم، والتحليل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمود (2016) والتي درست أثر التعلم المصغر على تنمية التحصيل الدراسي، حيث أشارت نتائجها إلى أن التعلم المصغر كأن له أثر فعال على تنمية التحصيل الدراسي لدى المتعلمين أفراد العينة بصرف النظر عن حجم محتوى التعلم ، كما تتفق أيضا مع نتائج مع دراسة القضاة (2023)

والتي بحثت في أثر استخدام التعلم المصغر على التحصيل الدراسي، حيث أشارت نتائجها إلى أن التعلم المصغر كان له الأثر الأكبر في سهولة تناول الطلاب لمحتوى مادة الحاسب الآلي مما ساهم في تسهيل علمية التعلم وتذكر المعلومات لمدة أطول ممن درسوا بالطريقة التقليدية وهذا بدوره ساهم في زيادة التحصيل الدراسي في مادة الحاسب الالي لدى الطلاب الذين درسوا بواسطة التعلم المصغر.

بالنسبة لنتائج الفرض الثاني: يعد التعلم المصغر القائم على الفيديو عموماً من التقنيات الجاذبة للطلاب، وقد ساعدت عملية التصميم التعليمي المنطلقة من الأسس السليمة في إنتاج مقاطع التعلم المصغر القائم على الفيديو، مما ساهم في التفاعل مع بيئة التعلم، والرفع من مستوى الأداء المهاري لدى الطلاب، كما أن استخدام التعلم المصغر يسهل من عملية الوصول إلى المعلومات التي يريدها الطالب فعلى سبيل المثال يمكن للطالب الوصول إلى المعلومات الخاصة بتعلم مهارة ما في أي وقت وأي مكان وذلك بسبب صغر المحتوى التعليمي المقدم في كل مرة وسهولة تناوله في أي وقت، علاوة على ذلك ساعد التسلسل والتتابع في تقديم المهارات الأدائية لمهارات انتاج الفيديو الرقمي بواسطة التعلم المصغر، على تقديم كل مهارة بشكل واضح، ووفق تسلسل معين، مما أعطى المتعلمين الفرصة على ترتيب المهارات وفق تسلسلها السليم، وإدراك العلاقة بين كل مهارة وأخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القرني (2020) والتي درست أثر استخدام التعلم المصغر على تنمية مهارات البرمجة حيث أوضحت نتائجها أن استخدام التعلم المصغر كان له أثر في الجانب المهاري لمهارات البرمجة وعزت ذلك لكون المهارات كانت تقدم بشكل في مقاطع فيديو قصيرة مستقلة لكل مهارة متبوعة بأنشطة وتدريبات متعلقة بها وهذا بدوره ساهم في جعل الطالب يركز على المهارة البرمجية بسهولة، واتفقت أيضا مع نتائج دراسة الشهراني (2022) والتي توصلت إلى أن بيئة التعلم المصغر الإلكترونية المستخدمة ساهمت بشكل فعال في تنمية الجانب الأدائي لمهارات استخدام تطبيقات جوجل التعليمية.

بالنسبة لنتائج الفرض الثالث: من المحتمل أن كثافة النص العالية في التعلم المصغر القائم على الفيديو قد ساهمت في تشتت أنتباه المتعلمين وقد أضعفت تركيزهم على المادة التعليمية بالإضافة إلى أنه من الممكن أن وجود كثافة عالية في النص قد تضعف تركيز المتعلم على بعض العناصر المهمة في المادة التعليمية أو حذف هذه العناصر في محاولة لتخفيف بعض المثيرات على دماغ المتعلم وقد أشار (Peters,2013) أنه عند تعلم مهام معرفية وعمليات معقدة قد تزود كثرة المواد المستخدمة في الواجهة أكثر مما يحتاجه المتعلم مما يؤدي إلى تشتيت الانتباه، وهذا يؤكد أن كثافة النص المنخفضة ساهمت في سهولة توصيل وفهم الأفكار المعقدة وهذا بدوره يساعد في تقليل العبء المعرفي على المتعلمين ويساهم في زيادة التحصيل المعرفي لديهم بشكل أفضل .

واتفقت هذه مع نتيجة دراسة حسان (2020) والتي اوضحت نتائجها إلى أن كثافة المثيرات المنخفضة في المحتوى الالكتروني القائم على المعلومات الرسومية ساهمت في زيادة التحصيل المعرفي لدى المتعلمين، كما تتفق أيضا مع دراسة نعمان (2022) والتي بينت نتائجه إلى أن كثافة المثيرات الرمزية البصرية المنخفضة أثرت بشكل إيجابي في زيادة معدلات التحصيل لدى المتعلمين الذين درسوا بواسطة الألعاب الإلكترونية ذات الكثافة المنخفضة

بالنسبة لنتائج الفرض الرابع: قد يكون نمط كثافة النص المرتفعة في التعلم المصغر القائم على الفيديو تسبب في إضعاف تركيز الطلاب عند عرض مهارات انتاج الفيديو الرقمي، وتسبب في تشتيت انتباههم، بينما ساعد نمط كثافة النص المنخفضة في تركيز الطلاب على عناصر محددة في المهارة العملية، دون وجود عناصر زائدة في الشاشة، مما سمح للمتعلم التفرغ لعمليات المعالجة وإدراك العلاقة بين المهارة الرئيسة والمهارات الفرعية المكونة لها، وقد اتفقت النتائج الحالية مع نتائج دراسة أبو موتة وعبدالعليم (2019) والتي توصلت إلى أن كثافة العناصر البصرية المنخفضة اكثر فاعلية من نمط كثافة المثيرات البصرية المرتفعة في الإنفوجرافيك.

من ناحية أخرى جاءت نتائج البحث الحالي متوافقة مع نظرية الترميز الثنائي، والتي ترى أن للإنسان ذاكرتين مختلفين، ولكنهما مترابطتين في الوقت نفسه، ذاكرة بصرية وأخرى لفظية، ويؤدي ترميز المعلومات في الذاكرتين إلى تذكرهما بصورة أفضل، بالتالي تحسن عملية التعلم بشكل عام؛ كذلك هناك توافق النتائج مع مضمون نظرية العبء المعرفي التي وضعها سويلر (Sweller, 1988) والتي ترى في حالة زيادة المعلومات التي تتلقاها الذاكرة قصيرة المدى في نفس الوقت يؤدي ذلك إلى عبء ذهني زائد على المتعلم، مما يؤدي إلى فشل التعلم، ولنظرية العبء المعرفي مستويات، منها المستوى الكمي، والذي ينص على أنه كلما ازداد عدد العناصر ارتفع العبء المعرفي على الطلاب (السباب، 2016). أيضًا، تتفق النتائج مع نظرية معالجة المعلومات، فالطلاب الذين تعلموا بنمط الكثافة البصرية المرتفعة قد تعرضوا لإجهاد أو تشتيت في انتباه الذاكرة العاملة، مما أثر على كفاءة هذه الذاكرة، وانعكس ذلك على ذاكرة طويلة المدى، نظراً لأن العمليات الرئيسة في اكتساب معلومات جديدة هي: الانتباه للمنبهات، إعادة ترميز المثير، التخزين والاسترجاع للمعلومات التي تم ترميزها (قطامي، 2005).

وتختلف نتائج البحث الحالي عن نتائج عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة السيد (2017) التي أظهرت نتائجها أن اختلاف كثافة العناصر المرتفعة أسهمت في زيادة التحصيل في مقرر الحاسب الآلي، مقارنة مع كثافة العناصر المتوسطة والمنخفضة؛ وأشارت نتائج دراسة ان وآخرون (Khan et al, 2019) أنه كلما زاد استخدام المثيرات البصرية بشكل أكبر في المواقف التعليمية فإن هناك تحسناً ملحوظاً في مستوى التفاعل الاجتماعي لدى أفراد التجربة؛ و دراسة عبدالغني (2020) والتي أشارت إلى

تفوق المجموعة التي درست بنمط كثافة التلميحات البصرية المرتفع في الإنفوجرافيك التفاعلي في الجوانب المهارية، ودراسة البسيوني (2020) التي كشفت عن أن الفروق الإحصائية كانت لصالح نمط الكثافة البصرية المرتفعة في الفيديو، وقد يرجع هذا الاختلاف بين نتائج البحث الحالي وهذه الأبحاث إلى الاختلاف في طبيعة المحتوى التعليمي، ونوع البيئة الرقمية المستخدمة.

توصيات الدراسة:

- عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين حول تصميم وانتاج مقاطع التعلم المصغر القائم على الفيديو وكيفية توظيفه في العملية التعليمية.
- تشجيع المعلمين على دمج التعلم المصغر القائم على الفيديو والاستفادة منه في أساليب تدريسهم للمقررات المتنوعة.
- الاستفادة من أدوات ومواد المعالجة في البحث، من قائمة مهارات انتاج الفيديو الرقمي، قائمة معايير تصميم التعلم المصغر القائم على الفيديو، مراحل تصميم وإنتاج التعلم المصغر القائم على الفيديو كأدلة استرشادية في تصميم مقاطع الفيديو في التعلم المصغر.

مقترحات الدراسة:

وفق ما تم التوصل إليه من نتائج في البحث الحالي، يقترح الباحث إجراء الأبحاث التالية:

- اجراء دراسات مشابه حول أثر كثافة النص في التعلم المصغر القائم على الفيديو على الفئات العمرية في مراحل التعليم العام.
- إجراء دراسات تستكشف تأثير متغيرات التعلم المصغر القائم على الفيديو وفاعليتها في السياقات التعليمية المختلفة.
- إجراء دراسة مسحية للدراسات العربية حول أثر التعلم المصغر القائم على الفيديو بمتغيراته التصميمية، لتوفير أساس معرفي يوجه الدراسات المستقبلية نحو توظيفه بشكل فعال في البيئات التعليمية.

المراجع:

إبراهيم، وائل سماح. (2023). أثر التفاعل بين نمطي الفيديو الرقمي (المجزأ/المتصل) والأسلوب المعرفي (مستقل/معتمد) في بيئة تعلم الكترونية على تنمية مهارات قواعد البيانات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *المجلة التربوية لكلية التربية* بسوهاج، (106)، 215-264.

أبو موتة، حلمي مصطفى وعبد العليم، رجاء. (2019). التفاعل بين نمط المثيرات البصرية وكثافة عناصرها في الإنفوجرافيك الثابت بمنصة الادمودو وأثره في إكساب التلاميذ المعاقين سمعياً بعض مهارات التفكير التوليدي البصري وخفض الحمل المعرفي. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، 29(10)، 129-189.

إحسان، إيمان محمد. (2021). التفاعل بين نمط ممارسة النشاط ومستوى كفاءة الذاكرة العاملة في بيئات التعلم الإلكتروني المصغر عبر الجوال وأثره في تنمية مهارات إنتاج محاضرات الفيديو وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية*، (4)، 4 1 - 140.

أحمد، حنان إسماعيل. (2020). التفاعل بين نمطين للتحكم في عرض الفيديو التشعيبي والأسلوب المعرفي ببيئة تعلم إلكتروني وأثره على الحمل المعرفي ومهارات إنتاج العروض التعليمية للطالبات المعلمات. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، 30(7)، 75-207.

البسيوني، هناء. (2020). مستويا كثافة التلميحات البصرية والمنخفض بالفيديو التفاعلي وأثرهما في إكساب مهارات إنتاج الإنفوجرافيك الثابت لطلاب كلية التربية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 5(21)، 388-426.

البشري، حنان حمد. (2022). فاعلية التعلم المصغر Micro Learning على التحصيل الدراسي في تدريس العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *المجلة العربية للتربية النوعية*، (22)، 375-414.

بني أحمد، فادي عبد الرحيم. (2022). أثر استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تنمية مهارات إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلبة تكنولوجيا التعليم في جامعة الشرق الأوسط. مؤتة للبحوث والدراسات – سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 37 (2)، 175–200.

الجريس، إيلاف علي. (2023). التعلم المصغر وتطبيقاته في التعليم الإلكتروني: دراسة تحليلية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود. الرياض.

حرب، سليمان. (2018). فاعلية التعلم المقلوب بالفيديو الرقمي (العادي التفاعلي) في تنمية مهارات تصميم الفيديو التعليمي وإنتاجه لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني*، 6 (12)، 65-78.

حسان، مروه عادل. (2020). العلاقة بين كثافة المثيرات المنخفضة بالمحتوى الإلكتروني القائم على المعلومات الرسومية والأسلوب المعرفي على تنمية التحصيل بمهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية لدى طلاب كلية التربية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية* 26 (10.1)،

.72-29

خميس، محمد عطية. (2020). اتجاهات حديثة في تكنولوجيا التعليم واتجاهات البحث فيها. القاهرة. المركز الأكاديمي العربي للنشر والتوزيع.

السباب، أزهار محمد. (2016). العبء المعرفي وعلاقة بالسعة العقلية وفقاً لمستوياتها لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية*، (6)،139-184.

سرحان، نسرين محمد وعثمان، الشحات سعد ومسعود، سهير حمدى (2021). المعايير التصميمية لبرنامج تدريب عبر الويب لتنمية مهارات إنتاج الفيديو الرقمي لدى المعلمين، *مجلة كلية التربية ببمياط*، (77)، 1-49.

السيد، سحر محمد (2017). أثر اختلاف كثافة العناصر في الإنفوجرافيك التفاعلي على التحصيل والتفكير التحليلي والرضا التعليمي في مقرر الحاسب الآلي لدى طلاب التربية الفنية. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، (12)، 184-248.

شمة، محمد. (2022). تطوير بيئة تعلم مصغر قائمة على تحليلات الفيديو التفاعلي وأثرها على تنمية مهارات إدارة المعرفة عبر الأجهزة اللوحية وخفض التجول العقلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، 32 (6)، 153-232.

الشهراني، سارة زايد. (2022). فاعلية بيئة تعلم مصغر الكترونية في تنمية مهارات استخدام الحوسبة السحابية لدى طالبات كلية التربية بجامعة بيشة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بيشة.

الشهراني، عبد الله سعيد. (2022). أثر اختلاف بعض أنماط تصميم الفيديو التفاعلي على تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي والتقبل التكنولوجي لدى المعلمين[أطروحة دكتوراه غير منشورة] .جامعة أم القرى.

عبد الغني، باسم عبد الغني. (2020). أثر اختلاف مستويات كثافة تلميحات الإنفوجرافيك عبر شبكات الويب الاجتماعية في تنمية مهارات الثقافة البصرية لدى طلبة تكنولوجيا التعليم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قناة السويس.

العبيد، أفنان عبد الرحمن، والشايع، حصة محمد. (2018). تكنولوجيا التعليم الأسس والتطبيقات. (ط2). مكتبة الرشد.

العدوان، ميسون أحمد. (2024). فاعلية استخدام المختبر الافتراضي والفيديو الرقمي في تنمية مهارات التفكير البصري وعمليات العلم في مادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي في لواء الشونة الجنوبية[أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة مؤتة.

العساف، صالح بن حمد (2013) . المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

غانم، حسن دياب. (2021). تصميم بيئة تعلم مصغر نقال قائمة على الإنفوجرافيك المتحرك وكثافة مثيراته البصرية وأثر تفاعلها مع مستوى كفاءة الذاكرة العاملة على تنمية مهارات التنظيم الذاتي وكفاءة التعلم وبقاء أثره لدى طلاب علوم الحاسب. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، (49)، -675 790.

فطاني، هانية عبد الرزاق والجندي، علياء عبد الله. (2021). واقع تطبيق التعلم المصغر في التعليم والتعلم – دراسة منهجية.. *المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي*، 9 (2) 561-590 .

القضاة، علاء علي. (2023). أثر استخدام التعلم المصغر في التحصيل الدراسي والرضا عن التعلم في مبحث الحاسوب لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في تربية عجلون[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.

قطامي، يوسف محمود (2005). نظريات التعلم والتعليم. دار الفكر.

المالكي، محمد عيضة. (2021). أثر استخدام التعلم المصغر على تنمية مهارات تصميم وإدارة المواقع والشبكات الاجتماعية وتحسين دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية [رسالة دكتوراه غير منشورة].جامعة أم القرى.

محمد، شوقي محمد وإبراهيم، هاني أبو الفتوح. (2023). نمطا تقديم محتوى الفيديو الرقمي «المدعم بالنص المكافئ / غير المدعم بالنص المكافئ» ببيئة تعلم إلكترونية وأثر تفاعلهما مع مستوى السعة العقلية «المرتفع / المنخفض» في تنمية مهارات إنتاج عروض الوسائط المتعددة لطلاب دبلوم تطبيقات الحاسب بجامعة حائل. تكنولوجيا التربية—دراسات وبحوث. 1-137.

محمود، ابراهيم يوسف. (2016). أثر التفاعل بين حجم محتوى التعلم المصغر (صغير، متوسط، كبير) ومستوى السعة العقلية (منخفض، مرتفع) على تنمية تحصيل طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم الفوري والمؤجل لمفاهيم تكنولوجيا المعلومات. رابطة التربويين العرب. (70)، 17-77.

محمود، أمل جودة وجادو، إيهاب مصطفى. (2024). نمطا الفيديو الرقمي (المجزأ- المتصل) وأثرهما في تنمية

التحصيل وخفض التجول العقلي لطالبات الطفولة المبكرة مرتفعات ومنخفضات السرعة الإدراكية. *تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث*، 15 (1)، 1-59.

نعمان، منة الله حسن. (2020). أثر كثافة المثيرات البصرية الرمزية في الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات التعبير باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية* 26 (10.2)، 29-60.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2019). وثيقة معايير مجال تعلم التقنية الرقمية. الرياض: هيئة تقويم التعليم والتدريب.

يونس، سيد شعبان. (2022). أثر التفاعل بين نمطي الانفوجرافيك التفاعلي ومستوى السعة العقلية على تنمية مهارات إنتاج الفيديو الرقمي لدى معلمي المرحلة الثانوية. *مجلة التربية*، 1(193)، 77-128.

Abdel-Ghani, Basem Abdel-Ghani. (2020). The effect of different levels of infographic hint density across social networks on developing visual culture skills among educational technology students [Unpublished Master›s Thesis]. (in Arabic). Suez Canal University.

Abo Mota, Helmy Mustafa, and Abdel-Aleem, Raja (2019). The interaction between the pattern of visual stimuli and the density of their elements in the static infographic on the Edmodo platform and its effect on acquiring some visual generative thinking skills for hearing impaired students and reducing cognitive load. (in Arabic). Egyptian Society for Educational Technology, 29(10), 129189-.

Ahmed, Hanan Ismail. (2020). The interaction between two control patterns of video presentation and cognitive style in an e-learning environment and its impact on the cognitive load and skills of producing educational presentations for female student teachers. (in Arabic). Egyptian Society for Educational Technology, 30(7), 75207-.

Al-Adwan, Maysoun Ahmed Abdul Karim. (2024). The effectiveness of using the virtual laboratory and digital video in developing visual thinking skills and scientific processes in the science subject among sixth-grade female students in the Southern Shuna District [Unpublished PhD Thesis]. (in Arabic). Mu›tah University.

Al-Assaf, Saleh bin Hamad (2013). Introduction to Research in Behavioral Sciences. Riyadh: Dar Al-Zahraa for Publishing and Distribution.

Al-Basyouni, Hanaa. (2020). The levels of visual hint density and low in interactive video and their effect on acquiring static infographic production skills for students of the Faculty of Education. (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education,* 5(21), 388-426.

Al-Bishri, Hanan Hamad. (2022). The effectiveness of micro-learning on academic achievement in teaching science to middle school female students. (in Arabic). *Arab Journal of Specific Education,* (22), 375- 414.

Al-Jaris, Elaf bint Ali. (2023). Micro-learning and its applications in e-learning: An analytical study [Unpublished Master›s Thesis]. (in Arabic). King Saud University. Riyadh.

Al-Maliki, Muhammad Ayda. (2021). The effect of using micro-learning on developing the skills of designing and managing websites and social networks and improving achievement motivation among secondary school students [Unpublished PhD thesis]. (in Arabic). Umm Al-Qura University.

Al-Qudat, Alaa Ali. (2023). The impact of using micro-learning on academic achievement and learning satisfaction in the computer subject among ninth-grade students in Ajloun Education [Unpublished Master›s Thesis]. (in Arabic).Al al-Bayt University.

Al-Sabab, Azhar Mohamed. (2016). Cognitive load and its relationship to mental capacity according to its levels among university students. (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education,* (6), 139184-.

Al-Sayed, Sahar Mohamed (2017). The effect of the difference in the density of elements in interactive infographics on achievement, analytical thinking,

wandering among students of the College of Education. (in Arabic). *International Journal of Curricula and Technological Education,* (4), 4 1 - 140.

Fatani, Hania Abdul Razzaq, and Al-Jundi, Alia Abdullah. (2021). The reality of applying micro-learning in teaching and learning - a methodological study. (in Arabic). The refereed scientific journal of the Egyptian Society for Educational Computers, 9 (2) 561-590.

Friedler, Avishay. (2018). Teachers Training Micro-Learning Innovative Model: Opportunities and Challenges. Paper presented at the 2018 Learning With MOOCS (LWMOOCS).

Ghanem, Hassan Diab. (2021). Designing a mobile micro-learning environment based on animated infographics and the density of its visual stimuli and the effect of its interaction with the level of working memory efficiency on developing self-regulation skills and learning efficiency and the persistence of its effect among computer science students. (in Arabic). Arab Society for Educational Technology, (49), 675-790.

Harb, Suleiman. (2018). The effectiveness of flipped learning with digital video (normal interactive) in developing the skills of designing and producing educational video among female students at Al-Aqsa University in Gaza. (in Arabic). *Palestinian Journal of Open Education and E-Learning,* 6 (12), 6578-.

Hassan, Marwa Adel. (2020). The relationship between the density of low stimuli in electronic content based on graphic information and cognitive style on the development of achievement in the skills of producing digital learning resources among students of the College of Education. (in Arabic). *Journal of Educational and Social Studies,* 26 (10.1), 2972-.

Heath, S., Shine, B.(2018). Teaching Techniques and educational satisfaction in the computer course for art education students. (in Arabic). *Journal of Research in the Fields of Specific Education,* (12), 184248-.

Al-Shahrani, Abdullah Saeed. (2022). The impact of some interactive video design patterns on the development of digital content production skills and technological acceptance among teachers [Unpublished PhD Thesis]. (in Arabic). Umm Al-Qura University.

Al-Shahrani, Sarah Zayed. (2022). The effectiveness of an electronic micro-learning environment in developing cloud computing skills among female students of the College of Education at Bisha University [Unpublished Master›s Thesis]. (in Arabic). Bisha University.

Ary, Donald, Jacobs , Lucy Cheser , Irvine , Christine K. Sorensen , & Walker , David . (2018) . Introduction to Research in Education (10 ed .) : Cengage Learning .

Bada, Steve Olusegun, & Olusegun, Steve. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. Journal of Research & Method in Education, 5(6), 6670-.

Bani Ahmed, Fadi Abdul Rahim. (2022). The effect of using multimedia software on developing educational video production skills among educational technology students at the Middle East University. (in Arabic). Mu›tah for Research and Studies - Humanities and Social Sciences Series, 37 (2), 175 - 200.

Downes, Stephen. (2010). New technology supporting informal learning. Journal of emerging technologies in web intelligence, 2(1), 2733-.

Ehsan, Iman Muhammad. (2021). The interaction between the activity practice pattern and the level of working memory efficiency in micro-e-learning environments via mobile and its impact on developing video lecture production skills and reducing mental

of micro-learning content (small, medium, large) and the level of mental capacity (low, high) on the development of the achievement of students of the immediate and deferred education technology department of information technology concepts. (in Arabic). Arab Educators Association, (70), 1777-.

Mayer, Richard E. (2014). Multimedia Instruction. In J. Michael Spector, M. David Merrill, Jan Elen, & M. J. Bishop (Eds.), Handbook of Research on Educational Communications and Technology. Springer.

Melisa, A., Betty, O., Junaid, M., & Prince,B. (2020).Effectiveness of Multimodal Microlearning for In- Service Teacher. *Journal of learning for developments,* 7(3), 384398-.

Muhammad, Shawqi Muhammad, and Ibrahim, Hani Abu Al-Fotouh. (2023). The two types of presenting digital video content «supported by equivalent text / not supported by equivalent text» in an electronic learning environment and the effect of their interaction with the level of mental capacity «high / low» on the development of multimedia presentation production skills for students of the Diploma in Computer Applications at Hail University. (in Arabic). Educational Technology - Studies and Research. 1137-.

Naaman, Menna Allah Hassan. (2020). The effect of the density of symbolic visual stimuli in electronic games on the development of English expression skills among primary school students. (in Arabic). *Journal of Educational and Social Studies,* 26 (10.2), 2960-.

Newgen. (2018). TOP 5 eLearning of 2018. Retrieved from :https://www.newgen-ent.com/top-5-elearning-trends-2018/

Pappas, Christopher. (2016). Microlearning In Online Training: 5 Advantages And 3 Disadvantages. Retrieved from: https://elearningindustry.com/microlearning-in-online-training-5-advantages-and-3-disadvantages

to Facilitate Time Management in Remote and Online Teaching. *Journal of Teaching and Learning with Technology,* (10), 164171-.

Ibrahim, Wael Samah. (2023). The effect of the interaction between the two types of digital video (fragmented/connected) and the cognitive style (independent/dependent) in an electronic learning environment on the development of database skills among educational technology students. (in Arabic). *Educational Journal of the Faculty of Education, Sohag,* 106 (106), 215264-.

Khalil, M., Topali, P., Ortega-Arranz, A. et al. (2023).Video Analytics in Digital Learning Environments: Exploring Student Behaviour Across Different Learning Contexts. Tech Know Learn .

Khan, M., Ali,S., Mehmood, F., Ayaz, Y., & Asger,Umer (2019, July 2428-). Effect of Different Visual Stimuli on Joint Attention of ASD Children Using NAO Robot. International Conference on Applied Human Factors and Ergonomics. Washington

Khong, Hou., Kabilan, M.(2020). A theoretical mode of micro- learning for second language Learning instruction. Computer Assisted Language, 35(7),14831506-.

Köster, J. (2019). Video in the Age of Digital Learning: Springer International Publishing. Springer.

Lampropoulos, G., Barkoukis, V., Burden, K. et al. (2021) 360-degree video in education: An overview and a comparative social media data analysis of the last decade. Smart Learn. Environ, 8, 124-.

Mahmoud, Amal Gouda, and Gado, Ihab Mustafa. (2024). Digital video patterns (fragmented-continuous) and their impact on developing achievement and reducing mental wandering among early childhood students with high and low cognitive speed. (in Arabic). Educational Technology Studies and Research, 15 (1), 159-.

Mahmoud, Ibrahim Youssef. (2016). The effect of the interaction between the size

of mental capacity on the development of digital video production skills among secondary school teachers. (in Arabic). *Journal of Education,* 1 (193), 77128-.

Peters,D. (2013). Interface Design for learning: Design Strategies for Learning Experiences. New Riders Publishing eBook.

Sablić, M., Mirosavljević, A. & Škugor, A . (2021). Video-Based Learning (VBL)—Past, Present and Future: an Overview of the Research Published from 2008 to 2019. Tech Know Learn 26, 1061–1077 .

Sarhan, Nisreen Muhammad and Othman, Al-Shahat Saad and Masoud, Suhair Hamdi (2021). Design criteria for a web-based training program to develop teachers› digital video production skills. (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education in Damietta,* (77), 149-.

Shama, Muhammad. (2022). Developing a micro-learning environment based on interactive video analytics and its impact on developing knowledge management skills via tablets and reducing mental wandering among first-year secondary school students. (in Arabic). Egyptian Society for Educational Technology, 32 (6), 153-232.

Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning,* 2.

Sun, G., Cui, T., Yong, J., Shen, J., & Chen, S. (2018). MLaaS: A cloud- based system for delivering adaptive micro learning in mobile MOOC learning. IEEE Transactions on Services Computing, School of Computing and information, University of Pittsburgh, 11(2), 292-305

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive science. 12(2). 257285-.

Trenholm S, Marmolejo-Ramos F.(2024) When Video Improves Learning in Higher Education. Education Sciences,14(3),111-.

Younis, Sayed Shaaban. (2022). The effect of the interaction between the two types of interactive infographics and the level

ترتيب البناء الصّوتي للمفردة اللّغويّة وأثره في الفصاحة عند السّبكيّ: دراسة صوتيّة مقارنة من خلال معجم الصّحاح

The arrangement of the phonetic structure of the linguistic vocabulary and its effect on eloquence according to Al-Subki: A comparative lexical study through Al-Sihah dictionary summary

د. وفاء لافي مقبل الرّشيدي
أستاذ النّحو والصّرف المساعد، قسم اللّغة العربيّة، كلّيّة الآداب والفنون، جامعة حائل، المملكة العربيّة السّعوديّة.
https://orcid.org/0009-0003-4990-4967

Dr. wafaa lafi Moqbel alrashidy
Assistant Professor of Grammar and Morphology, Department of Arabic Language, College of Arts and Humanities, University of Hail, Kingdom of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2024/12/22، تاريخ القبول: 2025/01/18، تاريخ النشر: 2025/01/30)

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى التّعرّف إلى معيار الفصاحة عند المعجميين والبلاغيين، بالبحث في صفات اللّفظة الفصيحة كما أطّر لها البلاغيّون واللّغويّون في المجال الصّوتيّ، وتوضيح أثر ذلك في تفاوت استعمال الألفاظ. ولتحقيق هذه الأهداف استعان البحث بعيّنة من معجم الصّحاح للجوهريّ؛ بوصفه من أكثر المعاجم عناية بالصّحيح من مفردات اللّغة وأيسرها ترتيبًا، وكتاب «عروس الأفراح» للسُّبْكيّ الّذي ربط فصاحة اللّفظة بمعيار الخفّة وعدم التّنافر وصنّفها في مراتب، من خلال مقارنة المراتب الّتي حدّدها السّبكيّ لفصاحة الكلمة الثّلاثيّة الّتي ربطها بالانتقال من حرف إلى آخر يلائمه مع مجموعة من الموادّ اللّغويّة في صحاح الجوهريّ، ورصد مدى توافق أو مخالفة هذه الموادّ اللّغويّة لما قال به السّبكي من حيث شيوع الاستعمال أو قلّته وعلاقة ذلك بالحكم على اللّفظة بالفصاحة، وعليه، فإنّ هذا البحث يندرج –في إطاره العام– تحت لواء الدراسات البينيّة الّتي تعنى بالتّكامل المعرفيّ بين علمي الأصوات والبلاغة العربيّة، ويتحدّد مجاله التّطبيقيّ ببيان ما لترتيب الأصوات في البنية اللّغويّة المكوّنة للألفاظ من أثر في الحكم بفصاحتها من عدمه. وقد توصّل البحث إلى مجموعة من النّتائج، أهمّها: أنّ أصوات الكلمة كلّما كانت متنافرة قلّ استعمالها؛ فالتّنافر ممّا كرهته العرب واستبعدت بسببه الألفاظ المستثقلة؛ فلا تعدّ من الفصيح، لذلك يوصي البحث بتكثيف الدّراسات في مجال المعاجم لا سيّما الّتي اتّبعت النّظام الصّوتي وتحليل أثرها في رفد العلوم البينيّة بمعالجات تغني إطارها المرجعيّ وتظهر التّكامل المعرفيّ بين الرّوافد العلميّة المتعدّدة.

الكلمات المفتاحية: الفصاحة، التّنافر، الأصوات، السّبكيّ، الجوهريّ

Abstract

This research aims to identify the standard of eloquence among lexicographers and rhetoricians by examining the characteristics of eloquent pronunciation, as framed by It has been addressed by rhetoricians and linguists in the phonetic field, and clarification of the effect of this on the variation in the use of words. To achieve these goals, the research used a sample of the Al-Sihah dictionary by Al-Jawhari, as it is one of the most careful dictionaries of the correct ones. The vocabulary of the language and the easiest one in order, and his book "The Bride of Weddings" by Al-Shabaki, who linked the eloquence of the word to the criterion of lightness and lack of dissonance and classified it into levels, from By comparing the levels that Al-Subki identified for the eloquence of the three-letter word, which he linked to moving from one letter to another, matching it with a group of materials. Linguistics in Sihah Al-Jawhari, and monitoring the extent to which these linguistic materials agree or contradict what Al-Subki said in terms of the prevalence or lack of use and the relationship This is by judging the word with eloquence, and accordingly, this research falls - within its general framework - under the banner of inter-studies that By integration Cognitive knowledge between the sciences of phonetics and Arabic rhetoric, and its applied field is determined by explaining the effect of the arrangement of sounds in the linguistic structure that makes up words. Judging whether she is eloquent or not.The research reached a set of results, the most important of which is that the more dissonant the sounds of a word are, the less it is used. Disharmony is what the Arabs hated Because of this, heavy words were excluded. It is not considered eloquent, so the research recommends intensifying studies in the field of dictionaries, especially those that followed The audio system and analysis of its impact on supplying the interdisciplinary sciences with treatments that enrich its frame of reference and demonstrate cognitive integration between the multiple scientific streams.

Keywords: Eloquence, dissonance of sounds, Al-Sabki, Al-Jawhari

للاستشهاد: الرّشيدي، وفاء لافي مقبل. (2025). ترتيب البناء الصّوتي للمفردة اللّغويّة وأثره في الفصاحة عند السّبكيّ: دراسة صوتيّة مقارنة من خلال معجم الصّحاح. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 01 (25)، ، ص105 – ص124.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث.

Funding: "There is no funding for this research".

مقدمة:

جمال التّعبير ودقّة السّبك والإيقاع المتناغم سمات لا تخلو من مفردات كثيرة في الكلم العربيّ المتناسق المحكم، تلك المفردات الّتي تنضوي على دقّة الوصف وسمو الفكرة ومتانة الأسلوب عندما تُختار بعناية وتُقام بدقّة، وما العربيّة إلّا ذلك النّسيج المتماسك الّذي يعلي كعب لغتنا في اشتمال مفرداتها على البسيط والمعقّد، المتنافر والمتآلف، الفصيح والأعجميّ، وذلك متأتٍ من طبيعة أصواتها الّتي تنساب لتنسج من بلاغة عقدها الغنيّ أعذب التّعبيرات وأرصن العبارات الّتي يتبارى الباحثون في استخراج صدفاتها والبحث في درّها الكامن.

أدّى علماء العربيّة المتقدّمون دورًا مهمًّا في توجيه الدّراسات اللّغويّة –لا سيّما الصّوتيّة– وجهة تحمل إرث الأوّلين وتُساوق – إلى حدّ بعيد– حضارة المتأخّرين؛ وليس أدلّ على ذلك من معجم «العين» للخليل بن أحمد الفراهيديّ (ت175هـ) الّذي قدّم للدّرس الصّوتيّ كثيرًا من المعاني وظلال المعاني، و»الكتاب» لأبي بشر سيبويه (ت180هـ) الّذي ناقش الدّراسة الصّوتيّة في بعض المباحث، و»سرّ صناعة الإعراب» لأبي الفتح بن جني (ت392هـ)، ورسالة «أسباب حدوث الحروف» لأبي علي الحسين بن سينا (ت428هـ)، وغيرها ممّا بحث في صفات الأصوات ومخارجها وترتيبها، وأثر ذلك في تشكيل بعض الظّواهر الصّوتيّة كالتّفخيم والتّرقيق والشّدّة والرّخاوة والنّبر والتّنغيم، وكذلك تأثير التّغيّر في النّطق في المعنى وتحقيق الفكرة المقصودة؛ فالصّوت كما ذكر فيردناند سوسير وسيلة الفكر، ليس له وجود في حدّ ذاته أو وحده بعيدًا عن الفكر، فهو وحدة مركّبة من نطق وسمع، يرتبط بفكرة ليشكّل وحدة فسيولوجيّة–سايكولوجيّة (وظيفيّة–نفسيّة) مركّبة (سوسير، 1985، ص26).

وإذا كان علماء اللّغة نظروا إلى المفردات من حيث وصف الصّوامت وتصنيف الألفاظ الفصيحة من المستهجنة بحسب مخارج أصواتها وتداولها في الاستعمال، واختلاف العرب في نطق بعضها كالقاف والكاف نتيجة الاختلاف في اللهجات أو الانفتاح الحضاري، فإنّ علماء البلاغة وقفوا على فصاحتها بالنّظر إلى تنافرها وتآلفها وفقًا للأصوات الّتي تتشكّل منها وأثر ذلك في تداول المفردة، وإيحائها الدّلاليّ، فالصّوت لا ينفكّ عن المعنى، ووقفوا على الفصاحة وفقًا لتشكيل المفردات من أصوات متضافرة منسجمة التّأليف، فكيف نظر علماء العربيّة إلى فصاحة اللّفظة وما أثر ذلك في الاستعمال؟

أهميّة البحث:

نظرًا للدّور البارز للجانب الصّوتي في تحقيق الانسجام الإيقاعيّ والدّلاليّ، فقد اتّفق أصحاب المعجمات مع أهل البلاغة على بعض الصّفات للحكم على فصاحة اللّفظة، منها: خلوّها من الحوشي والغريب والتّنافر، واختلفوا في هذا المعيار في معرض حديثهم عن جمع اللّغة وتقعيدها بتحديد حقبة زمنيّة وقبائل بعينها؛ وفقًا لوثيقة أبي نصر الفارابي (ت339هـ) المشهورة، فكانت الفصاحة معيارًا يتداوله أهل اللّغة وأهل البلاغة، ومن هنا، آثرتُ مناقشة الموضوع بالبحث في كتابين يعدّان مرجعًا للباحثين، أحدهما في المعجم والآخر في البلاغة، بما يكشف عن أثر الفصاحة في اختيار المفردات من وجهة استعماليّة دلاليّة معجميّة إبلاغيّة، ووسمها بالمستعملة أو حيّ المهجورة، ومن هنا تأتي أهميّة البحث الّذي يهتمّ ببيان أثر التّنافر أو التّآلف في الأصوات الّتي تتشكّل منها اللّفظة واتّجاه ذلك في الاستعمال والذّيوع أو قلّة الاستعمال.

والدّراسة في هذا المنحى إنّما تشير إلى التّعالق بين التّركيب والدّلالة الّتي لا شكّ في اتّجاهها نحو تعليميّة البلاغة عند تعريف الفصاحة واتّجاه الكتّاب والمثقّفين إلى الألفاظ ذات الموادّ اللّغويّة الأكثر استعمالًا، ما يشكّل عتبة أمام الباحثين للوقوف على الأفضليّة الاستعماليّة للموادّ الثّلاثيّة دون غيرها والّتي تشكّل مصدرًا ثرًّا للفصحى والعاميّة على السّواء، وتشكل بالتّالي عتبة للتّخلّص من مشكلات التّعبير واللحن وتعليم العربيّة والإفادة من معطيات علم اللّغة الحديث كمعامل الصّوتيّات.

مشكلة البحث

تاج اللّغة وصحاح العربيّة أكثر معاجم اللّغة صحّة؛ ذلك أنّ صاحبه آثر –كما ذكر في مقدّمة كتابه– أن يضمّ بين دفّتيه الصّحيح من الألفاظ، ولذلك أهمل مجموعة كبيرة من الألفاظ الّتي عدّها من غير الصّحاح، ولّما كان السّبكي في كتابه «عروس الأفراح» –وهو شرح لكتاب «تلخيص المفتاح» لجلال الدين القزويني (ت739هـ) الّذي يعدّ من أهم المختصرات في علم البلاغة العربيّة– يعتدّ بالفصيح من ألفاظ اللّغة منطلقًا من تآلف أصواتها وخلّوها من التّنافر؛ فإنّ الباحث يجد نفسه بحاجة إلى الكشف عن هذه الجانب وبيان علاقته بما قدّمه الجوهريّ في كتابه الصّحاح؛ إذ يفترض البحث وجود تفسير لمعيار الفصاحة، يرتبط بالتّنافر الصّوتيّ ويتّصل بالاستعمال والتّداول، لا سيّما أن لهذا التّفسير أهميّة في الحكم على فصاحة اللّفظة أو العجمة والرّكاكة.

أسئلة البحث

نجم عن مشكلة الدّراسة سؤالًا رئيسًا، هو: ما أثر الجانب الصّوتي في فصاحة الألفاظ العربيّة؟ وقد انبثق عنه أسئلة فرعيّة، منها:

- كيف أثّر التّنافر في الحكم بفصاحة الألفاظ؟
- ما العلاقة بين الألفاظ المتنافرة والاستعمال عند الجوهريّ والسّبكي؟

أهداف البحث

- البحث في أثر التّنافر في الحكم على الألفاظ بالفصاحة أو عدمها.

- إيضاح العلاقة بين الألفاظ المتنافرة والاستعمال عند الجوهريّ والسّبكي.

منهج البحث

اقتضت طبيعة هذا البحث أن يتّبع المنهج الوصفي التّحليليّ المقارن؛ إذ يهتمّ برصد جهود السّبكي في البناء الصّوتيّ للألفاظ؛ بالاستناد إلى المعايير والضّوابط الّتي قدّمها لخفّة الكلمة وثقلها وتقسيمه للأبنية، ومن ثمّ مقارنة صنيعه بالتّطبيق على عيّنة من الموادّ اللّغويّة في معجم الصّحاح للجوهريّ.

الدّراسات السّابقة

لم أجد –في حدود بحثي واطّلاعي– دراسة بحثت في الجانب الصّوتيّ وأثره في الحكم على فصاحة اللّفظة أو عجمتها، أو اقتصرت علي بيان أثر التّرتيب الصّوتي للبنية اللّفظة في الحكم بفصاحتها في كتاب «عروس الأفراح» للسّبكي، لكنّني وقفتُ على بعض الدّراسات الّتي اهتمّت بدراسة الأصوات اللغّوية من وجهة نظر بلاغيّة، هي:

- تراكب الأصوات الثّلاثيّة في الفعل الثّلاثيّ الصّحيح — دراسة استقصائيّة في القاموس المحيط: وفاء كامل فايد، عالم الكتب، القاهرة، 1991: تتبّعت الدّراسة أبنية الأفعال الثّلاثيّة الصّحيحة لبيان أثر المخارج في التّنافر الصّوتيّ وأسبابه، والأصوات الّتي لا تنسجم مع البناء
- السّمات الصّوتيّة بين الأداء والإرسال – دراسة تطبيقيّة في «سرّ الفصاحة»، رسالة ماجستير: عبلة برياح، الجزائر، 2007: تعرّضت لحال المفردة اللّغويّة من حيث مخارج أصواتها وما فيها من الثّقل والخفة.
- ظاهرة الأصول المهملة في العربيّة– أبعادها وعللها، رسالة ماجستير: كفاح إبراهيم محمود نواس، جامعة النّجاح الوطنيّة، فلسطين–نابلس، 2009: بحثت في ظاهرة الإهمال في المعجم العربيّ وعللها عند المتقدّمين والمحدثين وأثر الثّقل النّاجم عن تنافر الأصوات في إهمال غالبيّة الأصول اللّغويّة، والأصول الممكنة رياضيًّا ومناسبة ما استعمل منها في أصواته للأغراض الّتي استُعمل لها.
- مباحث الصّوتيّات في الدّرس البلاغيّ العربيّ القديم فصاحة الألفاظ أنموذجًا: كريمة صنباوي، جامعة أدرار، الجزائر، 2015: بحثت في الدّراسة الصّوتيّة عند الجاحظ في كتابه «البيان والتّبيين».

وهذه الدّراسات لم تناقش معيار الفصاحة عند المعجميين والبلاغيين وأثره في بناء اللّفظة العربيّة وتداولها، وهو الجانب الّذي يركّز عليه بحثي فكرة وموضوعًا، ذلك أنّ مخالفة هذه الموادّ اللّغويّة نتيجة التّنافر بين الأصوات الّتي تتكوّن منها ينفي عنها صفة الفصاحة كما سطّر لذلك السّبكي وأطّر له الجوهريّ.

خطّة البحث:

قسمتُ البحث إلى مقدّمة ومبحثين، ناقش المبحث الأوّل الإطار النّظريّ، فيما اشتمل المبحث الثّاني على تحليل نماذج من العيّنة المختارة لتجلية معيار الفصاحة ومدى اتّفاق مراتب الاستعمال عند السّبكي مع العيّنة المختارة من معجم الصّحاح، في تحليلٍ يهدف إلى بيان التّكامل بين علمي المعجم والبلاغة في دراسة الفصاحة، بوصفها معيارًا فاعلًا يقيس الأفضليّة الاستعماليّة للأبنية الثّلاثيّة.

المبحث الأوّل: ترتيب أصوات الكلمة وأثره في الحكم بفصاحتها في المدوّنات اللّغويّة

من المعروف أنّ اللّغة ظاهرة إنسانيّة، يعبّر بوساطتها كلّ قوم عن احتياجاتهم ومتطلّبات حياتهم؛ ويمكن تصوّر اللّغة على أنّها مجموعة الصّور اللّفظيّة المخزّنة في الأذهان المتجسّدة في قالب لغويّ يستعمل للتّفاهم بين أبناء مجتمع معين، وهذا القالب اللّغويّ الّذي تتجسّد فيه اللّغة ما هو إلّا مجموعة من الأصوات اللّغوية الّتي تتكوّن منها المفردات ثمّ الكلمات ثمّ الجمل المعبّرة ذات الدّلالة، فاللّغة «أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم» (ابن جني، د.ت، ج1، ص.33).

وما الأصوات اللّغويّة إلّا اللّبنات الأولى في بناء الكلمات والمفردات اللّغويّة، وعليها المدار الأوّل في فهم المدلولات اللفظيّة، ومن ثمّ فهناك علاقة تربط بين الصّوت والبيان، علاقة لا يمكن تجاهلها؛ فإخراج الأصوات اللّغويّة من مخارجها الصّحيحة ونطقها على الوجه الأكمل وخلو اللّسان من العيوب هو ما يكسب المعاني الموجودة في فكر الإنسان هيئتها الحسنة ويكسب صاحبها الثّقة بالنّفس من خلال جذب المستمع والإصغاء إلى المتكلّم.

وعلى ذلك، كان الدّرس الصّوتيّ جزءًا من علوم اللّغة يجب الاهتمام به والتّطرّق إليه، وقد تتابعت جهود العلماء في العناية بعلم الأصوات، حتّى إنّهم ألّفوا المعاجم وفق التّرتيب الصّوتي بدءًا بالأعمق مخرجًا، كما فعل الخليل بن أحمد الّذي يعدّ صاحب أوّل معجم في العربيّة رتّبه صاحبه على النّظام الصّوتيّ، وتوالت بعده المعاجم تباعًا تبحث في مخارج الأصوات وترتّب الكلمات وفق المخارج والأبنية، ومن هنا بدأت عناية علماء اللّغة بالجانب الصّوتيّ الّذي حظي كذلك باهتمام علماء البلاغة وظهر عند حديثهم عن الشّروط الواجب توافرها في الكلمة لوصفها بالفصيحة.

تحدّث بعض اللّغويّين عن الأبنية المهملة نتيجة التّقارب بين المخارج الصّوتيّة، فقد أشار ذكر الخليل بن أحمد إلى الأصول المهملة في مواضع من كتابه «العين» (الفراهيدي، د.ت، ج1، ص.227، 231، 363، ج2، ص.14، ج3، ص.6، ج4، ص.26، 45، 182)، وأرجع سبب إهمال بعضها إلى التّقارب في المخارج الصّوتيّة، وعدم ائتلاف الأصوات، (الفراهيدي، د.ت، 60/1، 32/5)، وهو ما أكّده أبو بكر محمّد بن دريد (الأزدي، 1987، ج1، ص.46) وأبو الفتح عثمان (ابن جني، د.ت، ج2، ص.227)، وأبو الحسين

أحمد (ابن فارس، 1993، ص82) ولم يبتعد عمرو بن عثمان بن قنبر عنهم في وصف تقارب المخارج بالمستثقل (سيبويه، 1988، ج4، ص.129).

وبذلك، فإنّ تنافر الأصوات وعدم ائتلافها كان سببًا من أسباب إهمال بعض الأبنية كما ذكر النّحويوّن واللّغويّون واتّجه إلى ذلك البلاغيّون الّذين ربطوا الفصاحة بمخارج الأصوات الّتي يُحدّد وفقها المهمل والمستعمل من الأبنية، فقد اشترط بعضهم للحكم على الكلمة بالفصاحة خلوّها من التّنافر بين أصواتها المكوّنة لها، كما تجلّى عند ابن سنان محمّد بن سعيد الخفاجيّ (ت466هـ) وابن عبد الحقّ الطّرابلسيّ (ت1024هـ) (الخفاجي، 1952، ص57؛ الطّرابلسيّ، 1952، ج1، ص.150).

وحدّد بعضهم لحسن التّأليف وتلاؤمه ائتلاف حروف الكلمة في حروف متباعدة المخارج مرتّبة ترتيبًا يؤدّي إلى الخفّة والتّشاكل كما قال أبو الحسن حازم بن محمّد (القرطاجنيّ، 1986، ص222)، الّذي افتتح كتابه بالحديث عن الأصوات وصفاتها ومخارجها، وذكر أنّ الفصاحة مقصورة على وصف الألفاظ عكس البلاغة الّتي لا تكون إلّا وصفًا للألفاظ مع المعاني، فكلّ كلام بليغ فصيح وليس كلّ فصيح بليغًا (الخفاجي، 1952، ص4-25، 60)؛ فالتّنافر: «وصف في الكلمة يوجب ثقلها على اللّسان وعُسر النّطق بها» (الطرابلسي، 2018، ج1، ص.151).

وجعل بعضهم للفصاحة أقسامًا كما فعل صاحب «مفتاح العلوم» الّذي قسمّ الفصاحة إلى قسمين: الأوّل: يرجع إلى المعنى، وهو خلوص الكلام من التّعقيد، والثّاني: يرجع إلى اللّفظ، وهو أن تكون الكلمة عربية أصليّة، وعلامة ذلك أن تكون على ألسنة الفصحاء من العرب الموثوق بعربيّتهم أدور واستعمالهم لها أكثر لا ممّا أحدثها المولّدون ولا ممّا أخطأت فيه العامّة، وأن تكون أجرى على قوانين اللّغة وأن تكون سليمة عن التّنافر (السّكاكي، 1987، ص416).

أشار القزوينيّ إلى كون الفصاحة خاصّة تقع صفة للمفرّد؛ فيقال: كلمة فصيحة، ولا يُقال كلمة بليغة، وعرّف فصاحة المفرد بأنّها: خلوصه من تنافر الحروف والغرابة ومخالفة القياس اللّغويّ، وأنّ التّنافر منه ما تكون الكلمة بسببه متناهية في الثّقل على اللّسان وعسر النّطق بها، ومنه ما هو دون ذلك كلفظ مُسْتَشْزِر (القزوينيّ، 1993، ج1، ص.19-23)

والسّبكي عقّب على تعريف القزوينيّ للفصاحة في المفرد بأنّه كان ينبغي أن يتجنّب لفظ (خلوص)؛ لغلبة استعماله في الانفكاك عن الشّيء بعد الكون فيه، وليس الأمر كذلك في الفصاحة، والأولى أن يعرّفها: التئام الحروف، وكثرة الاستعمال، وموافقة القياس، والمراد بالاستعمال: استعمال العرب، وبالقياس: قياس التّصريف (السّبكي، 2003، ج1، ص.57)، لكنّه لم يجعل التّنافر بسبب تقارب المخارج فحسب، بل قد يكون بتباعدها أيضًا، وهو في هذا الصّدد ينبّه على قول العرب: «التّنافر يكون إمّا لتباعد الحروف جدًّا، أو لتقاربها، فإنّها كالطّفرة، والمشي في القيد، ونقله الخفاجي عن الخليل بن أحمد، ورأى أنّه لا تنافر في القرب وإن أفرط، ويشهد له أنّ لنا ألفاظًا متقاربة حسنة، كلفظ الشّجر والجيش والفم، ومتباعدة قبيحة مثل: (ملع): إذا أسرع، ويردّ على من جعل القرب والبعد موجبين للتّنافر، أنّ نحو: (الفم) حسن مع تقارب حروفه، وقد يوجد البعد ولا تنافر مثل: (علم)، ومثل: (البعد)، فإنّ الباء من الشّفتين والعين من الحلق، وهو حسن، و(أو) غير متنافرة مع أنّ الواو بعيدة من الهمزة، وكذلك (ألم) متباعدة، وكذلك (أمر) ولا تنافر، والحقّ في الجواب عن ذلك أنّ المدعى إنّما هو الغلبة -كما هو شأن العلامات- لا اللزوم»، وانتهى مقرّرًا أن «رتب الفصاحة متقاربة، وأنّ الكلمة تخف وتثقل بحسب الانتقال من حرف إلى حرف لا يلائمه قربًا أو بعدًا» (السّبكي، 2003، ج1، ص.60، 73).

ما يعني أنّ التّنافر ناجم عن الثّقل في نطق الأصوات، فهو جزء من الثّقل؛ والثّقل قد يحدث من التّنافر وغير التّنافر، فكلّ متنافر ثقيل على اللّسان، وقد استقرّ أهل البلاغة على اشتراط خلو اللّفظ والكلام من التّنافر، لتجنّب الثّقل الّذي يُجهد أعضاء النّطق ولا يقع موقعًا حسنًا في الأذن، والفصاحة سواء كانت في المتكلّم أو الكلام ترتبط بالنّطق السّليم (الخفاجي، 1979، ص146، 183، 211).

وإضافة إلى الجهد العضليّ الذي يؤدّي إلى عسر نطق الأصوات خاصّة المتجاورة، فإنّ قلّة الاستعمال تولّد الألفة لأنماط معيّنة من التّأليف؛ ذلك أنّ النّاطق إذا واجه نمطًا لم يعتد على استعماله تعثّر لسانه ووجد مشقّة في نطقه، وفق ما عبّر عنه أهل البلاغة بحاسّة الذّوق الّتي ما هي إلّا وليدة التّجربة المتكرّرة، الّتي تولّد الألفة والعادة، والعربيّة في تركّب ألفاظها يندر أن تتلاقى فيها أصوات الحلق، بل لا يكاد يلتقي فيها إلّا العين والهاء على أنّ العين أسبق دائمًا مثل (يعهد)، فإذا اتّصل بالكلمة ضمير الغائب المتّصل نرى كلًّا من حروف الحلق يمكن أن يجاور الهاء مثل (يمدحه، يسلخه)، ويندر كذلك أن تتلاقى الحروف القريبة من المخرج كاللام والرّاء والميم والفاء والباء...، وهذه الضّوابط تلخّص لنا تنافر الحروف في العربيّة وعدّ الكلمة الّتي تتعثّر لألسن في نطقها غير موسيقيّة أو رديئة، ومن ثمّ يتجنّبها الفصحاء في كلامهم، ويفرّ منها الشّعراء في أشعارهم...(أنيس، 1952، ص26-28).

ومهما يكن سبب التّنافر وعدم تآلف الأصوات، غير أنّه يعدّ من أسباب قلّة استعمال بعض الأبنية في العربيّة الّتي تنضوي على مجموعة من الأصول ذات الأصوات المستثقلة الّتي تنباها الأنفس فتتجنّبها للحاجة إلى جهد في نطقها، ما جعل بعض علماء اللّغة ممّن آثر الصّحيح واقتصر عليه إلى ترك هذه الأبنية كما فعل الجوهريّ، وهو الأمر الّذي يخرج اللّفظة من الفصاحة كما ذكر السّبكيّ.

المبحث الثّاني: مراتب استخدام البنية الصّوتيّة عند الجوهريّ في الصّحاح والسبكيّ في عروس الأفراح

تميّز الجوهريّ عن علماء عصره باقتصاره على جمع الصّحيح فقط من الألفاظ في الوقت الّذي جمع غيره الصّحيح وغيره؛ إذ ترجع فكرة جمع الصّحيح عند أبي منصور الأزهري (ت370هـ) في معجمه «تهذيب اللغة»، الّذي ذكر الصّحيح من الألفاظ وذكر غير الصّحيح ونبّه عليه (الأزهري، 2001، ج1، ص.34، 45).

كان في اقتصار الجوهريّ على الصّحيح دون غيره؛ تمثيلًا

للهدف الأوّل من التّأليف في القرن الرّابع الهجري الّذي هدف إلى تحقيق أمرين أساسيين، هما: التزام الصّحيح من الألفاظ وتيسير البحث عن المواد، ولم يكتف بالصّحيح من الألفاظ، بل ترك طريقة التّرتيب الّتي تعتمد على المخارج ونظام التّقاليب الّتي شاعت عند منْ سبقه، كالعين والجمهرة والتّهذيب وغيرها، وأهمل تقسيم الكتاب إلى أبواب بحسب أبنية الألفاظ، وأتى بنظام جديد في ترتيب الموادّ اللّغويّة؛ يقوم على نظام الباب والفصل، ورتّب موادّ معجمه بحسب النّظام الألف بائيّ من أواخر الألفاظ (القافية)، أي بناء على الحرف الأخير وسمّاه (بابًا)، ثمّ رتّب مواد الباب على الحرف الأوّل منها فسماه (فصلا)؛ فبدأ بباب الهمزة، ثمّ باب الباء، ثمّ باب التّاء، ثمّ باب الثّاء... إلى آخر الحروف، وجعل لكلّ باب فصولًا سار بها بحسب التّرتيب الأبتثيّ المعروف للحروف العربيّة، فباب (الهمزة) مثلًا يشتمل على فصل الهمزة، ففصل الباء، فالتّاء، إلى آخر الحروف، وذكر في الفصول الألفاظ جميعها؛ ثنائيّة كانت أو ثلاثيّة أو رباعيّة، دون مراعاة ذلك، فالأهمّيّة لترتيب الحروف، وهو ترتيب كان بدعًا في عصره (نصّار، 1988، ص380، 382)، فأتى بترتيب لم يسبق إليه وتهذيب لم يُغلب عليه (الجوهري، 1987، ج1، ص.33)، وهو ترتيب لا شكّ أكثر سهولة على الباحثين في الوصول إلى معاني الكلمات من المعاجم السّابقة له.

ولأنّ الجوهريّ اقتصر على الصّحيح فقد غدا معجمه أكثر المعاجم توخًّا للصّحيح من الأبنية، فقد ترك طائفة كبيرة من الألفاظ الّتي تخرج عن معيار الصّحة، كعدم توخّيها اطّراد الرّواية، (الجوهري، 1987، ج1، ص.33)، أو لأنه مما تنافرت أصواته، أو لأنّها من الأبنية الّتي قلّ استعمالها عند العرب كالعين، والحاء، والخاء، والغين، ككلمة (العهعخ) الّتي أهملها الجوهريّ ووصفها الخليل بقوله: «شَنْعاءَ لا تَجوز في التَّأْليف (الفراهيدي، د.ت، 274/2)، والسّبكي إنّما أورد هذه الكلمة تحت باب «الفصاحة في المفرد»، وفي قسم «التّنافر الّذي تكون الكلمة فيه متناهية في الثّقل وعسر النّطق بها» الّذي أفاد فيه من «إيضاح القزوينيّ» (السّبكي، 2003، ج1، ص.58؛ القزويني، 1993، ج1، ص.21، 22)، وكذلك الحال في كلمة: (الخَيْهَفَعى): الأَسَد، الّتي أهملها الجوهريّ وذكر أبو تراب أنّها كنية لأعرابيّ من بني تميم (أبا الخَيْهَفْعى)، وعقّب: «...وليس هذا من أسماء العرب؛ اجتماع ثلاثة من حروف الحلق» (الأزهري، 2001، ج3، ص.168)، وغير ذلك من أمثلة الألفاظ مستثقلة الأبنية الكثيرة الّتي جادت بذكرها معاجم العربيّة، وتركّزت – في مجملها- على الثّقل النّاجم عن تقارب مخارج الأصوات، وكأنّ لسان حال الجوهريّ يقول: ليس من الفصاحة وجود ألفاظ تتنافر مخارجها، ومن ثمّ فهي ليست من الصّحيح الّذي يكثر في الاستعمال بل ممّا يقلّ استعماله، وربّما ذلك هو ما جعل الحسن بن محمّد الصّاغاني (ت650هـ) الّذي استدرك على الجوهريّ كثيرًا ممّا أهمله من موادّ لغويّة إلى القول بإهمال الجوهريّ بعض الموادّ وهي موجودة في الصّحاح كما في مادّة (تفأ) مثلًا الّتي ذكر بأنّ الجوهريّ أهملها (الصّاغاني، 1970، ج1، ص.9) والواقع أنّها في الصّحاح (الجوهري، 1987، ج1، ص.38)، وهي مسألة ترتبط بلا شكّ في قلّة الاستعمال والشّيوع الّذي أوهم الصّاغانيّ بأنّ اللفظة من المهمل، وعلى ذلك، فإنّ المستعمل صحيح ومن ثمّ فصيح.

أمّا السّبكيّ، فلم يبتعد عمّا أطّر له علماء اللّغة والجوهريّ من كون الثّقل بسبب المخارج مدعاة إلى تفاوت استعمال الأبنية وتفضيل بعضها على الآخر، فنراه ينقل كلام ابن جنّي في أقسام التّأليف، وأنّها ثلاثة أضرب، أحدها: تأليف المتباعدة، وهو الأحسن، والآخر: تضعيف الحرف نفسه، وهو يلي القسم الأوّل في الحسن، والآخر: تأليف المتجاورة، وهو دون الاثنين الأوّلين، فإمّا رفض ألبتّة، وإمّا قلّ استعماله (السّبكي، 2003، ج1، ص.60؛ ابن جنّي، 2000، ج2، ص.816) وعليه، فقد قسّم في باب «الفصاحة في المفرد» الكلام إلى مراتب تتفاوت في الاستحسان والفصاحة؛ وفقًا لمخارج أصواته المكوّنة له، وركّز على البناء الثّلاثي؛ لأنّه أكثر الأبنية استعمالًا، فقد لاحظ اللّغويّون أنّ تأليف الكلمة العربيّة من أصولها الثّلاثة (الفاء والعين واللام) يجري حسب أساس ذوقيّ وعضويّ خاصّ يتّصل بتجاور مخارج الحروف الأصول الّتي تتألّف منها الكلمة أو تباعدها بالنّسبة إلى أماكنها في الجهاز النّطقيّ، ولاحظ الأقدمون أنّ الكلمة العربيّة إذا أريد لها أن تكون فصيحة مقبولة فإنّها تتطلّب في مخارج حروفها أن تكون متناسقة ولا تتسامح اللّغة فتتخلّى عن هذا المطلب إلّا في أضيق الحدود في حالات الزّيادة والإلصاق ونحوهما (حسّان، 1994، ص265)، أمّا السّبكي فكشف عن منهجه في ترتيب البناء الثّلاثيّ بقوله:

«رتب الفصاحة متقاربة، وإنّ الكلمة تخفّ وتثقل بحسب الانتقال من حرف إلى حرف لا يلائمه قربًا أو بعدًا، فإنْ كانت الكلمة ثلاثيّة فتراكيبها اثنا عشر:

الأوّل: الانحدار من المخرج الأعلى إلى الأوسط إلى الأدنى، نحو: (ع د ب).

الثّاني: الانتقال من الأعلى إلى الأدنى إلى الأوسط، نحو: (ع م د).

الثّالث: من الأعلى إلى الأدنى إلى الأعلى، نحو: (ع م ه).

الرّابع: من الأعلى إلى الأوسط إلى الأعلى، نحو: (ع ل ه).

الخامس: من الأدنى إلى الأوسط إلى الأعلى، نحو: (م ل ع).

السّادس: من الأدنى إلى الأعلى إلى الأوسط، نحو: (ب ع د).

السّابع: من الأدنى إلى الأعلى إلى الأسفل، نحو: (ف ع م).

الثّامن: من الأدنى إلى الأوسط إلى الأدنى، نحو: (ف د م).

التّاسع: من الأوسط إلى الأعلى إلى الأدنى، نحو: (د ع م).

العاشر: من الأوسط إلى الأدنى إلى الأعلى، نحو: (د م ع).

الحادي عشر: من الأوسط إلى الأعلى إلى الأوسط، نحو: (ن ع ل).

الثّاني عشر: من الأوسط إلى الأدنى إلى الأوسط، نحو: (ن م ل)» (السّبكي، 2003، ج1، ص.73-74)

وهو ترتيب لم يخرج فيه السّبكيّ عن تقسيم علماء اللّغة مجموعات المخارج الصّوتيّة، وهي: عليا أو قصوى، ووسطى، وسفلى أو دنيا، وحين تنسب المخارج العربيّة إلى المناطق الّتي حدّدها اللّغويّون المتقدّمون بالنّسبة إلى ظاهرة التّأليف؛ فإنّها تتركّز في ثلاث مناطق: الأولى: (الشّفتان)، والثّانية: (مقدّم اللّسان) والثّالثة: (مؤخّر اللّسان والحلق) (حسّان، 1994، ص265)، وقد حدّد الخليل – الّذي يعدّ أوّل من تحدّث عن مخارج الأصوات وصفاتها- مخرج كلّ حروف من حروف العربيّة بدقّة، فذكر أنّ

حروف الذُّلْقَ والشَّفَوِيَّةَ ستّة، هي: (ر ل ن، ف، ب، م)، وسمّيت ذُلْقا لأنّ الذّلاقة في المنطق بطَرَف أَسَلة اللّسان والشّفتين، وهما مُدرجتا هذه الأحرف السّتة، منها ثلاثة ذلقيّة (ر ل ن) تخرج من ذَلْقَ اللسان من (طرف غار الفم)، وثلاثة شفوية: (ف ب م)، مخرجها من بين الشَّفَتيْن خاصّة، لا تعمَلُ الشَّفتان في شَيء، من الحُرُوف الصَّحاح إلّا في هذه الأحرف الثّلاثة فقط، ولا ينطلق اللِّسانُ إلّا بـ(الرّاء واللّام والنون)، وأنّ سائر الحروف فإنَّها ارتفعَتْ فوق ظهر اللِّسان من لَدُنْ باطِن الثّنايا من عند مَخْرَجْ (التّاء) إلى مخرج الشّين بين الغارِ الأعلَى وبين ظَهْر اللِّسان، فمَخْرَج (الجيم والقاف والكاف) من بين عكدة اللِّسان وبين اللَّهاة في أقصى الفَم، ومَخْرَج (العين والحاء و الهاء والخاء والغين) الحلق، والهمزة من أقصَى الحَلْق مهتوتة مضغوطة، فإذا رُفِّه عنها لانت وصارت الياء والواو والألف عن غير طريقة الحروف الصّحاح، فتكون الخاء والغين في حيّز واحد، والقاف والكاف في حيّز واحد كذلك هَويتان، والكاف أرفع، والجيم والشين والضّاد في حيِّز واحد، والصّاد والسِّين والزّاي في حيِّز واحد كذلك، والطّاء والدّال والتّاء في حيزٍ واحد، والظّاء والذّال والثّاء في حيّز واحد، الرّاء واللام والنّون في حيّز واحد، والفاء والباء والميم في حيّز واحد، والألف والواو والياء في حيّز واحد، والهمزة في الهواء لم يكن لها حيّز تنسب إليه (الفراهيدي، د.ت، ج1، ص.51، 52، 58)، فكيف وظّفها السّبكي؟

بعدما استعرض مراتب فصاحة الكلمة الثّلاثيّة الّتي ربطها بالانتقال من حرف إلى آخر يلائمه، ذكر أنّ أحسن الرّتب وأكثرها استعمالًا ما انحدر فيه من الأعلى إلى الأوسط إلى الأسفل، وأنّ ما انتقل فيه من الأوسط إلى الأدنى؛ فهما سيّان في الاستعمال، وأنّ القياس إنْ كان يقتضي أن يكون أرجحهما ما انتقل فيه من الأوسط إلى الأعلى إلى الأدنى، وأنّ أقلّ الجميع استعمالًا ما انتقل فيه من الأدنى إلى الأعلى إلى الأوسط، هذا إذا لم ترجع إلى ما انتقلت عنه، فإن رجعت وكان الانتقال من الحرف الأوّل إلى الثّاني في انحدار من غير طفرة –والطّفرة: الانتقال من الأعلى إلى الأدنى أو عكسه–كان التّركيب أخفّ وأكثر، وإنْ فقدا –بأن يكون النّقل من الأوّل في ارتفاع مع طفرة– كان أثقل وأقلّ استعمالا، وذكر أنّ أحسن التّراكيب ما تقدّمت فيه نقلة الانحدار من غير طفرة بأن ينتقل من الأعلى إلى الأوسط إلى الأعلى، أو من الأوسط إلى الأدنى إلى الأوسط، ودون هذين ما تقدّمت فيه نقلة الارتفاع من غير طفرة (السّبكي، 2003، ج1، ص.74)

ما يعني أنّ أحسن هذه التّراكيب هو التّركيب الأوّل ثمّ العاشر يليهما الثّاني، وأنّ التّركيبين التّاسع والخامس سيّان في الاستعمال، وأنّ أقلّ جميع التّراكيب استعمالًا هو السّادس.

وللتّثبت ممّا قال به السّبكي؛ فإنّني اخترتُ عيّنة مكوّنة من خمس عشرة مادّة لغويّة من كلّ باب من أبواب معجم الصّحاح، وطبّقتُ عليها هذا التّقسيم الّذي ارتأه السّبكيّ للأبنية الثّلاثيّة، ورتّبتها على النّحو الآتي:

جدول 1

العيّنة المختارة من "معجم الصّحاح" للجوهريّ:

الحرف	المادّة اللّغويّة	الأحياز	توصيف السّبكي	تصنيف السّبكي	الاستعمال عند السّبكي
باب الهمزة	ب د أ	الشّفتان – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ت ف أ	الفم – الشّفتان – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ح ن أ	الحلق – الفم – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	خ ب أ	الحلق – الشّفتان – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ر د أ	الفم – الفم – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	س ل أ	الفم – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ش ن أ	الفم – الفم – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ص د أ	الفم – الفم – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ف ت أ	الشّفتان – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ف ق أ	الشّفتان – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	م ل أ	الشّفتان – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ن ب أ	الفم – الشّفتان – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	و ط أ	الشّفتان – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	و م أ	الشّفتان – الشّفتان – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	هـ ي أ	الحلق – الفم – الحلق	الأعلى – الأوسط – الأعلى	الرّابع	متوسّط الاستعمال
باب الباء	أ ن ب	الحلق – الفم – الشّفتان	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ت ر ب	الفم – الفم – الشّفتان	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ث أ ب	الفم – الحلق – الشّفتان	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال

	ش ط ب	الفم – الفم – الشّفتان	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ص أ ب	الفم – الحلق – الشّفتان	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ض ر ب	الفم – الفم – الشّفتان	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ط ر ب	الفم – الفم – الشّفتان	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ع ت ب	الحلق – الفم – الشّفتان	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	غ ي ب	الحلق – الفم – الشّفتان	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ق ر ب	الحلق – الفم – الشّفتان	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ل ه ب	الفم – الحلق – الشّفتان	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسط الاستعمال
	ن د ب	الفم – الفم – الشّفتان	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	و أ ب	الشّفتان – الحلق –الشّفتان	الأدنى – الأعلى – الأدنى	السّابع	متوسّط الاستعمال
	ه ذ ب	الحلق – الفم – الشّفتان	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ي ل ب	الفم – الفم – الشّفتان	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
باب التّاء	أ ب ت	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ب ح ت	الشّفتان – الحلق – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ث ب ت	الفم – الشّفتان – الفم	الأوسط – الأدنى –الأوسط	الثّاني عشر	متوسّط الاستعمال
	ج ب ت	الفم – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	س م ت	الفم – الشّفتان – الفم	الأوسط – الأدنى –الأوسط	الثّاني عشر	متوسّط الاستعمال
	ش م ت	الفم – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ص و ت	الفم – الشّفتان – الفم	الأوسط – الأدنى –الأوسط	الثّاني عشر	متوسّط الاستعمال
	ع ن ت	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ف ر ت	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ق و ت	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ك ب ت	الفم – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ل ي ت	الفم – الفم – الفم	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ن ح ت	الفم – الحلق – الفم	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ه ي ت	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ي ق ت	الفم – الحلق – الفم	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
باب الثّاء	أ ر ث	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ب ح ث	الشّفتان – الحلق – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ج ن ث	الفم – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ح د ث	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	خ ب ث	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	د م ث	الفم – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ر ف ث	الفم – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ش ب ث	الفم – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ض غ ث	الفم – الفم – الفم	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ط م ث	الفم – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ع ب ث	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	غ ر ث	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ل ي ث	الفم – الفم – الفم	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ن ب ث	الفم – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	و ر ث	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
باب الجيم	أ ر ج	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ب ر ج	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال

	ت و ج	الفم – الشّفتان – الفم	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ث ب ج	الفم – الشّفتان – الفم	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ح ر ج	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	خ د ج	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	د م ج	الفم – الشّفتان – الفم	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ر و ج	الفم – الشّفتان – الفم	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ز ل ج	الفم – الفم – الفم	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	س و ج	الفم – الشّفتان – الفم	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ش ن ج	الفم – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ض ر ج	الفم – الفم – الفم	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ع ر ج	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ن ع ج	الفم – الحلق – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	و د ج	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
باب الحاء	أ ز ح	الحلق – الفم – الحلق	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ب ج ح	الشّفتان – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ت ر ح	الفم – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ج د ح	الفم – الفم – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ذ ب ح	الفم – الشّفتان – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ر ب ح	الفم – الشّفتان – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ز ي ح	الفم – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	س ل ح	الفم – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ش ب ح	الفم – الشّفتان – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ص ف ح	الفم – الشّفتان – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ط ر ح	الفم – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ف ض ح	الشّفتان – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ق ب ح	الحلق – الشّفتان – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالا (2)
	ن ض ح	الفم – الفم – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	و ض ح	الشّفتان – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
باب الخاء	أ ف خ	الحلق – الشّفتان – الحلق	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ب ذ خ	الشّفتان – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ث و خ	الفم – الشّفتان – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ج ل خ	الفم – الفم – الحلق	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ر س خ	الفم – الفم – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ز ن خ	الفم – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	س ب خ	الفم – الشّفتان – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ش ر خ	الفم – الفم – الحلق	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ص م خ	الفم – الشّفتان – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ض م خ	الفم – الشّفتان – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ط ب خ	الفم – الشّفتان – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ف س خ	الشّفتان – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	م س خ	الشّفتان – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ن ف خ	الفم – الشّفتان – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	و س خ	الشّفتان – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
باب الدّال	أ ب د	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)

	ب ر د	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ت ل د	الفم – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأدنى	السّابع	متوسّط الاستعمال
	ث ر د	الفم – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ج ع د	الفم – الحلق – الفم	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ح م د	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	خ ل د	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ش ه د	الفم – الحلق – الفم	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ص ع د	الفم – الحلق – الفم	الأوسط – الأعلى –الأوسط	الحادي عشر	متوسّط الاستعمال
	ض ه د	الفم – الحلق – الفم	الأوسط – الأعلى –الأوسط	الحادي عشر	متوسّط الاستعمال
	ط ر د	الفم – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأدنى	السّابع	متوسّط الاستعمال
	م ج د	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ن ق د	الفم – الحلق – الفم	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ه ب د	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	و أ د	الشّفتان – الحلق – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
باب الذّال	أ خ ذ	الحلق – الحلق – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ج ب ذ	الفم – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ح ن ذ	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ر ب ذ	الفم – الفم – الفم	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ش ق ذ	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ع و ذ	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ف خ ذ	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ف ل ذ	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	م ل ذ	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	م ن ذ	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ن ج ذ	الفم – الفم – الفم	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ن ب ذ	الفم – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ن ق ذ	الفم – الحلق – الفم	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	و ق ذ	الشّفتان – الحلق – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ه م ذ	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
باب الرّاء	أ ب ر	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ب أ ر	الشّفتان – الحلق – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ت ج ر	الفم – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	خ س ر	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	د ب ر	الفم – الشّفتان – الفم	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ذ ك ر	الفم – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ز ج ر	الفم – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	س ت ر	الفم – الفم – الفم	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ش ه ر	الفم – الحلق – الفم	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ص د ر	الفم – الفم – الفم	الأوسط– الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ض ج ر	الفم – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ط م ر	الفم – الشّفتان – الفم	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ظ ه ر	الفم – الحلق – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ع ت ر	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	غ ف ر	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)

	ف ز ر	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ق ب ر	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	م ص ر	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	و ب ر	الشّفتان – الشّفتان – الفم	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالا (2)
	ي س ر	الفم – الفم – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
باب الزّاي	أ ر ز	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ب ر ز	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ت ر ز	الفم – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأدنى	السّابع	متوسّط الاستعمال
	ج م ز	الفم – الشّفتان – الفم	الأوسط – الأدنى –الأوسط	الثّاني عشر	متوسط الاستعمال
	ح ج ز	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ط ر ز	الفم – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأدنى	السّابع	متوسّط الاستعمال
	ع ل ز	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	غ ر ز	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ف و ز	الشّفتان – الشّفتان – الفم	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ق ف ز	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ك ر ز	الفم – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ل غ ز	الفم – الفم – الفم	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	م ع ز	الشّفتان – الحلق – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ن ج ز	الفم – الفم – الفم	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	و ج ز	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
باب السّين	أ ن س	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ب أ س	الشّفتان – الحلق – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقل مراتب الاستعمال
	ج ن س	الفم – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ح د س	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	خ ن س	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	د ر س	الفم – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأدنى	السّابع	متوسّط الاستعمال
	ر ي س	الفم – الفم – الفم	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ش ر س	الفم – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ض ر س	الفم – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأدنى	السّابع	متوسّط الاستعمال
	ع ب س	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثاني	الأكثر استعمالًا (3)
	غ ر س	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ف ر س	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	و ك س	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	هـ م س	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ي ء س	الفم – الحلق – الفم	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
باب الشّين	أ ر ش	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ب ط ش	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ج ر ش	الفم – الفم – الفم	الأعلى – الأدنى – الأعلى	الثّالث	متوسّط الاستعمال
	ح ب ش	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	خ د ش	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	د ب ش	الفم – الشّفتان – الفم	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ر ع ش	الفم – الحلق – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ط ر ش	الفم – الفم – الفم	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ع ط ش	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)

	غ ب ش	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ف ح ش	الشّفتان – الحلق – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ك ر ش	الفم – الفم – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ن ع ش	الفم – الحلق – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	و ب ش	الشّفتان – الشّفتان – الفم	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	هـ ر ش	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
باب الصّاد	أ ج ص	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ب و ص	الشّفتان – الشّفتان – الفم	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ت ر ص	الفم – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأدنى	السّابع	متوسّط الاستعمال
	ح ر ص	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	خ ل ص	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	د ل ص	الفم – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأدنى	السّابع	متوسّط الاستعمال
	ر ق ص	الفم – الحلق – الفم	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ش خ ص	الفم – الفم – الفم	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ع ر ص	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	غ و ص	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ق ب ص	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ل خ ص	الفم – الحلق – الفم	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ن ق ص	الفم – الحلق – الفم	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	و ق ص	الشّفتان – الحلق – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	و هـ ص	الشّفتان – الحلق – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
باب الضّاد	أ ر ض	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ب ع ض	الشّفتان – الحلق – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ح ي ض	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	خ ف ض	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	د ح ض	الفم – الحلق – الفم	الأوسط – الأعلى –الأوسط	الحادي عشر	متوسّط الاستعمال
	ر ب ض	الفم – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ر و ض	الفم – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ع ر ض	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	غ م ض	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ف ي ض	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ق ر ض	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	م ح ض	الشّفتان – الحلق – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ن ب ض	الفم – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	و ف ض	الشّفتان – الشّفتان – الفم	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	هـ ي ض	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
باب الطّاء	أ ب ط	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ب س ط	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ث ب ط	الفم – الشفتان – الفم	الأوسط – الأدنى –الأوسط	الثّاني عشر	متوسّط الاستعمال
	ح ب ط	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ج ل ط	الفم – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ذ أ ط	الفم – الحلق – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ر ق ط	الفم – الحلق – الفم	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	س خ ط	الفم – الحلق – الفم	الأوسط – الأعلى –الأوسط	الحادي عشر	متوسّط الاستعمال

	ش ح ط	الفم – الحلق – الفم	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ص ر ط	الفم – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأدنى	السّابع	متوسّط الاستعمال
	ك ش ط	الفم – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ل غ ط	الفم – الحلق – الفم	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	م ر ط	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ن ش ط	الفم – الفم – الفم	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	و ر ط	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
باب الظّاء	ب ه ظ	الشّفتان – الحلق – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ج ح ظ	الفم – الحلق – الفم	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ح ف ظ	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ش و ظ	الفم – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ع ك ظ	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	غ ل ظ	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ق ر ظ	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ق ي ظ	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ل ح ظ	الفم – الحلق – الفم	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ل ف ظ	الفم – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	م ك ظ	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	و ك ظ	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	و ع ظ	الشّفتان – الحلق – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ي ق ظ	الشّفتان – الحلق – الفم	الأوسط – الأعلى – الأدنى	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
باب العين	أ م ع	الحلق – الشّفتان – الحلق	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ب د ع	الشّفتان – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ت ب ع	الفم – الشّفتان – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ج ذ ع	الفم – الفم – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	خ ر ع	الحلق – الفم – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	د س ع	الفم – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	س ج ع	الفم – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ش ر ع	الفم – الفم – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ص د ع	الفم – الفم – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ف ر ع	الشّفتان – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ق ن ع	الحلق – الفم – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ك ر ع	الفم – الفم – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ل ط ع	الفم – الفم – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	م ر ع	الشّفتان – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ن ص ع	الفم – الفم – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
باب الغين	ب ز غ	الشّفتان – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ث ل غ	الشّفتان – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ر ب غ	الفم – الشّفتان – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ز ي غ	الفم – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ص ب غ	الفم – الشّفتان – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ف ر غ	الشفتان – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ل د غ	الفم – الفم – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	م ر غ	الشّفتان – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال

	م ض غ	الشّفتان – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ن ب غ	الفم – الشّفتان – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ن ز غ	الفم – الفم – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	و ب غ	الشّفتان – الشّفتان – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	و ز غ	الشّفتان – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	هـ ي غ	الحلق – الفم – الحلق	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
باب الفاء	أ ز ف	الحلق – الفم – الشّفتان	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ت ح ف	الفم – الحلق – الشّفتان	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ج ح ف	الفم – الحلق – الشّفتان	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ح ت ف	الحلق – الفم – الشّفتان	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	خ ر ف	الحلق – الفم – الشّفتان	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	س ج ف	الفم – الفم – الشّفتان	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ش أ ف	الفم – الحلق – الشّفتان	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ص ح ف	الفم – الحلق – الشّفتان	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	غ ر ف	الحلق – الفم – الشّفتان	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ق ح ف	الحلق – الحلق – الشّفتان	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ك ل ف	الفم – الفم – الشّفتان	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ل ط ف	الفم – الفم – الشّفتان	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ل هـ ف	الفم – الحلق – الشّفتان	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ن د ف	الفم – الفم – الشّفتان	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	و ر ف	الشّفتان – الفم – الشّفتان	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
باب القاف	أ ب ق	الحلق – الشّفتان – الحلق	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ب ر ق	الشّفتان – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ت أ ق	الفم – الحلق – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ث ب ق	الفم – الشّفتان – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ح ذ ق	الحلق – الشّفتان – الحلق	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ر ب ق	الفم – الشّفتان – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ز ر ق	الفم – الحلق – الحلق	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	س ح ق	الفم – الحلق – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ش ف ق	الفم – الشّفتان – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ص د ق	الفم – الفم – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ض ي ق	الفم – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ل ز ق	الفم – الفم – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	م ل ق	الشّفتان – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ن ب ق	الفم – الشّفتان – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	و د ق	الشّفتان – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
باب الكاف	أ ف ك	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ب ر ك	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ت ر ك	الفم – الفم – الفم	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ح ب ك	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	د ع ك	الفم – الحلق – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ر ب ك	الفم – الشّفتان – الفم	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	س ب ك	الفم – الشّفتان – الفم	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ش ر ك	الفم – الفم – الفم	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)

	ص م ك	الفم – الشّفتان – الفم	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ض ح ك	الفم – الحلق – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ع ت ك	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ف ت ك	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ل ب ك	الفم – الشّفتان – الفم	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	م ح ك	الفم – الحلق – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	هـ ل ك	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
باب اللام	أ ب ل	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ب ج ل	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ث ك ل	الفم – الفم – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ج ب ل	الفم – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ح ج ل	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	خ ز ل	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	د ح ل	الفم – الحلق – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ذ ب ل	الفم – الشّفتان – الفم	الأوسط – الأدنى –الأوسط	الثّاني عشر	متوسّط الاستعمال
	ر ج ل	الفم – الفم – الفم	الأوسط – الأعلى –الأوسط	الحادي عشر	متوسّط الاستعمال
	ز م ل	الفم – الشّفتان – الفم	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	م ث ل	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ن ب ل	الفم – الشّفتان – الفم	الأوسط – الأدنى –الأوسط	الثّاني عشر	متوسّط الاستعمال
	و أ ل	الشّفتان – الحلق – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	هـ ب ل	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	هـ ي ل	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
باب الميم	إ ث م	الحلق – الفم – الشّفتان	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ب ر م	الشّفتان – الفم – الشّفتان	الأدنى – الأوسط – الأدنى	الثّامن	متوسّط الاستعمال
	ت خ م	الفم – الحلق – الشّفتان	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ث ل م	الفم – الفم – الشّفتان	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ج ث م	الحلق – الفم – الشّفتان	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	خ ش م	الحلق – الفم – الشّفتان	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	د ر م	الفم – الفم – الشّفتان	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ر ج م	الفم – الفم – الشّفتان	الأوسط – الأعلى – الأدنى	التّاسع	متوسّط الاستعمال
	ص و م	الفم – الشّفتان – الشّفتان	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ط س م	الفم – الفم – الشّفتان	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	غ ش م	الحلق – الفم – الشّفتان	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ل ز م	الفم – الفم – الشّفتان	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ن ظ م	الفم – الفم – الشّفتان	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	و خ م	الشّفتان – الحلق – الشّفتان	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	هـ ش م	الحلق – الفم – الشّفتان	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
باب النّون	أ ج ن	الحلق – الفم — الفم	الأعلى – الأوسط – الأدنى	الأوّل	الأكثر استعمالًا (1)
	ب د ن	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ت ي ن	الفم – الفم — الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ث خ ن	الفم – الحلق – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ج ب ن	الفم – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ح ز ن	الحلق – الفم – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	د م ن	الفم – الشّفتان – الفم	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)

	ذ ق ن	الفم – الحلق – الفم	الأدنى – الأعلى – الأوسط	السّادس	أقلّ مراتب الاستعمال
	ر ه ن	الفم – الحلق – الفم	الأوسط – الأعلى –الأوسط	الحادي عشر	متوسط الاستعمال
	ز ب ن	الفم – الشّفتان – الفم	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ك م ن	الفم – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
	ل ب ن	الفم – الشّفتان – الفم	الأوسط – الأدنى –الأوسط	الثّاني عشر	متوسّط الاستعمال
	م ت ن	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	و ز ن	الشّفتان – الفم – الفم	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ه م ن	الحلق – الشّفتان – الفم	الأعلى – الأدنى – الأوسط	الثّاني	الأكثر استعمالًا (3)
باب الهاء	أ ل ه	الحلق – الفم – الحلق	الأعلى – الأوسط – الأعلى	الرّابع	متوسّط الاستعمال
	ب د ه	الشّفتان – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ت ر ه	الفم – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ج ب ه	الفم – الشّفتان – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	د ل ه	الفم – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ر ف ه	الفم – الشّفتان – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	س ف ه	الفم – الشّفتان – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ش و ه	الفم – الشّفتان – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ع ت ه	الحلق – الفم – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ف ر ه	الشّفتان – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	ك ن ه	الفم – الفم – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	م و ه	الشّفتان – الشفتان – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	ن ب ه	الفم – الشفتان – الحلق	الأوسط – الأدنى – الأعلى	العاشر	الأكثر استعمالًا (2)
	و ج ه	الشّفتان – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال
	و ر ه	الشّفتان – الفم – الحلق	الأدنى – الأوسط – الأعلى	الخامس	متوسّط الاستعمال

نتائج المقارنة المعجمية:

أوّلًا: جدول بمعدلات تكرار الأحياز المخرجيّة في العيّنة المختارة:

جدول 2

معدل تكرار الأحياز المخرجيّة في العيّنة المختارة:

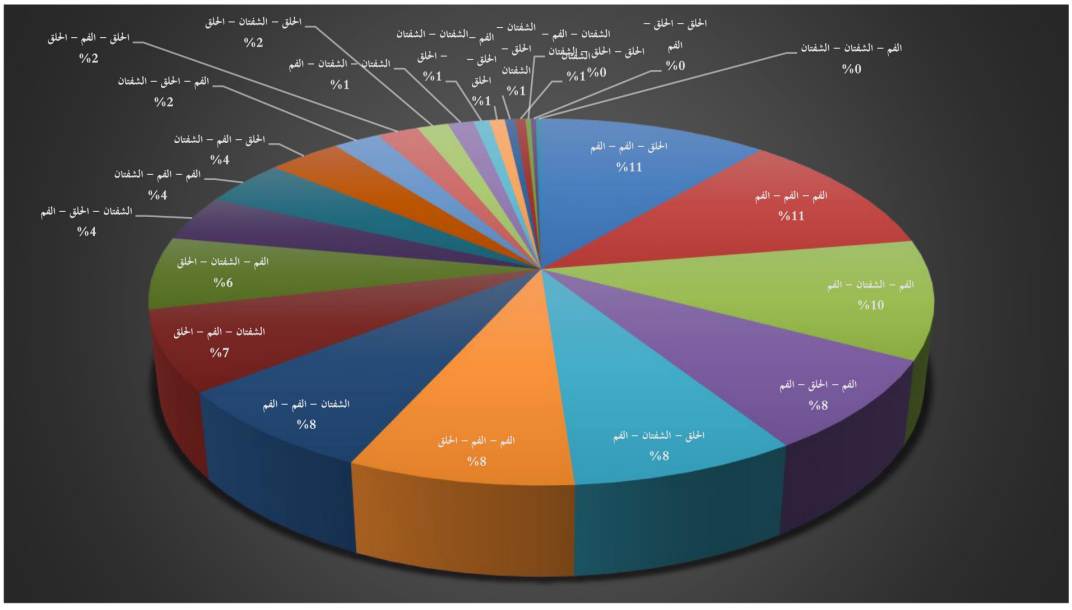
الأحياز	معدلات التّكرار	النّسبة المئويّة
الحلق – الفم — الفم	44	11.2
الفم – الفم — الفم	44	11.2
الفم – الشّفتان – الفم	41	10.4
الفم – الحلق — الفم	32	8.1
الحلق – الشّفتان – الفم	31	7.9
الفم – الفم — الحلق	31	7.9
الشّفتان – الفم – الفم	30	7.6
الشّفتان – الفم – الحلق	28	7.1
الفم – الشّفتان – الحلق	25	6.4
الشّفتان – الحلق – الفم	16	4.1
الفم – الفم – الشّفتان	16	4.1
الحلق – الفم – الشّفتان	14	3.6
الفم – الحلق – الشّفتان	9	2.3
الحلق – الفم – الحلق	8	2.0
الحلق – الشّفتان – الحلق	6	1.5
الشفتان – الشّفتان – الفم	5	1.3
الشّفتان – الشّفتان –الحلق	3	0.8
الفم – الحلق – الحلق	3	0.8

الشّفتان – الحلق– الشّفتان	2	0.5
الشّفتان – الفم – الشّفتان	2	0.5
الحلق – الحلق – الشّفتان	1	0.3
الحلق – الحلق – الفم	1	0.3
الفم – الشّفتان – الشفتان	1	0.3

ثانيًا: رسم توضيحي لنسب توزيع العيّنة على الأحياز

شكل 1

رسم توضيحي لنسب توزيع العيّنة على الأحياز



ثالثًا: المقارنة بين أحياز العيّنة ومستويات الاستعمال عند السّبكي

جدول 3

المقارنة بين أحياز العيّنة ومستويات الاستعمال عند السّبكي

م	الرّقم	الحيّز	التّكرار في العيّنة	الاستعمال عند السّبكي
1		الحلق – الفم – الفم	44	الأكثر استعمالًا (1)
2		الفم – الفم – الفم	44	الأكثر استعمالًا (3)
3		الفم – الشّفتان – الفم	41	الأكثر استعمالًا (3)
4		الفم – الحلق – الفم	32	الأقلّ استعمالًا
5		الفم – الفم – الحلق	31	الأكثر استعمالًا (2)
6		الحلق – الشّفتان – الفم	31	الأكثر استعمالًا (3)
7		الشّفتان – الفم – الفم	30	الأقلّ استعمالًا
8		الشّفتان – الفم – الحلق	28	الأقلّ استعمالًا
9		الفم – الشّفتان – الحلق	25	الأكثر استعمالًا (2)
10		الشّفتان – الحلق – الفم	16	الأقلّ استعمالًا

11	الفم – الفم — الشّفتان	16	الأكثر استعمالًا (1)
12	الحلق – الفم — الشّفتان	14	الأكثر استعمالًا (1)
13	الفم – الحلق — الشّفتان	9	متوسّط الاستعمال
14	الحلق – الفم — الحلق	8	الأكثر استعمالًا (2)
15	الحلق – الشّفتان — الحلق	6	الأكثر استعمالًا (2)
16	الشّفتان – الشّفتان — الفم	5	الأكثر استعمالًا (2)
17	الفم – الحلق — الحلق	3	الأكثر استعمالًا (1)
18	الشّفتان – الشّفتان — الحلق	3	الأكثر استعمالًا (2)
19	الشّفتان – الفم — الشّفتان	2	الأقلّ استعمالًا
20	الشّفتان – الحلق —الشّفتان	2	متوسّط الاستعمال
21	الفم – الشّفتان — الشّفتان	1	الأكثر استعمالًا (1)
22	الحلق – الحلق — الشّفتان	1	الأكثر استعمالًا (2)
23	الحلق – الحلق — الفم	1	الأكثر استعمالًا (2)

النّتائج المستخلصة من المقارنة:

بعد مراجعة هذه الإحصائيات يمكن استخلاص النتائج الآتي:

أوّلًا: توافق العينة المختارة من معجم الصّحاح مع ما ذهب إليه السّبكي فيما يخصّ الأنماط الأكثر استعمالًا في اللّغة؛ إذ جاءت الأنماط ذات الأرقام: (1-2-3-5-6-7-8-9) بأعلى نسب للاستعمال:

جدول 4

الأنماط المتوافقة مع ما ذهب إليه السّبكي:

الأنماط المتوافقة مع ما ذهب إليه السّبكي			
1	الحلق –الفم —الفم	44	الأكثر استعمالًا (1)
2	الفم –الفم —الفم	44	الأكثر استعمالًا (3)
3	الفم –الشّفتان —الفم	41	الأكثر استعمالًا (3)
5	الفم –الفم —الحلق	31	الأكثر استعمالًا (2)
6	الحلق –الشّفتان —الفم	31	الأكثر استعمالًا (3)
7	الشّفتان –الفم —الفم	30	الأقل استعمالًا
8	الشّفتان –الفم —الحلق	28	الأقل استعمالًا
9	الفم –الشّفتان —الحلق	25	الأكثر استعمالًا (2)

ثانيًا: جاءت الأنماط ذات الرّقم: (19) بأقلّ نسب للاستخدام:

جدول 5

الأنماط الأقلّ استعمالًا:

الأنماط الأقلّ استعمالًا			
19	الشّفتان –الفم –الشفتان	2	الأقلّ استعمالًا

ثالثًا: اختلفت نتائج العيّنة مع ما ذهب إليه السّبكي فيما يخصّ الأنماط الأقلّ استعمالًا والمتوسّطة الاستعمال؛ إذ جاءت الأنماط الآتية مخالفة لما ذهب إليه السّبكي:

جدول 6

الأنماط المخالفة لما ذهب إليه السّبكي:

الأنماط المخالفة لما ذهب إليه السّبكي			
4	الفم –الحلق –الفم	32	الأقلّ استعمالًا
7	الشّفتان –الفم –الفم	30	الأقلّ استعمالًا
8	الشّفتان –الفم –الحلق	28	الأقلّ استعمالًا
10	الشّفتان –الحلق –الفم	16	الأقلّ استعمالًا
11	الفم –الفم –الشّفتان	16	الأكثر استعمالًا (1)
12	الحلق –الفم –الشّفتان	14	الأكثر استعمالًا (1)
13	الفم –الحلق –الشّفتان	9	متوسّط الاستعمال
14	الحلق –الفم –الحلق	8	الأكثر استعمالًا (2)
15	الحلق –الشّفتان –الحلق	6	الأكثر استعمالًا (2)
16	الشّفتان –الشّفتان –الفم	5	الأكثر استعمالًا (2)
17	الفم –الحلق –الحلق	3	الأكثر استعمالًا (1)
18	الشّفتان –الشّفتان –الحلق	3	الأكثر استعمالًا (2)
20	الشّفتان –الحلق –الشّفتان	2	متوسّط الاستعمال
21	الفم –الشّفتان –الشّفتان	1	الأكثر استعمالًا (1)
22	الحلق –الحلق –الشّفتان	1	الأكثر استعمالًا (2)
23	الحلق –الحلق –الفم	1	الأكثر استعمالًا (2)

لا غرابة في توافق العينة المختارة من معجم الصّحاح مع ما ذهب إليه السّبكي فيما يخصّ الأنماط الأكثر استعمالًا في اللّغة من أبنية الثّلاثي الّذي يتكوّن من أصوات متباعدة المخارج، فالأصوات الّتي تتدرج من الأعلى إلى الأوسط إلى الأدنى من حيث نسيج تشكيلها وتراتب أصواتها تشيع في الاستعمال لتراتب حروفها واستخفافها، لكنّنا نتساءل عن سبب اختلاف نتائج العيّنة مع ما ذهب إليه السّبكي فيما يخصّ الأنماط الأقلّ استعمالًا والمتوسّطة الاستعمال، الّذي ربّما يرجع إلى اختلاف تراتب الألفاظ في معجم الصّحاح عن التّوصيف الّذي جاد به السّبكيّ، والواقع أنّ النّظرة الأحادية من زاوية مواقع المخارج وربطها بالدّنيا والوسطى لا يمكن أن يخرجنا بنتيجة دقيقة محتملة، ذلك أنّ الكلم العربيّ محكوم بالدّلالة السّياقيّة الّتي تمنح الكلمة الأفضليّة الاستعماليّة

والشّيوع، إضافة إلى الدّلالة الّتي ينبغي للصّوت أداؤها هي المتحكّم في الاستعمال في أغلب الأحيان؛ فالمادّة اللّغويّة (ك ب ت) عند تقليبها على وجوهها الممكنة تعطينا الأصول: (ب ت ك) و(ب ك ت) و(ت ب ك) و(ت ك ب) و(ك ت ب) و(ك ب ت)، هي أصول استعمل منها مثلًا: (ك ب ت) كثيرًا و(ت ك ب) بصورة قليلة، فالكلمة تتراكب أصواتها من أحرف متباعدة المخارج، لكنّ الشّيوع عندما ارتبط بالاستعمال أقصى بعض الأبنية وجعلها توسم بقلّته أو توسّطه.

وبذلك، يظهر أنّ السّبكي – الّذي يبدو أنّه أفاد من دراسة تقاليب الخليل الصّوتيّة الّتي بها ميّز بها الخليل بين المستعمل والمهمل– لم يستقصِ الإمكانات الّتي تحتملها الكلمة العربيّة استقصاء كاملًا، وكان الأجدر به أنّ ينظر إلى القضيّة من النّظرة الرّياضيّة الإحصائيّة الّتي نظرها الخليل في كتاب العين؛ إذ حسب الطّرق الّتي تجتمع بها الحروف في الكلمة الواحدة؛ فضرب 28 × 28 × 28 وحصل منها على عدد الموادّ الّتي يمكن للّغة العربيّة أن تعدّد الكلمات تحت كلّ واحدة منها، ولا شكّ في أنّ السّبكي لم يكن أمامه عمل معقّد كالّذي قام به الخليل؛ لأنّ العدد المضروب هنا لن يكون 28 بعدد الحروف وإنّما 3 بعدد أنواع المخارج، فتضرب في نفسها مرّتين (3×3×3)، لتكون احتمالات تركيب الكلمة من هذه الأنواع 27 احتمالًا، وإذا دلّلنا على أنواع المخارج بالأرقام بدل الأوصاف، فجعلنا (1) للأدنى، و(2) للأوسط و(3) للأعلى صار في وسعنا أن نعبّر عن التّواليف الممكنة وغير الممكنة على السّواء، وقد قدّم حسّان تصوّرًا استدرك فيه على السّبكي تواليف أخرى لم يذكرها، هي: (ف و ر، ف و ق، ب د ر، و ق ح، ل و م، ر س م، د ر س، ن ت ق، ر ق ع، ق و م، ع ر س، ح ق و، ع هـ د) ما يعني أنّ مقالة السّبكي غير شاملة (حسّان، 1994، ص268-270)، وهو ما أثبته اختلاف نتائج العيّنة مع ما ذهب إليه السّبكي فيما يخصّ الأنماط الأقلّ استعمالًا والمتوسّطة الاستعمال، ذلك أنّ حروف العربيّة وإنْ اتّحد بعضها في المخرج، غير أنّها تتفاوت في صفاتها الّتي تتباين من حيث الشّدّة أو الرّخاوة والاستعلاء والاستفال والجهر والهمس وغير ذلك من صفات تجعل الحكم على قلّة الاستعمال أو توسّطه وفق طريقة السّبكيّ غير دقيق.

خاتمة

ناقش هذا البحث التّلاؤم الصّوتي للأصوات المكوّنة للمفردة اللغويّة، وما ينبني عليه من أثر في الحكم بفصاحتها، عن طريق المقارنة المعجميّة مع عينة من موادّ لغويّة مختارة من معجم الصّحاح للجوهريّ، وتوصّل إلى مجموعة من النّتائج والتّوصيات، بيانها في الآتي:

النّتائج:

- ينتمي السّبكيّ إلى المدرسة النّطقيّة الّتي اتّجه أصحابها إلى مناقشة مسألة التّلاؤم والتّنافر بين الحروف في اللّفظة الواحدة بالاستناد إلى مخارجها من حيث الخفّة أو الثّقل في النّطق، ما ينعكس على ترتيبها الّذي يمنحها الرّفض والنّفور أو القبول والاستساغة، مخالفًا في ذلك المدرسة الإدراكيّة أو الحسيّة.
- ترتبط فصاحة الكلمة بخلوصها من التّنافر النّاجم عن الثّقل في نطق الأصوات، وخلو اللّفظ والكلام من التّنافر، يعني تجنّب الثّقل الّذي يُجهد أعضاء النّطق ويثقل في السّمع، فالفصاحة سواء كانت في المتكلّم أو الكلام ترتبط بالنّطق السّليم الّذي ما يعني كثرة استعمالها ومنحها الأفضليّة الاستعماليّة.
- كلّما كانت أصوات الكلمة متنافرة قلّ استعمالها؛ فالتّنافر ممّا كرهته العرب واستبعدت بسببه الألفاظ المستثقلة؛ فصار من المهمل الّذي لا يعدّ من الفصيح العربيّ، ما يعني أنّ التّنافر من أسباب الحكم على اللفظة بالفصاحة أو عدمها.
- أثبتت المقارنة بين مراتب الاستخدام عند السّبكي والعيّنة المختارة من معجم الصّحاح توافق عيّنات الموادّ اللّغويّة مع أغلب ما قرّره السّبكي من مراتب الاستعمال للبنية الثّلاثيّة العربيّة فيما يخصّ الأنماط الأكثر استعمالًا، ما يدلّ على أهميّة الانتقال في اللفظة من حرف إلى آخر يلائمه في كثرة استعمالها، واختلافها فيما يخصّ الأنماط الأقلّ استعمالًا والمتوسّطة الاستعمال، والّذي ربّما يعود إلى تباين مخارج الحروف وصفاتها وطريقة ترتيبها.

التّوصيات:

- تكثيف الدّراسات في مجال المعاجم لا سيّما الّتي اتّبعت النّظام الصّوتي وتحليل أثرها في رفد العلوم البينيّة بمعالجات تغني إطارها المرجعيّ وتظهر التّكامل المعرفيّ بين الرّوافد العلميّة المتعدّدة
- إجراء دراسات مقارنة بين مدى استعمال العرب المتقدّمين والمتأخّرين للألفاظ الفصيحة، باتّخاذ نماذج من لغة المثقّفين والكتّاب وتطبيقها على عيّنة من كتب اللّغة كالصّاحبي أو إصلاح المنطق.

المراجع:

---------- (د.ت). الخصائص، (تحقيق: محمد علي النّجار)، عالم الكتب

ابن جني، أبو الفتح عثمان (1993). سر صناعة الإعراب، (دراسة وتحقيق: عبد الحميد هنداوي، ط2) دار القلم.

ابن فارس، أبو الحسين أحمد. (1993). الصّاحبي في فقه اللّغة ومسائلها وسنن العرب في كلامها، (حقّقه وضبط نصوصه وقدّم له: عمر فاروق الطّبّاع)، مكتبة المعارف.

الأزدي، أبو بكر محمّد بن الحسن بن دريد. (1987). جمهرة اللّغة، (تحقيق: رمزي منير بعلبكي)، دار العلم للملايين.

الأزهري، أبو منصور محمّد بن أحمد. (2001). تهذيب اللّغة، (تحقيق: محمّد عوض مرعب)، دار إحياء التّراث العربيّ.

أنيس، إبراهيم. (1952). موسيقا الشّعر، (ط2). مكتبة الأنجلو المصريّة.

الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد. (1987). تاج اللّغة وصحاح العربية، (تحقيق: أحمد عبد الغفور عطّار، ط4) دار العلم للملايين.

حسّان، تمّام (1994). اللّغة العربيّة معناها ومبناها، دار الثّقافة.

الخفاجي، محمّد بن سعيد بن سنان. (1952). سرّ الفصاحة، (صحّحه وعلّق عليه: عبد المتعال الصّعيدي)، مطبعة محمّد علي صبيح وأولاده.

الخفاجي، محمّد علي رزق. (1979). علم الفصاحة العربيّة- مقدّمة في النّظريّة والتّطبيق، مؤسّسة المعارف للطباعة والنّشر.

دي سوسير، فردينان. (1985). علم اللغة العام، (ترجمة: يوئيل عزيز، مراجعة: مالك المطلبي)، دار آفاق عربية.

السُّبْكي، بهاء الدّين. (2003). عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح، (تحقيق: عبد الحميد هنداوي)، المكتبة العصريّة.

السّكاكي، يوسف بن أبي بكر. (1987). مفتاح العلوم، (ضبطه وكتب هوامشه وعلّق عليه: نعم زرزور، ط2) دار الكتب العلميّة.

سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر. (1988). الكتاب، (تحقيق: عبد السّلام محمّد هارون، ط3) مكتبة الخانجي.

الصّاغاني، الحسن بن محمّد. (1970). التّكملة والذّيل والصّلة لكتاب تاج اللّغة وصحاح العربيّة، (حقّقه: عبد العليم الطّحاوي، راجعه: عبد الحميد حسن، ج 1) مطبعة دار الكتب.

الطرابلسي، ابن عبد الحق. (2018). دُرَر الفرائد المُسْتَحْسَنَة في شرحِ منظومة ابن الشّحنة في علوم المعاني والبيان والبديع، (تحقيق ودراسة: سليمان خسين العميرات)، دار ابن حزم.

الفراهيدي، الخليل بن أحمد. (د.ت). كتاب العين، (تحقيق: مهدي المخزوميّ وإبراهيم السّامرّائيّ)، دار ومكتبة الهلال.

القرطاجني، أبو الحسن حازم بن محمّد. (1986). منهاج البلغاء وسراج الأدباء، (تقديم وتحقيق: محمّد الحبيب ابن الخوجة، ط3) دار الغرب الإسلاميّ.

القزويني، الخطيب جلال الدّين. (1993). الإيضاح في علوم البلاغة، (تحقيق: محمّد عبد المنعم خفاجي، ط3). دار الجيل.

نصّار، حسين. (1988). المعجم العربيّ- نشأته وتطوره، (ط4). دار مصر للطّباعة.

تجليات العزلة في رواية «نُزل الظلام» لماجد الجارد: قراءة في سلطة الآخر والمكان

Revelations of Isolation in the Novel «Nozol Aldhalam» by Majid Al-Jard: A Study of the Authority of Others and the Place

د.أريج بنت عثمان العميريني
أستاذ الأدب والنقد المساعد، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
https://orcid.org/0009-0004-2978-0888

Dr. Areej Alomirini
Assistant Professor of Literature and Criticism, Department of Arabic Language and Literature, College of Humanities and Social Sciences, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia

(تاريخ الاستلام: 2024/10/16، تاريخ القبول: 2025/01/28، تاريخ النشر: 2025/02/15)

المستخلص

يعد هذا البحث محاولة لقراءة الخطاب السعودي المعاصر، الروائي منه خاصة، قراءةً نقديةً، من حيث الوقوف على ملامح المكان الذي كان سبب الألم للذات، وعاملٍ كاشفٍ للشخصيات الروائية، لذلك قامت هذه القراءة على حشد الدلالات وتكثيفها، فتتجاوز القراءة السطحية الظاهرية إلى قراءة أعمق وأشمل؛ كي ترصد بنية متوارية حول البنية السطحية الظاهرية للنص، فإذا تتبعنا هذه البنية في الرواية وجدناها تشغل مساحة واسعة في النص الروائي، وتتجلى هذه البنية في ثيمة «العزلة». ويهدف هذا البحث إلى الكشف عن بنية «العزلة»، واكتشاف دلالاتها المتنوعة، والتركيز على الكيفية التي تُظهر بنية «العزلة» في النص السردي، وآلية عملها، مع التركيز على العلاقات الأساسية التي تقيمها شخصيات العمل الروائي. وينتهج هذا البحث المنهج الموضوعاتي؛ وذلك بالوقوف على ثيمة «العزلة»، فضلًا عن إفادتها من المنهج النفسي، وأسلوب الوصف والتحليل. تلخصت أهم النتائج في تناول البحث نصًا من أدب العزلة، أظهر موقف المجتمع والآخر من فئة مهمشة منبوذة، لا نعلم عن عالمهم أو علاقاتهم الكثير، هي فئة «المكفوفين»، الذين مورس عليهم أشد أنواع القسوة والتسلط، هذا التسلط والعنف من المجتمع والآخر جعل من ثيمة «العزلة» ثيمة رئيسة في المنجز السردي رواية «نُزل الظلام»، وما هذا البحث إلا مفتاح لـ»أدب العزلة» أمام الباحثين الساعين إلى تطوير الساحة الأدبية السعودية المعاصرة.

الكلمات المفتاحية: العُزلة، قسوة المكان، اضطراب العلاقة مع الآخر، التمرد على السلطة.

Abstract

This research paper was an attempt to critically read contemporary Saudi literature, particularly novels, by focusing on the aspects of place that have been a source of pain for the self and a revealing factor for the characters. This reading thus aims to gather and intensify meanings, moving beyond superficial readings to a deeper and more comprehensive analysis, in order to uncover a hidden structure beneath the surface structure of the text. If we follow this structure in the novel, we find that it occupies a significant space within the narrative and is revealed in the theme of «isolation.» This research aims to uncover the structure of «isolation,» explore its diverse meanings, and focus on how the structure of «isolation» is revealed in the narrative text and its mechanism. It also emphasizes the fundamental relationships established by the characters in the novel.

The approach is considered Thematic, focusing on the theme of «isolation,» and it also draws on psychological methods as well as descriptive and analytical techniques. In conclusion, the research examines a text from the literature of "isolation", highlighting the society›s and others› attitudes towards a marginalized and ostracized group—the «blind.» This group is subjected to extreme cruelty and oppression, and this oppression from society and others has turned the theme of «isolation» into a central theme in the novel «Nozol Aldhalam». This research serves as a key to «literature of isolation» for researchers aiming to advance the contemporary Saudi literary scene

Keywords: Isolation, Harshness of Place, Disruption of Relationships with Others, Rebellion against Authority.

للاستشهاد: العميريني، أريج بنت عثمان. (2025). تجليات العزلة في رواية «نُزل الظلام» لماجد الجارد: قراءة في سلطة الآخر والمكان. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 01 (25)، 02 (24)، ص127 – ص140.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Funding: There is no funding for this research

مقدمة:

موضوع هذا البحث الموسوم بـ»تجليات العزلة في رواية (نُزل الظلام)» لماجد الجارد، قراءة في سلطة الآخر والمكان»، هو محاولة لقراءة الخطاب السعودي المعاصر، الروائي منه خاصة، قراءةً نقديةً، من حيث الوقوف على ملامح المكان الذي كان سبب الألم للذات؛ إذ يشكّل المكان مكوّنًا أساسيًا وحيويًا تفاعليًا من مكونات الرواية؛ إذ يبرز بصفته «ملفوظا سرديا، قائما بذاته، وعنصرًا من بين العناصر المكونة للنص السردي» (بحراوي، 1990)، فقد أصبح المكان مكونًا حيويًا حسيًا تفاعليًا نتيجة التطور الذي شهدته الرواية السعودية بعد أن كان «مجرد خلفية أو ديكور أو وعاء محايد تدور فيه أحداث الرواية» (الشنطي، 2004)، دون ظهور أي تفاعل له مع العناصر الأخرى؛ إذ تحول إلى مكونٍ فاعلٍ يسهم إسهامًا فاعلًا في تشكيل الأحداث، وعاملٍ كاشفٍ للشخصيات الروائية، من خلال التأسيس لعلاقة تبادليه بينه وبين العناصر الأخرى؛ إذ يعرّي كل وحدًا منهم الآخر ويُظهره؛ لذلك قامت هذه القراءة على حشد الدلالات وتكثيفها، فتتجاوز القراءة السطحية الظاهرية إلى قراءة أعمق وأشمل، ومنحَتِ النص أبعادًا جمالية وأنساقًا دلالية مختلفة؛ كي ترصد بنية محتجبة ومختبئة ومتوارية حول البنية السطحية الظاهرية للنص، فإذا تتبعنا هذه البنية المحتجبة في رواية (نُزل الظلام) وجدناها تشغل مساحة واسعة في النص الروائي، وتتجلى هذه البنية في ثيمة «العزلة».

من هنا يسعى هذا البحث إلى الكشف عن بنية «العزلة»، واكتشاف دلالاتها المتنوعة؛ ومقاربتها مقاربة موضوعاتية بوصفها ذاتًا منعزلة، وذلك عبر دلائل منتشرة في النص السردي، يُنظر إليها على أنها إحالات غير مباشرة على «العزلة».

كما يسعى البحث أيضًا إلى التركيز على الكيفية التي تُظهر بنية «العزلة» في النص السردي، وآلية عملها ضمن عناصر النص مجتمعة، مع التركيز على العلاقات الأساسية التي تقيمها شخصيات العمل الروائي في البناء الدرامي للأحداث.

دُرست «العزلة» في هذا البحث وَفق مستويات تناولتها مباحث الدراسة، حيثُ اعتمدتُ في كل مبحث التقديم بجزء نظري ثم التطبيق، فكانت الدراسة التطبيقية أكبر وأوسع؛ لتوضيح واستيعاب تجليات العزلة في الرواية موضوع الدراسة؛ لذلك قُسمت الدراسة كالتالي: تمهيد، يتبعه المبحث الأول: تناول الحديث عن سلطة الآخر، وقد اعتمدتُ في توضيح سلطة الآخر من خلال قسمين هما: الأول: العزلة واضطراب العلاقة مع الآخر الحميم، والثاني: العزلة واضطراب العلاقة مع الآخر المختلف.

وفي المبحث الثاني: تناولت الدراسة سلطة المكان، فجاء القسم الأول منه عن: عنف المكان، والثاني: التمرد على السلطة والخروج من العزلة. وفي الخاتمة أبرزتُ أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وأعقبتها بقائمة مصادر هذه الدراسة ومراجعها.

وتعود أهمية دراسة «العزلة في رواية نُزل الظلام» إلى أنها تندرج تحت اسم «أدب العزلة»، الذي ظهر حديثًا في الأدب السعودي، وفي الرواية السعودية خصوصًا، وأدبُ «العزلة» مبادرة نوعية بدعم من وزير الثقافة السعودي الأمير بدر بن عبدالله بن فرحان، الذي دعا المواطنين إلى تنمية مواهبهم الإبداعية في أثناء البقاء في المنزل مدة الحجر الصحي الإجباري بسبب جائحة كورونا عام 2019م، فهي مبادرة للكتاب تحت اسم «أدب العزلة». وتعود أيضًا أهمية هذه الدراسة إلى أن موضوع «العزلة» في رواية «نُزل الظلام لماجد الجارد» لم يقف عليه الدارسون من قبل، فقد دُرست الرواية من جوانب مختلفة، ولم يكن ذكر «العزلة» في هذه الدراسات إلا ذِكرًا عابرًا، فلم أقع على دراسة نقدية مستفيضة عن الموضوع السردي «العزلة» إطلاقًا، وإنما عثرتُ على مجموعة مقالات متفرقة أوجزها فيما يأتي:

المقالة الأولى: «الشخصية المركبة في الرواية السعودية: شخصية (الأعمى) في رواية نُزل الظلام أنموذجًا» لهلالة بنت سعد الحارثي (الحارثي، 2018)، وقد وقفتْ الحارثي في هذه المقالة على أن الشخصية الروائية أهم المكونات السردية، وركزت الدراسة على الشخصية المركبة، وطريقة تقديمها للقراء، وقدمت شخصية الأعمى على أنها شخصية مركبة شديدة التعقيد في بنائها، وعلاقة هذه الشخصية المركبة المعقدة ببقية الشخصيات الأخرى، وليس المقصود من الشخصية المركبة الشخصيةَ المحوريةَ أو البطلَ بل الشخصية التي تحتاج في بنائها ورسمها إلى جهد مضاعف في التقاط ملامحها وأبعادها المختلفة، وكأنها شخصيتان في شخصية واحدة على حد قول الحارثي. ووقفت الحارثي على مفهوم الشخصية المركبة، وشخصية الأعمى في النصوص الروائية وعلى البناء المورفولوجي، والمكان وبناء الشخصية.

المقالة الثانية: «العمى.. أفقًا تخييليًا رواية نُزل الظلام لماجد الجارد أنموذجًا» للدكتور مجدي الخواجي (الخواجي،2021)، وقد اهتمت الدراسة بالعوامل المعرفية والثقافية التي تشكل طابع «الرواية السير ذاتية»، وتأثير عاهة العمى على عناصر السرد ومقوماته، وتمثلات العمى والمكان في الرواية.

المقالة الثالثة: «التشكيل الفني والسردي في رواية نُزل الظلام لماجد الجارد دراسة نقدية تحليلية» لساري الزهراني (2019)، وهي دراسة نقدية تحليلية لعنوان الرواية والغلاف، والفضاء النصي، مرورًا بالشخصيات المحورية والثانوية والزمان، والمكان، من خلال الوصف والتحليل للتقنيات السردية الموجودة في الرواية.

المقالة الرابعة: «رواية نُزل الظلام لماجد الجارد: دراسة سيميائية» لسامي الثبيتي (2017)، وقد تناولت هذه الدراسة المنهج السيميائي/البصري مركزًا على العلامة والدلالة السردية لها من ناحية الغلاف واللون والزمن والمكان والشخصيات بصورة عامة.

المقالة الخامسة: «البولوفونية والكرنفالية في رواية نُزل الظلام لماجد الجارد» لإيمان الميخلد (الميخلد، 2018)، وقد

ركزت على الأصوات المتعددة ذات الطابع الحواري على نطاق واسع، وكل صوت قد يكون له رؤية أو أيدولوجية مختلفة من شخصية لشخصية أخرى، واستعرضَت الميخلد بإشارات يسيرة الزمان والمكان في الرواية.

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات السابق ذكرها، على الرغم من دراستها للمكان في رواية «نُزل الظلام»، درسَتِ المكان بصفته مكوّنًا أساسيًّا من مكونات النص السردي، لا بصفته مكان «العزلة» الذي هو موضوع دراستي.

أما منهج الدراسة فمن الصعب التقيد بمنهج واحد، فـ»لا يوجد في الحقيقة ناقد يحمل نفسه على طراز واحد فقط، أو منهج واحد فحسب، وكل الفروع تتبادل نتائجها فيما بينها» (إمبرت، 1991).

ومن هنا سأنتهج لدراستي تجليات «العزلة» في رواية «نُزل الظلام» المنهج الموضوعاتي؛ وذلك بالوقوف على ثيمة «العزلة» في سلطة الآخر والمكان، وعلاقة ذلك بالمكونات المختلفة لشخصيات الرواية، فضلًا عن إفادتها من المنهج النفسي، وأسلوب الوصف والتحليل.

وتشير الموضوعاتية في معناها البسيط إلى أنها هي التي تنطلق من الذات المبدعة، معتمدة في التحليل على التأويل المرتبط بنفسية المبدع، وارتباطها بعملية الإدراك والشعور التي تؤثر في إخراج النص (لحميداني، 1990)، وهو منهج يهدف إلى «القبض على المكونات الدلالية الأساسية للنص، وذلك بإحصاء الوحدات المعجمية وتصنيفها حسب الدلالة التي تحيل عليها» (الطالب، 2000).

أما (الموضوعاتية) أو (الثيمية) فتدل على (الموضوعات) الكامنة في الأثر الأدبي، و(الثيمة) (THEME) هي الجذر لهذه الموضوعات، وهذا الجذر يتصف بصفات محددة هي: القرابة السرية في العلاقات الخفية التي تنسجها عناصر (الموضوع)، والثبات الذي يعني أن الموضوع هو النقطة التي يتشكل حولها العالم الأدبي، والدينامية الداخلية في العلاقات الجدلية بين عناصر الموضوع وغيره من الموضوعات، في النص الأدبي (أبو هيف، 2002).

والموضوعاتية تذهب إلى أن «مفهوم (الموضوعة) أو (THEME) أو الغرض هو مفهوم عام يشمل المادة اللغوية للعمل الأدبي الكلّي الذي يمكن أن يكون له موضوع أو غرض معين، وفي الوقت نفسه فإن كلّ جزء من أجزائه يحتوي أيضًا على موضوعة أو غرضه الخاص به» (حبار، 2002).

أما اتجاه التحليل الوصفي في النقد الأدبي المعاصر فهو يهتم عادةً بالكشف عن القيم الجمالية التي تنبثق من داخل العمل الفني. ويعمد هذا الاتجاه من النقد إلى فحص البناء الداخلي للعمل الفني مع ربطه بالمؤثرات الخارجية، وسأدرس سلطة الآخر والمكان في هذه الرواية دراسةً نقديةً مجملةً، من خلال اختيار نماذج معينة أرى أنها هي النماذج الأكثر تمثيلًا «للعزلة».

والمنهج النفسي يلتقي مع الأدب في العديد من التصورات، بل ويخدم بعضها بعضًا، فإن العلاقة بين التحليل النفسي والأدب علاقة عضوية باعتبار أن التحليل النفسي للأدب يكشف اللاوعي، وأن الأدب يكشف المكنونات النفسية وكلاهما يفيد من الآخر ويسهم في فهم العلاقات الناشئة بينهما منذ لحظة الإبداع (عيسى، 2003)، واتجه منهج التحليل النفسي إلى ثلاثة اتجاهات في دراسته للأدب، هي: الإبداع، والمبدع، والمتلقي.

تمهيد:

هذا البحث الموسوم بـ»تجليات العزلة في رواية (نُزل الظلام)» لماجد الجارد، قراءة في سلطة الآخر والمكان»، هو محاولة لقراءة الخطاب السعودي المعاصر، الروائي منه خاصة، قراءةً نقديةً، من حيث الوقوف على ملامح المكان الذي كان سبب الألم للذات؛ لذلك تقوم هذه القراءة على حشد الدلالات وتكثيفها، فتتجاوز القراءة السطحية الظاهرية إلى قراءة أعمق وأشمل، وتمنح هذه القراءة النص أبعادًا جمالية وأنساقًا دلالية مختلفة؛ كي ترصد بنية محتجبة ومختبئة ومتوارية حول البنية السطحية الظاهرية للنص، فإذا تتبعنا هذه البنية المحتجبة في رواية (نُزل الظلام) وجدناها تشغل مساحة واسعة في النص الروائي، وتتجلى هذه البنية في ثيمة «العزلة». وثيمة «العزلة» لم تظهر صراحة في بنية السرد الروائي ببنيتها اللغوية، بل كان على المتلقي فهمُ المسكوت عنه، واستحضارُها من قراءته للرواية، عبر دلائل منتشرة في النص السردي، يُنظر إليها بوصفها إحالات غير مباشرة على «العزلة»، فعلى رغم اختلاف حكايات شخصيات الرواية، وثقافتهم، وبيئاتهم، إلا أنهم توحدوا في موضوع واحد وهو «العزلة» الجبرية، المفروضة عليهم، والقسوة التي وقعت عليهم دون خطيئة أو جرم فعلوه سوى أنهم أصيبوا بـ»مرض العمى» حيثُ أصبحوا كفيفين، يلفهم ظلام فقد البصر، وظلام وظلم المجتمع وذويهم لهم.

والمونولوج نوع من أنواع تقنية الحوار السردية، وكان هو تقنية الحوار الطاغية في معظم رواية «نُزل الظلام»، فحضرت المتواليات المونولوجية التي كشفت انفعالات الذات وتأزمها) الجبرين، 2018) «في نظام اعتباطي إذ تنتقل بسرعة من الماضي البعيد إلى القريب ثم إلى الحاضر، ومن هذا إلى ذلك، عامدة بهذا إلى تكسير كرونولوجية المحكي» (سعيد، 2000)، وفي هذه الكرونولوجية يحضر ضمير المتكلم «أنا» ليتذكر ماضيه الخاص، دون تبرير لهذا التذكر؛ ليكون هذا المحكي أقرب إلى الاعتراف المحموم)الجبرين، 2018)، فكشفت شخصيات الرواية عن الشعور الباطني من خلال المونولوج غاضّةً الطرف عن الكثير من الأحداث المهمة، تاركةً للقارئ استنتاجها، واعتماد الروائي في ذلك على الإضمار من خلال الرجوع الزمني أو تقدمه، معتمدًا على ذاكرة الشخصية وعقلها الباطني (هلال، 1973).

تحضر رواية «نُزل الظلام» بوصفها روايةَ أشخاص لا روايةَ

أحداث، فنجد ملامح ودلالات العزلة في الرواية منذ بداية السرد إلى نهايته، لا من حيث إنها مشكلة نفسية؛ إذ تعيش الذاتُ شعورَ الوحدة، لا من حيث إن العزلة عزلةٌ اختيارية بقصد الخلوة مع النفس، وهي بالتأكيد تختلف عن العزلة؛ لأن الخلوة مع النفس سلوك اختياري جميل؛ فمن معانيها: خلا الرجل من الهم، أي: عاش سعيدًا، وخلا باله: كان ناعم البال مطمئنًا، وخلا إلى العبادة: تفرغ لها، اختلى بنفسه، أي: انفرد في خلوة، وحُبّب إليه الاختلاء (عمر، 2008)، فنجد أن كل معاني الخلوة تدل على أنها اختيارية ذاتية غير مفروضة على الذات، عكس «العزلة» الواقعة على شخصيات رواية «نُزل الظلام» عزلةً جبريةً مفروضةً غيرَ اختيارية للذات، هذا الأمر أفضى بالنص السردي إلى «أن تنزع أردية الوقائعية الفضفاضة وغلالات التلوين الوردي الرومانسي؛ لترتاد مجاهل الذات والمجتمع عبر الاستنطاق المتعدد المنظور لوقائع تداخلت فيه القيم والسلوكيات والمواقف» (برادة، 1996).

ويمكن ملاحظة ثيمة «العزلة» متمثلةً معاني مختلفة، مثل: الألم، وسلطة المكان، والحزن، والكآبة، والتهميش، والعقاب، والتيه النفسي، والانفصال الاجتماعي، وقسوة الآخر الحميم/الأب، والآخر المختلف المتمثل بالمعلم، والطبيب، كل ذلك حفّز على استمرار التخييل السردي في الرواية من خلال التقاط التشظي، والمعاناة والآلام التي وقعت على شخصيات الرواية.

انطلاقًا من ذلك؛ نجد أن العزلة في اللغة من: عزل، عزلًا، فهو عازل، والمفعول معزول. وعزل مريضًا عن الأصحاء: فصله وأبعده، معزل: اسم مكان يُعزل فيه المرضى عن الأصحاء (عمر، 2008)، وتعزّل: نحا جانبًا فتنحى. والعُزلة: انعزال النفس، واعتزلت القوم، أي: فارقتهم وتنحيتُ عنهم (ابن منظور، 1999)، فالعزلة تحمل معنى الانفصال والتنحي (مجمع اللغة العربية، 2004، ص.599)، وتعني العزلةُ في أبسط معانيها أنها: الانقطاع عن الأهل والأصحاب، فتعاني الذات نتيجةَ ذلك الوحشةَ، والخوفَ، والشعورَ بالحزنِ، والإحباطَ وعدمَ الأمانِ، والضعفَ، وقلةَ الثقةِ بالنفس (البشير، 2023).

وإذا تتبعنا ثيمة «العزلة» في رواية «نُزل الظلام» بدا لنا أن ذوات الشخصيات تعيش عزلة مفروضة عليها، نزعتها من المجتمع ومن ذويها بالقوة؛ بسبب إصابتها «بمرض العمى»، وكأنه جرم أو خطيئة ارتكبوها، تستوجب النفي، والإبعاد؛ لذلك نرى محاولة الروائي كشْفَ حياة نوع من المهمشين في المجتمع ألا وهم «فئة المكفوفين» أو كما يسميهم في الرواية «العميان»، وهم المعزولون عزلًا مفروضًا عليهم، عزلًا جبريًّا بسبب «المرض»، في محاولة منه لكشف ما يحدث خلف الأسوار؛ إذ جعلنا نشاركهم أيامهم وظلامهم في النُزل/مكان العُزلة. إن «العمل الروائي هو صورة للحياة الواقعية؛ إذ تكون مهمة الروائي هي أن يدفعنا إلى الاقتناع بالعالم الذي يقدمه والشخصيات التي يصنعها» (بحراوي، 1990).

يقول الروائي عن روايته: «الرواية لم تعتنِ بخرق مثلث التابوهات: الدين، السياسية، الجنس، بل ذهبت لتابو آخر يتمثل بالثقافة الاجتماعية السائدة نحو فئة العميان بطرحها قضية هذه الفئة المهمشة التي تقبع في الأطراف» (الحارثي، 2018).

الروائي ماجد سليمان الجارد:

- روائي وقاص سعودي، وُلد عام 1975م، وقد حصل على بكالوريوس علم الاجتماع من جامعة الملك عبدالعزيز عام 1998م.
- حاز على جائزة الأمير سعود بن عبدالمحسن أمير منطقة حائل التي ينظمها أدبي حائل عام 2012م عن روايته «نُزل الظلام».

صدر له:

- رواية «نُزل الظلام» من مؤسسة دار الانتشار العربي، لبنان، عام 2010م.
- رواية «سولو» في أبريل عام 2014م، عن مؤسسة دار الانتشار العربي.
- له مقالات نقدية عديدة نُشرت في بعض الصحف والمجلات الخليجية.
- قدم دورات تدريبية معتمدة لتعليم القراءة بلغة برايل.
- قدم مجموعة من المحاضرات في جمعية إبصار ومقابلات في إذاعة MBC وقناة العين وقناة الإخبارية (الجارد، 2010م).

قراءة في الرواية:

تحضر رواية «نُزل الظلام» بوصفها قراءة لقضية اجتماعية، إنسانية؛ إذ اشتركت وتوحدت شخصيات الرواية فيها بخصوصية واحدة وهي «مرض العمى»، واجتمعوا في مكان واحد على اختلاف بيئاتهم، وثقافتهم، في معهد للمكفوفين الذي رُمز له في الرواية بـ»النُزل»، وهو مكان «العُزلة» المفروضة عليهم جميعًا، اجتمعوا في سردية محكية العزلة من خلال تناوب أصواتهم، ووصفهم لحياتهم اليومية الشاقة، فنتج عن ذلك نص سردي كشف عن العزلة المفروضة على المكفوفين، في مكان بعيد عن أهلهم، في النُزل، وتفاصيل حياتهم، التي هي بؤرة المحكي الحقيقية.

وتحكي الرواية ثلاث حكايات، كل حكاية يمثلها شاب، هؤلاء الشباب هم: إبراهيم، ومحمد، وخالد، وهم «عميان»، كل شاب يستدعي ذكرياته، من بداية ولادته، فوأد الطفولة من قِبل والديهم وذويهم، بعد معرفتهم أن طفلهم أعمى، مرورًا بنشأتهم الصعبة، وعدم قبول المجتمع لهم، فيكونون عبئًا ثقيلًا على أهلهم، وهمًّا كبيرًا، يتخلصون منهم من خلال نزعهم من حياة المجتمع، والأهل، والأقارب، وإرسالهم بعيدًا عنهم، يتحدثون عن هذه الحياة الجديدة التي وجدوا أنفسهم فيها بلا حول لهم ولا قوة، ولا رأي، حيثُ حياتهم في «العزلة» الجبرية في النُزل/»معهد النور

المكفوفين» الذي يؤمن مستقبلهم برأي ذويهم والمجتمع «إننا نعي قبل الوقت ونفكر بالوظيفة قبل الزمن المحدد لها، إننا تجاوزنا مرحلة كاملة من أعمارنا وقفزناها قفزًا حتى تحولنا لكبار بأجسام صغيرة، نمارس الانتظار بدلًا من اللعب، التفكير بدلًا من الضحك، التحايل بدلًا من الصدق» (الجارد، 2010، ص.74)، فعزلوهم هناك ولم يعرفوا أنهم بهذا العمل كسروهم، وهمّشوهم، ومارسوا عليهم أنواعًا من العقاب في هذا المكان/النُزل وكأنهم اقترفوا ذنبًا، أو اقترفوا جرمًا، وتحدثوا كذلك عن حياتهم في النُزل مكان العزلة، وعن شقاوتهم وأحلامهم وآمالهم.

تحضر «العزلة» في رواية «نُزل الظلام» بوصفها ثيمة رئيسة تقوم عليها الرواية، ولما كانت فئة المكفوفين هم الفئة الضعيفة والمستهدفة في الرواية، كان من الطبيعي أن تقع عليهم العزلة. ويقف المكفوفون، أو من سماهم الروائي «العميان» في مواجهة مصدرين رئيسيين للعزلة، هما: الآخر في حياة الكفيف، والمكان/النُزل.

وسأقف على هذين المصدرين بالتحليل والتتبع لهما، مقسّمةً البحث إلى مبحثين، هما: سلطة الآخر، وسلطة المكان.

المبحث الأول: سلطة الآخر

ظهرت سلطة الآخر في رواية «نُزل الظلام» من خلال «العزلة» التي عاشها ويعيشها المكفوفون، أو كما سمّاهم الروائي «رهبان العتمة»، أو «العميان»، من خلال بناء سردي يصور واقعهم، وعزلهم القسري عن والديهم، وإخوتهم، وذويهم، والمجتمع، ومحاولاتهم الدؤوبة إلى العصيان والثورة على واقعهم المؤلم، فيكشف انفعالات الذات وتأزّمها، وحياة التشظي التي يعيشونها.

تشّكل «العزلة» في رواية «نُزل الظلام» صورة شاملة لمجموعة من الشخصيات المتألمة المتشظية والمملوءة بفوضى الوجود؛ إذ تعيش قلقًا وأزمة من الآخر، هذا الآخر المتمثل في حياتها بصورة الأب، ومدير النُزل، والعميد عبدالرؤوف، والعميد الفكهاني، والفرّاش سيد، والمشرف الصحي، وهذه الأزمة التي تعيشها الشخصيات استدعتها من حياة المعاناة معهم؛ لذلك حرص الروائي على تصوير «العزلة» التي فُرضت عليهم، والمعاناة، وألم هذه الفئة المهمشة من المجتمع «الكفيفين»، من خلال الاهتمام بتفاصيل واقعهم الخارجي، وتأمل العالم الداخلي لهم، بهدف الكشف عن أفكارهم، وصراعاتهم، وخفاياهم، بما يكتنفهم من غموض ومخاوف وقلق، ومشاعر، وانفعالات؛ لأن الشخصية بميلها إلى البوح للقارئ عمّا يجول داخلها، والكشف عن حالها الآني؛ أمطمئنة هي أم قلقة؟ أمستقرة أم طموحة؟ أمتفائلة أم متشائمة؟ تكون قد جذبَتِ القارئ وشدّته تجاهها، وشيّدتْ في الوقت نفسه جسرًا من الثقة بينها وبين المتلقي، الأمر الذي يجعلها محببة إليه، وخالدة في ذاكرته (كورمو، 1945).

ويحضر اهتمام الروائي «الجارد» بالعزلة التي وقعت على شخصيات روايته من «الآخر» على امتداد الرواية، ذلك بوصفها بنية تبئيرية للمحكي السردي؛ فالرواية متعددة الشخصيات؛ لهذا برزت «العزلة» في الرواية بوصفها ظاهرة؛ لذلك برزت بروزًا ينبئ عن ذات مأزومة، يتحول فيها الصراع إلى صراع بين الذات وذاتها؛ بسبب الآخر، فرسم صورة الشخصيات وقدمها من خلال الوقوف على العالم الخارجي، والكوامن الباطنية والاعتماد على ما يدور في النفس (الجبرين، 2018).

وتحضر الشخصيات في الرواية بوصفها ذواتٍ؛ إذ تتعامل الرواية مع التوتر والقلق والاضطراب الذي يسكن الذوات المكفوفة، وطريقة مواجهتها للحياة والضغوطات الاجتماعية، من خلال ما تحمله الذات المكفوفة من صفات ومميزات ظاهرة أو باطنة.

العزلة واضطراب العلاقة مع الآخر الحميم

ترسم العزلة في «نُزل الظلام» صورة شاملة للذات المتألمة، والمتأزمة، في بناء سردي من خلال الحديث عن واقعة حقيقية أو خيالية من قبل واحد أو اثنين أو أكثر من الساردين، وذلك لواحد أو اثنين أو أكثر من المسرود لهم (برنس، 2003)، فتخلق الذات المكفوفة حوارًا يقوم على كشف المعاناة التي تعيشها مع الآخر الحميم، وحالة القلق والفوضى التي هي فيه، وتستمر برصد العزلة لتلك الأزمة التي تعيشها؛ إذ الظلام من الداخل، وظلام من الخارج، عبر سردية انفعالية من بداية الرواية ترصد العزلة واضطراب العلاقة مع الآخر الحميم المتمثل بالأب، حيثُ أوغلَ مشاعر العزلة والألم والمعاناة في شخوص الرواية/المكفوفين، لأمر لا يد لهم فيه، وكأنهم فعلوا جرمًا أو ارتكبوا خطيئة فعُزلوا، وهو إصابتهم «بمرض العمى»، الأمر الذي أفضى إلى معاناتهم من القريبين قبل البعيدين، بداية مع الآخر الحميم/الأب الذي تحضر العزلة منه في حياة شخصيات الرواية جميعهم، ويتوحدون من خلال الشعور بقسوة هذا الآخر الحميم عليهم، ويُعزلون في مكان واحد بذريعة مصلحتهم التعليمية ومستقبلهم، وتتبدى قسوة الآخر الحميم/الأب في اضطراب العلاقة بينه وبين ابنه منذ الولادة، مرورًا بالطفولة، وعدم تقبله لمرض الابن بفقدان البصر «العمى»، الأمر الذي أفضى بشخصيات الرواية إلى أن تعيش في واقع مؤلم ومتأزم مسلوبة الحرية. فالشخصية الأولى في الرواية «إبراهيم» وصدمة الآخر الحميم/الأب عند علمه بمرض ابنه إبراهيم في طفولته وعدم تقبل الآخر الحميم/الأب لهذا الأمر. رصدت الرواية همهمات ابن يتألم ويعاني بسبب عزل الآخر الحميم/الأب له، وعدم قبوله إياه، ابن ينزف مشاعر وأحاسيس دون مراعاة من الآخر الحميم، أنهكه المرض، وأورثه العزلة والخيبة: «شعرت أمي أن شيئًا يعتري نظري... توسلت إلى أبي أن يذهب بي إلى الطبيب وقال بصوت متحشرج: ما نحن فيه مصيبة، كم عقدت عليه الآمال بأن يكون عضدي وسندي ومن ثم أفاجأ بعماه!! (الأعمى لا يقدر على صنع شيء). أتمزق مرارًا وألما لتبخر أحلامي وتحطيم زورقي الصغير، لا في أول رحلة إبحار، بل قبل أن يكتمل بناؤه» (الجارد، 2010، ص.13).

تمثّل هذه الخطية السردية جزءًا متعبًا محزنًا في حياة الذات المكفوفة/إبراهيم، تحاول فيه الذات إشراك المتلقي في واقع تفترض

أن فيه أزمة وخللًا، يقوم على رضا الأب عن ابن لن يسعده في مستقبل الأيام، أو يحقق أمانيه فيه بأن «يكون عضدي وسندي». يشي ذلك ببداية العزلة التي وقعت بين الذات/إبراهيم والآخر الحميم/الأب، ففي الوقت الذي ينبئ واقع الذات عن شخصية مأزومة متألمة غير فاعلة، يُفترض أن يحضر الآخر الحميم/الأب بوصفه السند والمساعد والمساند في هذه الحياة، لكن الأمر بدا غير ذلك؛ بل حضر الآخر الحميم في حياة الذات من خلال التعامل بقسوة والتهميش والعزل.

ويستمر المونولوج السردي في رصد ملامح العزلة في المشاهد الدراميّة بين الذات والآخر الحميم/الأب «والد إبراهيم»، فيقف على انفعال الآخر المتجسد في صراع مونولوجي بينه وبين ذاته، راصدًا الهم الكبير الذي وقع عليه، واصفًا إياه بالمصيبة «ما نحن فيه مصيبة»، والهم الثقيل الذي يقاسيه: «كست ملامح الخوف وجه البراءة، لا يعلم لماذا جيء به إلى هنا. حاولت أن أطمئنك وأشعرك أني بقربك، ولكن فاقد الشيء لا يعطيه فأنا بحاجة لمن يطمئنني، أخذت أمعن النظر في الطبيب لأستشف الأمل من بين تقاسيم وجهه الجامد... ابنك يعاني من ضعف شديد في العصب البصري... لا يوجد الآن حل لهذه المشكلة... ضمني إلى صدره وحمل معي عمى بغيضًا وهمًا ثقيلًا» (الجارد، 2010، ص.18).

يظهر هذا وعي بالواقع المأزوم؛ إذ تعيش الذات معاناة وألمًا وحزنًا من الآخر الحميم/الأب، فصنعت من نفسها باثًّا ومتلقيًا في آنٍ؛ تعلم الذات أن الآخر الحميم عزلها من خلال معاملته إياها، فالحقوق مسلوبة، والاختيارات ممنوعة: «لا أعرف سوى الانتظار فلا أمدّ يدي لطعام حتى أسمع كلمة ادنُ من الطعام وفي الملاهي لا ألعب إلا بما يختار لي ولا أتحرك حتى يقبض على يدي فأنقاد طيّعًا» (الجارد، 2010، ص.24).

يشي هذا الحوار القابع في أعماق الذاتِ بذاتٍ غارقةٍ بالتأمل الداخلي لماهية وجودها؛ فتصف الذات طفولتها، والقسوة التي عاشتها من خلل سلب أبسط حقوقها عند الأكل، أو اللَّعِب، أو التحرك، الأمر الذي من شأنه التأثير في المتلقي وإبداء تعاطفه مع الذات. ثم تكشف الذات/إبراهيم طريقة العزلة القسرية التي فرضها عليه الآخر الحميم/الأب من دون أي حق اختيار للذات، في مشهد حواري سردي ترصد فيه مشاعر الآخر الحميم تجاه هذه الذات، والحل الذي أوجده الآخر الحميم/لابنه الأعمى وهي «العزلة» في النُزل/معهد المكفوفين: «همّ أبي باحثًا عن مقعد أقتعده بمدرسة. ولكن ابنه الأعمى قد ضاقت به مدارس الطائف وتعجز عن منحه مقعدًا واحدًا لتعليمه... ذهبت إلى مكة المكرمة، كنت طوال الطريق أمنّي نفسي... أقرأ اليافطة الخضراء «معهد النور للمكفوفين». استنشقت كمية كبيرة من الهواء... لفتني أن جميع الطلبة يتناولون صنفًا واحدًا من العصير والكيك. بالقرب من الباب استوقفني طفلًا لا يكاد يتجاوز الثامنة يبكي ولم يلتفت أحد لبكائه، أمسكت وجهه الصغير بين يدي.

– ما يبكي يا حبيبي؟!

ازدرد دموعه: تركني أبي هنا!!... بمجرد أن ركبت سيارتي عائدًا كاد قلبي أن يقفز فرحًا، فالهم الذي شغل أيامي قد زال بعثوري على هذا المعهد (الجارد، 2010، ص.24-27).

ترسم الذات في هذا المشهد وعيًا تجاه حقيقة وجودها في حياة الآخر الحميم/الأب، فقد مثلت الذات في حياة الآخر الحميم/الأب «الهم الذي شغل أيامي»، بسبب مرض العمى الذي كان هو الفاصل والعازل بين الأب وابنه، وعدم قبوله له في حياته، فكان هذا الابن كالهم الجاثم على صدره؛ الأمر الذي دفع بالأب إلى البحث عن حل لهذه المصيبة، وبمجرد العثور على الحل «استنشقت كمية كبيرة من الهواء» و«كاد قلبي أن يقفز فرحًا»؛ فقد كان الحل الذي وجده هو عزل ابنه في منطقة خارج الطائف وهي منطقة «مكة المكرمة»، في نُزل/«معهد النور للمكفوفين» بحجة مصلحته التعليمة، وعلى الرغم من معرفة الآخر الحميم/الأب أن هذا المكان قاسٍ، بدليل أن هذا الطفل الصغير «لم يلتفت أحد لبكائه»، ومثله سيكون ابنه طفلًا حزينًا، كئيبًا مأزومًا، فإنه لم يلتفت لمشاعر ابنه ولم يهتم ولم يبال به، المهم أن يكون بعيدًا عنه فقط. نظرة الآخر الحميم هي نظرة المجتمع الذي ينظر إلى المكفوفين على أنهم عبء ومسؤولية عليه، أو قُصّر تحت وصايته، لذلك يُصنف تعامل المجتمع معهم بأكثر من نوع: القبول وإنكار وجود أي أثر للعاهة، والتدليل والحماية المسرفة، والإعراض المقنع، والنبذ الظاهر (حمزة، 1956).

لقد صور هذا المشهد مستوى العزلة والخذلان والخيبة التي تعيشها الذات من الآخر الحميم.

ونلمس الأمر نفسه عند الشخصية الثانية واضطراب علاقتها منذ الولادة بالآخر الحميم/الأب وهو «محمد»، الذي وُلد فاقدًا للبصر «أعمى»، إلا أن ظلام وقسوة الآخر الحميم/الأب أعظم من ظلام الحياة: «إنني حين ولدت نظر والدي لتقلب عيني من الأسود إلى الأبيض ومن يومها تحولت العلاقة بيني وبينه إلى علاقة صامتة، أشعر به يلحظني ويتابعني من بعيد دون أن يتدخل بتصرفاتي، والدي لم ينسج لنفسه حلمًا ورديًا يعيش به ويتطلع إليه ولم يلجأ للأطباء ويطارد سراب الشفاء وعودة البصر لعيني، كنت في قلب لوحة الحياة، وكان والدي خارج لوحتي التي أرسمها» (الجارد، 2010، ص. 66).

يشي هذا المشهد السردي بحزن وألم واضحين، يعتريان الذات/محمدًا تجاه الآخر الحميم/الأب وتجاه نفسها في الوقت ذاته. وتحضر الذات في مشهد من الاضطراب والقلق في علاقتها من الآخر الحميم، تقع تحت سلطة الآخر قويًا كان أم ضعيفًا، وتعيش وسط عالم من الترقب والقلق؛ إذ الشعور بالألم والحسرة المفضيين إلى تشظي الذات، «إبراهيم لماذا أنت اليوم صامت وتبكي!! ألأن أباك قد ذهب؟ لا تبكِ فأنا لم أرَ أمي أو أبي منذ تركوني هنا» (الجارد، 2010، ص.44).

يصور الذات/محمد للمتلقي بهذا المشهد صورة عامة عن

علاقة الفوضى التي وقعت بينه وبين الآخر الحميم/الأب، وعدم قبوله إياه منذ عَلم «بعماه»، ونبذه، وعزلة في «النُزل»، فأفصح عن علاقةٍ قَلِقةٍ أفضت إلى «تشظي الذات...مع شخصيات مؤثرة في تكوينها الفكري والعقلي والمبدئي» (موزون، 2015).

العزلة واضطراب العلاقة مع الآخر المختلف

تشكل «العزلة» في رواية «نُزل الظلام» البناء السردي لموضوع الدراسة؛ إذ ترصد انفعالات شخصيات الرواية المكفوفة من الخارج والداخل في علاقتها مع ذاتها ومع الآخر المختلف في آن، كما يشارك في تنامي الحدث في المحكي السردي وحيويته، ويقدم صورةً للذات المتشظية المبعثرة المأزومة، كل ذلك عبر محكية داخلية في المنجز السردي؛ إذ يتجاوز نسخ الواقع الخارجي، وتجسيد حضوره، إلى العناية والاهتمام بدواخل الشخصية، ونظرتها إلى أعماقها ووجدانها؛ لأن العزلة التي تعيشها شخصيات الرواية أظهرت أفكارها وعواطفها وطبائعها الإنسانية، وعن طريق الحوار فيما بينها كشفت عن وعيها للعالم الذي تعيش فيه.

وإذا ما وقفنا على حضور العزلة وقلق العلاقة مع الآخر المختلف/ المتمثلة بالمعلمين، والعميد عبدالرؤوف، والعميد الفكهاني، والمشرف الصحي، والفراش سيد؛ وجدناها تكشف عن دواخل الشخصية، وعمق المعاناة للشخصيات المكفوفة من الآخر المختلف، وأثره فيها على المدى القريب والبعيد من خلال رصد مشاهد القلق والتشظي والألم الذي تعيشه شخصيات الرواية مع الآخر المختلف، الذي كان من المفترض أن يكون الحضن اللين البديل لعائلة قاسية لهؤلاء المعزولين بلا ذنب اقترفوه، غير أنه أيضًا لم يتوانَ عن التعامل معهم إلا بالعقاب والشراسة والقسوة، وكأن الحياة لم تكتفِ بأن تعاقبهم بعزلتهم الجبرية في «النُزل»، وحرمانهم من الحياة الاجتماعية الطبيعية في كنف أسرة وأخوة ومجتمع. تتعدد مشاهد الآخر المختلف وعلاقة الاضطراب والقلق مع شخصيات الرواية؛ إذ تفصح المشاهد عن العزلة التي تعيشها الشخصيات، والتهميش، والتشظي الداخلي لها جراء التعامل الذي تتلقاه من الآخر المختلف، الذي أوغل في عزلة الشخصيات عن الحياة الطبيعية، وجعل الحياة في «النُزل» حياة سجن، ومعاناة، بلا ذنب اقترفوه، تبدأ علاقة شخصيات الأكفّاء مع الآخر المختلف في النُزل مع العميد عبدالرؤوف، فالعلاقة هي علاقة سجان مع المسجونين، يكيل لهم قسوة وتنمرًا في كل تعامل معهم «العميد عبدالرؤوف من طرف خفي يشاهد المنظر. –يا وسخ جاك وجع في بزبوز أفاك! علىء التوب يا معفن» (الجارد، 2010، ص. 45).

يرصد هذا المشهد العلاقة المضطربة بين الآخر المختلف/ عبدالرؤوف وسائر المكفوفين في النُزل، فهو يتعامل معهم بتسلط وقسوة، ونظام لا يحيدون عنه، على الرغم من صغر أعمارهم، أطفال لم يرحمهم أهلهم ومجتمعهم، عزلوهم عنهم مع أُناس كان من المفترض أن يحملوا أمانة الحضانة والتعليم، لكن يا للأسف أخلوا بهذه الأمانة تحت اسم النظام، «قبل أذان العصر تستيقظ الأسرة لا على عذب الأذان، بل على قرع خيزرانة العميد التي لا تفارق يده... يزأر العميد عند باب الأسرة: كل واحد على كتاب» (الجارد، 2010، ص. 46)

تفصح العديد من المشاهد عن النظام الذي يستخدمه الآخر المختلف الذي يعتمد على التهديد، والغضب والانفعال، ويتساوى لديه الجميع في التعامل الأمورُ الصغيرةُ والكبيرةُ، من يسرق يضرب بالخيزرانة، ومن يلعب يضرب بالخيزرانة، كذلك الكل متساوٍ عند أدنى خلل في النظام «ينادي العميد من خلف مكتبه ليعلن بدء النظر في المحكمة العلنية: إبراهيم تعال يا وسخ... طارق يا معفن تعال! يحضر إبراهيم وطارق وفجأة نسمع تلويحة الخيزرانة في الهواء. افتح إيدك بتسرأ من إبراهيم مصروفه الصبح ليه؟ ... وأنت بتسحب الكرسي ساعة الغداء ليه؟... محمد، محمد بمجرد نطقه لا سمي تفصدت كفي عرقًا... تسمرتُ بعيدًا عنه حتى لا تطالني خيزرانته الرشيقة... تعال أرّب قبض على أذني. صحيح الي سمعته. أيوه صحيح أنا ضربته بالحقيبة... خمس خيزرانات على اليمين وزيها على الشمال. ثم أعود ذليلًا تتناثر في أذني أصوات الخيزرانات» (الجارد، 2010، ص. 48).

وتتعدد مشاهد العزلة بين شخصيات الرواية المكفوفين والآخر المختلف/العميد عبد الرؤوف كثيرًا، خاصة تلك المشاهد التي يُنزِل فيها العميد على الشخصيات الإهانة والإذلال في تعامله معهم، ويتمثّل ذلك في القلق والخوف والترقب التي يعيشها المكفوفون مع العميد «كان إبراهيم أول الواصلين ركل الباب بقوة قائلًا أنا الأول. رد العميد من على مكتبه: يا وسخ افتح الباب بإيدك لا تفعل مثل الجحش لا يستخدم إلا رجله» (الجارد، 2010، ص. 59)، «تعال أشوف أظافرك وأشم شعرك.. يا وسخ بتربي الشياطين تحت أظافرك» (الجارد، 2010، ص. 72).

يظهر الحوار بين الآخر المختلف/العميد عبد الرؤوف وشخصيات الرواية الأزمةَ التي تعيشها الشخصيات: الألم، والإذلال، والاستنقاص في أبسط حقوقها كمناداتهم بأسمائهم، لكن الآخر المختلف فهو يتفنن في مناداتهم بأكره الأسماء؛ تحقيرًا لهم: «يا وسخ» «يا معفن»، كما يُظهر الحوارُ الشعورَ بالحسرة، والإذلال الذي تعيشه الذات في الرواية: «أعود ذليلًا تتناثر في أذني أصوات الخيزرانات».

أمام هذا الوقوف المكبوت تجاه الآخر المختلف، والذي هو أقرب إلى الاعتراف المكشوف منه إلى الاختباء وراء أعذار واهية، تكشف الذات المكفوفة لنفسها الفوضى التي وقعتْ فيها، والقلق والاضطراب اللذين هيمنا عليها، الأمر الذي حدا بها إلى الدخول في حوار قلق، يقوم على التساؤل عن تحوّل واقعها إلى واقعٍ غامض: «العقوبات تطال الجميع إن أخفق في تطبيق النظام فلا هوادة، يجب أن يسير كل شيء بدقة متناهية، هنا تقع تحت سطوة السلطة الشاملة، هنا تسجن ولا تعلم ما الجرم» (الجارد، 2010، ص. 73).

وإذا ما وقفنا عند الآخر المختلف/معلمي النُزل واضطراب علاقتهم مع شخصيات الرواية المكفوفين، حيثُ تعميق العزلة والنفي في نفوسهم، من جرّاء التعامل بالإذلال والقهر، فالمعلم في مركز القوة والسلطة، وهؤلاء الأطفال في مركز ضعف وعجز: «يُحضر المعلم صندوقه الخشبي يضعه على طاولته المعدنية ينفض الصندوق القديم ليُسمعنا صوت المسامير التي بداخله. ودومًا يفتتح الدرس بي. –يا محمد.

– ها.

– لا تقل ها الحمار الذي يقول ها.

يضع سبابتي اليمنى بين أصابعه الكبيرة الخشنة ويمررها على خلية برايل «هذه اسمها نقطة أولى وهذه ثانية».

فيسألني وهو يضغط بأنملتي على رأس المسمار.

– ما اسم هذه النقطة؟؟

– وحدة. فيصرخ: يا بدو.

– وحدة هناك في الديرة عند البدو، هنا بمكة اسمها نقطة أولى.

وفي إحدى الحصص صرخ تلميذ ثم تواصل بكاؤه. كان المعلم مصرًّا على أن يقرأ بسبابته وحين عجز المعلم كوى أصبع الطفل بولاعة السجائر!» (الجارد، 2010، ص. 52).

تكشف الذات المكفوفة/محمد في هذا المشهد السردي المأساةَ التي يعيشونها هم الطلابَ مع الآخر المختلف/معلميهم، كان من المفترض أن يحضروا للتعلم والاستفادة، من قبل معلمين حملوا أمانة التعليم، والمتعلمين في هذا المكان، إلا أن الواقع يخالف ذلك؛ فقد خانوا الأمانة، فصار الحصول على العلم والمعرفة لا يكون إلا بالترهيب والتخويف والإفزاع؛ لذلك تستدعي الذات كل انفعالاتها، التي تتجسد في الألم والهمّ والمعاناة المريرة التي تعيشها في هذا النُزل.

تستحضر الذات المكفوفة الآخرَ المختلف في هذا المشهد للعزلة التي عُزلوا فيها دون أدنى رحمة بهم، فيعكس وعيهم بالواقع المأزوم صورةً لذاتٍ مأزومة تصنع من نفسها باثًّا ومتلقيًا في آنٍ؛ تواجه الذات هذا الواقع وهي على علم تام بوفوضوية وجودها، « فيصرخ: يا بدو. –وحدة هناك في الديرة عند البدو، هنا بمكة اسمها نقطة أولى». تمثل العزلة في هذا المشهد الحواري للذات مشهدًا قلقًا متوترًا؛ إذ تظهر فيه الذات المكفوفة خاضعة للآخر المختلف/المعلم، وتستجدي العطف والرحمة: «صرخ تلميذ ثم تواصل بكاؤه»، في الوقت الذي لم يكن يبالي بها أو بمشاعرها « كان المعلم مصرًّا على أن يقرأ بسبابته وحين عجز المعلم كوى أصبع الطفل بولاعة السجائر!».

الأمر نفسه نجده عند الآخر المختلف/المشرف الصحي والفرّاش سيّد، ومدير النُزل، فهذا المشرف الصحي لا يبالي بمرضهم، ولا يهتم بهم، «منذ البارحة أتمدد في غرفتي الرطبة المكتومة، أغفو، أستيقظ، أتكئ، أجلس، أتقلب من جنب لجنب، الصمت يخيم من كل زاوية... لا زالت الحمى تلهب بدني وتلسع بسياطها مفاصلي، أنتبه على يد تفوح منها رائحة التبغ تتلمس جبيني وتتمتم: بالشفاء يا محمد! سقتني اليد جرعة دواء مر ثم وضعت في يميني علبة عصير كرتونية واختفت... اكتشفت أنه عصير التفاح الذي لا أحبه... ألصق أذني على الجدار لعلي استأنس بأنين أو تنهيدة وحيدة مثلي» (الجارد، 2010، ص. 55).

وتحضر العلاقة مع الآخر المختلف/المشرف الصحي من خلال تصوير إخلاله بالأمانة الصحية بهؤلاء المسؤول هو عن صحتهم؛ إذ يُفترض عند المرض تقديم أبسط حقوق للمريض وهي العناية والاهتمام به، إلا أن هذا الآخر المختلف/المشرف الصحي بالنُزل لم يؤدِّ هذه الأمانة، بل جعل الذات المكفوفة/محمد صريع الوحدة والألم، وهو غارق في ملذاته: «أنتبه على يد تفوح منها رائحة التبغ».

«يختفي العمداء إلا واحدًا منهم يبقى في غرفتنا يحرسنا. وعلى أتفه سبب ينفعل ويرشقنا من شباكه الصغير بأصوات لا تعبر إلا عن حبسه... أما بقية العمداء فهم يتسكعون ككلاب السكك بين أسواق مكة، ولا يظهرون لنا إلا ليلًا، يجتمعون في الأسفل، هات يالعب ظومنة، وقرقرة شيشة، وضحكات مجلجلة تتصاعد إلى نافذتي. والله أمكث ساهرًا طوال الليل حتى الفجر أتقلب على سريري أسمعهم وألعنهم» (الجارد، 2010، ص. 84).

تتوالى انفعالات الشخصيات المكفوفة في الرواية مع واقعها المرير؛ بسبب تعامل الآخر المختلف لها، بوصفه مصدرَ الهيمنة والتسلط، فعدم المبالاة، والإساءة النفسية المتتابعة من الجميع، تستمر من بداية الرواية حتى نهايتها، وتعكس بصور مختلفة شخصيات يشوبها القلق والتوتر وعدم الشعور بالانتماء، وشعورًا بالهيمنة التي تعكس العجز النفسي التي تعيشه الشخصيات، فيتبدد كل أمل لها بالانعتاق، وتنغمس في الانقياد المطلق لسلطة الآخر المختلف، والاستسلام لممارستها السلطوية؛ لذلك فإن «الشعور بالعزلة يجعل الإنسان يشعر أنه غريب متوحد لا وطن روحي له... وما دام أنه لم يشعر أنه في بيته، وفي عالم وجوده الحقيقي، فإنه لن يستطيع التكيف مع هذا العالم، وسيستمر بالشعور بأن عزلته سجن» (برديائف، 1960).

فالذي أفرز هذه المشاهد التي امتدت على طول الرواية هو الحزن والاكتئاب والحرقة التي تعيشها الذات المكفوفة، والحسرة؛ نتيجة انفصالها الاجتماعي عن والديها وإخوتها وذويها؛ بسبب العزلة الجبرية التي فرضها عليها الآخر الحميم، وعدم تقبّل الآخر المختلف لها واحتضانها باعتبارهم العائلة البديلة لهم.

المبحث الثاني: سلطة المكان

يُعد المكان عتبه سردية مهمه للولوج إلى النص السردي الروائي، ولا شك أن سلطة المكان الروائي تنبع من الأحداث ذاتها؛ فيكون بين المكان والشخصيات تأثير وتأثّر، ومن خلاله

تتشكل علاقة الشخصيات بعضها مع بعض ومع المكان نفسه.

تبحث الشخصيات في رواية «نُزل الظلام» عن الاستقرار والأمان والإنسانية التي فُقدت بسبب العزلة التي وجدت ذاتها فيها، فالشخصيات تعيش غربة في مكانها ووحشة؛ لذلك يؤسس الروائي مشاهد درامية من خلال مزج الأصوات وتعددها، ضمن نسيج نصي محكم كاشفًا عن ذوات قلقة متوترة، فتظهر «العزلة» من خلال الحوار والأحداث الخارجية السلبية، التي تنعكس على النص السردي، فتكون الذوات موسومة بالألم والمعاناة والحزن.

ويأتي الاهتمام بالمكان في رواية «نُزل الظلام»؛ لأنه «إحدى الركائز الأساسية لها، لا لأنه أحد عناصرها الفنية، أو لأنه المكان الذي تجري وتدور فيه الحوادث، وتتحرك من خلال الشخصيات فحسب، بل لأنه يتحول في بعض الأعمال المتميزة إلى فضاء يحتوي كل العناصر الروائية، بما فيها من حوادث وشخصيات وما بينها من علاقات... وهو نفسه المساعد في تطوير بناء الرواية، والحامل لرؤية البطل، والممثل لمنظور المؤلف» (محبك، 2001).

وتحضر ملامح «العزلة» في الرواية وتكشف عن المكان/النُزل؛ إذ إن «المكان لا يعتبر عنصرًا زائدًا في الرواية، فهو يتخذ أشكالًا ويتضمن معاني عديدة، بل قد يكون في بعض الأحيان هو الهدف من وجود العمل كله» (بحراوي، 1990، ص. 33)، فوقف الروائي على ملامح العزلة في الرواية من خلال كشف سلطة المكان لا من حيث هو مكان هندسي تدور فيه الأحداث فقط، بل من كونه مكانًا تخيليًا، يتجاوز الوصف الهندسي للمكان إلى وصف آخر، يملؤه بمعانٍ عديدة ودلالات مختلفة ليتحول المكان إلى فضاء روائي لا غنى عنه في بناء العمل الروائي فـ«المكان الذي ينجذب نحوه الخيال لا يمكن أن يبقى مكانًا لا مباليًا، ذا أبعاد هندسية وحسب. فهو مكان قد عاش فيه بشر ليس بشكل موضوعي فقط، بل بكل ما في الخيال من تحيز» (باشلار، 1984).

ينطلق الروائي في رواية «نُزل الظلام» من بداية الرواية بإبراز وكشف المعاناة التي تعيشها شخصيات الرواية؛ إذ الواقع والحياة متأزمان؛ نتيجة إصابة الشخصية بمرض «العمى»، وهو أمر لا يدَ لها فيه، فيصور الروائي من خلال المشاهد سلطة المكان/النزل المتمثل بمعهد النور للمكفوفين على هذه الفئة الضعيفة التي واجهت سلطة الآخر الحميم وعُزلت عن أهلها وذويها والمجتمع، إلى مكان سلطوي آخر بصورة أخرى، كشفه الروائي قبل البداية، من خلال العنوان «نُزل الظلام»، وكأنه ينبّه القارئ إلى أن خلف هذه الصفحات ظلامًا يكسو حياة «العميان»، فهم «موثقون لقيدين لا انعتاق منهما. الأول مظلم، والآخر النزل الشره» (الجارد، 2010، ص. 83).

عنف المكان

تبرز «العزلة» في رواية «نُزل الظلام» من خلال ملامح سلطة المكان وعنفه وقسوته، بداية من العنوان؛ لهذا يُعدّ العنوان «أهم العتبات النصية، فهو يكشف عن مضمون الكتاب والمكان الذي يتعين في السرد بوصفه فضاء لأحداثها» (المفرح، 2017)، ولم يكن العنوان مجرد اسم للرواية، ولا هو اختيار لكلمات عشوائية، بل إنه يحتوي على دلالة رمزية عميقة، ونجد عند قراءتنا للعنوان أنه من كلمتين، الكلمة الأول: نُزل، والكلمة الثانية: الظلام. التلقي الأولي للعنوان قد يحيل على قراءتين: إما أن يكون النُزل بشكله الظاهر، ومعناه الحقيقي موضوع الرواية، وتدور أحداث الرواية حوله، وإما أن يكون النُزل هو البيت الذي عاشت فيه الشخصيات، حيث الألم، والتأزم، والقسوة، والعزلة الجبرية؛ لذلك يحمل عنوان الرواية دلالتين هما: الدلالة الأولى نُزل: ويقصد به المكان الذي عُزل فيه بسبب مرضه، أطلق عليه «نُزل» دلالة على عدم الاستقرار فيه، لإن معنى «النُزل» هو الذي يطلق على المكان الذي يهيأ للضيف، أو على الفندق الذي يكون على الطريق خارج المدينة.

نجد أن الروائي لم يطلق عليه لفظة (بيت)؛ لأن البيت مكان الاستقرار هو ركننا في العالم، وعالم الإنسان الأول... مرتبط بالذكريات والملامح الأمومية (باشلار، 1984، ص. 36) «عبر صالة بيتنا تنبعث من المطبخ رائحة شواء أمي. أسحب كرسي وأجلس أنظر إلى أمي»، «لحظة مغادرتي للنزل يوم الأربعاء ونشوة تقافزي صاعدًا الدرج إلى بيتنا، وأخي الصغير... وقبلات أمي لي، ذكرياتي وحرقتي تطوح برأسي... أبيت ليلة السبت لاعنًا النزل ومن فيه» (الجارد، 2010، ص. 104-105)، إن الشخصيات عندما تجترّ حياتها الماضية تكون ذكرياتها جميلة من خلال (البيت) الذي يحمي أحلام اليقظة، والحالم، ويتيح للإنسان أن يحلم بهدوء، فذكرياتنا عن البيوت التي سكنّاها نعيشها مرة أخرى كحلمٍ يقظةٍ، فالإنسان بدون البيت يصبح كائنًا مفتتًا ومحطمًا (باشلار، 1984).

أما الدلالة الثانية التي يحملها العنوان فهي: الظلام، وهي دلالة على مرضه الذي أصابه بالعتمة، ومعنى الظلام هو: انعدام الضوء، وذهاب النور؛ حيثُ الظلام يحيطه من كل الجهات ويحجب عنه الحياة، تائها في ظلام داخلي وخارجي (عمر، 2008).

عندما يتحول الأمن والاستقرار «البيت» إلى اضطراب وقلق وخوف «النُزل»؛ تعزل الشخصيات فيه عزلًا جبريًا قسريًا غيرَ مخيرة؛ بسبب إصابتها بالمرض «العمى»، وتتحول الحياة إلى ظلام وإقصاء من المجتمع ويَظهر تأثير العزلة على الشخصيات؛ لذلك عندما وصف الروائيُ المكانَ كان يصف أزمة ومعاناة الشخصيات من خلال سلطة وعنف المكان (بحراوي، 1990، ص. 30).

ويحضر النُزل/معهد النور للمكفوفين «رهبان العتمة» في النص السردي بوصفه بيئة يملؤها القلق والاضطراب والخوف، وتنمّطها الذات وتوجزها في فضاءات الخيبة والعجز والانكسار، الأمر الذي حوله إلى مكان منفر غير مستقر ولا حاضن لها، لتعيش الشخصيات حياة المعاناة والتأزم النفسي، وذلك من أول عتبة من عتبات نُزل الظلام، «نحن رهبان العتمة فإننا لم ندخل

الدير باختيارنا، ولن نعرف له فترة واضحة نتطهر إثرها وننعم بعدها ببريق الضوء. أوقفتنا الأقدار على أول عتبة من عتبات نُزل الظلام ودفعتنا إلى الداخل دفعًا حيث وجدنا أيامنا تنساب مع تيار لا ينتهي إلا في قرار دير العتمة القسري» (الجارد، 2010، ص. 11).

كشفت الشخصية الكفيفة/رهبان العتمة في هذا المشهد عن وعيها بالواقع المأزوم الذي وضعت فيه قسرًا، فاستدعت الشخصية الكفيفة انفعالاتها، وصراعاتها النفسية، التي تجسدت في الألم والمعاناة والحزن من المكان/ نُزل الظلام، حيثُ السطوة وعنف المكان من أول عتبة من عتبات النُزل/معهد المكفوفين.

وتتأمل الشخصية المكفوفة/رهبان العتمة وتمعن في التأمل، لتضيق بمرارة واقعها من عنف المكان/النُزل الذي عُزلت فيه دون إرادتها: «لم ندخل الدير باختيارنا»، وكأنهم اقترفوا ذنبًا/مرضَ العمى ولن يستطيعوا أن «نتطهر إثرها وننعم بعدها ببريق الضوء» ولا أن يُشفوا من المرض ليعودوا إلى بيوتهم وأمنهم واستقرارهم فهم «في قرار دير العتمة القسري». تحاول الشخصية الكفيفة في هذا الحوار النفسي الداخلي أن تفصح عن ذاتها المتألمة المتحسرة على نفسها؛ إذ كان لديها أزمة لأنها تعيش في عزلة قسرية فَرضت عليها مناقشة وتحليل ما حدث مع المكان المتسلط/النُزل، وعنفه، والألم الذي تسبب به، وعرض ذلك في تسلسل محمّل بأثقال الضعف والخيبة وقلة الحيلة؛ لذلك نجد أن «المكان يتفاعل مع الشخصيات داخل العمل الروائي، ويسعى إلى تكوينها فكريًا ونفسيًا ووجدانيًا، ويؤثر في انتقالها من حال إلى حال، كما أنه يسهم في خلق المعنى داخل الرواية» (عبيدي، 2011).

«منذ ميلادي لم أنم إلا في غرفتي... كيف أبتعد؟؟! أيعقل أن ينمو طفل بعيدًا عن حضن أمه الموجودة؟! أيسهل أن أودع في سكن داخلي يحول نزيله إلى رقم يحتل خانة بين السجلات، تُصرف له ثلاث وجبات محددة الكمية والزمن، يقع تحت سطوته ينام ويستيقظ ويدرس بصرامة لا يُلتفت لكونه طفلًا تتحكم به رغبات وشهوات بريئة. وليت القائمين على السكن نساء فتلجئني أمي إلى غريزة الأمومة عندهن، بل المربون رجال أغراب خشنون» (الجارد، 2010، ص. 33).

يفسر هذا المشهد القلَقَ الذي تعيشه الشخصية الكفيفة تجاه المكان الذي ستنتقل إليه، والعزلة التي فُرضت عليه بإقصائه وإبعاده عن «غرفتي»، «حضن أمه»، عن حريته، يتساءل هذا الطفل الكفيف بحزن وأسى وحسرة شديدة على نفسه «أيسهل أن أوْدَع في سكن داخلي يحول نزيله إلى رقم يحتل خانة بين السجلات»، هذا المكان/النزل لن «يُلتفت لكونه طفلًا»، بل يعلم يقينًا إنه سيعامل بخشونة، وقسوة؛ لأن «المربون رجال أغراب خشنون».

يُظهر هذا الحديث النفسي الأزمةَ الكبيرةَ التي تعيشها الشخصية الكفيفة من قلق وخوف وعدم الشعور بالاطمئنان والارتياح، فهذا المشهد يمثل جزءًا مؤرقًا في حياة الشخصية الكفيفة، جعلها تحاول مشاركة المتلقي واقعًا تفترض أنه مختلّ؛ يقوم على عزل الإنسان لأنه أُصيب بالعمى في سكن داخلي «تُصرف له ثلاث وجبات محددة الكمية والزمن، يقع تحت سطوته ينام ويستيقظ ويدرس بصرامة لا يُلتفت لكونه طفلًا».

ويرصد هذا الحديث النفسي حديث الشخصية الكفيفة مع نفسها؛ فيعكس فوضوية حياتها وتأزمها؛ من عنف المكان/ النزل الذي تعيش فيه، والعزلة التي فُرضت عليها، فلا حياة فيه، ولا حرية لها في أي شيء؛ فـ«النُزل يضبط كل حركة وسكنة، النوم، واليقظة، والاستحمام، وتفريش الأسنان. بل حتى زمن تناول الوجبة وفق وقت محدد، فإن فرغت من الأكل لا تنصرف حتى ينتهي آخر الماضغين. أو إن كنت تمضغ على مهل وتأن يأمرك العميد بعدم التلكؤ: يا أنت كل كويس ولا تأكل مثل الجاموسة استعجل كلنا بانتظارك. والعقوبات تطال الجميع إن أخفق في تطبيق النظام فلا هوادة، يجب أن يسير كل شيء بدقة متناهية هنا تقع تحت سطوة السلطة الشاملة، هنا تسجن ولا تعلم ما الجرم. وإني متيقن لو ضُمت الفصول مع النزل في مبنى واحد لحرمونا دفء الشمس، أليس هذا سجن؟ وما الفرق بينه وبين السجن؟ هنا بين النزل والمعهد توأد الطفولة!! أما يكفي أنها حجبت من البصر وتتبع الجمال وبهجة الحياة» (الجارد، 2010، ص. 73).

يُفصح هذا المشهد عن المعاناة والعنف اللذين تعيشهما الشخصية الكفيفة في المكان/النزل المكان الذي عُزلت فيه؛ لكون المعاناة النفسية صادرة من عنف المكان/النزل، من خلال بوح الكفيف بالمرارة والحسرة التي يشعر بها في هذا المكان، فالكفيف يشعر بالكآبة والحزن نتيجة الأوامر الصارمة، فـ«النُزل يضبط كل حركة وسكنة، النوم، واليقظة، والاستحمام، وتفريش الأسنان. بل حتى زمن تناول الوجبة وفق وقت محدد»، وأي خطأ يقع فيه الكفيف أو زلل فإن «العقوبات تطال الجميع إن أخفق في تطبيق النظام فلا هوادة»، يتحسر الكفيف على ذاته فهو واقع «تحت سطوة السلطة الشاملة»، ويصور هذا المشهد أيضًا عدائية المكان/النزل لهم وكأنهم مسلوبو الحرية في سجن «هنا تسجن ولا تعلم ما الجرم». ويستمر حديث الشخصية الكفيفة في هذا المشهد للكشف عن معالم شخصية تحولت وتغيرت من شخصية متألمة ومتحسرة على نفسها إلى شخصية متسائلة عن الذنب والجرم الذي اقترفته لتوضع في هذا السجن/النزل، تحاول الحصول على معنى واضح لحياتها «أليس هذا سجن؟ وما الفرق بينه وبين السجن؟ هنا بين النزل والمعهد توأد الطفولة!!، إن مثل هذا الشعور المتحسر، أفرز مشهدًا نفسيًا مأزومًا وحزينًا في آنٍ؛ فقد أسهم ذلك كله في صنع مكون نفسي لشخصية متشظية، كئيبة، ومنفعلة من واقعها.

وترصد الشخصية الكفيفة على امتداد الرواية العزلةَ التي وضعت فيها من خلال عنف المكان تجاهها، فتبوح بمعاناتها من واقعها المرّ، «المبنى الجديد... لا نغادر المبنى... حيواتنا تحت

إقامة جبرية محكمة!!!... هنا لا تتسلل أصوات المساء من نافذة غرفتي. بائع الآيس كريم والخضار والبسبوسة، ولا الرائحة الشهية التي تسابق عربية البطاطا والبليلة. صحيح لم يسمح لنا ولو لمرة واحدة بأن نبتاع منهم، ولكن كنا مع الناس، كنا في حارة... حين ننفرد بفرشنا في الليل وخاصة ليل الشتاء الطويل يعلو صراخ الريح، ويجول بين الردهات المقفرة نباح الكلاب الشاردة ويفزعنا هدير السيارات المسافرة» (الجارد، 2010، ص. 79).

كشف هذا المشهد السردي عن شخصية كفيفة مأزومة، متحسرة، حزينة، على فقدها حريتها؛ لعزلها في هذا المكان/النزل الذي حرمها حرية الحياة «في حارة»، حرية ومتعة استماع حركة الحياة من حولها، «بائع الآيس كريم والخضار والبسبوسة، ولا الرائحة الشهية التي تسابق عربية البطاطا والبليلة»، فقد أحكموا عزلتهم في هذا المبنى الجديد، «حيواتنا تحت إقامة جبرية محكمة!!!» فالشخصية الكفيفة موجوعة منفعلة، رسمت المكان/النزل بتفاصيله كافةً لتصور الواقع الوحشي، «حين ننفرد بفرشنا في الليل وخاصة ليل الشتاء الطويل يعلو صراخ الريح، ويجول بين الردهات المقفرة نباح الكلاب الشاردة ويفزعنا هدير السيارات المسافرة»، كما أن وعي الشخصية الكفيفة بتأزمها يظهر من تحديد ليل الشتاء؛ لأنه بسبب طوله كفيل بترسيخ معاناة العزلة التامة التي هي فيها، وعنف المكان/النزل الذي انغلق عليها فلا تغادره إطلاقًا.

ويَظهر عنف المكان/النُزل من خلال تعامله مع هؤلاء المكفوفين، فهو يسلب منهم أبسط حقوقهم: حق اختيار طعامهم واستمتاعهم به، ومناداتهم بأسمائهم، فيُختزَل الكفيف برقم، ولا يعرف إلا برقم؛ لذلك يحضر حديث الشخصية الكفيفة في الرواية وعليه مسحة من القهر والانكسار، «حضرت صينية الطعام. لم أتناول منها سوى السلطة وإدام الكوسة الذي تحول لما يشبه الحساء ليكفي هذا النزل، فسياسة النزل الرشيدة تقتضي أن يتناول الجميع نفس الصنف ولا شأن لهم برغباتك الخاصة» (الجارد، 2010، ص. 60)، «يا أولاد من سيغادر غدًا؟... تحلقوا حول مكتب العميد، كل منهم يهز بين أصابعه خاتمه النحاسي المرقوم باسمه» (الجارد، 2010، ص. 61)، «الكل مترقب .. من عليه الدور؟ ليخفق في اختبار النظافة العامة! لعلع غناء العميد: س11/5/ تقدم زميل هزيل بارز العظم. أنا يا أستاذ. تعال أشوف أظافرك وأشم شعرك.. يا وسخ... يا نايم أنت وهو س2/5/؟... هذا النُزل يختزلنا إلى رقم بين سجلات الأسر فلا نُعرف إلا به هو دليل وجودنا، هو الوسم الذي يفرق به بين إنسان وآخر» (الجارد، 2010، ص. 72-73). تتوالى هذه المشاهد في النص السردي تواليًا يصوّر عدائية وعنف المكان/النُزل، وتتبدى هذه العدائية والعنف في إحالات متفرقة على «النُزل»، وتوثق هذه المشاهد الصراع بين الشخصية الكفيفة/والنزل، هذا الصراع يشكل الواقع المأزوم الذي يسم علاقة الشخصية الكفيفة بالمكان/النزل؛ فتشكّل تعامل المكان مع الشخصية الكفيفة بالعنف، والسلطة، والسيطرة من خلال سحب أبسط الحقوق منها في الأكل «فسياسة النزل الرشيدة تقتضي أن يتناول الجميع نفس الصنف ولا شأن لهم برغباتك الخاصة»، وحتى الاسم الذي يتحول إلى رقم يعرف به «هذا النُزل يختزلنا إلى رقم بين سجلات الأسر فلا نُعرف إلا به هو دليل وجودنا»، باختزالهم إلى أرقام يوسمون بها جعلوهم يشعرون أنهم حيوانات؛ لأن الذي يوسم هو الحيوان «الوسم الذي يفرق به بين إنسان وآخر».

تناول الروائي في هذه المشاهد التحول الذي يجتاح الكفيف من حياة مجتمعية هانئة متألفة إلى عزلة قسرية جبرية في النُزل «لم ندخل الدير باختيارنا»، فبدل أن يعيشوا في بيئة مماثلة لبيئتهم، حيثُ الألفة والاستقرار والأمان، عاشوا عنف المكان/النزل، والحسرة والألم؛ «أودّع منزلي وتطوف بذاكرتي كل المشاهد من حولي. مدخل بيتنا الدعاسة الرمادية الناعمة، والقطة... أغرق يدي في حوض سمك الزينة. كم هو محظوظ! على الرغم من حبسه يعيش داخل الماء وبين شعبان المرجان في بيئة تحاكي بيئته الأصلية... أما أنا أتجرع حسرتي... أتشظى بين الحياة في بيتنا وتعاسة ذلك النُزل اللعين... ينبجس من عيني دمع حار ومرّ ويتراءى لي لحظة مغادرتي للنُزل يوم الأربعاء... ذكرياتي وحرقتي تطوح برأسي، تهدني، تسلمني للإرهاق والتعب، أبيت ليلة السبت لاعنًا النُزل ومن فيه» (الجارد، 2010، ص. 103-105).

تتحسر الشخصية الكفيفة على حالها في هذا المكان العنيف/النُزل، إلى درجة أنْ وصل بها الحال أن تغبط سمكة الزينة، فعلم الرغم من الحبس الذي تعيشه في هذا الحوض الصغير إلا أنها في بيئة مشابهة لبيئته، أما هو يعيش الحزن والمرارة والألم، وينفجر دمعه «ينبجس من عيني دمع حار مر» لحظة مغادرته البيت إلى هذا المكان/النزل، ليؤكد العزلة والأزمة والواقع المر الذي يعيشه.

إن نقل الروائي «لحديث محكي؛ تحت شكل أدبي يرتدي أردية لغوية تنهض على جملة من الأشكال والأصول، كاللغة والشخصيات، والزمان، والمكان، والحدث، يربط بينها طائفة من التقنيات، كالسرد، والوصف، والحبكة، والصراع؛ وهي سيرة تشبه التركيب بالقياس إلى المصور السينمائي؛ بحيث تظهر هذه الشخصيات من أجل أن تتصارع طورًا، وتتحاب طورًا آخر؛ لينتهي بها النص إلى نهاية مرسومة بدقة متناهية، وعناية شديدة» (مرتاض، 1998).

التمرد على السلطة والخروج من العزلة

يتجلى الخروج من العزلة من خلال التمرد على السلطة؛ إذ تمارس الشخصية الكفيفة بصورة جلية التمرد على السلطة، وترصد انفعالاتها، ومشاعرها في علاقتها مع ذاتها ومع الآخر في آنٍ، كما تشارك في تنامي الحدث في المحكي السردي وحيويته، وتقدم صورة للشخصية المأزومة المبعثرة من واقع مؤلم كئيب تعيش فيه قسري؛ لهذا تحاول الشخصية المكفوفة الرسم في

هذا الوجود المليء بضجر الحياة وقسوتها ولعناتها المتتابعة، من تأثيث الظلام والعتمة والسواد في أكثر من وجهة، وفي أكثر من مكان، إنها رغبة الشخصيات المصابة بالعمى في كشف الحقائق الباطنية وأنها استطاعت أن تتفوق على نقص غيرها في لمس الأحاسيس والمشاعر، والأصوات، والروائح وتمييزها والإحساس العميق بقداستها، والرغبة من خلالها في رسم الخلاص والتمرد والانطلاق في حرية لا تحدها سلوكيات المبصرين ولا أمكنتهم الضيقة (جريدي، 2013).

تلجأ الشخصية المكفوفة للتمرد والخروج من عزلتها باستخدام عقلها وذكائها، وكشف ألاعيب الآخرين المختلفين في النزل وفضح مخططاتهم، على الرغم من أنهم يمثلون أعلى سلطة في النزل، فالكفيف، وإن كان أعمى البصر، ليس أعمى البصيرة، وهذا دليل على عدم عجز الشخصية الكفيفة. فتعلن شخصية الكفيف من خلال تمردها على النزل أن العجز الحقيقي هو حماقة الآخر المختلف وليس الكفيف، وقد أثبتت ذلك في عدة مواقف حينما فضحت حماقة وغباء القائمين عليهم في النُزل على الرغم من أنهم مبصرون؛ وذلك بسبب الوعي بالحياة التي أجبروا على السير في نظامها، هذا الوعي المفضي إلى الخوف، والخوف المفضي إلى المعاناة، والذي انتهى برغبة التحرر وكسر القيود الاجتماعية والنفسية والخروج من العزلة، «كل صباح تغص ردهة النُزل بالعمي المنتظرين الباص الأصفر... مع شروق الشمس يزجر الباص الأصفر الكبير بطرف الحارة، معلنًا بدء مسيرة العمي يتدافعون متتبعين صوت المحرك ويتسلل البعض إلى بقالة العم دويخل الذي يبيع ساندويتشات البيض المسلوق. ينادي سائق الباص «بسرعة يا ولد عجل» متوعدًا أن يخبر الإدارة. هذا هو الوقت الوحيد الذي نختلسه لنسرق حريتنا. فيه نتحرر من المراقبة الدائمة. فتعلو صيحاتنا، غناؤنا، صفقاتنا، صفيرنا، إنه مهرجان الحرية الصاخب» (الجارد، 2010، ص. 51)، «من يجد في نفسه الشجاعة فيشتري أو يسرق والعم دويخل كان يبتسم ويفوتها للعمي» (الجارد، 2010، ص. 54). ترسم الشخصية الكفيفة في هذه المشاهد المتتالية صورة من صور التمرد على السلطة والخروج من العزلة؛ حيثُ الوقت الوحيد الذي يشعرون فيه بالحرية هو المسافة الصغيرة من باب النُزل إلى بقالة «العم دويخل» والعودة من البقالة للنُزل، «هذا هو الوقت الوحيد الذي نختلسه لنسرق حريتنا».

تواصل الشخصية الكفيفة في هذه المشاهد الكشف عن معالم التحول الذي انتابها؛ حيثُ تحولت الذات/الشخصية الكفيفة من ذات تخاف وتستجدي وتطلب وتأمل الحصول على الانتماء والأمان، إلى ذات شجاعة «من يجد في نفسه الشجاعة»، فالذات/الكفيفة في هذه المشاهد في حال من الانفعال تحاول أن تأخذ حقها بالإكراه والشجاعة والإقدام؛ لذلك صوّرها بقوله: عندما «نتحرر من المراقبة الدائمة» تطغى علينا مشاعر الحرية «فتعلو صيحاتنا، غناؤنا، صفقاتنا، صفيرنا، إنه مهرجان الحرية الصاخب».

تبحث الذات/الكفيفة عن كل ما يمكن أن يخرجها من دائرة التسلط الذي تعيشه في العزلة القسرية، الأمر الذي أفرز شخصية تفكر وتدبر وتبحث عن حلول لأي مشكلة تواجهها في هذا السجن/النُزل؛ «فسياسة النزل الرشيدة تقتضي أن يتناول الجميع نفس الصنف ولا شأن لهم برغباتك الخاصة، من هنا نشأ بيننا نظام تجاري غذائي يرتكز على مقايضة الطعام، أنا لا أحب السمك أقايض به شخصًا آخر ليعطيني بالغد نصيبه من الدجاج وهكذا» (الجارد، 2010، ص. 60).

يرصد هذا المشهد مظهرًا من مظاهر التمرد على السلطة بالولوج إلى بواطن المعضلة والمشكلة التي تواجهها شخصية الكفيف؛ لأن سياسة النُزل ونظامه يسريان على الجميع ولا يمكن الإخلال بهما، كانت المعضلة «أن يتناول الجميع نفس الصنف ولا شأن لهم برغباتك الخاصة»، لكن شخصيات الأكفّاء بفطنة وبصيرة استطاعت التحايل على السلطة وإيجاد حل للمشكلة التي يواجهونها: «نشأ بيننا نظام تجاري غذائي يرتكز على مقايضة الطعام». وتستمر شخصية الكفيف بمواجهة السلطة والتمرد عليها؛ لتخرج من العزلة التي أُحكمت عليها، فتقف على ملامح انفعال شخصية الكفيف وصراعها مع نفسها ومع السلطة، في محاولة منها فضح السلطة العليا في النُزل، والتقليل من شأنهم، فتتّحد شخصيات الأكفّاء مع نفسها لتصنع لنفسها الأحلام والآمال، ولا يكون ذلك إلا بأن «نعلن العصيان. بصوت ملأه الدهشة ماذا؟! العصيان! -نعم العصيان على النظام، هنا كل شيء ممنوع ويتحججون بالنظام. ما هو النظام. هل من حكمة النظام حجر إنسان بين سريره ودولابه. أما يكفيهم أننا موثقون لقيدين لا انعتاق منهما. الأول مظلم. والآخر النُزل الشره، الذي لا يتورع عن وضع الملح فوق الجرح النازف حتى لا يخمد لهيبه. هؤلاء العمداء يسعون بجد لتحويلنا إلى كراسي ساكنة، تمضي عمرها جالسة تنتظر أحدًا ما ليحركها إن هذا النظام يستمد قوته من جهلنا به. فهو يطبق على المغفلين ولا يحميهم» (الجارد، 2010، ص. 83).

عكس هذا الوعي بالواقع المأزوم صورة لذواتٍ مأزومة تعيش واقعًا مؤلمًا كفيفًا حزينًا «أما يكفيهم أننا موثقون لقيدين لا انعتاق منهما»، ويرسم حوار شخصيات الأكفّاء فيما بينها صراعًا يمثله التمرد على السلطة؛ من أجل الخروج من العزلة، فالحوار ينبئ عن حديث مستقبلي، ويكشف في الوقت نفسه انفعال ذوات الأكفّاء على سلطة النظام في النُزل، الأمر الذي أفرز شخصيات غاضبة وثائرة وخائفة في آن «هؤلاء العمداء يسعون بجد لتحويلنا إلى كراسي ساكنة، تمضي عمرها جالسة تنتظر أحدًا ما ليحركها إن هذا النظام يستمد قوته من جهلنا».

ويتجلى التمرد على السلطة من أجل الخروج من العزلة القسرية، في بوح شخصيات الأكفّاء عن مشاعرها، ومعاناتها تجاه واقعها المر الذي تعانيه من نظام النُزل القاسي المُهين المقلّل من شأنهم، وذلك عندما واجه «العميان» مدير النُزل، ووقفوا بوجهه

وطالبوا بحقوقهم؛ «صحيح أن الأكل لا يجوز رميه ولكن أعرف السبب! أيرضيك أن تجد بين حبات الأرز خيطًا أو شعرًا؟! أم يرضيك أن تجد بقية أظفر في صحن السلطة؟! أم يرضيك أن يقدم لك الطعام باردًا ويزعم المتعهد أنه يقدمه أكلًا فاخرًا! أم يرضيك أن المعلمين يجتمعون كل مساء ثلاثاء ثم يتناولون أكوام الأرز واللحم المندي. لماذا لا تعاقب العمداء الذين يلجؤون تلك الليلة بتعجيل وقت العشاء ويُصعدوننا للأعلى ثم يقيمون علينا اثنين حتى يفرغ بقية العقبان من وليمتهم ويا ويل الذي يتحرك من عنبره... قال: ما الحل يا أبنائي؟ بلهجة لا تخلو من لطف ماكر.. الحل يا مدير بعد إذنك هو مطلب واحد، هو أننا أسوة بالعمداء، كل ثلاثاء نحضر عشاء على حسابنا الخاص» (الجارد، 2010، ص. 94).

لقد كشف هذا الحوار في هذا المشهد السردي عن شخصيات مأزومة، ومتحسرة على نفسها، وغاضبة من الآخر؛ لاستنقاصهم وتحقيرهم، فهم وإن كانوا فاقدين للبصر، ليسوا فاقدين للبصيرة والفهم والاستيعاب حتى يعاملوا بالإذلال والإهانة والاستنقاص «أيرضيك أن تجد بين حبات الأرز خيطًا أو شعرًا؟! أم يرضيك أن تجد بقية أظفر في صحن السلطة؟! أم يرضيك أن يقدم لك الطعام باردًا ويزعم المتعهد أنه يقدمه أكلًا فاخرًا!».

انطلق هذا المشهد من أسلوب الاستفهام «أيرضيك» الذي جاء مكررا أربع مرات؛ للاستنكار، وليؤكد في كل مرة استنكار تقديم الطعام لهم بهذه الصورة التي لا يرضاها «المدير» لنفسه؛ لذلك حضرت شخصيات الأكفّاء متألمة ملتاعة مقهورة مضطهدة، تصهر ذاتها بعبارات مكرورة من شأنها أن ترسخ المعاناة والأزمة التي هي فيها «أيرضيك أن تجد بين حبات الأرز... أم يرضيك أن تجد بقية أظفر... أم يرضيك أن يقدم لك... أم يرضيك أن المعلمين»، كل ذلك أسهم في صنع مكون نفسي متألم متشظٍّ منفعل، تحاول التمرد على واقعها الكئيب المضطرب والخروج من العزلة بالتمسك بعصيانها وعدم التقهقر والرجوع؛ للحصول على النتيجة المرجوة من هذا العصيان، وهو ما حصلوا عليه عندما تجاوب معهم «المدير» بعدما تيقن من نفاذ بصيرتهم «قال: ما الحل يا أبنائي؟ بلهجة لا تخلو من لطف ماكر.. الحل يا مدير بعد إذنك هو مطلب واحد، هو أننا أسوة بالعمداء، كل ثلاثاء نحضر عشاء على حسابنا الخاص». تعيش شخصيات الأكفّاء في النُزل واقع مؤلم، تعيس، اضطرتها الحياة المأزومة التي تعيشها أن تعلن العصيان والتمرد على السلطة لتخرج من العزلة؛ لذلك «نجح العصيان حيثُ أُخرجنا بالمساء من عنابرنا للفناء، منتزعين سويعات الفرح في فوضى خلاّقة» (الجارد، 2010، ص. 86).

تتأمل شخصيات الأكفّاء حياتها بتفاصيلها كلها؛ فتنظر إلى حال الوعي الذي وصلت إليه، من خلال التحول الذي حدث لها من بداية دخولها إلى أول عتبة من عتبات «نُزل الظلام»، حيثُ العزلة القسرية، وسلب الحقوق، ونظام النزل/نظام السجن، الذي شحن شخصيات المكفوفين بالانكسار والشعور بالتهميش والإقصاء، الأمر الذي حرّضهم على التمرد على السلطة للخروج من العزلة، من خلال نفاذ بصيرتهم وكشف ألاعيب أعلى سلطة في النُزل، وفضح مخططاتهم؛ «»في تلك الليالي الطويلة يستمع محمد إلى محطة الراديو المفضلة لديه. وإبراهيم يستغرق في تدبير سُبل تخطف من الإدارة ما يخفف عنا سطوة هذا الحبس اللعين. وأنا يكابدني الأرق فتحلق بي أحلامي الساهرة بين الشوارع وعطفات بعيدة (الجارد، 2010، ص. 103) «نحن رهبان العتمة الثلاثة اكتسبنا مهارة في تدبير أمورنا، وكسر الأنظمة، والمراوغة والالتفاف حول النظام، والاحتيال على العمداء» (الجارد، 2010، ص. 108). فالذي أفرز هذه المشاهد لدى شخصيات الأكفّاء هو الواقع المأزوم الذي تعيشه، والحسرة على حياتها وأيامها التي تنساب منها دون الشعور بالحياة والاستمتاع بها على مر الأطوار لها، فما كان منها إلا يدبروا أمورهم بأنفسهم، ويتحدوا السلطة، ويواجهوها، ويتصدوا لها، فهي تهدف إلى «الإفصاح عما يريدون قوله، وإيضاح موقفهم من الحياة والناس أي تجسيد رؤيتهم أو فلسفتهم في الحياة» (الماضي، 2015).

خاتمة

وهكذا، تبين في ختام هذا البحث الذي تناول نصًا من أدب العزلة، موقف المجتمع والآخر من فئة مهمشة منبوذة، لا نعلم عن عالمهم أو علاقاتهم الكثير، هي فئة «المكفوفين»، الذين مورس عليهم أشد أنواع القسوة والتسلط، هذا التسلط والعنف من المجتمع والآخر جعل من ثيمة «العزلة» ثيمة رئيسة في المنجز السردي رواية «نُزل الظلام» موضوع البحث والدراسة.

وأظهر البحث أن العزلة التي وقعت على «المكفوفين» هي عزلة جبرية قسرية، تختلف عن العزلة بقصد «الخلوة» التي تكون عزلة اختيارية محببة للنفس، فقد عُزلوا عزلًا جبريًّا قسريًّا؛ بسبب إصابتهم بمرض «العمى»، وكأنهم فعلوا جرمًا استوجب عزلهم في مكان من المفترض أن يكون هو الحاضن والمستقبل لهم، ولكن الأمر بدا عكس ذلك، فكان مكان/النُزل «معهد النور للمكفوفين» مكانًا للقسوة، ومورست فيه عليهم أشد أنواع العنف والتسلط، فأفضى بهم إلى نتيجة حتمية هي التمرد وكسر القيود والخروج من العزلة القسرية بنفاذ بصيرتهم وذكائهم على المبصرين في المعهد.

المراجع:

ابن منظور، جمال الدين بن محمد. (1999). لسان العرب. (ج11). دار صادر.

أبو هيف، عبد الله. (2002). المسرح العربي المعاصر قضايا ورؤى وتجارب. منشورات اتحاد الكتاب العرب.

البشير، بختي. (2023). نظرات في العزلة بين الأدب والفلسفة. *مجلة جسور المعرفة*، 9(2)، 623-633.

الجارد، ماجد. (2010). نُزل الظلام. (ط1). مؤسسة دار الانتشار العربي.

الجبرين، أمينة. (2024). الرواية السعودية ومظاهر التحول مقاربات في السرد. دار كلمات للنشر والتوزيع، 195.

الحارثي، هلالة. (2018). الشخصية المركبة في الرواية السعودية: شخصية الأعمى في رواية مزل الظلام أنموذجًا. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز*، 26(1)، 121-139.

الشنطي، محمد صالح. (2004). الرواية العربية. (ط1). دار الأندلس.

الطالب، عمر محمد. (2000). عزف على وتر النص الشعري. منشورات اتحاد الكتّاب العرب.

الماضي، شكري. (2015). فنون النثر العربي الحديث. (ط1). منشورات جامعة القدس المفتوحة.

المفرح، حصة. (2017). عتبات النص في نماذج من الرواية في الجزيرة العربية. دار الانتشار العربي.

إمبرت، إنريك أندرسون. (1412هـ/1991م). مناهج النقد الأدبي، ترجمة: الطاهر أحمد مكي. مكتبة الآداب.

باشلار، غاستون. (1984). جماليات المكان، ترجمة: غالب هلسا. (ط2). الجامعة العربية للدراسات.

بحراوي، حسن. (1990). بنية الشكل الروائي: الفضاء–الزمن–الشخصية. المركز الثقافي العربي في بيروت.

برادة، محمد. (1996). أسئلة الرواية أسئلة النقد. مؤسسة الرابط.

برديائف، نيقولاي. (1960). العزلة والمجتمع، ترجمة: فؤاد كامل عبد العزيز. (ط1). مكتبة النهضة المصرية.

برنس، جيرالد. (2003). المصطلح السردي، ترجمة: عابد خزندار. (ط1). المجلس الأعلى للثقافة.

جريدي، سامي. (2013). مقال بعنوان: العمى واللون في رواية (نزل الظلام). جريدة الحياة.

حبار، مختار. (2002). شعر أبي مدين التلمساني (الرؤيا والتشكيل). منشورات اتحاد الكتاب العرب.

حمزة، مختار. (1956). سيكولوجية المرضى وذوي العاهات. دار المعارف.

سعيد، بنكراد. (2000). المونولوج الداخلي في موسم الهجرة إلى الشمال. مجلة علامات، (14)، 69-77.

عبيدي، مهدي. (2011). جماليات المكان في ثلاثية حنا مينه. (ط1). منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

عمر، أحمد مختار. (2008). معجم اللغة العربية المعاصرة. (ط1). عالم الكتب.

عيسى، محمد. (2003). القراءة النفسية للنص الأدبي العربي. *مجلة جامعة دمشق*، 19(2)، 15-72.

كورمو، نيللي. (1954). فيزيولوجية القصة. *مجلة الآداب*، 73-81.

لحميداني، حميد. (1990). سحر الموضوع عن النقد الموضوعاتي في الرواية والشعر. منشورات دار فال.

مجمع اللغة العربية. (2004). المعجم الوسيط. (ط4). مكتبة الشروق الدولية.

محبك، أحمد زياد. (2001). دراسات نقدية من الأسطورة إلى القصة القصيرة. (ط1). دار علاء الدين.

مرتاض، عبدالملك. (1998). في نظرية الرواية: بحث في تقنيات السرد. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

موزون، سعيد. (2015). بنية المونولوج في رواية لحظات لا غير، *المجلة الثقافية*، 34-37.

هلال، محمد غنيمي. (1973). النقد الأدبي الحديث. دار الثقافة، 520.

Al-Harithi, H. (2018). Al-shakhsiyya al-murakkaba fi al-riwaya al-sa‘udiyya: Shakhsiyya al-a‘ma fi riwayat «Nozol aldhalam» namudhajan (in Arabic). *Majallat Jamiʿat al-Malik ʿAbdulaziz,* 26(1), 121139-.

El-Bachir, B. (2023). Nazrat fi al-‘uzla bayn al-adab wa al-falsafa (in Arabic). Jasoor al-Ma‘rifa, 9(2), 623633-.

Isa, M. (2003). Al-qira’a al-nafsiyya lil-nass al-adabi al-‘arabi (in Arabic). *Majallat Jamiʿat Dimashq,* 19(2), 1572-.

Jreidi, S. (2013, August 6). Al-‘ama wa al-lawn fi riwayat (Nozol aldhalam) (in Arabic). Al-Hayat.

Kourmo, N. (1954, January). Fiziologiyat al-qissa (in Arabic). *Majallat al-Adab, Beirut,* 7381-.

Mouzon, S. (2015). Buniyat al-monolog fi riwayat «Lahzat la ghayr» (in Arabic). Al-*Majalla al-Thaqafiyya, Tangier,* 3437-.

Sa›id, B. (2000). Al-monolog al-dakhili fi Mawsim al-hijra ila al-shamal (in Arabic). ‘Alamat, (14), 6977-.

ضوابط الاستراتيجيات النشطة لتعليم القرآن الكريم من خلال مهارتي القراءة والكتابة بالتطبيق على طلاب المستوى الأول في الجامعة الإسلامية (دراسة وصفية تحليلية)

The Parameters of Active Strategies For Teaching the Noble Qur›an Through Reading and Writing Skills With Application on the First-Level Students at the Islamic University of Madinah (An Analytical Descriptive Study)

د. علوي عبد الرحيم الردادي
أستاذ القراءات المشارك، قسم القراءات، كلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية، الجامعة الإسلامية، المملكة العربية السعودية
https://orcid.org/0000-0001-7101-2963

Dr. Alawi Abdul Rahim Al-Raddadi
Associate Professor of Qira'aat, Department of Qira'aat, Faculty of the Noble Qur'an and Islamic Studies, Islamic University of Madinah, Kingdom of Saudi Arabia

(تاريخ الاستلام: 2024/10/20، تاريخ القبول: 2025/01/29، تاريخ النشر: 2025/02/15)

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى بيان المقصود بضوابط استراتيجيات تعليم القرآن الكريم، وأهمية الاستراتيجيات النشطة لتعليم القرآن الكريم من خلال مهارتي القراءة والكتابة، والتعرُّف على خصائص وضوابط الاستراتيجيات النشطة لتعليم القرآن الكريم من خلال مهارتي القراءة والكتابة. واعتمدتُ على المنهج الوصفي التَّحليلي، بجمع المعلومات ذات الصلة بموضوعي، وتحديد مفهوم ضوابط الاستراتيجيات النشطة لتعليم القرآن الكريم من خلال مهارتي القراءة والكتابة، وأهميتها، وضوابطها، وتسليط الضّوء على استراتيجيَّة مهارتي القراءة والكتابة، وخصائصهما، بالتَّحليل، واستخلاص النَّتائج للاستفادة من معطياتها للرقي بالعملية التَّعليميَّة. أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج البارزة، أهمها أن الاستراتيجيات النشطة لتعليم القرآن الكريم من خلال مهارتي القراءة والكتابة حققت مستوى عالياً من الفاعلية، حيث بلغ المتوسط العام(4.08) بتقدير «موافق»، مع انحراف معياري.(0.77) ويعكس ذلك تنوع وفعالية الأساليب التعليمية المستخدمة في تعزيز مهارتي القراءة والكتابة ضمن تعليم القرآن الكريم.، حيث إنَّ عملية القراءة تكون دائرية، تبدأ بالقراءة والعودة، فكلما قرأ الطالب في المستوى الأول كلما كانت قراءته أفضل. وفي نهاية المطاف أوصي بتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب في جميع المستويات، وتطوير البرامج المناسبة لحفظ القرآن الكريم باستخدام مهارتي القراءة والكتابة في المؤسسات التعليمية.

الكلمات المفتاحية: ضوابط، استراتيجيات، مهارة، القراءة، الكتابة.

Abstract

This study sought to clarify the concept of strategy rules for teaching the Noble Qur'an and highlight the significance of employing active strategies in this context through reading and writing skills. Additionally, it aimed to identify the defining features and foundational principles of active strategies utilized in teaching the Noble Qur'an via these essential skills. I used the descriptive analytical approach, collecting information related to my topic, defining the concept of rules for active strategies for teaching the Noble Qur'an through the reading and writing skills, their importance, rules, and highlighting the strategy for the reading and writing skills and their characteristics, through analysis, and extracting results to benefit from its data to advance the educational process.The study revealed several significant findings, most notably the high effectiveness of active strategies for teaching the Noble Qur'an through reading and writing skills, as evidenced by an overall average score of (4.08), with a standard deviation indicating a degree of agreement reaching (0.77), this indicates that there are many active strategies for teaching the Noble Qur'an through reading and writing skills, as the reading process is circular, starting with reading and returning, the more the student reads at the first level, the better his reading becomes.At the end research, I recommend developing the reading and writing skills of students at all levels, and developing the appropriate programs for memorizing the Noble Qur'an using reading and writing skills in educational institutions.

Keywords: Rules, strategies, skill, reading, writing.

للاستشهاد: الردادي، علوي عبد الرحيم. (2025). ضوابط الاستراتيجيات النشطة لتعليم القرآن الكريم من خلال مهارتي القراءة والكتابة بالتطبيق على طلاب المستوى الأول في الجامعة الإسلامية (دراسة وصفية تحليلية). *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل* 01 (25)، ، ص143 – ص159.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Funding: There is no funding for this research

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على الرحمة المهداة محمد بن عبد الله، الذي قال في حقهِ المولى في علاه: ﴿وَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ إِلَّا رَحۡمَةٗ لِّلۡعَٰلَمِينَ﴾ [الأنبياء: 107]؛ وبَعد:

تحتل اللغة العربية مكانة بارزة ومتميزة في منظومة التعليم، حيث يتجاوز دورها مجرد تعلم مهاراتها وإتقانها، لتصبح ركيزة أساسية في العملية التعليمية بكاملها. فهي الوسيلة التي يستقبل من خلالها المتعلم المعرفة في مختلف العلوم والمجالات التي يتعامل معها أو يدرسها. وبذلك، تُعَدّ اللغة عنصرًا جوهريًا من مكونات العملية التعليمية الشاملة، إذ تعتمد عليها صياغة محتوى العلوم المختلفة، كما تُعد وسيلة للتواصل الأكاديمي بين أطراف العملية التعليمية. ويشكل المعلم أحد العناصر الأساسية في هذا التواصل، حيث يؤثر ضعفه اللغوي بشكل مباشر على نجاح العملية التعليمية أو تعثرها. وبالمثل، فإن ضعف المتعلم في فهم اللغة وتوظيف مهاراتها ينعكس سلبًا على مستوى تعلمه وتحصيله الأكاديمي.

أصبحت المهارات اللغوية تحتل مكانة بارزة في هرم تعليم اللغة العربية، حيث تُعتبر هدفًا تربويًا أساسيًا وأداةً فعّالة للتواصل الإنساني، تُستخدم في إنتاج الأفكار وتبادلها مع الآخرين. وقد اكتسبت المهارات اللغوية أهمية متزايدة في تعليم اللغات باعتبارها الركيزة التي تحمل اللغة بكافة مهاراتها وأهدافها التربوية. ومع ظهور المقاربات الحديثة والإسهامات التربوية المبتكرة في السنوات الأخيرة، انعكس ذلك إيجابيًا على تعليم المهارات اللغوية. فلم يعد المتعلم مجرد متلقٍ سلبي يُملأ بالمعلومات، كما كان الحال في النماذج التقليدية للتعليم، بل أصبح التعليم عملية ديناميكية تعتمد على الإنتاج، والبحث، والتفكير النقدي (طاسي، 2024، ص. أ).

فاللغة العربية قيمة جوهرية ومحورية في حياة كل أمة، فهي الركيزة التي تقوم عليها العلاقات والمعاملات بين أفراد المجتمع، والأداة التي تحمل الأفكار وتُسهِم في نقل التراث الثقافي عبر الأجيال وبين البيئات المختلفة. فاللغة تشكل الحصن الثقافي الذي يبني الأمة ويحمي هويتها ومجدها. وهي منظومة متكاملة من القواعد الصوتية والنحوية والصرفية والمعجمية، التي تعمل بتناغم لإنتاج عبارات وجُمل ذات معنى ودلالة يتبادلها أفراد مجموعة بشرية معينة (الغالي وعبد الله، 1194، ص. 36).

اللغة نظام متكامل ذو قواعد وأسس محددة، وهو نظام مركب يجمع بين فنون متعددة تشمل القراءة والكتابة والتحدث والاستماع، وهي فنون مترابطة يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به. كما أن لكل فن منها قواعد وضوابط منظمة تُحدد أسس بنائه وطريقة استخدامه.

اللغة، في بنيتها وطبيعتها، تتكون من مجموعة من الأصوات المنطوقة والرموز ذات المعاني، التي تتناغم معًا لتشكّل كلامًا مفهومًا، يحمل دلالات متعارف عليها بين متحدثيها، سواء في النطق أو الكتابة.

وبناءً على ذلك، تُعتبر اللغة وسيلة تواصلية دلالية، حيث تكمن غايتها الأساسية في تحقيق الاتصال الفعّال والناجح بين أفرادها، بما يتيح لهم تحقيق أهدافهم وغاياتهم في الحياة.

وبناءً على ذلك، وُلِدَت رغبتي في دراسة هذا الموضوع الذي اخترت له العنوان الآتي: «**ضوابط الاستراتيجيات النشطة لتعليم القرآن الكريم من خلال مهارتي القراءة والكتابة، بالتطبيق على طلاب المستوى الأول من الجامعة الإسلامية، دراسة وصفية تحليلية**».

مشكلة البحث:

تتمثَّل مشكلة البحث في التَّحدِّيَّات الَّتي يواجهها طلاب المستوى الأوَّل في الجامعة الإسلاميَّة في تعلُّم القرآن الكريم من خلال مهارتي القراءة والكِتابة، وذلك باستخدام الأساليب التَّقليديَّة في التَّدريس الَّتي قد تكون أقل فاعليَّة في جذب انتباه الطُّلاب وتحفيزهم على التَّفاعل مع النّصّ القرآنيّ بشكلٍ فعَّال. يلاحظ أنَّ العديد من الطُّلاب يواجهون صعوبة في تحسين مهاراتهم القرائيَّة والكتابيَّة المتعلِّقة بالقرآن الكريم، ممَّا يؤثِّر على فَهمهم العميق للنصوص القرآنيَّة وقدرتهم على تلاوتها وكتابة معانيها بشكلٍ صحيح.

وعلى الرَّغم من أهميَّة تعليم القرآن الكريم في تعزيز الهويَّة الإسلاميَّة واللُّغويَّة للطُّلاب، فإنَّ الأساليب التَّقليديَّة قد لا توفِّر البيئة التَّعليميَّة المحفِّزة الَّتي تُشجع على المشاركة الفعَّالة من جانب الطُّلاب. لذلك، يبرز التَّساؤل حول إمكانية تحسين عمليَّة تعليم القرآن الكريم من خلال دمج الإستراتيجيَّات النَّشطة الَّتي تُشجِّع على التَّعلُّم التَّفاعليّ والمشاركة الفاعلة، وتساعد الطُّلاب في تحسين مهارتي القراءة والكِتابة بشكلٍ يُحقِّق الفَهم العميق والتَّفاعل الجاد مع النُّصوص القرآنيَّة.

وعليه، تكمن مشكلة البحث في كيفيَّة تحديد وتطبيق الإستراتيجيَّات النَّشطة المناسبة لتعليم القرآن الكريم من خلال مهارتي القراءة والكِتابة، ومدى تأثير هذه الإستراتيجيَّات على مستوى أداء الطُّلاب في تعلُّم القرآن الكريم، مع مراعاة الفروق الفرديَّة بين الطُّلاب واحتياجاتهم التَّعليميَّة المختلفة.

أسئلة البحث:

تتمثل فيما يلي:

1. ما المقصود بضوابط استراتيجيات تعليم القرآن الكريم؟
2. ما هي أهمية الاستراتيجيات النشطة لتعليم القرآن الكريم من خلال مهارتي القراءة والكتابة؟
3. ما ضوابط الاستراتيجيات النشطة لتعليم القرآن الكريم من خلال مهارتي القراءة والكتابة، وما خصائصها؟

أهداف البحث:

يَسعى الباحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. بيان المقصود بضوابط استراتيجيات تعليم القرآن الكريم.
2. التَّعرُّف على أهمية الاستراتيجيات النشطة لتعليم القرآن الكريم من خلال مهارتي القراءة والكتابة.
3. التعرف على خصائص وضوابط الاستراتيجيات النشطة لتعليم القرآن الكريم من خلال مهارتي القراءة والكتابة.

أهمية البحث:

تكمن أهميَّة البحث في دوره الحيويّ في تحسين جودة تعليم القرآن الكريم باستخدام إستراتيجيَّات تدريسيَّة مبتكرة وفعَّالة، ممَّا يسهم في تعزيز مهارتي القراءة والكِتابة لدى الطُّلاب في الجامعة الإسلاميَّة. فيعتمد تعليم القرآن الكريم على مهارات قرائيَّة وكِتابيَّة أساسيَّة، تتطلَّب تفاعلًا عميقًا مع النُّصوص القرآنيَّة لفَهم معانيها وتفسيرها بشكلٍ صحيح. ومن ثمَّ، تتجلَّى أهميَّة البحث في النِّقاط الآتية:

1. استكشاف طرق وأساليب تدريسيَّة مبتكرة تعمل على تعزيز التَّفاعل الإيجابيّ للطُّلاب مع النّصّ القرآنيّ، ممَّا يساعد في رفع مستوى فَهمهم للآيات القرآنيَّة وتدبرها.
2. تطبيق إستراتيجيَّات نشطة تتيح للطُّلاب الفرصة لتقوية مهاراتهم في قراءة القرآن الكريم وتلاوته بشكلٍ صحيح مع مراعاة قواعد التَّجويد، ممَّا يؤدِّي إلى تحسين فَهمهم للأحكام القرآنيَّة والنُّطق السَّليم للأحرف.
3. تعزيز قدرة الطُّلاب على الكِتابة والتَّعبير عن أفكارهم بشكلٍ صحيح، من خلال كِتابة معاني وتفسيرات للآيات القرآنيَّة، ممَّا يُعزِّز من مهارات الكِتابة الإملائيَّة والتَّعبيريَّة لديهم.
4. توفير بيئة تعليميَّة تفاعليَّة تُشجِّع الطُّلاب على المشاركة الفعَّالة في عمليَّة التَّعلُّم، ممَّا يسهم في تنمية قدراتهم بشكلٍ مستقلّ وذاتيّ.
5. تحسين أساليب التَّدريس التَّقليديَّة المعتمدة في تعليم القرآن الكريم من خلال إدخال الأساليب النَّشطة الحديثة الَّتي ترتكز على التَّفكير النّقديّ والتّحليليّ، ممَّا يسهم في تطوير آلية التَّدريس وجعلها أكثر فاعليَّة وجاذبيَّة للطُّلاب.
6. تعزيز فكرة التَّعلُّم الذّاتيّ لدى الطُّلاب، من خلال تفعيل أنشطة تسهم في تطوير مهاراتهم المعرفيَّة، وتقوية ثقتهم بأنفسهم في استخدام مهارات القراءة والكِتابة القرآنيَّة.
7. تحقيق أهداف التَّعليم الجامعيّ في تعزيز الهويَّة الإسلاميَّة للطُّلاب، وتزويدهم بالمعرفة الدِّينيَّة واللُّغويَّة الَّتي تُمكِّنهم من التَّفاعل مع النُّصوص القرآنيَّة بطريقةٍ عصريَّة تلائم احتياجات المجتمع المعاصر.

بناءً على ما سبق، يُعَدُّ هذا البحث ذا أهميَّة كبيرة في تعزيز ممارسات تعليم القرآن الكريم وتحقيق نتائج أفضل في تعليم الطُّلاب مهارات القراءة والكِتابة القرآنية، ممَّا يسهم في تمكينهم من فَهم وتدبُّر القرآن الكريم بعمقٍ وفاعليَّة.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث في الحدود الموضوعية والمكانية، وذلك على النحو التالي:

الحدود الموضوعية: ضوابط الاستراتيجيات النشطة لتعليم القرآن الكريم من خلال مهارتي القراءة والكتابة.

الحدود المكانية: التطبيق على طلاب المستوى الأول في الجامعة الإسلامية.

منهج البحث:

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفيّ التّحليليّ الَّذي يهدف إلى دراسة وتحليل إستراتيجيَّات تدريس القرآن الكريم باستخدام مهارتي القراءة والكِتابة، وذلك من خلال تطبيقها على طلاب المستوى الأوَّل في الجامعة الإسلاميَّة. ويقوم المنهج على الخطوات الآتية:

1. **المنهج الوصفيّ:** يقوم هذا المنهج بتوصيف وتحليل الوضع القائم في تدريس القرآن الكريم من خلال مهارتي القراءة والكِتابة، مع التَّركيز على إستراتيجيَّات التَّدريس المستخدَمة في المستوى الأوَّل من التَّعليم الجامعيّ. كما يتضمَّن دراسة الأدبيَّات السَّابقة المتعلِّقة بتعليم القرآن الكريم، وتحديد الأساليب الحديثة في تدريس القرآن الَّتي تُركِّز على مهارات القراءة والكِتابة.
2. **المنهج التّحليليّ:** يتمُّ من خلاله تحليل البيانات الَّتي تمَّ جَمعها من خلال أدوات البحث مثل الاستبيانات، وغيرها. فيتمُّ تحليل فعاليَّة الإستراتيجيَّات النَّشطة في تعزيز مهارتي القراءة والكِتابة لدى الطُّلاب، ومدى تأثير هذه الإستراتيجيَّات على فَهمهم للنصوص القرآنيَّة وتدبُّرها.

من خلال هذا المنهج، يسعى البحث إلى تقديم تصوُّر شامل حول كيفيَّة تحسين تدريس القرآن الكريم باستخدام إستراتيجيَّات فعَّالة، وتحقيق أفضل النَّتائج في تعزيز مهارات القراءة والكِتابة لدى الطُّلاب.

مُصطلحات البحث:

من أبرز مُصطلحات البحث ما يلي:

1. **الإستراتيجيَّات:** هي عبارة عن مجموعةٍ من الأساليب الَّتي يوظِّفها القارئ عن وعي وقصد بهدف تحقيق غرض ما (طعيمة، 1989، ص54).

2. **إستراتيجيّات التّعلُّم النّشط:** «هي التّعلُّم الّذي يُحقّقُ نواتجه المستهدفة بفعاليّة من خلال إيجابيّة المتعلّم في ممارسة أنشطة إثرائيّة تُحفّزُ على التّفكير وتتسمُ بالفاعليّة والمتعة» (عثمان، 2007، ص76).
ويمكن تعريفها إجرائيًا بأنّها: الأساليب والأنشطة التّعليميّة الّتي تتضمّن مشاركة الطُّلاب بشكلٍ مباشر في العمليّة التّعليميّة مثل المناقشات الجماعيّة، العمل الجماعيّ، تحليل النُّصوص، والتّطبيقات العمليّة الّتي تهدف إلى تعزيز التّفاعل والتّفكير النّقديّ لدى الطُّلاب، وذلك باستخدام تقنيات مبتكرة لتحفيزهم على التّفاعل مع محتوى القرآن الكريم.

3. **تعليم القرآن الكريم:** إجرائيًا، يُقصد به تدريس القرآن الكريم باستخدام أساليب تعليميّة تساعد الطُّلاب على فَهم وتفسير الآيات القرآنيّة وتدبُّرها. ويتضمّن ذلك الأنشطة الّتي تُركّز على تنمية مهارات القراءة والكِتابة من خلال التّعامل مع نصوص القرآن بشكلٍ تحليليّ وعميق.

4. **المهارة:** هي «نَقل المعاني بين المرسل والمستقبل باستعمال اللُّغة، فعندما يتّصل الإنسان بغيره اتّصالًا لُغويًّا بُغية التّعبير عن الذّات ونقل المشاعر والأحاسيس، فهو إمّا أن يكون مُتحدّثًا، أو مستمعًا، أو كاتبًا، أو قارئًا، وفي كلّ الحالات يمرُّ الإنسان بعملياتٍ عقليّة مضمونها ومادتها اللُّغة، وعمليّة التّواصل اللُّغويّ تتمُّ غالبًا عن طريق التّفاعل المتبادل بين طرفين: (مرسل) و(مستقبل) وبينهما رسالة لُغويّة (مكتوبة) أو (مقروءة) تسير في قناة تواصل، لتؤدّي إلى إشباع حاجات التّواصل اللُّغويّ كالتّعبير، أو الإفهام، أو الإقناع، أو التّأثير باستعمال قدر من الكفاية اللُّغويّة لدى كلّ من المتحدّث، أو المستمع، أو الكاتب، أو القارئ عن طريق استعمال مهارة لُغويّة أو أكثر، وفي مجال من مجالات التّواصل اللُّغويّ (المكتوب) أو (المنطوق)» (البشري، 2007، ص36).

5. **مهارة القراءة:** إجرائيًا، تشير مهارة القراءة إلى قدرة الطّالب على قراءة النُّصوص القرآنيّة بشكلٍ صحيح ودقيق، وفَهم المعاني والسّياقات، وتحليل الآيات في ضوء مقاصدها، والتّفاعل مع النُّصوص القرآنيّة بطرقٍ تُسهم في تعزيز الفَهم والتّدبُّر.

6. **مهارة الكِتابة:** إجرائيًا، تُعرّف مهارة الكِتابة بأنّها قدرة الطّالب على التّعبير الكِتابيّ عن أفكاره ونتائج تفكيره بشأن الآيات القرآنيّة، سواء من خلال التّفسير أو كِتابة التّأمُّلات والآراء حول المعاني القرآنيّة وتطبيقاتها في الحياة العمليّة.

7. **تدريس القرآن الكريم باستخدام مهارات القراءة والكِتابة:** إجرائيًا، يُقصد به تدريس الطُّلاب القرآن الكريم من خلال الأنشطة الّتي تُركّز على تعزيز مهارتي القراءة والكِتابة، حيث يتمُّ تدريب الطُّلاب على القراءة التّفسيريّة للآيات وكِتابة أفكارهم حول معانيها وتطبيقاتها.

الدّراسات السّابقة:

– عزيز، أحمد بسام وإبراهيم، سيف إسماعيل (2022). «فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التدريس البصري في تنمية مهارات التلاوة لدى الطلبة، المدرسين في قسم علوم القرآن». مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية. كلية التربية للعلوم الإنسانية. جامعة الموصل. 18 (4).

هدف البحث إلى استكشاف فاعلية برنامج تدريبي يعتمد على استراتيجيات التدريس البصري في تعزيز مهارات التلاوة لدى الطلبة المدرسين في قسم علوم القرآن. شمل مجتمع البحث طلبة المرحلة الرابعة في قسم علوم القرآن بكلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة الموصل، والبالغ عددهم (157) طالبًا وطالبة خلال العام الدراسي (2021-2022). أما عينة البحث فقد ضمت (40) طالبًا وطالبة، والذين التزموا بحضور جميع الجلسات طوال مدة التجربة. لتحقيق أهداف البحث، صمَّم الباحث برنامجًا تدريبيًا قائمًا على استراتيجيات التدريس البصري، حيث تم تنظيم المحتوى والمفاهيم والتعريفات الخاصة بمادة التلاوة، إضافة إلى إعداد خطط تدريبية شملت (7) جلسات، بمعدل جلسة واحدة أسبوعيًا. كما تم صياغة فرضية بحثية تفترض عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط الفروق في الاختبارات القبلية والبعدية لدى الطلبة الذين تدربوا وفق البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التلاوة.

– دو، خديجة ودرقيش، فاطمة الزهرة (2019-2021). «أُسس تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوية». [مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة ماستر في اللغة والأدب العربي – لسانيات عامة]. «قراءة تقويمية في البرامج والطرائق». وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. كلية الآداب واللغات. جامعة الشهيد حمة لخضر. الوادي. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على مهارات القراءة الناقدة لتلاميذ المرحلة الثانوية، ومعرفة مدى تجسيد مهارات القراءة الناقدة في المنهج المقرر، ومعرفة مدى تفاعل التلاميذ لمهارات القراءة الناقدة.

– بومزبر، إكرام. (2017–2018). «تعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية دراسة وصفية تحليلية السنة الخامسة ابتدائي أنموذجًا». [مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر – لسانيات تطبيقية]. كلية اللغة والأدب العربي. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

– الغبيوي، طلال بن عبد الهادي. (د.ت). «تقويم مهارات فهم النص القرآني لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية». كلية التربية بعفيف جامعة شقراء.

– بنت أشعري، خزيمة (2014). «تعليم مهارة القراءة من خلال القرآن الكريم في المرحلة الابتدائية بمدرسة الإرشاد الإسلامية بسنغافورة». [رسالة الماجستير] كلية الدراسات العليا. جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

هدف هذا البحث إلى استكشاف طرق تعليم مهارة القراءة عبر القرآن الكريم، وتحليل استراتيجيات المعلمين في تحسين كفاءة القراءة لدى الطلاب من خلال استخدام القرآن الكريم كوسيلة تعليمية.

– (2015). «أثر استخدام استراتيجية تعليم الأقران في تنمية مهارات تدريس بعض استراتيجيات التعلم النشط لدى طالبات الدبلوم التربوي». مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. جدة. ج1(165)

هدف هذا البحث إلى استكشاف تأثير استخدام استراتيجية تعليم الأقران في تنمية مهارات تدريس بعض استراتيجيات التعلم النشط. شملت عينة البحث (4) طالبات ماجستير في تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، واللاتي قمن بتدريس أقرانهن من طالبات الدبلوم التربوي في تخصص العلوم الشرعية بكلية التربية بجدة، وعددهن (25) طالبة. تم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات تجريبية، حيث تم تخصيص طالبة واحدة لكل مجموعة. اعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي، وأعدت دليلًا إرشاديًا يساعد الطالبة المعلمة في تدريس مهارات بعض استراتيجيات التعلم النشط، بالإضافة إلى استخدام بطاقة ملاحظة لتقييم الأداء.

التَّعقيب على الدِّراسات السَّابقة:

مما سبق عرضه وبيانه من جُملة الدراسات السابقة يتبين لي أنَّ هناك فروقًا واضحة بين البحث الحالي وتلك البحوث والدّراسات، أهمها أنَّ البحث الحالي وصفي تحليلي في منهجه، ومن جانبٍ آخر فقد سعى البحث الحالي إلى إلقاء الضّوء على «ضوابط الاستراتيجيات النشطة لتعليم القرآن الكريم من خلال مهارتي القراءة والكتابة، بالتطبيق على طلاب المستوى الأول في الجامعة الإسلامية – دراسة وصفية تحليلية». ويُشار هنا إلى أنَّ الباحث استفاد كثيرًا من نتائج تلك البحوث والدّراسات في الإجابة عن أسئلة البحث، ووضع التَّوصيات ذات العلاقة بمشكلة البحث.

هيكليَّة البحث: وتشتمل على مُقدّمةٍ، ومبحثين، وخاتمة متضمنة أبرز النَّتائج والتَّوصيات المُستخلَصة، وفهارس عِلميَّة.

المُقدِّمة: وتشتمل على مشكلة البحث، وأسئلته، وأهدافه، وأهميته، وحدوده، ومنهجه، ومُصطلحاته، والدِّراسات السَّابقة والتَّعقيب عليها، وهيكليَّة البحث.

المبحث الأوَّل: الإطار النَّظري للدراسة: وفيه مطلبان:

المطلب الأوَّل: مفهوم ضوابط الاستراتيجيات النشطة لتعليم القرآن الكريم من خلال مهارتي القراءة والكتابة.

المطلب الثَّاني: أهمية ضوابط الاستراتيجيات النشطة لتعليم القرآن الكريم من خلال مهارتي القراءة والكتابة.

المبحث الثَّاني: الجانب التَّطبيقي للدراسة: ويشتمل على:

1. منهج البحث.
2. مجتمع البحث.
3. عيِّنة البحث.
4. تحكيم الاستبانة، وتوزيعها.
5. نتائج الاستبانة، وتحليلها ومناقشتها.

الخاتمة: وتتضمن ما يلي:

أوَّلًا: النَّتائج.

ثانيًا: التَّوصيات.

الفهارس العِلميَّة: وتشتمل على:

فهرس المصادر والمراجع.

فهرس الموضوعات.

المبحث الأوَّل:

الإطار النَّظري للدراسة

المطلب الأوَّل: مفهوم ضوابط الاستراتيجيات النشطة لتعليم القرآن الكريم من خلال مهارتي القراءة والكتابة:

ضوابط الاستراتيجيات النشطة لتعليم القرآن الكريم «هي طريقة التَّعليم والتَّعلُّم المُخطَط أنْ يتبعها المُعلِّم داخل الصّفّ الدِّراسي أو خارجه، لتدريس محتوى موضوع دراسي مُعيَّن، بغية تحقيق أهداف مُحدَّدة سلفًا، وينضوي هذا الأسلوب على مجموعةٍ من الخطوات أو الإجراءات المُتتابعة والمُتناسقة فيما بينها، المنوط للمُعلِّم والطُّلاب القيام بها في أثناء السّير في تدريس ذلك المحتوى» (زيتون، 2003، ص. 5).

أمَّا عن المَهارات اللُّغويَّة الأربعة –الاستماع، والتَّحدُّث، والقراءة، والكِتابة– فهي مَهارات توزَّعت بين مُدخلات المعرفة إلى المُخّ مُتمثِّلة في القراءة –مناط بحثنا المُثار– والاستماع ومُخرجات التَّفكير مُتمثِّلة في الكِتابة والتَّحدُّث (طاسي، 2014، ص. 28).

مفهوم مهارة القراءة:

وتتضمن التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها بدقة، إلى جانب فهم النصوص وربط الأفكار واستخلاص الاستنتاجات، فضلاً عن التحليل والتفاعل مع المحتوى المقروء، وتقديم النقد والمساهمة في حل المشكلات (السيد، 1980، ص. 24).

بالإضافة إلى القراءة عملية فكرية عقلية ترتبط بفهم النصوص، أي بتحويل الرموز المقروءة إلى مدلولاتها الفكرية. وقد أضيف إلى ذلك عنصر التفاعل بين القارئ والمحتوى المقروء، حيث يساهم هذا التفاعل في تكوين ردود فعل من قبيل الرضا أو السخط، وغيرها من المشاعر. وأخيرًا، تتجاوز القراءة إلى استخدام

ما يفهمه القارئ في مواجهة المشكلات والاستفادة من ذلك في المواقف الحياتية (أبو مغلي، 1999، ص. 19). هي أيضًا عملية تحويل الرموز إلى أصوات مميزة أو مسموعة، حيث تصبح هذه الأصوات كلمات تحمل دلالات معينة. كلما زاد الفرد من حصيلته اللغوية من الكلمات ذات الدلالات المحددة، اتسع فهمه وإدراكه لما يحيط به (خاطر وآخرون، 1981، ص. 103). ولا تقتصر دلالات الكلمات على معاني مادية تلبي احتياجات أساسية، بل تتعداها إلى دلالات معنوية تتعلق بمختلف جوانب الحياة العامة مثل السياسة والاقتصاد والمجتمع والثقافة. ومن ثم، يكتسب الفرد مجموعة واسعة من الكلمات ليستخدمها في سياقاتها اللغوية المناسبة (خاطر وآخرون، 1981، ص. 103).

من خلال التعريفات السابقة، يمكن استخلاص أن مفهوم القراءة يمر بعدة مراحل أساسية: أولاً، التعرف على الحروف والكلمات وكيفية نطقها، ثم فهم الرموز وتحويلها إلى معاني. تلي ذلك مرحلة الفهم النقدي والتحليلي، التي تشمل التفاعل مع النص واختيار ما يناسب من ردود فعل. كما أنها تعد وسيلة للاستماع والتسلية، وتساعد في حل المشكلات.

مفهوم مهارة الكتابة:

مهارة الكتابة:

– الكتابة بخط واضح وجميل، والالتزام بقواعد اللغة العربية من حيث النحو والصرف والإملاء.

– عرض المادة بشكل جذاب، بدءًا من المقدمة وصولاً إلى الخاتمة، مع القدرة على كتابة رسائل وظيفية، مثل تحرير خطاب إلى مسؤول أو ملء استمارة ... إلخ (جرجيس، 2012، ص. 34).

– تتميز الكتابة بالتناسق وحسن الفصل بين الكلمات، مما يجعل الصفحة نظيفة ومرتبة. كما تساعد في التمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً، مما يعزز الذاكرة ويثبت المعلومات. تساهم في تحقيق السرعة المناسبة للطالب، وتُكسبه مهارة التفريق بين التاء المربوطة والتاء المبسوطة، فضلاً عن التمييز بين (ال) الشمسية و(ال) القمرية، وكذلك التمييز بين همزة الوصل وهمزة القطع (يوسف، 2011، ص. 234).

– تشمل المهارات المتعلقة بالتهجي بشكل صحيح (المعروفة بالإملاء) واستخدام علامات الترقيم في أماكنها الصحيحة، بالإضافة إلى مهارات الكتابة بخط واضح وجميل للحروف والكلمات والجمل (خاطر وآخرون، د.ت، ص. 234).

وعند ربط المهارة باللغة، يمكن النظر إلى المهارات اللغوية في تعليم القرآن الكريم على أنها: «أداء لُغوي يتسم بالدِّقة والكفاءة فضلًا عن السُّرعة، والفَهم. وعليه، فإنَّها (أداء) وهذا الأداء إمَّا أن يكون صوتيًا أو غير صوتي، والأداء الصَّوتي اللُّغوي يشتمل القراءة والتَّعبير الشَّفوي، والتَّذوق البلاغي وإلقاء النُّصوص النَّثريَّة والشِّعريَّة، أو غير صوتي فيشتمل على الاستماع والكِتابة، والتَّذوق الجمالي الخطي، ولا بدّ لهذا الأداء من أن يتسم بالدِّقة، والكفاءة فضلًا عن السُّرعة والسَّلامة اللُّغويَّة، نحوًا وصرفًا، وخطًّا وإملاءً» (كامل، 2008، ص. 13).

في القرن التاسع عشر، كانت الدراسات اللغوية تقتصر على الجوانب التاريخية والمقارنة بين لغات العالم. إلا أن العالم المتخصص في علم اللغة المقارن، فرديناند دوسوسير، قدم وجهة نظر جديدة، حيث أكد أن دراسة اللغة لا يجب أن تقتصر على تتبع أصولها التاريخية وتأثيراتها على اللغات الأخرى فقط. بل يجب أن تركز على تحليل بنيتها من حيث تركيبها وأصواتها وخصائص مفرداتها. بمعنى آخر، يجب النظر إلى اللغة بوصفها واقعًا قائمًا بذاته، وليس مجرد ظاهرة تاريخية. وقد أسس دوسوسير من خلال هذا المنهج ما يعرف بالمدرسة البنائية في دراسة اللغة، التي ترى أن العناصر اللغوية من مفردات وجمل وأصوات لا تُعتبر وحدات مستقلة، بل هي جزء من كل متكامل مترابط، حيث لا تكتسب هذه العناصر قيمتها ومعناها إلا من خلال ارتباطها ببعضها البعض. ومن هنا، أصبحت المدرسة البنائية حجر الزاوية في تطور علم اللغة الحديث.

علاوة على ذلك، قدم (تشومسكي) إسهامًا كبيرًا في الدراسات اللغوية من خلال نظريته التحويلية، حيث يرى أن الإنسان يمتلك القدرة على توليد جمل جديدة وفهم جمل لم يسبق له التعرف عليها، وهذه القدرة تعرف بالإبداعية اللغوية. ويعتقد (تشومسكي) أن الهدف من الدراسة اللغوية هو فهم هذه القدرة من خلال الأداء اللغوي، الذي يُعرّفه على أنه استخدام اللغة في الحياة اليومية والتفاعل مع الآخرين في عمليات التخاطب. أما المقدرة اللغوية، فهي مجموعة القواعد التي يستند إليها الإنسان في إنتاج اللغة واستخدامها بشكل صحيح (السيد، 1980، ص. 45).

ومن هذا المنطلق، منذ بداية القرن العشرين، ظهرت اتجاهات حديثة في تدريس القرآن الكريم، حيث بدأ التركيز على تعليم اللغة ككل متكامل. وقد بنيت هذه الاتجاهات على مفهوم «فنون اللغة»، التي تشمل أربعة جوانب أساسية لتعليم اللغة بشكل شامل وفعَّال:

1. القراءة.
2. الكتابة.
3. الكلام.
4. الاستماع.

تُعرف هذه الفنون الأربعة باسم «مهارات اللغة»، ويعود اختيار مصطلح «مهارة» إلى أن اللغة تُعتبر أداة أساسية للتواصل، حيث تُمثل المهارة عنصرًا رئيسيًا في دقة التواصل وسرعته. أما اختيار مصطلح «فن»، فيُشير إلى قدرة الفرد على الابتكار والإبداع في استخدام لغته، مع مراعاة المبادئ العامة والقواعد التي تحكمها.

تتداخل المهارات اللغوية الأربعة وتتكامل في استخدام اللغة بشكل طبيعي، مما يستدعي أن تشمل كل مهمة لغوية في الفصل الدراسي أكثر من مهارة واحدة، كما هو الحال في الحياة اليومية. ومن هنا، ينبغي أن تتمتع هذه المهارات بالتكامل والتداخل قدر الإمكان. ومع ذلك، لا يمنع ذلك من تناول كل مهارة على

حدة في بعض الأحيان، لأغراض تعليمية أو بحثية (شعبان، 1995، ص. 44).

في هذا السياق، ومن بين هذه المهارات، يتناول الباحث... «مهارتي القراءة والكتابة»، ويتركَّز البحث حول هذه المهارة الأساسيَّة؛ لأنَّ القراءة تُعَدُّ ركيزة أساسيَّة ومُهمَّة في منهج تعليم اللُّغة الأجنبيَّة، وذلك لأنَّها مهارة إيجابيَّة وإنتاجيَّة.

هذا، وتعتمد أسلوب القراءة على المهارات الصوتية، حيث تعلُّم الجُمل البسيطة ثمَّ التَّدرُّج في القراءة، فالقراءة الصَّامتة ثمَّ تتبعها القراءة الجهريَّة. وهذه الطَّريقة «تُيسر للطالب إمكانية الاتِّصال بالمواد المطبوعة» (العساف، 2015، ص. 160). ولكن لا بدّ للطالب أن يتقن مهارات أخرى غير القراءة، مثل: الاستيعاب، والجهر باللُّغة.

وعليه، فتُعرف استراتيجيَّة مهارتي القراءة والكتابة اللُّغويَّة بأنَّها: إحدى المهارات اللُّغويَّة الأربعة –الاستماع، والكلام، والقراءة، والكِتابة– الَّتي تعمل بكفاءة وفعالية في منهج تعليم اللُّغة العربيَّة كلُغة أجنبيَّة.

استنادًا إلى هذه المفاهيم المتنوعة حول القراءة، يمكننا أن نؤكد: إنَّ في استراتيجيَّة مهارتي القراءة والكتابة اللُّغويَّة يُفرَّق دائمًا بين القراءة الجهريَّة والصَّامتة بالصّوت، فالقراءة الجهريَّة هي «إعطاء الرُّسوم، والرُّموز، والأحرف أصواتًا لها معنى» (القضاة والترتوري، 2006، ص. 84).

هذا، وتختلف القراءة الجهرية عن القراءة الصامتة من حيث المزايا والخصائص، التي تشمل جوانب تربوية تشخيصية تتعلق بالقارئ، وأخرى اجتماعية، بالإضافة إلى جوانب تذوقية وفنية، ويمكن توضيح هذه الفروق على النحو التالي (عبد الهادي وآخرون، 2005، ص. 186):

1. الخصائص التَّربويَّة التَّشخيصيَّة:

تعتبر أداة أساسية في العملية التعليمية، حيث تتيح تحديد الأخطاء في النطق ومعالجتها.

2. الخصائص النَّفسيَّة:

أ– تساهم في مساعدة الخجولين أو المترددين على التغلب على هذه العيوب من خلال تشجيعهم على القراءة الجهرية وتقديم التعزيز المستمر.

ب– تحفز القارئ على تعزيز ثقته بنفسه، خصوصًا عندما يقرأ بصوت عالٍ أمام زملائه، متجاوزًا مشاعر الخجل أو الخوف أو التردد التي قد تشكل عقبة أمامه مستقبلاً.

3. الخصائص الاجتماعيَّة:

أ– تُعتبر تمرينًا عمليًا في التعامل مع الجمهور والمستمعين.

ب– تساهم في تمكين الفرد من التحدث بفعالية، والمشاركة في المناقشات والحوار، والرد على الأسئلة بكفاءة.

4. الخصائص الفنيَّة:

أ– تُعتبر أداة هامة لنقل التذوق الأدبي، من خلال استخدام التعبيرات الصوتية والتنغيم الأدائي في التحدث.

ب– تُعد وسيلة للكشف عن أنواع الأساليب المختلفة مثل الاستفهامية، الإنكارية، التقريرية، التوبيخية، التعجبية، النفي، الدعاء، الرجاء، الزجر، والالتماس، وغيرها من المعاني التي لا يمكن للمتلقي فهمها بشكل كامل إلا من خلال القراءة الجهرية الفاعلة.

المطلب الثَّاني: أهمية ضوابط الاستراتيجيات النشطة لتعليم القرآن الكريم من خلال مهارتي القراءة والكتابة:

تستند العملية التعليمية بشكل كامل إلى التواصل الإنساني، حيث تعد اللغة وسيلة أساسية لنقل المعرفة. ومن هنا، يُعتبر تعلم اللغات قضية محورية في منظومة التربية والتعليم، مما يتطلب الاهتمام والرعاية الكاملة. وتُعدُّ اللغة العربية من أغنى اللغات بمفرداتها وتراكيبها، فهي أداة التعبير والتواصل مع الآخرين. لذا، يصبح من الواجب على كل معلم تعزيز حب المتعلمين لهذه اللغة، عبر استخدامها بشكل تربوي ولغوي في جميع مجالات الحياة، بينما تلاحظ المجتمعات العربية ضعفًا في الممارسات اللغوية داخل العملية التفاعلية، وهو ما يعود إلى عوامل عدة تشكل عوائق أمام استخدام اللغة العربية كوسيط فعال في التواصل. كما أن اللغة العامية أصبحت السمة الغالبة في العديد من المواقف التفاعلية. لذلك، يبرز دور الممارسات اللغوية الفعّالة في العملية التعليمية من خلال تأثيرها المباشر على المتعلم، الذي يستجيب تلقائيًا لما يتعرض له من تأثيرات أسرية ومجتمعية، مما يظهر في خطاباته التفاعلية ويؤثر على قدرته على التواصل اللغوي السليم.

لذا، أصبح من الضروري تبني بدائل نوعية للحد من هذه الممارسات اللغوية، من خلال تعزيز التفاعل بين المعلم والمتعلم والمحتوى الدراسي. يجب أن يتماشى هذا المحتوى مع مستوى المتعلمين العقلي والعمري، مع التركيز على تنمية مهاراتهم المعرفية من جهة، وتطبيقها على واقعهم من جهة أخرى. فحيوية اللغة لا تتجلى إلا من خلال استخدامها وتوظيفها في جميع مجالات الحياة اليومية، سواء بالنسبة للمعلمين بشكل عام أو للمتعلمين بشكل خاص. وهذا يساهم في الوصول إلى ممارسات لغوية مثلى تسهم في ارتقاء لغة التواصل في المجتمعات العربية (أبو شنب، 2011، ص. 122).

بالإضافة إلى ذلك، يتم التواصل اللغوي في أي لغة من خلال أربع مهارات أساسية: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. وتعد هذه المهارات أشكالًا مختلفة لاستخدام اللغة، حيث تحمل كل واحدة منها قيمة خاصة، وتؤثر بشكل مباشر على الأخرى. تتكامل هذه المهارات في عملية الاتصال اللغوي

والكتابي، ويعد النشاط العقلي المشترك بين هذه المهارات عاملاً أساسيًا في تفاعلها. نظرًا لأن اللغة هي الإطار الذي تُمارس فيه هذه المهارات، يجب النظر إلى تعليمها كعملية متكاملة ومترابطة (قورة ووجيه، 2011، ص. 32).

وبناءً على –ما سبق– فإنَّه تَرجع أهمية مهارتي القراءة والكتابة –محلّ بحثنا المثار– إلى ما يلي:

1. «لا تزال القراءة أهم الوسائل الَّتي تنقل إلينا ثمرات العقل البشري وأنقى المشاعر الإنسانيَّة الَّتي عَرفها عالم الصَّفحة المطلوبة، وهي غاية في التَّعقيد، تقوم على أساس تفسير الرُّموز الكِتابيَّة، أي الرَّبط بين اللُّغة والحقائق، فالقارئ يتأمَّل الرُّموز ويربطها بالمعاني، ثمَّ يُفسِّر تلك المعاني على وفق خبراته، وهي عملية بيَّن فيها القارئ الحقائق الَّتي تكمن وراء هذه الرُّموز، ولا بدّ لهذا البناء من أن يتصل بالخبرات لتفسير تلك الرُّموز، ومن الخطأ أن نُعِدُّ تميُّز الحروف ومجرَّد النُّطق بالكلمات قراءة، فتلك عملية آلية لا تتضمن صفاتها الَّتي تنطوي على كثيرٍ من العمليات العقليَّة، كالرَّبط والإدراك والموازنة، والفَهم، والاختيار، والتَّقويم، والتَّذكر، والتَّنظيم، والاستنباط، والابتكار، ومهارات القراءة الرَّئيسة، منها: تعرف الكلمة، والفَهم والنُّطق، والسُّرعة، وتتفرَّع عن هذه المهارات مجموعة من المهارات اللُّغويَّة المُتضمنة الَّتي تساعد على عملية التَّواصل اللُّغوي» (مشدود، 2008، ص. 54).

2. تعد مهارتي القراءة والكتابة من الأدوات الأساسية التي لا يمكن الاستغناء عنها لتحقيق أهداف المنهج الدراسي. فهما الوسيلتان الأكثر أهمية للحصول على المعلومات والمعارف، فضلاً عن كونهما المفتاح الرئيسي لتحقيق التميز العلمي، وتعلم باقي المواد الدراسية بنجاح وإتقان (المرسي وعبد الوهاب، د.ت، ص. 4).

3. تعين القراءة المتعلم على بناء رصيد لغوي ومعرفي، كما تعد وسيلة أساسية في دراسته وتعلمه الذاتي. من هنا، يمكن القول إنه لا مكان للفرد في هذا العالم إذا لم يكن قادرًا على إتقان مهارات الاتصال الأساسية، وعلى رأسها مهارتي القراءة والكتابة. فهما تفتحان له أفق الاطلاع على كل جديد، وتسهمان في تحسين النطق، وكشف الأخطاء، وتعزز التنافسية والتفاعل مع إبداعات الآخرين. وبالتالي، يمكن اعتبار القراءة والكتابة... «الأداة الرَّئيسيَّة للانفتاح على معارف العَصر الحديث، لذا فلا بدّ من اتِّباع أنجع الطُّرق وأكثرها فعاليَّة لتمكين الطِّفل من تعلُّم القراءة وممارستها على النَّحو الأفضل» (عاشور ومقدادي، 2005، ص. 311).

4. تلعب مهارتي القراءة والكتابة دورًا بالغ الأهمية في حياة المتعلمين، حيث تهدفان إلى توسيع مداركهم، وفتح أبواب الثقافة أمامهم، ومساعدتهم في حل مشكلاتهم. كما تسهمان في إعدادهم العلمي، وتعزز توافقهم الشخصي والاجتماعي. هما الأساس الذي تقوم عليه جميع العمليات التعليمية، والمفتاح الأساسي لفهم المواد الدراسية الأخرى. فغالبًا ما يكون الضعف في القراءة هو السبب الرئيسي وراء إخفاق المتعلمين في باقي المواد. في الصفوف التعليمية، تساهم القراءة في توسيع دائرة خبرة المتعلم وتنميتها، وتنشيط قواه الفكرية، وتشجيع حب الاستطلاع لاكتشاف الذات ومعرفة الآخرين. كما تحفز على معرفة ما يرتبط بالأشياء والحوادث اليومية، وكلما استجاب المتعلم لرغباته في الاطلاع، زادت خبراته وتوسعت رؤيته للعالم من حوله. وبالتالي، تساهم في إيقاظ ميول جديدة لديهم. لذا، تحتل مهارتي القراءة والكتابة مكانة متميزة بين المهارات اللغوية الأخرى، خاصة في مرحلة التأسيس، حيث تُعتبران أساسًا للمذاكرة والتحصيل الدراسي (خاطر وآخرون، 1981، ص. 167).

5. لا تقتصر مهارتي القراءة والكتابة على فتح آفاق المعرفة فحسب، بل تمنح صاحبها أيضًا القدرة و«تؤهله لأنْ يكون عنصرًا فاعلًا في إنتاج الفكر الإنساني» (لطيفة، 2008، ص. 17).

المبحث الثَّاني

الجانب التَّطبيقي للدراسة

منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، والذي يُعرَّف بـ «النوع الذي بواسطته يتمُّ استجواب جميع أفراد مجتمع البحث، لوصف الظاهرة المدروسة، من حيث طبيعتها، ودرجة وجودها فقط».

مجتمع البحث وعينته:

يتمثل مجتمع البحث الحالية في جميع طلاب المستوى الأول في الجامعة الإسلامية، وقد تمَّ اختيار عينة عشوائية، مكونة من (150) طالبًا.

أداة البحث:

بعد أن تمَّ الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث والاستعانة بالإطار النظري للبحث، قام الباحث ببناء وتطوير الاستبيان كأداة لجمع بيانات البحث؛ لمناسبتها لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن تساؤلاتها.

بناء أداة البحث:

تمَّ تصميم أداة البحث بهدف التعرُّف على ضوابط الاستراتيجيات النشطة لتعليم القرآن الكريم من خلال مهارتي القراءة والكتابة، وقد قام الباحث بإعداد أداة البحث بصورتها المبدئيَّة، من خلال مراجعة الأدبيات المتعلِّقة بهدف البحث، وكذلك بعد الاطلاع على

الدِّراسَات السَّابقة ومراجعة أدواتها المتعلقة بموضوع البحث الحاليَّة، حيث تكونت أداة البحث من جزأين رئيسين، على النحو التالي:

الجزء الأول: يحتوي على البيانات العامة لأفراد عينة البحث.

الجزء الثاني: الخلفية التعليمية، ويشتمل على محورين رئيسيين، وهما كما يلي:

- المحور الأول مهارتي القراءة والكتابة وتتكونان من 10 فقرات.
- المحور الثاني مهارة الكتابة وتتكون من 10 فقرات.

مفتاح التصحيح:

كانت الإجابة عن فقرات الاستبانة في ضوء مقياس خماسي على النحو التالي:

جدول 1

مفتاح التصحيح

الإجابة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الدرجة	1	2	3	4	5

صدق أداة البحث:

يشير صدق الأداة إلى التأكد من قدرتها على قياس ما تم إعدادها لقياسه. والمقصود بالصدق «الأداة تشمل كل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح الفقرات من ناحية أخرى، حتى يستطيع فهمها مَن يستخدمها» (العساف، 1443، ص. 310). وقد حرص الباحث على التحقق من صدق أداة البحث من خلال اتخاذ الخطوات التالية:

الصدق الظاهري للأداة:

بعد إتمام بناء أداة البحث، تم عرض الأداة على مجموعة من الخبراء المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس للاطلاع على آرائهم. طلب من المحكمين تقييم مدى وضوح عبارات الأداة، ومدى ملاءمتها ومناسبتها للمحور الذي تنتمي إليه، مع تقديم المقترحات اللازمة لإجراء التعديلات التي قد تسهم في تحسين الاستبانة وتطويرها.

صدق الاتساق الداخلي:

لحساب الاتساق الداخلي، تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (30) فردًا، وتمَّ حساب معامل الارتباط لبيرسون (Pearson correlation coefficient) بين إجابات العينة على كُلّ فقرة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

المحور الأول: مهارتي القراءة والكتابة:

جدول 2

معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكليَّة للمحور الأول

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	.542**	6	.730**
2	.677**	7	.735**
3	.520**	8	.764**
4	.659**	9	.645**
5	.684**	10	.803**

** دال عند مستوى دلالة 0.01

يتبين من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الإجمالية لمحور مهارتي القراءة والكتابة كان جميعها جيدًا ومقبولًا، إذ كانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة لا يتجاوز (0.05).

المحور الثاني: مهارة الكتابة:

جدول 3

معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكليَّة للمحور الثاني

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	.765**	6	.608**
2	.790**	7	.811**
3	.731**	8	.669**
4	.753**	9	.862**
5	.695**	10	.772**

**دال عند مستوى دلالة 0.01

يتَّضح من الجدول –السابق– أن معامل الارتباط بين كل الفقرات والدرجة الكليَّة لمحور مهارة الكتابة جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت كلُّها ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (0.05).

ثبات أداة البحث:

يعني ثبات أداة البحث أن الأداة ستعطي نتائج متقاربة تقريبًا عند تطبيقها عدة مرات على نفس العينة. ولقياس مدى ثبات الأداة، قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (30) فردًا، واستخدم معاملات ثبات ألفا كرو نباخ (Chronbach Alpha) للتحقق من ثبات الأداة. يوضح الجدول التالي قيم معاملات ثبات ألفا كرو نباخ لكل محور من محاور الاستبانة:

جدول 4

معاملات الفا كرو نباخ لمحاور البحث

المحور	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرو نباخ
مهارتي القراءة والكتابة	10	.886
مهارة الكتابة	10	.850
الدرجة الكلية للاستبيان	20	.865

تُظهر نتائج الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا كرو نباخ لجميع محاور الاستبانة ملائمة لأغراض البحث العلمي، حيث كانت جميعها ضمن المعايير المقبولة علميًا وتفي بمتطلبات التطبيق. كما تبين النتائج أن المعاملات مرتفعة بالنسبة للدرجة الكلية، التي بلغت (0.865). وبناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أن الاستبانة يتمتع بدرجة ثبات عالية، مما يجعله أداة موثوقة يمكن الاعتماد عليها في الدراسة، مما يعزز الثقة في نتائجها.

أساليب تحليل البيانات:

من أجل تحقيق أهداف البحث، تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية عبر برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). حيث تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسوب وفقًا للطريقة التالية:

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتصنيف الإجابات على النحو التالي: (موافق بشدة = 5 درجات)، (موافق = 4 درجات)، (محايد = 3 درجات)، (غير موافق = 2 درجتين)، (غير موافق بشدة = 1 درجة واحدة). وبعد ذلك، تم حساب الوسط الحسابي لإجابات عينة البحث.

ولكي يتم تحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدمة في محاور البحث، تم حساب المدى بين القيم (5-1=4)، ثم تم تقسيم هذا المدى على عدد خلايا المقياس (5) للحصول على طول الخلية، والذي بلغ (0.80 = 4 ÷ 5). بعد ذلك، تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس لتحديد الحد الأعلى لكل خلية. وبذلك تم تحديد أطوال الخلايا كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 5

درجة الموافقة ومدى الموافقة على مقياس ليكرت الخماسي

درجة الترميز (الوزن النسبي)	فئة المتوسط		معيار الحكم على النتائج
	من	إلى	
1	1	1.80	ضعيفة جدًا
2	1.81	2.60	ضعيفة
3	2.61	3.40	متوسطة
4	3.41	4.20	كبيرة
5	4.21	5.00	كبيرة جدًا

تم استخدام أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك بعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، ثُمَّ تَمَّ استخراج النتائج وفقًا للأساليب الإحصائية الآتية:

1. التكرارات والنسب المئوية (Percentage & Frequencies): بهدف التعرف على خصائص عينة البحث.

2. المتوسط الحسابي :(Mean) بغرض دراسة مستوى ارتفاع أو انخفاض إجابات أفراد عينة البحث عن المحاور والفقرات.
3. الانحراف المعياري :(Standard Deviation) لتحديد مدى تباين إجابات أفراد عينة البحث عن المتوسط الحسابي لكل عبارة من عبارات متغيرات البحث.
4. معامل ارتباط بيرسون :(Pearson) لحساب صدق أداة البحث.
5. معامل الثبات ألفا كرونباخ :(cronbach›s Alpha- α) لحساب ثبات أداة البحث.

نتائج البحث، وتحليلها ومناقشتها:

أولًا: خصائص عينة البحث:

من خلال حساب التكرار والنسبة المئوية لأفراد عينة البحث بناءً على المتغيرات المحددة:

1. الجنس: أثبتت نتائج البحث أنَّ جميع أفراد عينة البحث من الذكور.
2. العمر:

جدول 6

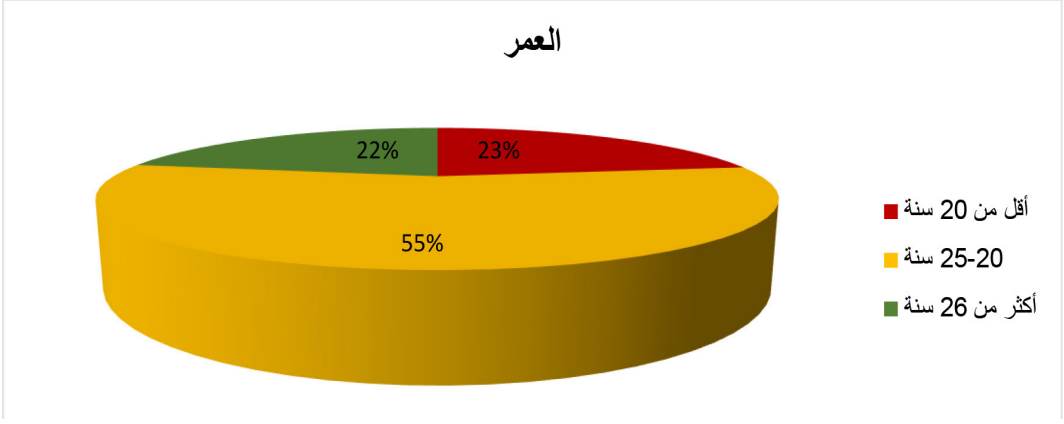
توزيع أفراد البحث وفق العمر

العمر	التكرار	النسبة
أقل من 20 سنة	34	22.7
20-25 سنة	83	55.3
أكثر من 26 سنة	33	22.0
المجموع	150	100%

يُظهر الجدول أن (55.3 %) من أفراد عينة البحث تتراوح أعمارهم بين 20 و 25 سنة، بينما تبلغ نسبة الأفراد الذين تقل أعمارهم عن 20 سنة (22.7) في حين أن (22 %) من الأفراد تتجاوز أعمارهم 26 سنة.

شكل 1

توزيع العينة من حيث العمر



2. هل أنت طالب في المستوى الأول في الجامعة الإسلامية؟

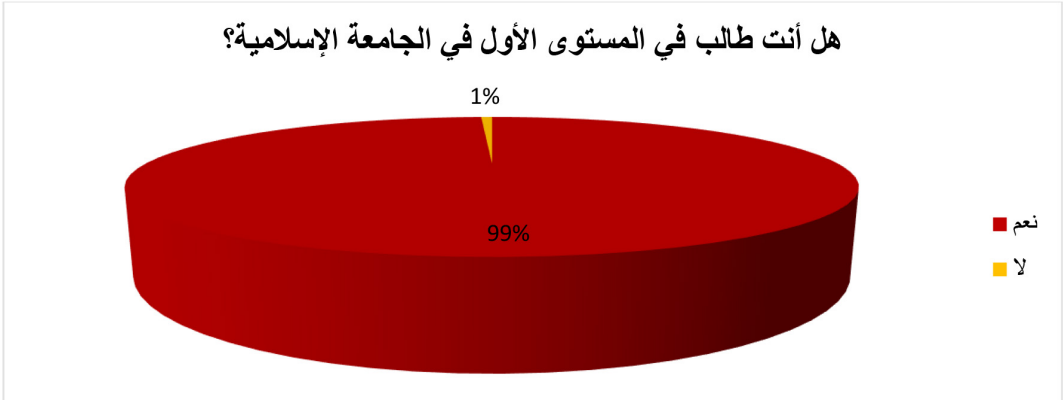
جدول 7 توزيع أفراد البحث وفق هل أنت طالب في المستوى الأول في الجامعة الإسلامية؟

هل أنت طالب في المستوى الأول في الجامعة الإسلامية	*التكرار*	*النسبة*
نعم	149	99.3
لا	1	7.
المجموع	150	100%

(99.3 %) من إجمالي أفراد عينة البحث طلاب في المستوى الأول في الجامعة الإسلامية، ونسبة (0.7 %) من إجمالي أفراد عينة البحث ليسوا طلاب في المستوى الأول في الجامعة الإسلامية.

شكل2

توزيع أفراد البحث وفق هل أنت طالب في المستوى الأول في الجامعة الإسلامية؟



القسم الثاني: الخلفية التعليمية:

3. ما مستواك في اللغة العربية؟

جدول 8

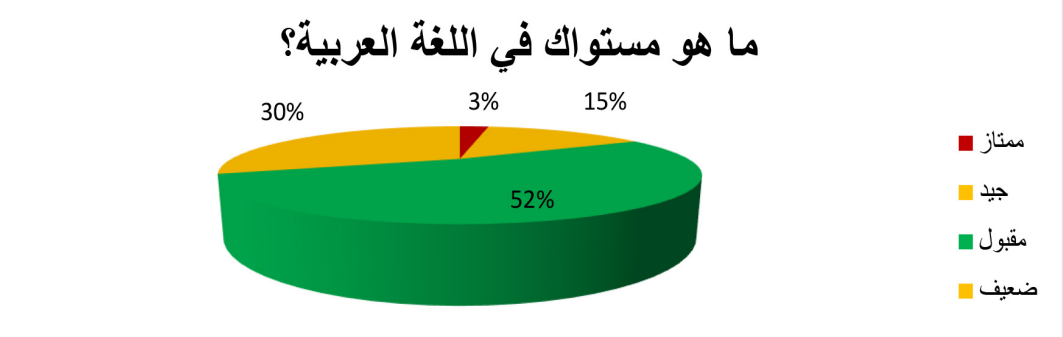
توزيع أفراد البحث وفق ما هو مستواك في اللغة العربية؟

ما هو مستواك في اللغة العربية	التكرار	النسبة
ممتاز	4	2.7
جيد	22	14.7
مقبول	79	52.7
ضعيف	45	30.0
المجموع	150	100%

(52.7 %) من إجمالي أفراد عينة البحث مستواهم مقبول في اللغة العربية، ونسبة (30 %) من إجمالي أفراد عينة البحث مستواهم ضعيف في اللغة العربية، ونسبة (14.7 % من إجمالي أفراد عينة البحث مستواهم جيد في اللغة العربية، ونسبة (2.7 %) من إجمالي أفراد عينة البحث مستواهم ممتاز في اللغة العربية.

شكل 3

توزيع أفراد البحث وفق ما هو مستواك في اللغة العربية؟



4. هل لديك خبرة سابقة في دراسة القرآن الكريم؟

جدول 9

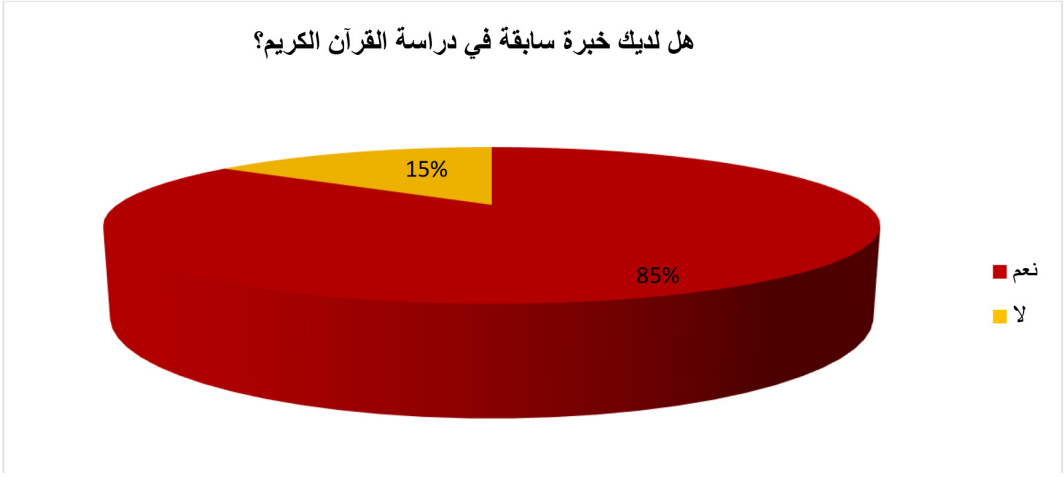
توزيع أفراد البحث وفق هل لديك خبرة سابقة في دراسة القرآن الكريم؟

هل لديك خبرة سابقة في دراسة القرآن الكريم	التكرار	النسبة
نعم	127	84.7
لا	23	15.3
المجموع	150	100%

(84.7 %) من عينة البحث لديهم خبرة سابقة في دراسة القرآن الكريم، ونسبة (15.3 %) من إجمالي أفراد عينة البحث ليس لديهم خبرة سابقة في دراسة القرآن الكريم.

شكل 4

توزيع أفراد البحث وفق هل لديك خبرة سابقة في دراسة القرآن الكريم؟



دراسة محاور الاستبانة:

المحور الأول: الاستراتيجيات النشطة لتعليم القرآن الكريم من خلال مهارتي القراءة والكتابة:

لدراسة الاستراتيجيات النشطة لتعليم القرآن الكريم من خلال مهارتي القراءة والكتابة؛ وذلك بحساب المتوسّط الحسابيّ والانحراف المعياريّ لفقرات المحور الأول، في الجدول التالي:

جدول 10

تحليل عبارات محور مهارتي القراءة والكتابة

الفقرة	*المتوسط الحسابي*	*الانحراف المعياري*	*الرتبة*	*درجة الموافقة*
تعمل مهارات القراءة على التعرف على الحروف والأشكال والاعتمادات المعجمية والجمع بينها لدى طلاب المستوى الأول.	4.11	728.	5	موافق
عند قراءة مقطع القراءة، يجب أن تفكر في استخدام الإيماءات والإيحاءات والاختلافات في مستوى الصوت ونبرة الصوت.	3.97	806.	8	موافق
مهارتي القراءة والكتابة هي استخدام حاسة البصر لفهم أجزاء من النص، وهو نشاط عقلي يساعد على الفهم من أجل استخلاص المعنى والمعنى الإجمالي من النص المقروء.	4.12	750.	4	موافق

يعد فهم القراءة عملية نفسية ومعرفية ولغوية وثقافية واجتماعية معقدة تمكننا من فهم النصوص.	4.05	809.	6	موافق
ترتبط مهارات القراءة ارتباطًا وثيقًا بالفهم، والقراءة دون الفهم ومواجهة الأفكار لا تسمى قراءة.	3.93	872.	10	موافق
عملية القراءة تكون دائرية، تبدأ بالقراءة والعودة، فكلما قرأ الطالب في المستوى الأول كلما كانت قراءته أفضل، ويقرأ كلما كان أفضل، وكلما زادت رغبته في القراءة، كلما زادت رغبته في القراءة، كلما أحب القراءة، كلما أحب القراءة، كلما قرأ أكثر.	4.27	732.	1	موافق بشدة
مهارتي القراءة والكتابة هي عملية معرفية تتضمن مجموعة معقدة من المهارات المترابطة.	3.94	788.	9	موافق
الفهم القرائي هو العلاقة بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة.	4.04	834.	7	موافق
القراءة تشبه كل ما يفعله الطالب في المرحلة الأولى من التعلم، فهي تتطلب الفهم والتكامل والاستنتاج.	4.16	724.	3	موافق
تزيد القراءة المنتظمة من الحافز وتساعد على تذكر النص واستدعائه وفهمه بشكل أسرع.	4.25	697.	2	موافق بشدة
المتوسط العام	4.08	0.077		موافق

يتضح من خلال الجدول السابق، أن الاستراتيجيات النشطة في تعليم القرآن الكريم من خلال مهارتي القراءة والكتابة حصلت على درجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط العام (4.08) مع درجة موافقة (موافق)، وكان الانحراف المعياري (0.77)، وهو منخفض مما يدل على تجانس في آراء أفراد عينة البحث حول هذه الاستراتيجيات. كما تراوحت قيم الانحراف المعياري بين (0.697–0.872)، وهي جميعها قيم منخفضة، مما يشير إلى تجانس واضح في آراء أفراد العينة تجاه الفقرات المعروضة.

جاءت العبارة رقم (6) في الترتيب الأول، حيث نصت على أن «عملية القراءة تكون دائرية، تبدأ بالقراءة والعودة، فكلما قرأ الطالب في المستوى الأول كلما كانت قراءته أفضل، وكلما زادت رغبته في القراءة، كلما أحب القراءة، كلما قرأ أكثر»، بمعدل حسابي قدره (4.27) وانحراف معياري (0.732)، مع درجة موافقة (موافق بشدة). في المرتبة الثانية، جاءت العبارة رقم (10): «تزيد القراءة المنتظمة من الحافز وتساعد على تذكر النص واستدعائه وفهمه بشكل أسرع»، بمعدل حسابي قدره (4.25) وانحراف معياري (0.697)، مع درجة موافقة (موافق بشدة). أما في الترتيب الأخير، فكانت العبارة رقم (5): «ترتبط مهارات القراءة ارتباطًا وثيقًا بالفهم، والقراءة دون الفهم ومواجهة الأفكار لا تسمى قراءة»، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.93) والانحراف المعياري (0.872)، ودرجة الموافقة (موافق).

يعتقد الباحث أن الاستراتيجيات النشطة لتعليم القرآن الكريم من خلال مهارتي القراءة والكتابة قد تحققت بدرجة كبيرة، مما يشير إلى أن هناك العديد من الاستراتيجيات الفعّالة التي تدعم تعلم القرآن الكريم باستخدام هاتين المهارتين. فقد أظهرت نتائج البحث أن عملية القراءة تميل إلى أن تكون دائرية، حيث تبدأ بالقراءة والعودة، وتتحسن مع تكرار الممارسة؛ فكلما قرأ الطالب في المستوى الأول، كانت قراءته أفضل، وكلما زادت رغبته في القراءة، ازدادت مهاراته فيها، وزادت كذلك متعته وحبه لها. كما تبين أن القراءة المنتظمة تعزز من الحافز وتحفز على تذكر النصوص واسترجاعها وفهمها بشكل أسرع وأكثر فعالية.

المحور الثاني: مهارة الكتابة:

جدول 11

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والترتيب لعبارات محور مهارة الكتابة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	مهارة الكتابة ليست مجرد وسيلة لتسجيل الأفكار، بل هي أداة قوية تسهم في تعزيز التواصل، وتطوير الفهم، وتحسين الأداء الوظيفي، وتعزيز النمو الشخصي، مما يجعلها عاملًا أساسيًا في تعلُّم القرآن الكريم.	4.11	773.	2	موافق
2	الكتابة واحدة من العوامل الأساسية التي تزيد من عملية الفهم والاستيعاب في حفظ القرآن الكريم.	3.96	850.	8	موافق

3	تعتبرُ ممارسة الكتابة بانتظام أداة فعّالة لتحسين مهارات التعبير والتواصل وحفظ واستيعاب آيات القرآن الكريم.Top of Form	4.07	778.	5	موافق
4	الكتابة تعتبرُ جسرًا بين الفهم الشخصي والتواصل الفعّال، فهي تعزز تطوير لغة الفرد وثقافته الشخصية، وبالتالي قدرته على تعليم القرآن الكريم.	3.99	764.	7	موافق
5	مهارة الكتابة تعدُّ من القدرات الأساسية التي تتيح للفرد التعبير عن أفكاره وآرائه بشكل فعّال، حيث تمثّلُ هذه المهارة أهمية في تسهيل التواصل ونقل المعلومات بشكلٍ واضح ومفصل.	4.09	768.	3	موافق
6	تدوين الملاحظات كتابيًا أثناء القراءة يعدُّ عاملًا أساسيًّا في المساعدة على فهم وقراءة النصوص القرآنية.	4.06	777.	6	موافق
7	إنَّ فهم كيفية صياغة الجمل وتنظيم الأفكار يسهم في تعزيز التفاهم بين الأفراد، سواءً كانوا في بيئة عمل أو في حياتهم الشخصية.	4.09	659.	3	موافق
8	من خلال تطوير مهارة الكتابة، يمكن للفرد تحسين فرصه في مختلف المجالات الوظيفية، حيث تُعدُّ القدرة على صياغة رسائل وتقارير ووثائق فعّالة أمرًّا حاسمًّا في فهم وتعلُّم القرآن الكريم.	3.95	850.	9	موافق
9	تُشكّلُ مهارة الكتابة وسيلة لتسجيل الأفكار والأحداث، ممَّا يُسهم في فهم الذات وتحديد الأهداف والتطلعات.	4.08	681.	4	موافق
10	الكتابة تعتبرُ وسيلة للتعبير عن المشاعر وتفريغ الأفكار، مما يساعدُ على تحسين الصحة العقلية وتقوية القدرة على التعامل مع التحديات اليومية.	4.16	795.	1	موافق
المتوسط العام		4.05	0.77		موافق

يتضح من الجدول السابق أن الاستراتيجيات النشطة لتعليم القرآن الكريم من خلال مهارة الكتابة حققت درجة كبيرة من الموافقة، حيث بلغ المتوسط العام (4.05) مع درجة موافقة «موافق»، وكان الانحراف المعياري (0.77)، وهو قيمة منخفضة تشير إلى تجانس آراء أفراد عينة البحث بشأن هذه الاستراتيجيات. تراوحت قيم الانحراف المعياري للفقرات بين (0.659–0.85)، مما يعكس توافقًا ملحوظًا في الآراء حول فقرات المحور. وقد احتلت العبارة رقم (10) الترتيب الأول، حيث نصت على أن «الكتابة تعتبر وسيلة للتعبير عن المشاعر وتفريغ الأفكار، مما يساعد على تحسين الصحة العقلية وتقوية القدرة على التعامل مع التحديات اليومية»، وحصلت على متوسط حسابي بلغ (4.16) مع انحراف معياري قدره (0.795)، ودرجة موافقة «موافق». تلتها العبارة رقم (1) التي ذكرت أن «مهارة الكتابة ليست مجرد وسيلة لتسجيل الأفكار، بل هي أداة قوية تسهم في تعزيز التواصل، وتطوير الفهم، وتحسين الأداء الوظيفي، وتعزيز النمو الشخصي، مما يجعلها عاملًا أساسيًّا في تعلم القرآن الكريم»، حيث حصلت على متوسط حسابي قدره (4.11) وانحراف معياري بلغ (0.773)، ودرجة موافقة «موافق». أما في الترتيب الأخير، فقد جاءت العبارة رقم (8) التي تقول «من خلال تطوير مهارة الكتابة، يمكن للفرد تحسين فرصه في مختلف المجالات الوظيفية، حيث تُعدُّ القدرة على صياغة رسائل وتقارير ووثائق فعّالة أمرًّا حاسمًّا في فهم وتعلُّم القرآن الكريم»، بحصولها على متوسط حسابي قدره (3.95) وانحراف معياري (0.85)، مع درجة موافقة «موافق».

ويعتقد الباحث أن الاستراتيجيات النشطة لتعليم القرآن الكريم من خلال مهارة الكتابة تحقق نتائج كبيرة، مما يعكس أهمية تلك الاستراتيجيات في تعزيز التعلم. فالكتابة تُعتبر أداة فعالة للتعبير عن الأفكار والمشاعر، مما يسهم في تحسين الصحة العقلية ويُعزز القدرة على التكيف مع التحديات اليومية. بالإضافة إلى ذلك، مهارة الكتابة لا تقتصر على توثيق الأفكار، بل هي وسيلة قوية لتعزيز التواصل وتطوير الفهم، مما يُسهم في تحسين الأداء الوظيفي والنمو الشخصي، وبالتالي تعتبر عنصرًا أساسيًا في تعلم القرآن الكريم.

ملخَّص نتائج البحث

ويتجسد ذلك في استعراض أهم النتائج التي أسفر عنها البحث فيما يتعلق بالإجابة على تساؤلاته وتحقيق أهدافه، كما يلي:

الاستراتيجيات النشطة لتعليم القرآن الكريم من خلال مهارتي القراءة والكتابة جاءت بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط العام (4.08) مع درجة موافقة (موافق)، وانحراف معياري قدره (0.77)، مما يشير إلى وجود العديد من الاستراتيجيات النشطة

لتعليم القرآن الكريم من خلال مهارتي القراءة والكتابة، حيث أنَّ عملية القراءة تكون دائرية، تبدأ بالقراءة والعودة، فكلما قرأ الطالب في المستوى الأول كلما كانت قراءته أفضل، ويقرأ كلما كان أفضل، وكلما زادت رغبته في القراءة، كلَّما ازدادت رغبته في القراءة، وكلَّما ازدادت رغبته في القراءة كلَّما أحبَّ القراءة، وكلَّما أحبَّ القراءة كلَّما قرأ أكثر وأكثر، كلما قرأ أكثر كما أنه تزيد القراءة المنتظمة من الحافز وتساعد على تذكر النص واستدعائه وفهمه بشكل أسرع.

الاستراتيجيات النشطة لتعليم القرآن الكريم من خلال مهارة الكتابة جاءت بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط العام (4.05) مع درجة موافقة (موافق)، وانحراف معياري قدره (0.77)، مما يعكس وجود العديد من الاستراتيجيات النشطة لتعليم القرآن الكريم من خلال مهارة الكتابة حيث إنَّ الكتابة تعتبر وسيلة للتعبير عن المشاعر وتفريغ الأفكار، ممَّا يساعد على تحسين الصحة العقلية وتقوية القدرة على التعامل مع التحديات اليومية كما أن مهارة الكتابة ليست مجرد وسيلة لتسجيل الأفكار، بل هي أداة قوية تسهم في تعزيز التواصل، وتطوير الفهم، وتحسين الأداء الوظيفي، وتعزيز النمو الشخصي، ممَّا يجعلها عاملًا أساسيًا في تعلُّم القرآن الكريم.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصَّل إليه البحث الحاليّ من نتائجٍ، يمكن للباحث وضع التَّوصيات على النَّحو الآتي:

1. يُوصى بتطوير إستراتيجيَّات تدريسيَّة نشطة تهدف إلى تعزيز التَّفاعل الإيجابيّ للطُّلاب مع القرآن الكريم، من خلال استخدام أساليب مبتكرة تدعم مهارتي القراءة والكِتابة.
2. ينبغي توفير برامج تدريبيَّة مستمرَّة للمعلِّمين والمربين لتطوير مهاراتهم في تطبيق الأساليب الحديثة لتعليم القرآن الكريم وتعزيز مهارتي القراءة والكِتابة لدى الطُّلاب.
3. يُوصى باستخدام التَّطبيقات التَّعليميَّة والوسائل التُّكنولوجيَّة المتقدِّمة لدعم عمليَّة تعلُّم القرآن الكريم، ممَّا يسهم في زيادة فعاليَّة التَّدريس وتحفيز الطُّلاب.
4. يُوصى بتطوير المناهج التَّعليميَّة الخاصَّة بتدريس القرآن الكريم لتتضمَّن أساليب تفاعليَّة تهتم بتحقيق الفَهم العميق والتَّطبيق العمليّ للنصوص القرآنيَّة.
5. يُوصى بإجراء المزيد من الدِّراسات والبحوث حول فعاليَّة الإستراتيجيَّات النَّشطة في تعليم القرآن الكريم، خاصَّة على مستويات تعليميَّة مختلفة، من أجل تحسين نتائج التَّعلُّم.
6. تعزيز مهارات التَّفكير النَّقديّ لدى الطُّلاب من خلال الأنشطة الَّتي تُشجِّعهم على التَّدبُّر والتَّفسير العميق للآيات القرآنيَّة وربطها بالواقع المعاصر.
7. يُوصى بتنظيم ورش عمل ودورات تدريبيَّة للطُّلاب تساعدهم على تحسين مهارات القراءة والكِتابة من خلال تفاعل جماعيّ ومشاركة فاعلة في تحليل وتفسير النُّصوص القرآنيَّة.

المراجع:

أبو شنب، ميساء. (2011). مشكلات التَّواصل اللُّغوي الَّتي تواجه مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة في مرحلة التَّعلم الأساسي في الجمهوريَّة السُّوريَّة. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. دمشق – سوريا.

أبو مغلي، سميح. (1999). الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية. دار مجداوي للنشر والتوزيع.

البشري، إسماعيل. (2007). مدخل التَّواصل اللُّغوي. معهد جامعة الإمام محمَّد بن سعود الإسلاميَّة.

جرجيس، أيوب. (2012). اللغة العربية تثقيفًا ومهارات. دار الكتب العلمية.

الجعافرة، عبد السلام. (2011). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق. مكتبة المجتمع العربي.

خاطر، محمَّد. (1981). طُرق تدريس اللُّغة العربيَّة، التَّربية الدِّينيَّة في ضوء الاتِّجاهات الحديثة. دار المعرفة.

زيتون، حسن. (2003). استراتيجيات التَّدريس: رؤية معاصرة لطُرق التَّعليم والتَّعلُّم. عالَم الكُتب.

السيد، محمَّد. (1980). طرائق تدريس اللُّغة العربيَّة وآدابها. دار العودة.

شعبان، علي. (1995). قراءات في عِلم اللُّغة التَّطبيقي.

طاسي، عماد. (2015). المهارات اللُّغويَّة واكتساب التَّفكير النَّقدي والبناء المعرفي السَّنة الرَّابعة متوسّط. كُلِّيَّة الآداب واللُّغات. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.

طعيمة، رشدي. (1989). تعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها، أساليبه ومناهجه. المنظمة الإسلاميَّة للتربية والعلوم والثَّقافة. إيسيسكو.

عاشور، راتب؛ مقدادي، محمد فخري. (2005). المهارات القرائيَّة والكِتابيَّة طرائق تدريسها واستراتجياتها. دار الميسرة للنشر والتَّوزيع.

عبد الهادي، نبيل؛ أبو حشيش، عبد العزيز؛ بسندي، خالد. (2005). مهارات في اللُّغة والفكر. (ط2). دار المسيرة للنشر والتَّوزيع.

عثمان، عبير. (2007). فعالية استخدام استراتيجية تعليم الأقران

في تنمية الأداءات المهارية لدى طلاب شعبة الملابس الجاهزة.[بحث غير منشور للحصول على درجة الماجستير]. كلية التربية. جامعة حلوان.

العساف، نادية. (2015). طرائق تدريس منهاج العربيَّة للناطقين بغيرها بين النَّظريَّة والتَّطبيق. *دراسات العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة*. 42 (1)، 155–164.

الغالي، ناصر عبد الله؛ عبد الله، عبد الحميد. (1997). أُسس إعداد الكُتب التَّعليميَّة لغير النَّاطقين بالعربيَّة. دار الاعتصام.

القضاة، محمَّد؛ التورتوري، محمَّد. (2006). تنمية مهارات اللُّغة والاستعداد القرائي عند طفل الرّوضة. دار حامد للنشر والتَّوزيع.

قورة، عليّ؛ وجيه، سنجي. (2011). مهارات الاستماع اللازمة مفهومها، أهميتها، أهداف تدريسها، أساليب تنميتها. جامعة الأزهر.

كامل، الخويسكي. (2008). المهارات اللُّغويَّة الاستماع والتَّحدُّث والقراءة والكِتابة وعوامل تنمية المهارات اللُّغويَّة عند العرب وغيرهم. دار المعرفة الجامعيَّة للطبع والنَّشر والتَّوزيع.

المرسي، محمَّد؛ عبد الوهاب، سمير. (د.ت). قضايا تربويَّة حول تعليم اللُّغة العربيَّة. مطبعة نانسي..

مشدود، علي. (2008). العلاقة بين إتقان تلاوة القرآن الكريم ومستوى أول مهارات القراءة الجهريَّة. [رسالة ماجستير غير منشورةٍ]. جامعة صنعاء – اليمن.

هباشي، لطيفة. (2008). استثمار النُّصوص الأصليَّة في تنمية القراءة النَّاقدة. عالَم الكُتب الجديد. دار للكِتاب العلمي – د. م.

Abu Shanab, M., A. (2011). “Language Communication Problems Facing Arabic Language Teachers In The Basic Learning Stage In the Syrian Republic” (in Arabic). [Unpublished doctoral dissertation], Damascus, Syria.

Al-Assaf, N., M. (2015) “Methods of Teaching the Arabic Curriculum For Non-Native Speakers Between Theory and Practice” (in Arabic). Studies, Humanities and Social Sciences. 42 (1), 155 – 164.

Mashdoud, A. (2008). “The Relationship Between Mastery of Recitation of the Noble Quran and the Level of First Reading Skills Aloud.” (in Arabic). [unpublished master’s thesis], Sana’a University, Sana’a, Yemen.

Othman, A., K. (2007). “The Effectiveness of Using the Peer Education Strategy In Developing the Skill Performances of Students of the Ready-Made Clothing Division” (in Arabic). [Unpublished research for a master’s degree]. Faculty of Education. Helwan University.

تصور مقترح لمعايير الاستدامة المالية بالجامعات السعودية (الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة أنموذجاً)

Proposed Framework for Financial Sustainability Standards in Saudi Universities: The Case of the Islamic University of Madinah

د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك، كلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

https://orcid.org/0009-0009-6421-4239

Dr. Mansour bin Saad Farghal

Associate Professor of Educational Administration and Planning, College of Arabic Language and Human Studies, Islamic University of Medina, Kingdom of Saudi Arabia

(تاريخ الاستلام: 2024/11/26، تاريخ القبول: 2025/01/30، تاريخ النشر: 2025/02/15)

المستخلص

هدف البحث لتقديم تصور مقترح لمعايير الاستدامة المالية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وتكونت عينة البحث من 15 عضو هيئة تدريس من قسم الإدارة التربوية بكلية اللغة العربية و قسم الاقتصاد بكلية الأنظمة القضائية، و 140 طالب من طلاب الدراسات العليا من الكليتين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت للنتائج التالية: أظهرت النتائج أن الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تتبنى ممارسات جيدة في التخطيط المالي، إلا أن هناك حاجة لتعزيز الكفاءة في إدارة الموارد المالية من خلال تطوير الوحدات المختصة بإدارة المخاطر المالية، وتفعيل الشراكات مع القطاع الخاص. وأوصت الدراسة بضرورة تحسين إدارة الوقف الجامعي، وتبني استراتيجيات مبتكرة لجذب الاستثمارات، وتطوير برامج تعليم عن بعد لتحقيق إيرادات إضافية.

الكلمات المفتاحية: الاستدامة المالية، التعليم العالي، الجامعة الإسلامية، التخطيط المالي، رؤية المملكة 2030.

Abstract

The aim of this research is to propose a strategy for enhancing financial sustainability standards at the Islamic University of Madinah. The study sample consisted of 15 faculty members from the Department of Educational Administration at the College of Arabic Language and the Department of Economics at the College of Judicial Systems, along with 140 postgraduate students from both colleges. The study adopted a descriptive-analytical approach and reached the following conclusions: The results showed that the Islamic University of Madinah implements sound practices in financial planning. However, there is a need to enhance efficiency in managing financial resources by developing specialized units for financial risk management and activating partnerships with the private sector. The study recommended improving the management of university endowments, adopting innovative strategies to attract investments, and developing distance education programs to generate additional revenue

Keywords: :Financial sustainability, higher education, Islamic University, financial planning, funding diversification, Vision 2030

للاستشهاد: فرغل، منصور بن سعد. (2025). تصور مقترح لمعايير الاستدامة المالية بالجامعات السعودية (الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة أنموذجاً). *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 01 (25)، ، ص161 – ص186.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Funding: There is no funding for this research

المقدمة:

تُعد الاستدامة المالية من الأمور الحيوية لأي مؤسسة سواء كانت عامة أو خاصة أو خيرية لضمان استمرار المؤسسة في تحقيق أهدافها وضمان جودة أداءها وازدهارها خصوصا في ظل المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية المتسارعة وتعرف الاستدامة المالية بقدرة المؤسسة على توفير احتياجاتها المالية بصفة ومستمرة من خلال تنويع مصادر تمويلها وترشيد نفقاتها وتحديد أولوياتها وكفاءة انفاقها لتحقيق أهدافها وازدهارها وتتأكد أهمية الاستدامة المالية في المؤسسات الجامعية لما للتعليم الجامعي من أهمية في امداد سوق العمل بالكفاءات البشرية والتي بدورها تساهم في التنمية المستدامة للمجتمع.

ويشير (Altbach & Reisberg, 2019) بأن التعليم الجامعي يلعب دورًا حيويًا في تطوير الأفراد والمجتمعات من خلال تقديم برامج تعليمية وبحثية عالية الجودة. ومع ذلك، فإن هذا الدور يتطلب موارد مالية ضخمة لتغطية تكاليف البنية التحتية، الأبحاث، البرامج الأكاديمية، وتوظيف الكفاءات. وفي الوقت نفسه، تعاني العديد من الجامعات من نقص الموارد المالية نتيجة لتراجع التمويل الحكومي أو محدودية مصادر التمويل الأخرى. مما يجعل لتحقيق الاستدامة المالية تحديًا كبيرًا لتلك المؤسسات. وتعتبر الجامعات الكبرى مثل جامعة هارفارد وستانفورد أمثلة بارزة على الاستدامة المالية الناجحة، حيث تمكنت هذه المؤسسات من تطوير نماذج استثمارية مبتكرة ووقف مالي كبير يضمن لها دخلاً ثابتًا يمكنها من الحفاظ على مستواها الأكاديمي دون الاعتماد الكامل على الرسوم الدراسية أو التمويل الحكومي.

وتعد معايير الاستدامة في الجامعات عنصرًا أساسيًا لضمان تحقيق التوازن بين الاحتياجات البيئية والاجتماعية والاقتصادية في العمليات الأكاديمية والإدارية. وفقًا لتقرير الأمم المتحدة للتنمية المستدامة (2015)، تتمثل معايير الاستدامة في تقليل الانبعاثات الكربونية، إدارة الموارد بشكل فعال، وتعزيز التعليم البيئي. تحقيق هذه المعايير في الجامعات يعزز من قدرتها على تقليل الأثر البيئي السلبي، ويوفر بيئة تعليمية صحية ومستدامة للطلاب والموظفين على حد سواء. إضافة إلى ذلك، فإن تبني معايير الاستدامة يساهم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة (SDGs)خاصة الهدف الرابع (التعليم الجيد) والهدف الثالث عشر (العمل المناخي) (United Nations, 2015)

كما أن تنفيذ الاستدامة في الجامعات لا يقتصر فقط على الجوانب البيئية، بل يشمل أيضًا تعزيز العدالة الاجتماعية وتطوير الابتكار البحثي في المجالات ذات الصلة. ولقد أشارت دراسة أجراها «سيلفا وآخرون» (2019) إلى أن الجامعات التي تطبق معايير الاستدامة بشكل فعال تحقق مكاسب أكاديمية واقتصادية طويلة الأمد، مما يساهم في تعزيز مكانتها المؤسسية وتحقيق تأثير إيجابي على المجتمع المحيط.

وتأسيساً لما سبق يتضح للباحث أن الاستدامة المالية في الجامعات حجر الزاوية لاستمرارية هذه المؤسسات في أداء رسالتها التعليمية والبحثية. من خلال تبني استراتيجيات مالية مستدامة تشمل تنويع مصادر تمويلها وترشيد نفقاتها وتحديد اولويتها وكفاءة انفاقها واستخدام مواردها الاستخدام الأمثل

مشكلة البحث

تواجه الجامعات في العالم تحديات متزايدة في تحقيق الاستدامة المالية بسبب التغيرات الاقتصادية العالمية، وانخفاض الدعم الحكومي، وارتفاع تكاليف التعليم. وهذا ينطبق على الجامعات السعودية فاغلب الجامعات السعودية حكومية تعتمد بشكل كبير على المخصصات الحكومية لتمويل ميزانيتها فالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة احدى تلك الجامعات فهي مؤسسة تعليمية رائدة تستقبل طلابًا من مختلف أنحاء العالم، وتعتمد بشكل كبير على التمويل الحكومي لتقديم التعليم المجاني أو شبه المجاني. مع تزايد أعداد الطلاب واتساع البرامج الأكاديمية، بات واضحًا أن هذا النموذج المالي التقليدي يواجه صعوبات في تحقيق الاستدامة المالية على المدى الطويل. ووفقًا لما توصل إليه الباحث من خلال متابعته المستمرة للوضع المالي بالجامعة الإسلامية والجامعات السعودية، فإن الاعتماد على مصدر تمويل واحد يزيد من هشاشة المؤسسة أمام أي تقلبات في الدعم الحكومي، ما يهدد قدرتها على مواصلة تقديم خدمات تعليمية متميزة.

وهو ما يؤكده الزهراني (2021) بأن الجامعات السعودية تحديات متزايدة في تحقيق الاستدامة المالية بسبب اعتمادها الكبير على التمويل الحكومي، ما يجعلها عرضة للتأثر بالتقلبات الاقتصادية والدعم الحكومي، ويهدد قدرتها على تقديم خدمات تعليمية متميزة. على سبيل المثال، تعتمد الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بشكل كبير على التمويل الحكومي لتقديم التعليم المجاني أو شبه المجاني، مما يجعل هذا النموذج المالي التقليدي غير مستدام على المدى الطويل.

وكشفت دراسة البشر (2024) أن التحديات التي تواجه الجامعات، تكمن في كيفية إدارة واستثمار موارد الوقف بفعالية. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير استراتيجيات استثمارية مبتكرة لزيادة العوائد المالية للوقف، مما يساهم في تغطية التكاليف الأكاديمية والتشغيلية ويعزز من استقلالية الجامعات.

وفي دراسة الخصاونة (2024) التي تناولت حالة الاستدامة المالية في المؤسسات التعليمية ومستوى الشراكة المجتمعية بين جامعة نجران ومنطقة نجران، أكدت النتائج أن الاستدامة المالية تتطلب تحسين إدارة الوقف وزيادة التعاون مع المؤسسات المالية من أجل تطوير مشاريع استثمارية تدر عائدات ثابتة ومستدامة. بناءً على هذه التوصيات، يظهر أن الجامعات السعودية بحاجة إلى تعزيز استثماراتها وترشيد نفقاتها وكفاءة انفاقها.

ومن خلال ايضا اطلاع الباحث على العديد من الدراسات منها: الأحمد (2015)، ودراسة الأمير (2024)، ودراسة الخليوي (2023)، ودراسة العتيبي (2018)، ودراسة العنزي (2024)، ودراسة الغامدي وآخرون (2024)، واللهيبي (2017) حيث كشفت جميعهم بأن الاستدامة المالية لمؤسسات التعليم والتعليم الجامعي بات أمراً ضرورياً في ظل توجهات رؤية المملكة 2030، والمتغيرات المعاصرة لمنظمة التعليم، وكذلك التحديات التي تواجه التعليم الجامعي والجامعات.

استنادًا إلى الدراسات السابقة وخبرة الباحث في متابعة تطورات الجامعات السعودية الحكومية في مجال الاستدامة المالية، يتضح أن مشكلة الاستدامة المالية في الجامعات السعودية الحكومية ليست مجرد مسألة نقص في التمويل، بل تتعلق بكيفية إدارة وتوظيف الموارد المتاحة بطرق تضمن استدامتها على المدى الطويل مما بتطلب وضع معايير لتحقيق الاستدامة المالية لها.

مما سبق يمكن صياغة التساؤل البحثي الرئيسي في الاتي:

ما التصور المقترح لمعايير الاستدامة المالية بالجامعات السعودية (الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة أنموذجاً)؟

تساؤلات البحث:

ينبثق من التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما معايير الاستدامة المالية بالجامعات السعودية (الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة أنموذجاً) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند a=0.05 لاستجابات أفراد عينة البحث حول معايير الاستدامة المالية تُعزي لمتغيرات البحث؟
3. ما التصور المقترح لمعايير الاستدامة المالية بالجامعات السعودية؟

أهداف البحث:

يتمثل الهدف الرئيسي في تقديم تصور مقترح لمعايير الاستدامة المالية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ويتفرع من هذا الهدف الأهداف التالية:

1. التعرف على معايير الاستدامة المالية بالجامعات السعودية (الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة أنموذجاً) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا.
2. الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية عند a=0.05 لاستجابات أفراد عينة البحث حول معايير الاستدامة المالية تُعزي لمتغيرات البحث.
3. تقديم تصور مقترح لمعايير الاستدامة المالية بالجامعات السعودية.

الأهمية النظرية:

ويمكن توضيح الأهمية النظرية على النحو التالي:

1. إثراء الأدبيات المتعلقة بالاستدامة المالية.
2. ربط الاستدامة المالية بتنويع مصادر التمويل.
3. الإسهام في الأدبيات المتعلقة بإدارة الجامعات.

الأهمية العملية:

وتكمن الأهمية العملية في النقاط التالية:

1. تقديم حلول لتعزيز الاستدامة المالية في الجامعات السعودية.
2. تعزيز كفاءة استخدام الموارد.
3. دعم اتخاذ القرار في الإدارة الجامعية.

حدود البحث:

1.الحد الموضوعي:

يركز هذا البحث على تقديم تصور مقترح لمعايير الاستدامة المالية في الجامعات السعودية (الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة انموذجا) ويركز على المحاور التالية (التخطيط المالي–متابعة وتقويم الأداء المالي –كفاءة الأنفاق والتكاليف – تنويع مصادر التمويل– إدارة المخاطر المالية–إدارة الدين – الموارد البشرية).

2.الحد الزماني:

يغطي هذا البحث الفترة الزمنية من العام 2024، حيث يتم جمع البيانات وتحليلها خلال هذه الفترة

3.الحد المكاني:

تم تطبيق أداة البحث على (الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة).

4.الحد البشري:

يشمل الحد البشري في هذا البحث أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بقسم الاقتصاد بكلية الأنظمة القضائية وقسم الإدارة التربوية بكلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية.

مصطلحات البحث:

المعايير:

- لغة:المعايير جمع معيار، وهي تعني في اللغة المقياس أو المقياس الذي يُقاس به الشيء (ابن منظور، 1981) وتُستخدم للإشارة إلى الأسس أو المقاييس التي تُقيم بها الأشياء أو العمليات (معجم اللغة العربية، 2004).
- اصطلاحًا:في الاصطلاح، يشير الغامدي (2024) إلى المعايير بأنها «مجموعة من القواعد أو الأسس أو المؤشرات التي تُستخدم لتقييم أو قياس أداء أو فعالية شيء معين

وفقًا لمواصفات محددة. وتُعد المعايير أدوات موضوعية يمكن الاعتماد عليها لتحديد مدى تحقيق الأهداف المطلوبة أو ضبط العمليات المختلفة» (ص. 21).

- إجرائيًا:في هذا البحث، يُقصد بالمعايير مجموعة القواعد والأسس المستخدمة لتقييم وتحليل مدى تحقيق الاستدامة المالية في الجامعات السعودية وستشمل هذه المعايير (التخطيط المالي–متابعة وتقويم الأداء المالي – كفاءة الأنفاق والتكاليف – تنويع مصادر التمويل– إدارة المخارط المالية–إدارة الدين – الموارد البشرية).

مصطلح الاستدامة المالية:

- لغة:الاستدامة مشتقة من الفعل «دام» و»استدام»، وهي تعني الاستمرار أو البقاء دون انقطاع (معجم اللغة العربية، 2004). بينما تشير «المالية» إلى كل ما يتعلق بالموارد والنفقات. وعليه، فإن الاستدامة المالية تشير إلى استمرار الموارد المالية بمرور الوقت (ابن منظور، 1981).
- اصطلاحًا:يعرفها اللهيبي (2017) بأنها القدرة على تحقيق توازن مالي على المدى الطويل، بحيث تستمر المؤسسة في تغطية نفقاتها واحتياجاتها المالية دون اللجوء إلى العجز أو الديون المتراكمة. وهي تعني أيضًا قدرة المؤسسة على تنويع مصادر دخلها وتحقيق عوائد مالية مستقرة ومتنامية تضمن استمرارية أنشطتها المختلفة.
- إجرائيًا: في هذا البحث، يقصد بالاستدامة المالية قدرة الجامعات السعودية على تحقيق التوازن بين إيراداتها ونفقاتها على المدى الطويل من خلال (التخطيط المالي الجيد –متابعة وتقويم الأداء المالي –كفاءة الأنفاق والتكاليف – تنويع مصادر التمويل– إدارة المخاطر المالية–إدارة الدين – الموارد البشرية).

الإطار النظري

تمهيد

تمثل الاستدامة المالية تمثل تحديًا رئيسيًا لمؤسسات التعليم العالي حول العالم، بما في ذلك الجامعات السعودية. وفي ضوء التغيرات الاقتصادية العالمية وانخفاض التمويل الحكومي، أصبح من الضروري تبني سياسات مالية تضمن استمرارية الجامعات وقدرتها على تقديم التعليم بجودة عالية. خيث سنتناول في هذا الجزء من البحث مفهوم الاستدامة المالية ومعاييرها وتحدياتها وفرصها وواقع الاستدامة المالية في الجامعة الإسلامية بالمدينة واستراتيجيات تحقيق الاستدامة المالية في التعليم الجامعي ورؤية المملكة 2030 للاستدامة المالية.

مفهوم الاستدامة المالية

الاستدامة المالية تمثل قدرة المؤسسات على تحقيق توازن بين الإيرادات والنفقات على المدى الطويل، دون اللجوء إلى العجز أو الاعتماد المفرط على مصدر واحد للتمويل. وفقًا لـ (Johnstone, 2021)، تُعرّف الاستدامة المالية بأنها «قدرة المؤسسات التعليمية على الاستمرار في تمويل أنشطتها التشغيلية والأكاديمية بطريقة تضمن استمراريتها على المدى الطويل دون مواجهة أزمات مالية» (ص. 88).

من ناحية أخرى، يرى القرني (2024) أن الاستدامة المالية في الجامعات تعتمد على «تنويع مصادر التمويل وإدارة الموارد المالية بكفاءة لضمان القدرة على تحمل الأزمات المالية والاقتصادية» (ص. 112). والاستدامة المالية لا تعني فقط تحقيق التوازن المالي في الوقت الحاضر، بل ضمان استمرار تدفق الإيرادات في المستقبل مع تزايد الاحتياجات المالية للمؤسسات التعليمية.

معايير الاستدامة المالية في التعليم الجامعي

تحقيق الاستدامة المالية في الجامعات يتطلب اعتماد معايير محددة لضمان الاستقرار المالي. من أهم هذه المعايير:

1. تنويع مصادر التمويل: يجب على الجامعات البحث عن مصادر تمويل متعددة لتقليل الاعتماد على مصدر واحد مثل التمويل الحكومي. تشمل هذه المصادر: الوقف الجامعي، الرسوم الدراسية، المنح البحثية، والشراكات مع القطاع الخاص (Bok,2013, p.63)
2. الكفاءة التشغيلية: يشير هذا المعيار إلى قدرة الجامعة على تحقيق أقصى استفادة من الموارد المالية المتاحة من خلال تحسين العمليات الإدارية وتقليل التكاليف غير الضرورية (Johnstone, 2021, p.90)
3. التخطيط المالي بعيد المدى: يعتمد التخطيط المالي بعيد المدى على وضع خطط مالية تشمل تقدير المخاطر الاقتصادية المستقبلية وإيجاد آليات للتعامل معها لضمان استمرارية الإيرادات (Smith et al., 2018, p,112).

معايير الاستدامة المالية في الجامعات السعودية: التحديات والفرص

تواجه الجامعات السعودية مجموعة من التحديات المالية التي تعيق قدرتها على تحقيق الاستدامة المالية على المدى الطويل. يمكن تلخيص هذه التحديات في عدة نقاط رئيسية، إلى جانب الفرص المتاحة التي يمكن أن تساهم في التغلب عليها.

التحديات:

1.الاعتماد على التمويل الحكومي:

تعتمد الجامعات السعودية في معظمها على التمويل الحكومي لتغطية النفقات التشغيلية والتعليمية. وفي حالة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، يشكل الدعم الحكومي أكثر من 90 % من اجمالي إيراداتها، مما يجعل الجامعة عرضة للتقلبات الاقتصادية أو السياسية التي قد تؤدي إلى خفض التمويل الحكومي أو إعادة

توجيهه نحو أولويات أخرى. وقد أشار محمد (2024) إلى أن «الاعتماد على مصدر واحد للتمويل، مثل الدعم الحكومي، يشكل عائقًا أمام تحقيق استدامة مالية مستقرة» (ص. 51).

2. ضعف إدارة الوقف الإسلامي:

على الرغم من أن الوقف الإسلامي يُعتبر أداة تمويلية تقليدية وفعالة لدعم التعليم، إلا أن التحدي الأكبر يكمن في ضعف الإدارة الفعالة للوقف. تشير الدراسات إلى أن العديد من الجامعات السعودية لم تنجح في استثمار موارد الوقف بطرق مبتكرة تعزز من عوائدها المالية. وفقًا لـ محروس (2019)، «تعاني معظم الجامعات السعودية من نقص في الكفاءات الإدارية التي تمكنها من استثمار الوقف بشكل فعال، مما يحد من دور الوقف كأحد عناصر التمويل المستدام» (ص. 133).

3.ضعف في تنويع مصادر التمويل:

تواجه الجامعات السعودية صعوبة في تنويع مصادر دخلها، حيث تعتمد غالبية هذه الجامعات على الدعم الحكومي.

4. التغيرات التكنولوجية والتعليم الرقمي:

تواجه الجامعات السعودية تحديات مرتبطة بتبني التكنولوجيا الحديثة وأساليب التعليم عن بعد. على الرغم من أن هذه التقنية توفر فرصة لتعزيز إيرادات الجامعة من خلال جذب طلاب دوليين، إلا أن البنية التحتية التكنولوجية غير المتطورة وعدم جاهزية أعضاء هيئة التدريس لاعتماد التعليم الرقمي بشكل كامل يمثل عائقًا أمام تنفيذ هذه الاستراتيجيات (نوفل، 2021).

ويضح للباحث أيضا أن سوق العمل يشهد تغييرات متسارعة من خلال استحداث وظائف وجديدة والاستغناء عن وظائف أخرى مما يفرض تحديات كبير على الجامعات السعودية من حيث إعادة هيكلة برامجها التعليمة وفق متطلبات سوق العمل مما يؤدي الى زيادة تكاليف التعليم لديها والضغط على ميزانياتها.

الفرص:

1. الدعم اللامحدود من حكومة خادم الحرمين الشريفين في مجال التعليم وخصوصا التعليم الجامعي مما يوفر دعم كبير للجامعات السعودية في تحقيق برامجه
2. الاستثمار في الوقف الإسلامي: يعتبر الوقف الإسلامي من أهم الأدوات المالية التي يمكن استثمارها لتعزيز الاستدامة المالية في الجامعات السعودية. وفرص النمو في الوقف تتمثل في توسيع استثمارات الوقف في مجالات متنوعة مثل العقارات والمشاريع الاستثمارية المربحة. بعض الجامعات السعودية بدأت بالفعل في تطوير مشاريع عقارية ممولة من الوقف تساهم في تحقيق عوائد مستدامة تدعم التعليم والبحث العلمي (نوفل، 2021).
3. تنويع الشراكات مع القطاع الخاص: يُعد التعاون مع القطاع الخاص فرصة غير مستغلة بشكل كامل في العديد من الجامعات. ويمكن تعزيز شراكاتها مع الشركات والمؤسسات المحلية والدولية الخاصة للاستفادة من التمويل البحثي أو استثمارات في البنية التحتية، مما يسهم في تعزيز مصادر الإيرادات غير التقليدية (محروس، 2019).
4. تطوير برامج التعليم عن بعد: يوفر التعليم عن بعد فرصة كبيرة لزيادة إيرادات الجامعات من خلال جذب طلاب من دول أخرى دون الحاجة إلى تكاليف إضافية كبيرة في البنية التحتية. الجامعات التي تبنت هذا النظام استطاعت تحقيق زيادة في الإيرادات وتقليل التكاليف التشغيلية (يغمور، 2022).

واقع الاستدامة المالية بالجامعة الإسلامية

تشير التقارير إلى أن الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تواجه تحديات كبيرة في تحقيق الاستدامة المالية. يعتمد تمويل الجامعة بشكل رئيسي على الدعم الحكومي، الذي يشكل حوالي أكثر من 90 % من إجمالي الإيرادات السنوية للجامعة. على الرغم من أن الجامعة تستفيد من الوقف الإسلامي، إلا أن نسبة مساهمة الوقف في الإيرادات العامة لا تزال محدودة للغاية. تُظهر دراسة أجراها يغمور (2022) أن الجامعات لم تنجح بعد في استثمار موارد الوقف بشكل مبتكر لتحقيق عوائد مالية كافية لدعم برامجها الأكاديمية والبحثية.

علاوة على ذلك، فإن البنية التحتية المالية والإدارية للجامعة قد تكون غير كافية لدعم التوسع في مصادر تمويل جديدة. حيث يشير التقرير المالي للجامعة لعام 2023 إلى أن هناك زيادة في التكاليف التشغيلية، خاصة في برامج التعليم الأكاديمي والبحث العلمي، مما يؤدي إلى تفاقم الضغوط على الميزانية السنوية للجامعة. وبسبب هذا الاعتماد الكبير على مصدر واحد للتمويل، تفتقر الجامعة إلى المرونة المالية التي تمكنها من التكيف مع التحديات الاقتصادية أو التغيرات في التمويل الحكومي (محمد، 2024).

تواجه الجامعة أيضًا تحديات في تبني التكنولوجيا الحديثة والاستفادة منها في التعليم الرقمي. رغم وجود بعض المبادرات لتطوير برامج التعليم عن بعد، إلا أن هذه الجهود لا تزال في مراحلها الأولية ولم تحقق الفعالية المطلوبة في زيادة الإيرادات أو توسيع قاعدة الطلاب الدوليين (Smith et al., 2018, p124)

الاستدامة المالية وفق رؤية المملكة 2030

الاستدامة المالية تُعد من الركائز الأساسية لرؤية المملكة العربية السعودية 2030، حيث تسعى المملكة إلى تقليل الاعتماد على النفط وتنويع مصادر الدخل، وذلك لضمان استمرارية النمو الاقتصادي وتحقيق توازن مالي مستدام (وزارة المالية، 2019)،

وتركّز رؤية 2030 على الإصلاحات المالية التي تشمل إدارة الإنفاق الحكومي بكفاءة، وتحقيق توازن بين الإيرادات والنفقات، مما يعزز القدرة على مواجهة التحديات الاقتصادية المستقبلية (الخليوي، 2023):

1.تنويع مصادر الإيرادات

وفقًا لرؤية المملكة 2030، يعد تنويع مصادر الإيرادات من خلال تطوير قطاعات غير نفطية مثل الصناعة، التكنولوجيا، السياحة، والتعليم من أهم ركائز تحقيق الاستدامة المالية. يُسهم هذا التنويع في تقليل الاعتماد على الإيرادات النفطية المتقلبة، وتحقيق دخل ثابت ومستدام.

2. زيادة كفاءة الإنفاق الحكومي

تسعى رؤية 2030 إلى تحسين كفاءة إدارة المال العام، مع التركيز على إدارة الإنفاق في القطاعات الحيوية مثل التعليم، البنية التحتية، والخدمات الصحية. تحقيق كفاءة أعلى في هذه القطاعات يساعد في توجيه الموارد المالية إلى المجالات الأكثر أهمية ويُقلل من الإنفاق غير الضروري.

3. إصلاحات نظام الدعم

تهدف الرؤية إلى إعادة هيكلة نظام الدعم الحكومي، بحيث يصبح موجهاً نحو الفئات الأكثر احتياجًا فقط. هذه الإصلاحات تساعد في تقليل العبء المالي على الدولة وتحقيق الاستدامة المالية على المدى الطويل.

4. تعزيز الشراكات مع القطاع الخاص

رؤية 2030 تحفّز على تعزيز الشراكات بين الحكومة والقطاع الخاص، خاصة في مجالات التعليم والبنية التحتية. هذه الشراكات تساعد على توزيع المسؤولية المالية وتدعم الابتكار في تمويل المشاريع العامة.

5. تطوير الأوقاف كأداة مالية مستدامة

يعد تطوير الأوقاف واستثمارها بشكل فعال أحد الأدوات المالية المبتكرة التي تهدف إلى تعزيز الاستدامة المالية في المملكة. من خلال إنشاء وإدارة أوقاف تعليمية وصحية، يمكن تحقيق دخل ثابت ومستدام يدعم المؤسسات التعليمية مثل الجامعات.

6. إدارة الدين العام

من أجل تحقيق الاستدامة المالية، تسعى رؤية 2030 إلى إدارة الدين العام بحكمة من خلال تقليل الاعتماد على الاقتراض لتغطية العجز، والعمل على تحقيق التوازن المالي بحلول عام 2030.

7.التعليم وتحقيق الاستدامة المالية

تستهدف الرؤية تعزيز الاستدامة المالية في قطاع التعليم من خلال تنويع مصادر تمويل الجامعات، تحسين الكفاءة التشغيلية، والتوسع في التعليم عن بعد. ذلك يتيح للجامعات توفير موارد مالية إضافية مع تقليل التكاليف التشغيلية.

الدراسات العربية:

تم تناول الأدبيات السابقة حسب التسلسل الزمني من الأحدث للأقدم.

دراسة الأمير (2024) هدفت الدراسة إلى التعريف بأهمية المحاسبة عن الجامعة المنتجة وعلاقتها بإدارة الأصول الاستراتيجية بهدف تحقيق الاستدامة المالية من خلال إدارة الأصول الاستراتيجية للجامعة المستهدفة وان الدوافع من وراء تبني نموذج الجامعة المنتجة من قبل مؤسسات التعليم العالي هو الحصول على موارد مالية مستدامة وذلك لمحدودية التخصيصات المالية للجامعات في الموازنة العامة للدولة لفترة الثلاث سنوات القادمة وزيادة الكوادر البشرية في ملاك الجامعات بعد توظيف حملة الشهادات العليا مما يستدعي البحث عن موارد مالية مستدامة إضافية واستغلال الزيادة في أعداد الملاكمات من حملة الشهادات العليا كذلك هدفت الدراسة إلى تناول الأسس الفكرية للجامعة المنتجة وإيجاد علاقة بينها وبين إدارة الأصول الاستراتيجية من أجل تحقيق الاستدامة المالية، وقد انتهت الدراسة بمجموعة من النتائج، التي ارتكزت عليها مجموعة من التوصيات المقدمة، والتي يمكن أن تساعد في تحول الجامعات العراقية إلى جامعات منتجة وتحقيق استدامته مالية، منها: إنشاء إدارة مختصة لإدارة الأصول الاستراتيجية لجامعات تدار من قبل كادر متخصص بالإدارة المالية، تتلخص مهمتها في الحفاظ على الأصول الاستراتيجية وتطويرها وترشيد استخدامها واستثمارها ووضع خطة استراتيجية لإدارتها واستثمارها، وبالارتكاز على توفير الأموال اللازمة للقيام بعمليات الإصلاح والصيانة للأصول المادية والتقنية؛ وتنفيذ عمليات التنمية المهنية، وحماية حقوق الملكية الفكرية للأصول البشرية.

دراسة القرني (2024) هدفت الدراسة إلى تحقيق الاستدامة المالية بجامعة تبوك في ضوء الجامعة الاستثمارية من خلال الكشف عن واقع الاستدامة المالية ومتطلبات تحقيقها في ضوء الجامعة الاستثمارية، ولتحقيق ذلك؛ اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، كما استخدمت الدراسة الاستبانة أداة؛ لجمع البيانات والمعلومات من عينة الدراسة. وطبقت على عينة عشوائية بلغ قوامها (318) مفردة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها: جاءت الدرجة الإجمالية لمستوى توافر أبعاد الاستدامة المالية بجامعة تبوك «متوسطة»، وبمتوسط حسابي (2.25)، كما جاءت الدرجة الإجمالية للموافقة على متطلبات تحقيق الاستدامة المالية بجامعة تبوك في ضوء الجامعة الاستثمارية «كبيرة» وبمتوسط حسابي (2.49)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تفاوت في درجة توافر أبعاد الاستدامة المالية؛ حيث جاء بعد (التخطيط المالي الفعال) في المرتبة الأولى، وبعد (ترشيد النفقات) في المرتبة الثانية، وبعد (السياسات المالية والإدارية) في المرتبة الثالثة، وفي المرتبة الأخيرة جاء بعد (ابتكار موارد مالية جديدة، كما أظهرت نتائج الدراسة

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجمالي متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر الاستدامة المالية بجامعة تبوك ومتطلبات تحقيقها في ضوء الجامعة الاستثمارية تعزى لمتغير الكلية (نظرية عملية في كافة الأبعاد، باستثناء بعد ترشيد النفقات؛ فجاءت دالة عند مستوى دلالة (0.05) لصالح فئة عملية، بالإضافة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجمالي متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر الاستدامة المالية بجامعة تبوك ومتطلبات تحقيقها في ضوء الجامعة الاستثمارية، تعزى لمتغير النوع (ذكر /أنثى)، فضلا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 01، 0 بين إجمالي متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر الاستدامة المالية بجامعة تبوك ومتطلبات تحقيقها في ضوء الجامعة الاستثمارية تبعا لمتغير المنصب (يشغل منصبا إداريا /لا يشغل منصبا إداريا)، لصالح فئة من يشغل منصبا إداريا، وانتهت الدراسة في ضوء ما أسفرت عنه من نتائج بتقديم تصور مقترح لتحقيق الاستدامة المالية بجامعة تبوك في ضوء الجامعة الاستثمارية.

دراسة الشمراني (2024) هدف البحث إلى الكشف عن واقع ممارسة أبعاد الاستدامة المالية بجامعة تبوك بأبعادها (التخطيط المالي، تنوع المصادر، نوعية السياسات المالية والإدارية، ابتكار روافد مالية جديدة) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، والكشف عن صعوبات تحقيق الاستدامة المالية بجامعة تبوك ممثلة في (الصعوبات التنظيمية والإدارية، الصعوبات المرتبطة بالجوانب البشرية، الصعوبات المرتبطة بالجوانب المالية والمادية) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، وكذلك الكشف عن متطلبات تطوير الاستدامة المالية بجامعة تبوك ممثلة في (الهيكل المالي السليم، الاستدامة التشغيلية، بيئة الحرم الجامعي، التخطيط والإبداع، الثقافة والتعليم) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي بمدخله المسحي، والاستبانة والمقابلة أداتين لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك والبالغ عددهم (188) قائدا أكاديميا، وبلغت عينة الدراسة (128) قائدا أكاديميا، وأظهرت النتائج: أن واقع ممارسة أبعاد الاستدامة المالية بجامعة تبوك من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بشكل عام وفي جميع المحاور جاءت ضمن الدرجة المتوسطة وبمتوسط حسابي (3.37) وانحراف معياري (0.72)، كما أظهرت النتائج: أن صعوبات تحقيق الاستدامة المالية بجامعة تبوك من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بشكل عام جاءت ضمن الدرجة المتوسطة وبمتوسط حسابي (3.23) وانحراف معياري (0.75)، كما أظهرت النتائج: أن درجة أهمية متطلبات تحقيق الاستدامة المالية بجامعة تبوك من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بشكل عام جاءت ضمن الدرجة العالية وبمتوسط حسابي (3.41)

دراسة محمد (2024) هدف البحث الحالي إلى طرح مسارات لتحقيق الاستدامة المالية للجامعات الحكومية المصرية، تحقيقا لهدف الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي 2030، خاصة في ظل المتغيرات الاقتصادية التي يعيشها المجتمع المصري مثل: مظاهر التضخم، وانخفاض معدل النمو الاقتصادي، وانخفاض القيمة الشرائية للعملة المحلية، وزيادة تكلفة التعليم الجامعي، وما يترتب عليه من نقص الاعتمادات المالية المرصودة له، ومحدودية مصادر التمويل الذاتي في الجامعات المصرية، ولتحقيق هذا الهدف تتطلب الأمر التعرف على المعالم الرئيسة للاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي 2030، وتحديد الأسس الفكرية لها، وتوضيح الأسس النظرية للاستدامة المالية للجامعات المصرية وتوضيح أهميتها ومصادرها وأهم متطلبات تحقيقها، والتحليل النظري لواقع تمويل الجامعات الحكومية المصرية، ولهذا استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي، وفي ضوء ذلك طرح البحث مجموعة من المسارات لتحقيق الاستدامة المالية للجامعات المصرية، منها ما ركز على استثمار وإدارة الأصول الاستراتيجية المتاحة في الجامعات، ومنها ما ركز على الشراكة الاستثمارية مع القطاعات المجتمعية الخاصة والعامة، والبعض الآخر ركز على استحداث برامج بينية مميزة، واستحداث هياكل جامعية جديدة في إطار الجامعات الحكومية القائمة، مثل: الجامعات الأهلية، كل هذا وغيره يمثل مسارات ومصادر لتحقيق الاستدامة المالية، واستمرار وبقاء الجامعات الحكومية وتميزها وتنافسيتها.

دراسة العنزي (2024) هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع ومعوقات دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات السعودية الناشئة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي منهجا، والاستبانة كأداة لها، تكون مجتمع الدراسة من القيادات العليا، أعضاء مجلس الجامعة (وكلاء الجامعات، وعمداء الكليات والعمادات المساندة) بأربع جامعات سعودية ناشئة (الحدود الشمالية، حفر الباطن، شقراء، نجران) والبالغ عددهم (108)، وتكونت عينتها من (84) منهم. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج حيث جاء دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات الناشئة بدرجة ضعيفة جدا، وجود معوقات بدرجة كبيرة لإمكانية مساهمة الوقف التعليمي في تحقيق الاستدامة المالية بالجامعات الناشئة من أهمها عدم إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس للمساهمة بأفكارهم حول كيفية استقطاب الواقفين لدعم الاستدامة المالية للجامعات الناشئة. عدم نشر ثقافة الوقف التعليمي بين أفراد المجتمع. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للجامعة بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور الوقف التعليمي بالمساهمة في تحقيق الاستدامة المالية بالجامعات الناشئة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للجامعة بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات الناشئة بين جامعتي الحدود الشمالية وحفر الباطن ولصالح جامعة حفر الباطن.

دراسة البشر (2024) تهدف الدراسة إلى اكتشاف واقع التمويل في أربع جامعات نخبوية من أربع دول، وهي جامعات أكسفورد البريطانية، وهارفارد الأمريكية، وتورنتو الكندية، وملبورن الأسترالية، بالإضافة إلى استكشاف كيفية الاستفادة من تجارب تنويع الإيرادات في هذه الجامعات لتنويع مصادر الدخل للجامعات السعودية الحكومية، التي تعتمد بشكل كبير على مصدر وحيد للتمويل وهو الأموال الحكومية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي والتحليلي لمناسبتهم لأهداف وأسئلة الدراسة، حيث تم تحليل التقارير المالية الرسمية الصادرة من تلك الجامعات. وأظهرت النتائج أن الجامعات النخبوية تعتمد على تنويع مصادر الإيرادات من خلال الرسوم الطلابية، عوائد الأوقاف والاستثمارات، التبرعات، الأبحاث الممولة، والعقود كمصادر رئيسة للتمويل. وقدمت الدراسة توصيات لكيفية استفادة الجامعات السعودية من تجارب الجامعات النخبوية.

تقوم مؤسسات التعليم العالي بأدوار كبيرة في نشر العلم وتطوير الموارد البشرية مما ينعكس بشكل إيجابي على المجتمعات الإنسانية وازدهارها. وتهدف الدراسة الحالية لاكتشاف واقع التمويل في أربع جامعات نخبوية من أربع دول وهي جامعات أكسفورد البريطانية وهارفارد الأمريكية وتورنتو الكندية وملبورن الأسترالية. وهدفت الدراسة كذلك لمعرفة كيفية الاستفادة من تجارب تنويع الإيرادات في الجامعات الأربع في تنويع مصادر الدخل للجامعات السعودية الحكومية والتي لازالت تعتمد بشكل كبير على مصدر واحد للتمويل وهي الأموال الحكومية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي والتحليلي لمناسبتهم لأهداف وأسئلة الدراسة حيث تمت مراجعة التقارير المالية الرسمية الصادرة من تلك الجامعات وتحليليها. كما وضعت الدراسة عدد من المعايير لاختيار الجامعات الأربع. ومن أبرز نتائج الدراسة هي أن الجامعات النخبوية تتعمد تنويع مصادر الإيرادات فقد شكلت الرسوم الطلابية وعوائد الأوقاف والاستثمارات والتبرعات والأبحاث الممولة والعقود مصادر رئيسة لتمويل تلك الجامعات. وقد اقترحت الدراسة عدد من التوصيات في كيفية استفادة الجامعات السعودية من تجارب الجامعات النخبوية الأربع.

دراسة الغامدي وآخرون (2024) هدفت الدراسة إلى تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية لكليات العلوم الإنسانية في المملكة العربية السعودية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الاستقرائي من خلال تحليل الادبيات السابقة، يعتبر الإنفاق الفعال والمستدام أمرا حاسما للمؤسسات التعليمية لضمان استدامة نشاطها وتقديم خدمات عالية الجودة. ويتطلب تحسين كفاءة الإنفاق تقييما شاملا لجميع النفقات المتعلقة بالكليات العلمية الإنسانية. يشمل ذلك تحليل النفقات التشغيلية والرأسمالية وتقدير تكاليف البنية التحتية والتكنولوجيا. يجب أن يتم توجيه الإنفاق بطريقة تتوافق مع رؤية وأهداف الكلية. وينبغي تعزيز الكفاءة في استخدام الموارد المالية والمادية. يمكن تحقيق ذلك من خلال التركيز على تحسين إدارة المشتريات والتخطيط المالي، وتحقيق التوازن المثلى بين النفقات والإيرادات. يمكن أيضا تعزيز الكفاءة من خلال تبني مبادئ الاستدامة في استهلاك الطاقة والموارد وإدارة النفايات. ويجب فحص فرص توفير الموارد المالية البديلة والمستدامة. يمكن النظر في إنشاء شراكات مع القطاع الخاص أو الجمعيات العلمية والثقافية، وتطوير برامج تمويل مبتكرة مثل التبرعات والمنح البحثية. فتحسين كفاءة الإنفاق يعد عنصرا حاسما لتحقيق الاستدامة المالية لكليات العلوم الإنسانية في المملكة العربية السعودية. يتطلب ذلك اعتماد إدارة مالية فعالة واستخدام الموارد بطرق مستدامة، بالإضافة إلى استكشاف فرص التمويل المستدام. يتوقع أن تساهم هذه الجهود في تعزيز جودة التعليم والتنمية المستدامة في المملكة.

دراسة الخليوي (2023) هدفت الدراسة إلى: تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية لكليات العلوم الإنسانية بالمملكة العربية السعودية؛ من خلال تحديد المجالات، الآليات، المتطلبات التحسينية لكفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في كليات العلوم الإنسانية بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي، معتمدة على: الاستبانة كأداة للدراسة، وطبقت الأداة على أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود والبالغ عددهم: (7159) عضوا. وتم اختيار عينة الدراسة عن طريق اختيار عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة. وبلغ عددهم (382) عضوا. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها: – أن هناك موافقة بشدة بين أفراد عينة الدراسة على المجالات التحسينية لكفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في كليات العلوم الإنسانية بالمملكة العربية السعودية، ومن أبرز تلك المجالات: (مراجعة عوامل كلفة العقود التشغيلية، ومقارنتها بأفضل الممارسات المحلية والعالمية، وكذلك تطوير لوائح وإجراءات نفقات الكليات، وإيراداتها، وأوجه استثمارها). – أن هناك موافقة بشدة بين أفراد عينة الدراسة على الآليات التحسينية لكفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في كليات العلوم الإنسانية بالمملكة العربية السعودية، ومن أبرز تلك الآليات: (تسويق خدمات ومنتجات الكليات بالاستفادة من أفضل التجارب، إضافة إلى الحصول على بعض عقود الامتياز للإعلان والترويج للأنشطة والفعاليات). – أن هناك موافقة بشدة بين أفراد عينة الدراسة على المتطلبات التحسينية لكفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في كليات العلوم الإنسانية بالمملكة العربية السعودية، ومن أبرز تلك المتطلبات: (دعم القيادات العليا بالجامعات والكليات لأهداف الاستدامة المالية، وكذلك وضع خطة استراتيجية لتنويع إيرادات كل كلية، وترشيد نفقاتها، واستثمار أصولها المالية والمادية).

دراسة كاظم (2022) تعد الاستدامة من أكثر المفاهيم حداثة وشيوعا في الوقت الحالي، منذ ظهور اتجاهات التنمية المستدامة وتطبيقاتها في التنمية الحضرية حاولت بعض دول العالم تحقيق

نتائج جيدة في هذا المجال بينما بقيت دولا أخرى دون تحقيق نتائج ملموسة نظرا لوجود تحديات ومعوقات خاصة بتلك الدول في هذا البحث نحاول أن نبين أهم التحديات والمعوقات التي تواجه هذه الدول في هذا الشأن كما تسعى هذه الورقة البحثية إلى تحديد مجموعة من الحلول والإجراءات التي من شأنها أن تحقق الاستدامة في المدن النامية وجاءت مشكلة البحث في أن هناك فجوة كبيرة بين دول العالم في تحقيق الاستدامة وخاصة في الدول النامية وجاءت فرضية البحث إلى تبني منهجية خاصة باختيار وتقييم مجموعة من المؤشرات تمكين الاستدامة لمدن الدول النامية مسألة جوهرية للانتقال من الفكر النظري نحو الفعل التطبيقي وهدف البحث إلى تحديد أهم المعوقات والتحديات التي تعيق الدول النامية من الوصول إلى الاستدامة كما يهدف البحث إلى صياغة مجموعة من الأطر العامة التي تمكن الدول النامية من التغلب على هذه التحديات التي تواجهها وتحقيق الاستدامة في المدن وتبنى البحث منهجين هما المنهج الوصفي يتم من خلاله إجراء مسح مكتبي حول مجموعة من المراجع العلمية والتقارير والدراسات الخاصة وغيرها من المفاهيم والمصطلحات الأساسية المرتبطة بهذا الموضوع، وتبنى البحث أيضا المنهج التحليلي من خلال تحليل كافة البيانات والمعلومات المتاحة وتقييم الحالة الراهنة لمدن الدول النامية في ضوء أساسيات واستراتيجيات وصياغة مجموعة من الحلول والإجراءات التي تمكن الدول من الوصول إلى الاستدامة واستنتج البحث إلى أن هذه الدول تعاني من سبعة تحديات تعيقها من الوصول إلى الاستدامة وهي تحديات الوعي والمعرفة والثقافة والتحديات البيئية والتحديات الاقتصادية والمالية والتحديات الاجتماعية والتحديات العمرانية والتحديات التكنولوجية والتحديات الادارية والسياسية.

دراسة يغمور (2022) كشفت الدراسة عن واقع الشراكة المجتمعية بالجامعات السعودية ودورها في تحقيق الاستدامة المالية. استعرضت الدراسة إطارًا مفاهيميًا نظريًا تضمن مفهوم الشراكة المجتمعية في الجامعات، والاستدامة المالية في الجامعات. واعتمدت على المنهج الوصفي بمدخله المسحي. وتمثلت أداة الدراسة في استمارة الاستبانة، وتم تطبيقها على عينة قوامها (12706) عضو هيئة تدريس من جميع أعضاء هيئة التدريس في أربع جامعات سعودية حكومية هي (جامعة أم القرى، وجامعة الحدود الشمالية، وجامعة الطائف، وجامعة تبوك) خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (1442هـ). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع تطبيق الاستدامة المالية في الجامعات السعودية يشير بمحدودية صلاحيات المعطاة للقيادات الأكاديمية في مجال تحقيق الاستدامة المالية من خلال توفير مصادر تمويل ذاتي للجامعات كتأجير المباني أو استخدامها في أنشطة تجارية؛ نتيجة عدم التوسع في تطبيق اللامركزية فيما يتعلق باتخاذ القرارات المتعلقة بتوفير التمويل المالي للجامعات؛ مما يؤدى إلى عزوف بعض القيادات الأكاديمية في الجامعات للعزوف عن التوسع في تطبيق الاستدامة المالية تجنبًا للتعرض للمساءلة في بعض الأحيان. كُتب هذا المستخلص من قِبل المنظومة 2023

دراسة نوفل (2021) هدف البحث خلال العرض والتحليل إلى تعرف الأسس الفكرية للجامعة المنتجة، وإدارة الأصول الاستراتيجية، ودراسة خبرة جامعتي ميتشجان وبوند في إدارة الأصول الاستراتيجية واستثمارها للتحول إلى جامعات منتجة وتحقيق استدامتها ماليا، فضلا عن تعرف واقع إدارة الأصول الاستراتيجية بجامعة الأزهر، كما عبرت عنه الأدبيات. وقد استخدم البحث المنهج الوصفي لملاءمته لأهدافه. وقد انتهى البحث إلى مجموعة من النتائج، التي ارتكزت عليها مجموعة من التوصيات المقدمة، والتي يمكن أن تساعد في تحول جامعة الأزهر إلى جامعة منتجة وتحقيق استدامتها ماليا، منها: إنشاء إدارة مختصة لإدارة الأصول الاستراتيجية لجامعة الأزهر، تتلخص مهمتها في الحفاظ على الأصول وتطويرها وترشيد استخدامها. واستثمارها؛ ووضع خطة استراتيجية لإدارتها واستثمارها، وبالارتكاز على توفير الأموال اللازمة للقيام بعمليات الإصلاح والصيانة للأصول المادية والتقنية؛ وتنفيذ عمليات التنمية المهنية، وحماية حقوق الملكية الفكرية للأصول البشرية؛ وتطوير العلاقات والشراكات بين الجامعة والمؤسسات المناظرة وغير المناظرة.

دراسة جمعة (2020) هدف البحث إلى الوقوف على مفهوم التمويل المستدام وأهم آلياته، وتحديد المتغيرات المجتمعية الدافعة للأخذ به في التعليم الجامعي، وبيان المعايير المستخدمة في قياس مدى استدامة تمويل التعليم الجامعي، وعرض إجراءات استخدام مصادر تمويل التعليم الجامعي الحالية بشكل أكثر فعالية، واقتراح خيارات لتمويل التعليم الجامعي باستدامة. واستخدم البحث المنهج الوصفي. وتوصل إلى عدة نتائج منها: أنه يجب على التعليم الجامعي في ضوء الضغوط الاقتصادية وزيادة الطلب الاجتماعي عليه الأخذ بخيارات التمويل المستدام. وأن التمويل المستدام يستهدف تنويع مصادر التمويل؛ لكي تتخلص الجامعات من كل تبعية مالية قد تعيق استمراريتها، وبقائها، ونموها حاليا، ومستقبلا. كما أن تحقيق التمويل المستدام يتطلب تمكين الجامعات من خلال تحقيق الاستقلال الإداري والمالي التام؛ ليتسنى لها تفعيل خياراته، والاستفادة القصوى من بدائله. ويظل التمويل الحكومي أحد ركائز تمويل التعليم الجامعي، ويمكن تعظيم الفائدة منه من خلال زيادة ميزانية التعليم الجامعي، وترشيد الإنفاق، وتقليل الهدر، وإحداث توازن بين موازنات الجامعات، وتدبير موارد مالية إضافية. ويستند تفعيل التمويل المستدام على خيارات للتمويل تحقق الكفاية، الكفاءة، والعدالة.

التعقيب على الدراسات

من حيث الهدف

هدفت دراسة الأمير (2024) إلى التعريف بأهمية المحاسبة عن الجامعة المنتجة وعلاقتها بإدارة الأصول الاستراتيجية لتحقيق الاستدامة المالية، من خلال استغلال الموارد البشرية والمادية في الجامعات العراقية. بينما هدفت دراسة القرني (2024) إلى تحقيق الاستدامة المالية بجامعة تبوك في ضوء مفهوم الجامعة

الاستثمارية، وذلك بالكشف عن واقع الاستدامة المالية ومتطلباتها. في حين ركزت دراسة الشمراني (2024) على الكشف عن واقع ممارسة أبعاد الاستدامة المالية بجامعة تبوك وصعوبات ومتطلبات تطويرها. من جانب آخر، هدفت دراسة محمد (2024) إلى تقديم مسارات لتحقيق الاستدامة المالية للجامعات الحكومية المصرية بما يتماشى مع استراتيجية التعليم العالي 2030، خاصة في ظل التحديات الاقتصادية. أما دراسة العنزي (2024)، فقد سعت للتعرف على دور الوقف التعليمي ومعوقاته في تحقيق الاستدامة المالية بالجامعات السعودية الناشئة.

وتركزت أهداف دراسة البشر (2024) على استكشاف تجارب الجامعات النخبوية العالمية في تنويع مصادر الإيرادات للاستفادة منها في الجامعات السعودية، بينما ركزت دراسة الغامدي وآخرون (2024) على تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في كليات العلوم الإنسانية بالسعودية. أما دراسة الخليوي (2023)، فاهتمت بتحديد المجالات والآليات والمتطلبات اللازمة لتحسين كفاءة الإنفاق في كليات العلوم الإنسانية لتحقيق الاستدامة المالية. على صعيد آخر، هدفت دراسة كاظم (2022) إلى تسليط الضوء على تحديات ومعوقات تحقيق الاستدامة المالية في الدول النامية، مع تقديم حلول للتغلب عليها.

من حيث المنهج

استخدمت دراسة الأمير (2024) المنهج الوصفي مع نموذج تطبيقي لتحليل البيانات المالية، بينما اعتمدت دراسة القرني (2024) على المنهج الوصفي باستخدام الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات. استخدمت دراسة الشمراني (2024) المنهج الوصفي المسحي، حيث جمعت البيانات باستخدام الاستبانة والمقابلات مع القيادات الأكاديمية. على الجانب الآخر، اعتمدت دراسة محمد (2024) على المنهج الوصفي التحليلي لدراسة واقع الجامعات المصرية واقتراح مسارات لتحقيق الاستدامة المالية.

أما دراسة العنزي (2024)، فقد استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمدت على الاستبانة كأداة لجمع البيانات من القيادات العليا في الجامعات الناشئة. دراسة البشر (2024) اعتمدت على المنهج الوصفي الوثائقي والتحليلي، حيث قامت بتحليل تقارير مالية صادرة عن الجامعات النخبوية. كما استخدمت دراسة الغامدي وآخرون (2024) المنهج الوصفي التحليلي لتحليل كفاءة الإنفاق في كليات العلوم الإنسانية.

بدورها، تبنت دراسة الخليوي (2023) المنهج الوصفي المسحي باستخدام استبانة لجمع بيانات من عينة من أعضاء هيئة التدريس. أما دراسة كاظم (2022)، فقد استخدمت المنهجين الوصفي والتحليلي لدراسة تحديات الاستدامة المالية في الدول النامية. اعتمدت دراسة يغمور (2022) على المنهج الوصفي المسحي لجمع البيانات باستخدام استبانة، في حين استخدمت دراسة نوفل (2021) المنهج الوصفي التحليلي لتقديم حلول مبتكرة لتحقيق الاستدامة المالية.

من حيث النتائج:

توصلت دراسة الأمير (2024) إلى أن معظم الجامعات العراقية تمتلك إمكانات بشرية ومادية هائلة، لكنها تعاني من ضعف استغلال الأصول الاستراتيجية بسبب غياب رؤية واضحة وعدم ملاءمة القوانين الحالية للتحديات الراهنة. أما دراسة القرني (2024)، فقد أشارت إلى أن أبعاد الاستدامة المالية بجامعة تبوك تتوفر بدرجة متوسطة، مع تصدر التخطيط المالي الفعال كمحور أساسي لتحقيق الاستدامة.

وأظهرت دراسة الشمراني (2024) أن أبعاد الاستدامة المالية بجامعة تبوك جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت وجود صعوبات تنظيمية وبشرية ومالية تعيق تحقيق الاستدامة المالية. في حين أوضحت دراسة محمد (2024) أن الجامعات المصرية تحتاج إلى استحداث مسارات جديدة مثل استثمار الأصول والشراكات الاستثمارية لتحقيق الاستدامة المالية. أما دراسة العنزي (2024)، فقد خلصت إلى أن دور الوقف التعليمي في تحقيق الاستدامة المالية في الجامعات الناشئة ضعيف للغاية، مع وجود معوقات كبيرة تتعلق بعدم نشر ثقافة الوقف التعليمي وغياب المشاركة المجتمعية. من جانبها، أشارت دراسة البشر (2024) إلى أن الجامعات النخبوية تعتمد على تنويع مصادر الإيرادات مثل الرسوم الطلابية، الأوقاف، التبرعات، وعوائد الأبحاث الممولة، مما يعزز استدامتها المالية.

ما يميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة:

1. التركيز على معايير الاستدامة المالية: بينما تناولت الدراسات السابقة جوانب مختلفة مثل الوقف التعليمي، كفاءة الإنفاق، والشراكة المجتمعية، يركز البحث الحالي بشكل رئيسي على وضع تصور مقترح لمعايير الاستدامة المالية بشكل شامل.
2. دراسة حالة محددة (الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة): البحث الحالي يتميز باختيار الجامعة الإسلامية كأنموذج تطبيقي، مما يتيح تقديم توصيات موجهة وقابلة للتنفيذ مقارنة بالدراسات التي ركزت على جامعات متعددة أو تناولت الموضوع بشكل عام.
3. محورية الجامعة المنتجة: يتبنى البحث الحالي نموذجًا محددًا يتمثل في الجامعة المنتجة ويعمل على مواءمته مع إدارة الأصول الاستراتيجية لتقديم تصور عملي متكامل.
4. السياق المحلي السعودي: يركز البحث على الجامعات السعودية في ظل رؤية المملكة 2030، مع تخصيص اهتمام لدراسة بيئة الجامعة الإسلامية كمؤسسة تعليمية ذات طابع فريد.

منهجية وإجراءات البحث

يُعرض في هذا الجزء الميداني المنهج المتبع في الدراسة الحالية، والمجتمع والعينة، وأداة جمع البيانات وصدقها وثباتها والأساليب الإحصائية المتبعة للتوصل إلى نتائج الدراسة.

منهج الدراسة:

من أجل التعرف على معايير الاستدامة المالية بالجامعات السعودية (الجامعة الإسلامية أنموذجاً)، ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الدارسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي حيث يُعرفة الباحث بأنه المنهج الذي يستخدم أدوات البحث الكمية، مثل الاستبيانات والاستطلاعات، لتوفير بيانات دقيقة وقابلة للقياس حول خصائص مجتمع الدراسة، مما يساعد في تفسير الظواهر بشكل موضوعي وبناء استنتاجات قائمة على البيانات الرقمية. لجمع البيانات، وذلك لملاءمته لطبيعتها.

ويعرف المنهج الوصفي التحليلي هو أحد المناهج البحثية التي تهدف إلى وصف الظواهر أو المشكلات وتحليلها باستخدام بيانات كمية قابلة للقياس، حيث يعتمد على جمع البيانات الرقمية وتحليلها إحصائيًا لتحديد العلاقات بين المتغيرات أو وصف الخصائص السائدة لظاهرة معينة. يتميز هذا المنهج بالتركيز على الدقة والموضوعية، ويستخدم بشكل شائع في الدراسات التي تتطلب قياسًا كميًا مثل الاستبيانات، الاختبارات، والتحليل الإحصائي. ويتيح هذا المنهج للباحثين استخلاص استنتاجات تستند إلى بيانات دقيقة وقابلة للتعميم (Creswell, 2014)

المجتمع والعينة:

المجتمع:

يتألف مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بمسار الإدارة التربوية كلية اللغة العربية والعلوم الإنسانية وعددهم (7) أعضاء هيئة تدريس، وأعضاء هيئة التدريس بقسم الاقتصاد بكلية الأنظمة القضائية وعددهم (8) أعضاء هيئة تدريس، وكذلك طلاب الدراسات العليا بقسم الإدارة والبالغ عددهم (187) طالب بمرحلة الماجستير والدكتوراه، وطلاب الدراسات العليا بقسم الاقتصاد(53) طالب ماجستير ودكتوراه، وفق إحصائية إدارة الكليات (اللغة العربية والعلوم الإنسانية والأنظمة القضائية) والجدول (1) يوضح توزيع مجتمع الدراسة وفقًا لمتغير الجنس.

جدول 1

وصف مجتمع الدراسة وفقًا لمتغير الديموغرافي الفئة (عضو هيئة تدريس/طالب)

الجنس	العدد	النسبة
عضو هيئة تدريس	15	%6
طالب دراسات عليا	240	%94
المجموع	255	100.0%

يتضح من الجدول (1) أن الغالبية العظمى من مجتمع الدراسة تتكون من «طلاب الدراسات العليا»، حيث يبلغ عددهم 240 طالبًا، ويشكلون نسبة 94 % من إجمالي العينة، مما يعكس العدد الكبير من الطلاب مقارنة بأعضاء هيئة التدريس.

ويُعزى ارتفاع نسبة الطلاب إلى أن أقسام الدراسات العليا في الجامعة حديثة النشأة، مما يعني وجود تزايد في أعداد الطلاب الراغبين في الالتحاق بهذه البرامج الجديدة. في المقابل، تمثل نسبة «أعضاء هيئة التدريس» 6 % فقط، بعدد 15 عضوًا، وذلك بسبب أن الجامعة تعمل حاليًا على التعاقد مع أعضاء هيئة تدريس متميزين لتلبية احتياجات هذه الأقسام الجديدة. يوضح هذا التوزيع الهيكلي تزايد الطلب الطلابي في مرحلة الدراسات العليا مع وجود توجه من الجامعة نحو تعزيز الكوادر الأكاديمية المتخصصة لتواكب النمو المتسارع في هذه البرامج.

العينة:

- عينة الدراسة الاستطلاعية: طُبِّقَتْ أداة الدراسة على عينة استطلاعية تكونت من (30) عضو هيئة تدريس وطالب دراسات عليا من خارج العينة الأساسية، وذلك بغرض التأكد من صدقها وثباتها.
- عينة الدراسة الأساسية: حُددت عينة الدراسة المطلوبة من خلال معادلة ستيفن ثامبسون (Steven K. Thompson, 2012) والتي تبين من خلالها وبناء على أن مجتمع الدراسة هو (255) فإن عينة الدراسة يجب أن تكون (153)، وبناء على أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا التي ظهرت في مجتمع الدراسة، فقد تبين أن عدد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس يجب أن تكون (15) عضو هيئة تدريس بنفس نسبتهم التي ظهرت في مجتمع الدراسة وهي (100 %) ومن طلاب الدراسات العليا يجب أن يكون (140) طالب دراسات عليا من القسمين، وقد تم اختيارها بالعينة العشوائية البسيطة، وفيما يلي وصف لعينة الدراسة وفقًا لمتغيري الجنس وعدد سنوات الخدمة.

وفقًا لمتغير الدرجة العلمية:

جدول2

وصف عينة الدراسة وفقًا لمتغير الدرجة العلمية

الجنس	التكرار	النسبة
أستاذ	4	**%1.5**
أستاذ مشارك	**6**	**%2**
أستاذ مساعد	**3**	**%1**
محاضر	2	%0.08
طالب دكتوراه	92	%36
طالب ماجستير	148	%58
المجموع	255	%100

يتضح من جدول (2) أن غالبية عينة الدراسة تتكون من طلاب الدراسات العليا، حيث يشكل «طلاب الماجستير» 58 % من العينة بواقع 148 طالبًا، يليهم «طلاب الدكتوراه» بنسبة 36 % وعددهم 92 طالبًا. وتشير هذه النسب إلى اهتمام كبير من الجامعة في برامج الماجستير، والذي يعكس العدد الأكبر من الملتحقين بها مقارنةً ببرامج الدكتوراه.

أما أعضاء هيئة التدريس، فقد توزعوا بنسب صغيرة نسبيًا، إذ يمثل «الأستاذ» 1.5 % من العينة بواقع 4 أعضاء، و«الأستاذ المشارك» 2 % بعدد 6 أعضاء، بينما «الأستاذ المساعد» و«المحاضر» يشكلان نسبًا أقل، حيث بلغت 1 % و0.08 % على التوالي. هذا التوزيع المحدود لمراتب أعضاء هيئة التدريس قد يعكس طبيعة الدور المتخصص لأعضاء هيئة التدريس في الإشراف على أبحاث الطلاب، خاصة في ظل التركيز الواضح على زيادة أعداد الطلاب الملتحقين ببرامج الدراسات العليا.

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة، قام الباحث بتطوير أداة الاستبانة والتي هدفت للتعرف على معايير الاستدامة المالية بالجامعات السعودية (الجامعة الإسلامية أنموذجاً).

وتكونت أداة الدراسة من قسمين:

القسم الأول: تضمّن معلومات عامة عن المستجيب، وتمثل المتغيرات الديموغرافية للبحث وهي: الفئة، الدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس.

القسم الثاني: تضمّن معايير الاستدامة المالية، وتكونت في صورتها النهائية من (43) عبارة، ووزعت العبارات على (7) مجالات على النحو الآتي:

المحور الأول: التخطيط المالي الجيد ويشمل على (6) فقرات.

المحور الثاني: متابعة وتقويم الأداء المالي ويشمل على (6) فقرات.

المحور الثالث: كفاءة الأنفاق والتكاليف ويشمل على (6) فقرات.

المحور الرابع: تنويع مصادر التمويل ويشمل على (6) فقرات.

المحور الخامس: إدارة المخاطر المالية: ويشمل على (8) فقرات.

المحور السادس: إدارة الدين ويشمل على (5) فقرات.

المحور السابع: الموارد البشرية ويشمل على (6) فقرات.

الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة

1) صدق المحتوى:

وهو الصدق المعتمد على آراء المحكمين، حيث قام الباحث بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من الخبراء والمختصين في الإدارة التربوية والتخطيط، وطُلِبَ منهم تحكيم الاستبانة وإبداء آرائهم فيها من حيث مدى مناسبة العبارات وتحقيقها لأهداف الدراسة، وشموليتها، وتنوع محتواها، ومناسبة كل عبارة للمجال الذي تنتمي له، ومدى مناسبة المجالات للمحاور التي تنتمي لها.

2) تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية:

طُبقت الاستبانة على عينة استطلاعية من (30) عضو هيئة تدريس وطالب دراسات عليا، من قسمي الإدارة بكلية اللغة العربية والعلوم الإنسانية وقسم الاقتصاد من كلية الأنظمة القضائية، وتم من خلال استجاباتهم حساب ما يلي:

أ) الاتساق الداخلي:

حيث تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب ما يلي:

- معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي له كل عبارة. والجدول (3) يوضح النتائج الخاصة بمحور (الاستدامة المالية).
- معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل مجال، والدرجة الكلية للمحور:

جدول3

معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي له كل عبارة وذلك لمحور (معايير الاستدامة المالية)

الرقم	التخطيط المالي الجيد	الرقم	متابعة وتقويم الأداء المالي	الرقم	كفاءة الأنفاق والتكاليف	الرقم	تنويع مصادر التمويل
1	.813**	7	.745**	13	.741**	19	.940**
2	.877**	8	.834**	14	.677**	20	.956**
3	.864**	9	.893**	15	.863**	21	.938**
4	.906**	10	.862**	16	.818**	22	.834**
5	.928**	11	.922**	17	.860**	23	.893**
6	.837**	12	.913**	18	.869**	24	.745**
إدارة المخاطر المالية		**إدارة الدين**		**الموارد البشرية**			
25	.956**	33	.745**	38	.813**		
26	.938**	34	.834**	39	.877**		
27	.719**	35	.893**	40	.940**		
28	.869**	36	.940**	41	.956**		
29	.906**	37	.956**	42	.938**		
30	.861**			43	.862**		
31	.927**						
32	.928**						

** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (0.01)

يتضح من الجدول (3) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي له كل عبارة، دالة إحصائيًا، وذلك لمحور (معايير الاستدامة)، مما يدل على ترابط هذه العبارات وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

جدول4

معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل مجال، والدرجة الكلية لمحور (معايير الاستدامة المالية)

الرقم	المجال	معامل الارتباط
1	التخطيط المالي الجيد	.916**
2	متابعة وتقويم الأداء المالي	.951**
3	كفاءة الأنفاق والتكاليف	.860**
4	تنويع مصادر التمويل	.863**
5	إدارة المخاطر المالية	.818**
6	إدارة الدين	.899**
7	الموارد البشرية	.863**

** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (0.01)

يتضح من الجدول (4) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مجال، والدرجة الكلية لمحور (معايير الاستدامة المالية)، دالة إحصائيًا، مما يدل على ترابط هذه المجالات وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة بمعادلة ألفا كرونباخ، والجدول (5) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

جدول 5

معامل ثبات الاستبانة بمعادلة ألفا كرونباخ

الرقم	المجال/ المبدأ/المحور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
1	التخطيط المالي الجيد	6	.961
2	متابعة وتقويم الأداء المالي	6	.925
3	كفاءة الأنفاق والتكاليف	6	.854
4	تنويع مصادر التمويل	6	.936
5	إدارة المخاطر المالية	8	.973
6	إدارة الدين	5	.936
7	الموارد البشرية	6	.928
11	الاستبانة ككل	43	.987

يتضح من الجدول (5) أن جميع قيم الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ لجميع مجالات ومبادئ ومحاور الاستبانة، وللاستبانة ككل مرتفعة إحصائيًا، حيث يشير (أبو هاشم 2003، 304) أن معامل الثبات يُعَدُّ مرتفع إحصائيًا إذا كانت قيمته أعلى من (0.70)، مما يشير إلى ثبات الاستبانة.

إجراءات تطبيق الدراسة

تتلخص الإجراءات المتبعة في هذه الدراسة بعد تحديد أسئلتها وأهدافها وبناء إطارها النظري في:

- تحديد خصائص مجتمع الدراسة، واختيار عينته بالطرق العلمية الملائمة.
- بناء أداة الدراسة، وعرضها للتحكيم والتعديل في ضوء ذلك.
- طُبقت الأداة على عينة استطلاعية من المجتمع وخارج عينة الدراسة، حيث تم التأكد من صدقها وثباتها.
- تم أرسال رابط الكتروني على مجتمع الدراسة من طلاب الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس من الكليتين.
- معالجة البيانات الكمية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.
- وضع التفسيرات المناسبة.
- تقديم الاستراتيجية المقترحة.

تفسير النتائج ومناقشتها:

هدفت الدراسة إلى التعرف على معايير الاستدامة المالية بالجامعات السعودية (الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة أنموذجاً)، الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية عند a=0.05 لاستجابات أفراد عينة البحث حول معايير الاستدامة المالية تُعزي لمتغيرات البحث، تقديم استراتيجية مقترحة لتعزيز الاستدامة المالية بالجامعات السعودية

وتحقيقًا لأهداف الدراسة يتناول هذا الفصل تحليلًا لنتائجها، من خلال عرض استجابات أفراد عينة الدراسة على أسئلة الاستبانة، ومعالجة البيانات إحصائيًا باستخدام مفاهيم الإحصاء الوصفي، وصولًا إلى تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري. وجاءت نتائج الدراسة كالآتي:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، الذي نصُّه: ما معايير الاستدامة المالية بالجامعات السعودية (الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة أنموذجاً)؟ ، والجداول (7) يوضح ذلك.

جدول 7

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري درجة ما معايير الاستدامة المالية بالجامعات السعودية (الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة أنموذجاً)؟ عند مجال (التخطيط المالي الجيد)

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	درجة الأهمية
1	أن تضع الجامعة خطة سنوية مالية	4.43	0.769	1	عالية جدًّا
2	أن تملك الجامعة معايير للأداء المالي (نسبة العجز- معدل الصرف .....الخ)	4.32	0.845	2	عالية جدًّا
3	أن تحدد الجامعة اولويات أنفاقها بصفة دورية.	4.23	0.887	3	عالية جدًّا
4	أن تراجع الجامعة خططها المالية بصورة دورية لضمان توافقها مع التغيرات الاقتصادية.	4.22	0.848	4	عالية جدًّا
5	أن تقوم الجامعة بإشراك أصحاب المصلحة الداخليين (مثل أعضاء هيئة التدريس والطلاب) في إعداد الخطة المالية .	4.21	0.877	5	عالية جدًّا
6	أن تأخذ الجامعة في الاعتبار توقعات النمو السكاني وأعداد الطلاب في خططها المالية.	4.16	0.865	6	عالية
مجال التخطيط المالي الجيد		4.19	0.722		عالية

يتضح من جدول رقم (7) أن المتوسط العام لمجال التخطيط المالي الجيد جاء بدرجة عالية بمتوسط (4.19) وانحراف معياري (0.722)، مما يدل أهمية هذا المجال في تحقيق الاستدامة المالية. وتصدرت عبارة «أن تضع الجامعة خطة سنوية مالية» كأعلى عبارة بمتوسط (4.43) وانحراف معياري (0.769)، تلتها عبارة «أن تملك الجامعة معايير للأداء المالي (نسبة العجز – معدل الصرف)» بمتوسط (4.32) وانحراف معياري (0.845)، مما يشير إلى أن معيار التخطيط المالي من المعايير الأساسية لتعزيز الاستدامة المالية.

بينما جاءت عبارة «أن تأخذ الجامعة في الاعتبار توقعات النمو السكاني وأعداد الطلاب في خططها المالية» كأقل عبارة في الاستجابات بمتوسط (4.16) وانحراف معياري (0.865)، مما قد يعكس تحديات في دمج توقعات النمو السكاني ضمن التخطيط المالي طويل الأمد.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الأهمية الكبيرة لمعيار التخطيط المالي حيث ان وجود خطة سنوية واضحة المعالم وتحديد معايير أداء مالي لقياس كفاءة الإنفاق وضبط العجز المالي يعزز الاستدامة المالية ويضمن التخطيط المحكم للموارد.

جدول 8

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري درجة ما معايير الاستدامة المالية بالجامعات السعودية (الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة أنموذجاً)؟ عند مجال (المجال الثاني: متابعة وتقويم الأداء المالي)

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	درجة الأهمية
1	لدى الجامعة مؤشرات اداء مالية	3.49	1.090	4	عالية
2	أن تملك الجامعة خطة متابعة مالية	3.88	0.987	2	عالية
3	لدى الجامعة تقارير مالية دورية عن اداءها المالي	3.51	1.221	3	عالية
4	أن يتم مراجعة الحسابات الختامية للجامعة من قبل جهات خارجية	3.89	1.090	1	عالية
5	لدى الجامعة نظاماً إلكترونياً لمتابعة الأداء المالي يتم تحديثه تلقائياً .	3.38	0.987	5	عالية
6	أن تعتمد الجامعة على مقارنات معيارية (Benchmarking) مع مؤسسات تعليمية أخرى لتقييم أدائها المالي .	3.21	1.221	6	عالية
المجال الثاني: متابعة وتقويم الأداء المالي		3.76	1.004		عالية

يتضح من جدول رقم (8) أن المتوسط العام لمجال متابعة وتقويم الأداء المالي جاء بدرجة عالية بمتوسط (3.76) وانحراف معياري (1.004)، وأن عبارة «أن يتم مراجعة الحسابات الختامية للجامعة من قبل جهات خارجية» تمثل أعلى عبارة بمتوسط (3.89) وانحراف معياري (1.090)، وكذلك عبارة «أن تملك الجامعة خطة متابعة مالية» بمتوسط (3.88) وانحراف معياري (0.987). بينما جاءت عبارة «أن تعتمد الجامعة على مقارنات معيارية (Benchmarking) مع مؤسسات تعليمية أخرى لتقييم أدائها المالي» كأقل عبارة في الاستجابات بمتوسط (3.21) وانحراف معياري (1.221). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى محدودية تطبيق المقارنات المعيارية في البيئة الجامعية السعودية، التي تختلف في هيكلها التنظيمي وأنظمتها المالية عن المؤسسات التعليمية الدولية، ما قد يُصعّب اعتماد المقارنات المعيارية بشكل واسع.

جدول 9

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري عند مجال (المجال الثالث: كفاءة الأنفاق والتكاليف)

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	درجة الأهمية
1	أن تكون لدى الجامعة وحدة تحدد اجراءات الصرف	3.97	0.938	1	عالية
2	أن تكون لدى الجامعة وحدة خاصة بكفاءة الانفاق	3.97	0.960	2	عالية
3	أن تلتزم الجامعة بأنظمة وزارة المالية فيما يخص ضبط التكاليف	3.96	1.014	3	عالية
4	أن تتبنى الجامعة في عملياتها مفهوم اقتصاديات الحجم	3.94	0.983	4	عالية
5	أن تقوم الجامعة بتقييم العوائد المالية للمشـــاريع والبرامج الأكاديمية بشكل دوري .	3.85	1.080	5	عالية
6	أن تقوم الجامعة بإعادة هيكلة العمليات الإدارية والمالية لتحســـين الكفاءة وتخفيض التكاليف .	3.97	0.938	1	عالية
المجال الثالث: كفاءة الأنفاق والتكاليف		3.94	0.912		عالية

يتضح من جدول رقم (9) أن المتوسط العام لمجال كفاءة الإنفاق والتكاليف جاء بدرجة عالية بمتوسط (3.94) وانحراف معياري (0.912). وظهرت عبارة «أن تكون لدى الجامعة وحدة تحدد إجراءات الصرف» كأعلى عبارة بمتوسط (3.97) وانحراف معياري (0.938)، تلتها عبارة «أن تكون لدى الجامعة وحدة خاصة بكفاءة الإنفاق» بمتوسط (3.97) وانحراف معياري (0.960). بينما جاءت عبارة «أن تقوم الجامعة بتقييم العوائد المالية للمشاريع والبرامج الأكاديمية بشكل دوري» كأقل عبارة في الاستجابات بمتوسط (3.85) وانحراف معياري (1.080). ، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى التركيز الأكبر للجامعة على ضبط إجراءات الصرف وتأسيس وحدات متخصصة في كفاءة الإنفاق، مما يعزز القدرة على إدارة النفقات بفعالية، بينما قد يتطلب التقييم الدوري للعوائد المالية تطوير آليات متقدمة وتحليلًا أعمق لمردود المشاريع.

جدول 10

المتوسط الحسابي والانحراف عند مجال (المجال الرابع: تنويع مصادر التمويل)

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	درجة الأهمية
1	أن يكون لدى الجامعة مصـــادر تمويل غير المخصـــصـــات الحكومية (اوقاف. استثمارات..،)	4.04	0.925	1	عالية
2	أن تشرك الجامعة القطاع الخاص في ادارة اصوله	4.03	0.953	2	عالية
3	أن تشرك الجامعة القطاع الخيري في تحمل جزء من نفقاتها	4.00	0.997	3	عالية
4	أن تتضمن خطة الجامعة الاستراتيجية هدف لتنويع مصادر تمويلها	3.97	0.988	4	عالية
5	أن تكون لدى الجامعة استراتيجيات لجذب الاستثمارات من الجهات الخاصة المحلية والدولية .	3.82	1.102	5	عالية
6	ان تكون لدى الجامعة برامج أكاديمية مخصصة للشركات والمؤسسات مقابل رسوم تسهم في تمويلها.	4.04	0.925	1	عالية
المجال الرابع: تنويع مصادر التمويل		3.97	0.902		**عالية**

يتضح من جدول رقم (10) أن المتوسط العام لمجال تنويع مصادر التمويل جاء بدرجة عالية بمتوسط (3.97) وانحراف معياري (0.902). وظهرت عبارة «لدى الجامعة مصادر تمويل غير المخصصات الحكومية (أوقاف، استثمارات)» كأعلى عبارة بمتوسط (4.04) وانحراف معياري (0.925)، وكذلك عبارة «لدى الجامعة برامج أكاديمية مخصصة للشركات والمؤسسات مقابل رسوم تسهم في تمويلها» بمتوسط (4.04) وانحراف معياري (0.925). بينما جاءت عبارة «أن تكون لدى الجامعة استراتيجيات لجذب الاستثمارات من الجهات الخاصة المحلية والدولية» كأقل عبارة في الاستجابات بمتوسط (3.82) وانحراف معياري (1.102) ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه يجب على الجامعة ان تعتمد على تنويع مصادر تمويلها من خلال الأوقاف والشراكات الأكاديمية التي تحقق دخلًا ثابتًا، بينما استراتيجيات جذب الاستثمارات قد تتطلب خططًا معقدة وتنسيقًا أكبر مع الجهات الخاصة والدولية.

جدول11

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري عند مجال (المجال الخامس: إدارة المخاطر المالية)

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	درجة الأهمية
1	أن يكون لدى الجامعة وحدة خاصة بادرة المخاطر المالية	4.07	0.880	1	عالية
2	أن تتضمن خطة الجامعة المالية اهداف خاصة بعملية الترشيد المالي وتخفيض الهدر	4.02	0.971	2	عالية
3	أن تستخدم الجامعة التقنيات الحديث في عملية الترشيد (حساسات الكهرباء والمياه...، الخ)	3.98	1.006	3	عالية
4	أن توظف الجامعة تطبيقات التواصل الالكتروني لتخفيض لترشيد النفقات	3.94	0.913	4	عالية
5	أن توظف الجامعة تطبيقات الذكاء الصناعي لترشيد النفقات	3.80	1.190	5	عالية
6	ان تقوم الجامعة بتوزيع مواردها المتاحة بعدالة	4.07	0.880	1	عالية
7	أن تُنشئ الجامعة خططًا احتياطية (Contingency Plans) لتأمين نفسها ضد الأزمات المالية .	4.02	0.971	2	عالية
8	أن تقوم الجامعة بإجراء تقييم شامل للمخاطر المالية بشكل سنوي .	3.98	1.006	3	عالية
المجال الخامس: إدارة المخاطر المالية		3.96	0.868		عالية

يتضح من جدول رقم (11) أن المتوسط العام لمجال إدارة المخاطر المالية جاء بدرجة عالية بمتوسط (3.96) وانحراف معياري (0.868). وظهرت عبارتا «لدى الجامعة وحدة خاصة بإدارة المخاطر المالية» و«لدى الجامعة القدرة على توزيع مواردها المتاحة بعدالة» كأعلى عبارتين بمتوسط (4.07) وانحراف معياري (0.880) لكل منهما. بينما جاءت عبارتا «أن توظف الجامعة تطبيقات الذكاء الصناعي لترشيد النفقات» كأقل عبارة في الاستجابات بمتوسط (3.80) وانحراف معياري (1.190)، تلتها عبارة «أن توظف الجامعة تطبيقات التواصل الإلكتروني لتخفيض النفقات» بمتوسط (3.94) وانحراف معياري (0.913) ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه يجب على الجامعات السعودية، ومنها الجامعة الإسلامية، ان تركز على إنشاء وحدات مخصصة لإدارة المخاطر وتوزيع الموارد، مما يعزز قدرتها على التحكم المالي، بينما قد تواجه تحديات في تطبيق التقنيات الحديثة مثل الذكاء الصناعي، نظرًا للتكاليف والتعقيدات المرتبطة بها.

جدول12

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري عند مجال (المجال السادس: إدارة الدين)

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	درجة الأهمية
1	ان يكون لدى الجامعة وحدة خاصة بإدارة الدين	4.18	0.844	1	عالية
2	أن تعمل الجامعة على تخفيض المتأخرات المالية الى أدنى مستوى	3.91	1.011	2	عالية
3	أن تطبق الجامعة سياسات صارمة لتجنب الديون المتراكمة على المدى الطويل .	3.84	0.959	3	عالية
4	أن تقدم الجامعة تقارير دورية حول وضع ديونها وطرق تسديدها.	3.82	1.030	4	عالية
5	ان يكون لدى الجامعة القدرة على التفاوض مع الجهات المقرضة لتحسين شروط ديونها وتقليل فوائدها.	3.67	0.924	5	عالية
المجال السادس: إدارة الدين		4.19	3.89		عالية

يتضح من جدول رقم (12) أن المتوسط العام لمجال إدارة الدين جاء بدرجة عالية بمتوسط (4.19) وانحراف معياري (3.89) وظهرت عبارة «لدى الجامعة وحدة خاصة بإدارة الدين» كأعلى عبارة بمتوسط (4.18) وانحراف معياري (0.844)، تلتها عبارة «أن تعمل الجامعة على تخفيض المتأخرات المالية إلى أدنى مستوى» بمتوسط (3.91) وانحراف معياري (1.011). بينما جاءت عبارة «لدى الجامعة القدرة على التفاوض مع الجهات المقرضة لتحسين شروط ديونها وتقليل فوائدها» كأقل عبارة في الاستجابات بمتوسط (3.67) وانحراف معياري (0.924)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الجامعات السعودية من المستحسن ان تركز على إنشاء وحدات متخصصة لإدارة الدين والعمل على تقليل المتأخرات المالية، ما يعزز من قدرتها على التعامل مع الأعباء المالية بكفاءة، بينما قد تواجه تحديات في التفاوض مع الجهات المقرضة لتحسين الشروط المالية، نظراً لاعتبارات قانونية أو تفاوضية.

جدول 13

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري عند مجال (المجال السابع: الموارد البشرية)

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	درجة الأهمية
1	ان يكون لدى الجامعة راس مال بشري متخصص في تخصصت تخدم الاستدامة المالية	4.35	0.839	1	عالية جدًّا
2	ان يكون لدى الجامعة دورات متخصصة في مواضيع خاصة بالاستدامة المالية	4.21	0.901	2	عالية جدًّا
3	أن تدعم الجامعة ابحاث في مواضيع خاصة بالاستدامة المالية	4.12	0.881	3	عالية
4	أن تستقطب الجامعة موارد بشرية متخصصة في الاستدامة المالية وفروعها المختلفة	3.99	0.986	4	عالية
5	ان يكون لدى الجامعة نظامًا لتحفيز الموظفين والإداريين الذين يسهمون في تحقيق الأهداف المالية.	4.35	0.839	1	عالية جدًّا
6	ان يكون لدى الجامعة برامج تدريبية لتنمية المهارات المالية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس .	4.21	0.901	2	عالية جدًّا
المجال السابع: الموارد البشرية		4.08	0.836		عالية

يتضح من جدول رقم (13) أن المتوسط العام لمجال الموارد البشرية جاء بدرجة عالية بمتوسط (4.08) وانحراف معياري (0.836). وظهرت عبارتا «لدى الجامعة رأس مال بشري متخصص في تخصصات تخدم الاستدامة المالية» و«لدى الجامعة نظامًا لتحفيز الموظفين والإداريين الذين يسهمون في تحقيق الأهداف المالية» كأعلى عبارتين بمتوسط (4.35) وانحراف معياري (0.839) لكل منهما. بينما جاءت عبارة «أن تستقطب الجامعة موارد بشرية متخصصة في الاستدامة المالية وفروعها المختلفة» كأقل عبارة في الاستجابات بمتوسط (3.99) وانحراف معياري (0.986)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ان تركيز الجامعة على بناء رأس مال بشري مؤهل وتحفيز الموظفين الذين يساهمون في تحقيق الأهداف المالية، مما يعزز من استدامة الأداء المالي للجامعة، بينما قد تكون استقطاب موارد بشرية جديدة متخصصة في الاستدامة المالية أكثر تحديًا، نظرًا للتكاليف والمتطلبات الإدارية المرتبطة بهذا الاستقطاب.

جدول 14

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب معايير الاستدامة المالية بالجامعات السعودية (الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة أنموذجاً) عند (جميع المجالات)

الرقم	المجال	المتوسط	الانحراف	الترتيب	درجة الأهمية
1	التخطيط المالي الجيد	4.19	0.722	1	عالية
2	متابعة وتقويم الأداء المالي	3.76	1.004	6	عالية
3	كفاءة الأنفاق والتكاليف	3.94	0.912	4	عالية
4	تنويع مصادر التمويل	3.97	0.902	3	عالية
5	إدارة المخاطر المالية	3.96	0.868	4	عالية
6	إدارة الدين	4.19	3.89	1	عالية
7	الموارد البشرية	4.08	0.836	2	عالية
معايير الاستدامة المالية		3.95	0.763	5	عالية

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في معايير الاستدامة المالية تُعزى إلى متغيري (الفئة – الدرجة العلمية)؟ تم استخدام ما يلي:

- اختبار ت للمجموعات المستقلة (Independent Samples Test). وذلك للتعرف على الفروق وفقًا لمتغير الفئة، الذي يتكوّن من فئتين. والجدول (15) يوضح نتائج ذلك.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA). وذلك للتعرف على الفروق وفقًا لمتغير (الفئة)، الذي يتكون من ثلاث فئات فأكثر. والجداول (16) يوضح نتائج ذلك.

الفروق وفقًا لمتغير الفئة:

جدول15

نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق في معايير الاستدامة المالية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وفقًا لمتغير (الفئة)

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التخطيط المالي الجيد	عضو هيئة تدريس	15	4.16	0.770	.597	.551
	طالب دراسات عليا	240	4.21	0.675		
متابعة وتقويم الأداء المالي	عضو هيئة تدريس	15	3.91	0.887	.813	.417
	طالب دراسات عليا	240	3.99	0.776		
كفاءة الأنفاق والتكاليف	عضو هيئة تدريس	15	3.82	0.817	1.359	.175
	طالب دراسات عليا	240	3.95	0.781		
تنويع مصادر التمويل	عضو هيئة تدريس	15	3.67	1.084	1.515	.131
	طالب دراسات عليا	240	3.85	0.915		
إدارة المخاطر المالية	عضو هيئة تدريس	15	3.89	0.814	1.217	.225
	طالب دراسات عليا	240	4.00	0.710		
إدارة الدين	عضو هيئة تدريس	15	4.16	0.770	.597	.551
	طالب دراسات عليا	240	4.21	0.675		
الموارد البشرية	عضو هيئة تدريس	15	3.91	0.887	.813	.417
	طالب دراسات عليا	240	3.99	0.776		
محور معايير الاستدامة المالية	عضو هيئة تدريس	15	3.98	0.859	.226	.822
	طالب دراسات عليا	240	4.00	0.811		

يتضح من الجدول (15) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في درجة معايير الاستدامة المالية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وفقًا لمتغير (الفئة)، حيث إن جميع مستويات الدلالة لجميع المجالات وللمحور ككل أكبر من (0.05). ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في تقييم معايير الاستدامة المالية بعدة عوامل ترتبط بالبيئة التعليمية والوعي المالي المشترك داخل الجامعة. وفيما يلي بعض العوامل التي قد تفسر هذه النتيجة: التوعية الأكاديمية الموحّدة، التشابه في القيم المؤسسية، دور المناهج الأكاديمية وبرامج التدريب، التفاعل المستمر بين أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا.

1) الفروق وفقًا لمتغير الدرجة العلمية:

جدول 17

نتائج اختبار تحليل التباين الأُحادي للتعرف على الفروق في معايير الاستدامة المالية وفقًا لمتغير (الدرجة العلمية)

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التخطيط المالي الجيد	بين المجموعات	.066	2	.033		
	داخل المجموعات	153.727	293	.525	.063	.939
	الكلي	153.793	295			
متابعة وتقويم الأداء المالي	بين المجموعات	.541	2	.270	.389	.678
	داخل المجموعات	203.609	293	.695		
	الكلي	204.150	295			
كفاءة الأنفاق والتكاليف	بين المجموعات	1.553	2	.776	1.214	.299
	داخل المجموعات	187.422	293	.640		
	الكلي	188.975	295			
تنويع مصادر التمويل	بين المجموعات	.292	2	.146	.144	.866
	داخل المجموعات	296.837	293	1.013		
	الكلي	297.129	295			
إدارة المخاطر	بين المجموعات	.399	2	.199	.341	.711
	داخل المجموعات	171.403	293	.585		
	الكلي	171.802	295			
إدارة الدين	بين المجموعات	.541	2	.270	.389	.678
	داخل المجموعات	203.609	293	.695		
	الكلي	204.150	295			
الموارد البشرية	بين المجموعات	1.553	2	.776	1.214	.299
	داخل المجموعات	187.422	293	.640		
	الكلي	188.975	295			
معايير الاستدامة المالية	بين المجموعات	.066	2	.033	.063	.939
	داخل المجموعات	153.727	293	.525		
	الكلي	153.793	295			

يتضح من نتائج جدول رقم (17) لاختبار تحليل التباين الأُحادي لمعرفة الفروق في معايير الاستدامة المالية وفقًا لمتغير الدرجة العلمية، أن جميع مجالات الاستدامة المالية لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حيث كانت جميع قيم F ومستويات الدلالة أعلى من 0.05، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات فيما يتعلق بتأثير الدرجة العلمية على تقييم معايير الاستدامة المالية. ويُعزي الباحث هذه النتيجة إلى مستوى وعي متقارب بمفاهيم الاستدامة المالية، وذلك بفضل البرامج الأكاديمية والتدريبية المتاحة للجميع في الجامعة، ما يؤدي إلى تقييم متشابه لمعايير الاستدامة المالية بغض النظر عن الدرجة العلمية، بالإضافة إلى التوحيد في السياسة الأكاديمية والتوجيهات المؤسسية قد يساهم في فهم متقارب بين الطلاب والموظفين الأكاديميين حول

أهمية الاستدامة المالية وتقييمها.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، والذي نصه: ما التصور المقترح لمعايير الاستدامة المالية بالجامعات السعودية؟

يتم تناول الاستراتيجية المقترحة من خلال النقاط التالية:

1.منطلقات التصور المقترح

يعتمد التصور المقترح لمعايير الاستدامة المالية في الجامعات السعودية على مجموعة من الأسس الأكاديمية والموجهات الوطنية والدولية التي تبرر الحاجة لاستراتيجية متكاملة، وهي كما يلي:

- رؤية المملكة 2030: تمثل رؤية 2030 إطارًا تنمويًا شاملًا يسعى لتقليل الاعتماد على النفط كمصدر أساسي للدخل الوطني. تركز الرؤية على تنويع الاقتصاد وتعزيز الابتكار والاستدامة في القطاعات الحيوية، ومن ضمنها التعليم. وتسعى الجامعات ضمن هذا الإطار لتحقيق الاستدامة المالية وتقليل الاعتماد على التمويل الحكومي من خلال مصادر تمويل ذاتية ومستدامة.
- الحاجة المتزايدة للتمويل الذاتي: تشهد الجامعات نموًا متسارعًا في أعداد الطلاب وتنوعًا في البرامج الأكاديمية والبحثية، مما يتطلب موارد مالية كبيرة وثابتة لتلبية احتياجات هذه التوسعات. يتطلب ذلك البحث عن وسائل لتحقيق استدامة مالية وتخفيف الضغط على الميزانية الحكومية.
- التطورات العالمية في إدارة الجامعات: تسعى الجامعات العالمية الكبرى نحو تمويل ذاتي يحقق الاستقلالية، ويتيح لها القدرة على تنفيذ خططها الأكاديمية والبحثية دون الاعتماد الكلي على الموارد الحكومية. تعتمد هذه المؤسسات على تنويع مصادر التمويل، سواء من الأوقاف أو الشراكات مع القطاع الخاص، مما يجعلها نماذج تُحتذى في السعي نحو الاستدامة المالية.
- نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة
- واقع الجامعات السعودية في مجال الاستدامة المالية

2.أهداف التصور المقترح

يهدف التصور المقترح إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- ضمان الاستدامة المالية على المدى الطويل: من خلال تأمين موارد مالية مستقرة ودائمة تساعد الجامعة على تنفيذ خططها الاستراتيجية دون الانخراط في الأزمات المالية.
- تحقيق كفاءة الإنفاق: تحسين كفاءة استخدام الموارد المالية والحد من الهدر المالي من خلال إجراءات رقابية وتوجيهات تعزز كفاءة الصرف.
- تنويع مصادر الدخل: تقليل الاعتماد على التمويل الحكومي من خلال إنشاء مصادر تمويل إضافية تشمل الأوقاف، الشراكات الاستراتيجية، والاستثمارات التعليمية مثل التعليم المستمر والتعليم عن بعد.
- تعزيز رأس المال البشري: تطوير كفاءات إدارية ومالية داخل الجامعة قادرة على قيادة وتحقيق أهداف الاستدامة المالية، مما يسهم في توطين المهارات اللازمة لتعزيز الكفاءة المالية.
- تخفيض الديون والمتأخرات الى أدنى مستوياتها: وضع نسب لديون الجامعة من اجمالي الإيرادات السنوية للجامعة
- تخفيض المخاطر المالية الى ادنى مستوياتها؛ تحديد نسب للمخاطرة المالية التي يمكن ان تتحملها الجامعة سواء كان في الاستثمار او الانفاق
- متابعة وتقويم الأداء المالي: تطوير أساليب منابعه مستمرة للأداء المالي للجامعات من خلال التقرير الدورية ونماذج الذكاء الصناعي في هذا المجال
- إدارة المخاطر المالية بكفاءة عالية.

محاور التصور المقترح

يقوم التصور المقترح على سبعة محاور رئيسية لمعايير الاستدامة المالية:

- التخطيط المالي الاستراتيجي: تطوير خطط مالية طويلة الأجل تتماشى مع أهداف الجامعة الاستراتيجية وتعمل على توفير موارد مالية مستقرة.
- تنويع مصادر التمويل: تأسيس أوقاف جامعية، تطوير شراكات مع القطاع الخاص، والاستثمار في برامج التعليم المستمر والتعليم عن بُعد.
- إدارة المخاطر المالية: إنشاء وحدة متخصصة في إدارة المخاطر المالية تعمل على تحليل وتقييم المخاطر المحتملة ووضع خطط طوارئ.
- إدارة الدين. انشاء وحدة مخصصة لإدارة ديون الجامعة ومتأخراتها للوصول بها الى المعايير العالمية والمحلية
- تحسين كفاءة الإنفاق: تطبيق سياسات ترشيد الإنفاق عبر وحدات متخصصة وتقليل التكاليف غير الضرورية.
- الاستثمار في رأس المال البشري: تطوير كفاءات إدارية ومالية من خلال التدريب المستمر وتقديم برامج متخصصة في الاستدامة المالية
- متابعة مستمرة للأداء المالي للجامعة من خلال تطوير معايير ومؤشرات أداء يتم من خلالها متابعة الأداء بصفة دورية.

جدول رقم (18)

معايير ومؤشرات الاستدامة المالية بالجامعات السعودية

مسلسل	المعيار	مؤشرات الاداء
1	التخطيط المالي	أن يكون لذي الجامعة خطة سنوية مالية
		أن تمتلك الجامعة معايير للأداء المالي (نسبة العجز–معدل الصرف– نسبة الدين والمتأخرات الى اجمالي الدخل ...الخ)
		أن تحدد الجامعة أولويات انفاقها
		أن تراجع الجامعة خططها المالية بصورة دورية لضمان توافقها مع المتغيرات الاقتصادية
		أن تشرك الجامعة أصحاب المصلحة (طلاب– أعضاء هيئة التدريس– ارباب العمل...الخ) في اعداد خططها المالية
		أن تأخذ الجامعة في الاعتبار توقعات النمو السكاني واعداد الطلاب عند بناء خططها المالية
2	منابعه وتقويم الاداء	أن تملك الجامعة مؤشرات أداء مالية
		أن تملك الجامعة خطة متابعة مالية
		أن يكون لى الجامعة تقارير مالية دورية
		أن يتم مراجعة الحسابات الختامية للجامعة من قبل جهات خارجية
		أن يكون لدى الجامعة نظاما الكترونيا لمتابعة اداءها المالي يتم تحديثه بصفة مستمرة
		أن تعتمد الجامعة على مقارنات معيارية مع مؤسسات تعليمية أخرى لتقييم أدائها المالي
3	كفاءة الانفاق وضبط التكاليف	أن تكون لدى الجامعة وحدة تحدد إجراءات الصرف
		أن تكون لدى الجامعة وحدة خاصة بكفاءة الانفاق
		أن تلتزم الجامعة بأنظمة وزارة المالية فيما يخص ضبط التكاليف وإجراءات الصرف
		أن تتبنى الجامعة في عملياتها مفهوم اقتصاديات الحجم
		أن تقوم الجامعة بتقييم العوائد المالية للمشاريع والبرامج الأكاديمية بصفة دورية
		أن تقوم الجامعة بمراجعة هيكلة العمليات الإدارية والمالية بصفة دورية لتحسين الكفاءة المالية وضبط التكاليف
4	تنويع مصادر التمويل	أن يكون لدى الجامعات مصادر تمويل مختلفة غير المخصصات الحكومية (اوقاف — استثمارات ...الخ)
		أن تشرك الجامعة القطاع الخاص في إدارة أصولها
		أن تشرك الجامعة القطاع الخيري في تحمل جزء من نفقاتها
		أن تتضمن خطة الجامعة الاستراتيجية هدفا لتنويع مصادر تمويلها
		أن تكون لدى الجامعة استراتيجيات لجذب الاستثمارات من الجهات الخاصة والدولية
		أن يكون لدى الجامعة برامج اكاديمية مخصصة للشركات والمؤسسات مقابل رسوم
5	إدارة المخاطر	أن يكون لدى الجامعة وحدة خاصة بادرة المخاطر المالية
		أن تتضمن خطة الجامعة المالية اهداف خاصة بعملية الترشيد المالي وتخفيض الهدر
		أن تستخدم الجامعة التقنيات الحديث في عملية الترشيد (حساسات الكهرباء والمياه...، الخ)
		أن توظف الجامعة تطبيقات التواصل الالكتروني لتخفيض لترشيد النفقات
		أن توظف الجامعة تطبيقات الذكاء الصناعي لترشيد النفقات
		ان تقوم الجامعة بتوزيع مواردها المتاحة بعدالة
		أن تُنشئ الجامعة خططًا احتياطية (Contingency Plans) لتأمين نفسها ضد الأزمات المالية.
		أن تقوم الجامعة بإجراء تقييم شامل للمخاطر المالية بشكل سنوي.
6	إدارة الدين	أن يكون لدى الجامعة وحدة خاصة بإدارة الدين والمتأخرات المالية
		أن تعمل الجامعة على تخفيض المتأخرات المالية الى أدنى مستوى
		أن تطبق الجامعة سياسات صارمة لتجنب الديون المتراكمة على المدى الطويل.
		أن تقدم الجامعة تقارير دورية حول وضع ديونها وطرق تسديدها.
		أن يكون لدى الجامعة القدرة على التفاوض مع الجهات المقرضة لتحسين شروط ديونها وتقليل فوائدها.
7	الموارد البشرية	أن يكون لدى الجامعة راس مال بشري متخصص في تخصصت تخدم الاستدامة المالية
		أن يكون لدى الجامعة دورات متخصصة في مواضيع خاصة بالاستدامة المالية
		أن تدعم الجامعة ابحاث في مواضيع خاصة بالاستدامة المالية
		أن تستقطب الجامعة موارد بشرية متخصصة في الاستدامة المالية وفروعها المختلفة
		أن يكون لدى الجامعة نظامًا لتحفيز الموظفين والإداريين الذين يسهمون في تحقيق الأهداف المالية.
		أن يكون لدى الجامعة برامج تدريبية لتنمية المهارات المالية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس.

3. مراحل تنفيذ التصور المقترح التصور

يتكون التصور المقترح من عدة مراحل تساعد على بناء نظام مالي مستدام، وهذه المراحل هي:

المرحلة الأولى: التحليل والتقييم

- تحليل الوضع المالي الحالي: البدء بتقييم شامل للوضع المالي الراهن للجامعة، مع التركيز على تحليل مصادر التمويل، وأنماط الإنفاق، ومستويات الاعتماد على التمويل الحكومي.
- تحديد نقاط القوة والضعف: الاستفادة من البيانات المتاحة لتحديد نقاط القوة، مثل الاستثمارات الناجحة، ونقاط الضعف مثل الاعتماد المفرط على مصادر التمويل الحكومية.

المرحلة الثانية: التخطيط

- وضع أهداف مالية استراتيجية: صياغة أهداف مالية محددة قابلة للتحقيق والقياس. تشمل الأهداف زيادة نسبة التمويل الذاتي للجامعة بنسبة معينة، وتخفيض التكاليف التشغيلية.
- تحديد آليات ووسائل لتحقيق الأهداف: من خلال تصميم خطط تتماشى مع الأهداف المالية وتشمل أدوات تمويل مبتكرة وآليات ضبط التكاليف.

المرحلة الثالثة: التنفيذ

- إنشاء وحدات مختصة بالاستدامة المالية: مثل وحدة إدارة المخاطر المالية، ووحدة كفاءة الإنفاق، ووحدة الأوقاف والاستثمارات.
- التطبيق العملي للتصور البدء بتطبيق الإجراءات المالية التي تم التخطيط لها، وتشمل آليات تقليل التكاليف، وزيادة الإيرادات، وتطوير مصادر الدخل الجديدة.

المرحلة الرابعة: التقييم والمراجعة

- التقييم الدوري للأداء المالي: استخدام مؤشرات الأداء المالي لتقييم مدى تحقيق الأهداف الموضوعة.
- التعديل والتحسين: إجراء التعديلات اللازمة بناءً على نتائج التقييم لضمان التحسين المستمر والاستجابة للتحديات المالية المتغيرة.

4. تحليل SWOT للتصور المقترح

تحليل SWOT هو أداة لتحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات التي قد تواجه التصور المقترح:

نقاط القوة:

وجود كوادر بشرية مؤهلة، وبنية تحتية مناسبة، ودعم حكومي كبير لتحقيق الاستدامة المالية.

- التوافق مع الأهداف الوطنية لرؤية 2030 التي تشجع على تطوير وتمويل التعليم العالي.

نقاط الضعف:

- الاعتماد الكبير على التمويل الحكومي وقلة التنوع في مصادر الدخل.
- محدودية الخبرة لدى بعض الجامعات في إدارة الأوقاف والاستثمارات.
- ضعف جاذبية الاستمارات الجامعية بالنسبة للقطاع الخاص

الفرص:

- تنامي الشراكات مع القطاع الخاص وزيادة الاهتمام بالوقف الجامعي.
- إمكانية الاستفادة من التكنولوجيا والتطورات الرقمية لتحسين كفاءة الإنفاق وتخفيض التكاليف.

التهديدات:

- التغيرات الاقتصادية المحلية والعالمية التي قد تؤثر على استقرار الموارد المالية.
- التحديات التشريعية والإجرائية التي قد تحد من مرونة الجامعات في تطوير مصادر تمويل مبتكرة.

6. تحديات التصور المقترح

يوجه التصور المقترح مجموعة من التحديات التي قد تعيق تحقيق الاستدامة المالية في الجامعات السعودية، من أهمها:

- الاعتماد الكبير على التمويل الحكومي: استمرار الاعتماد على الموارد الحكومية قد يشكل تحديًا للاستدامة المالية ويحد من مرونة التمويل.
- نقص الخبرة في إدارة الأوقاف والاستثمارات: تحتاج الجامعات إلى تطوير مهارات متقدمة في إدارة الاستثمارات المالية والأوقاف لتحقيق أفضل عائد ممكن.
- العوائق التشريعية: قد تحد بعض القوانين واللوائح من قدرة الجامعات على الاستثمار وتنويع مصادر دخلها بحرية ومرونة.
- المنافسة مع القطاع الخاص: قد يواجه جذب الاستثمارات الخاصة تحديات، خاصةً في ظل تفضيل القطاع الخاص لاستثمارات ذات عوائد أسرع أو متطلبات أكثر تحديدًا.
- النمو السكاني حيث يتحتم على الجامعات زيادة اعداد المقبولون وبالتالي زياد تكاليف التعليم

7. كيف يمكن التغلب على تلك التحديات

يقدم التصور المقترح عدة حلول للتغلب على هذه التحديات، منها:

- تطوير القدرات البشرية المتخصصة: إنشاء برامج تدريبية

للموظفين الماليين والإداريين لتنمية مهاراتهم في إدارة الأوقاف والاستثمارات.

- تعزيز الشراكات الاستراتيجية: التعاون مع القطاع الخاص بطرق مبتكرة وتوقيع اتفاقيات شراكة تلبي احتياجات الجامعة وتحقق دخلًا إضافيًا مستدامًا.
- التواصل مع الجهات التنظيمية: العمل على تنسيق الجهود مع الجهات التشريعية لتحقيق مرونة أكبر في تطوير مصادر دخل جديدة.
- تعزيز الحوكمة والشفافية: بناء سياسات واضحة وشفافة لإدارة التمويل الذاتي والاستثمارات، مما يزيد من ثقة الشركاء الخارجيين ويشجعهم على الاستثمار.

التوصيات

1. تشكيل لجنة من الجامعة متخصصة في الأمور المالية والأكاديمية لدراسة التصور والمقترح ومدى مناسبته لأوضاع الجامعة
2. دراسة واقع الجامعة من خلال تطبيق معايير الاستدامة المالية التي اقترحها التصور المقترح
3. تشكيل فرق عمل متخصصة لتهيئة الجامعة لتطبيق معايير الاستدامة المالية المقترحة في التصور حسب واقع الجامعة المدروس
4. تشكيل فريق عمل لقياس مدى التقدم في تطبيق معايير الاستدامة المالية المقترحة في التصور المقترح

المقترحات

1. عمل دراسات خاصة بالتحديات التي تواجه الاستدامة المالية في الجامعات السعودية
2. اجراء دراسة لواقع احدى الجامعات السعودية وفق معايير الاستدامة المالية المقترحة في الدراسة الحالية

المراجع:

ابن منظور، جمال الدين أبي الفضل. .(1968) لسان العرب. (المجلد التاسع) دار صادر.

الأحمد، هند محمد. (2015). تفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء. *مجلة العلوم التربوية*، (4)، 429-514.

الأمير، شمران عبيد خليف. (2024). المحاسبة عن نموذج الجامعة المنتجة لإدارة الأصول الاستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي ودورها في تحقيق الاستدامة المالية. *المجلة العراقية للعلوم الاقتصادية*، 21، 506-520.

البشر، سعود غسان أحمد. (2024). مصادر التمويل في الجامعات النخبوية في كل من الولايات المتحدة وبريطانيا وأستراليا وكندا وطرق الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسان والاجتماع*، (106)، 90-103.

الخصاونة، فؤاد شبيب. (2020). مستوى الشراكة المجتمعية بين جامعة نجران ومنطقة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز للآداب والعلوم الإنسانية*، 28(11)، 43-63.

الخليوي، لينا بنت سليمان علي، & العريفي، حصة بنت سعد ناصر. (2023). تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق «الاستدامة المالية» لكليات العلوم الإنسانية في الجامعات السعودية: *جامعة الملك سعود أنموذجًا*. *مجلة العلوم التربوية*، 31(3)، 347-384.

الحلو، اعتدال محمد والحيلة، آمال عبد المجيد. (2017). الجامعة المنتجة (اللاربحية) كمدخل لتعزيز استدامة الموارد المالية الإضافية: دراسة تطبيقية على جامعة الأزهر بغزة. *مجلة كلية التربية*، (177)، 1-31.

العتيبي، حسناء بلج. (2018). تجارب بعض الدول المتقدمة (أمريكا- بريطانيا- اليابان- أستراليا) في تمويل التعليم العالي وسبل الاستفادة منها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 2(25)، 1-31.

العنزي، ضيف الله بن غضيان ونصر، محمد يوسف. (2017). تصور مقترح للموارد البديلة للتمويل بجامعة تبوك في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم والتربية*، (28)، 97-120.

العنزي، عمير يتيم. (2024). دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، (17)، 45-90.

الغامدي، فوزية والمطيري، مشاعل سعد والمقحم، مي بنت محمد والمنصور، ريم بنت إبراهيم بن محمد. (2024). تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق التنمية المستدامة المالية لكليات العلوم الإنسانية في المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، (29)، 1-32.

اللهيبي، منصور. (2017). مستقبل الشراكة البحثية بين الجامعات السعودية والمؤسسات الحكومية في ضوء رؤية المملكة 2030: دراسة استكشافية على الجامعات والمؤسسات الحكومية في المدينة المنورة. ورقة مقدمة في منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي: الأدوار التكاملية لمؤسسات المجتمع لتحقيق رؤية

المملكة 2030، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

القرني، عبد الله بن عالي. (2024). تصور مقترح لتحقيق الاستدامة المالية بجامعة تبوك في ضوء الجامعة الاستثمارية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسان والاجتماع*، (105)، 1-53.

الماجد، ابتسام بنت حمد. (2018). تصور مقترح لبدائل تمويلية في الجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 26(6)، 30-52.

محمد، زينب سمير. (2017). تفعيل الشراكة المجتمعية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

محمد، سحر محمد أبو راضي. (2024). مسارات لتحقيق الاستدامة المالية للجامعات الحكومية المصرية على ضوء الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي 2030. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها،35(137)، 410-552.

محروس، محمد الأصمعي والسلمي، عبد الله عبد العالي. (2019). بدائل مقترحة لتنويع مصادر تمويل التعليم العالي في البلاد العربية في ضوء رؤيتي مصر والسعودية 2030. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، (95)، 36-70.

نوفل، إيمان محمد محمد. (2021). إدارة الأصول الاستراتيجية بجامعة الأزهر كمدخل للتحول نحو الجامعة المنتجة وتحقيق الاستدامة المالية. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، (192)، 599-647.

يغمور، سهى عصام محمد وسفر، منال عبد الرحمن محمد. (2022). الشراكة المجتمعية بالجامعات السعودية ودورها في تحقيق الاستدامة المالية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها،33(129)، 671-700.

الزهراني، محمد. (2021). تحديات الاستدامة المالية في الجامعات السعودية. *مجلة دراسات التعليم العالي*، 35(2)، 45-67.

Ahmed, A. (2020). Financial sustainability in the modern world: Balancing growth and stability. *Journal of Financial Studies*, 58(3), 112128-.

Al-Ahmad, H. M. (2015). Taf›il al-sharaka bayn al-jami›a wa al-mu›assasat al-intajiyya bi-Mamlakat al-Sa›udiyya min wijhat nazar al-khubara› (in Arabic). *Majallat al-›Ulum al-Tarbawiyya*, (4), 429–514.

Al-Amir, S. A. K. (2024). Al-muhasaba ‹an namudhaj al-jami›a al-muntija li-idarat al-usul al-istratijiyya fi mu›assasat al-ta›lim al-›ali wa dawruha fi tahqiq al-istidama al-maliyya (in Arabic). *Al-Majalla al-›Iraqiyya lil-›Ulum al-Iqtisadiyya*, 21, 506–520.

Al-›Anazi, D. G., & Nasr, M. Y. (2017). Tasawwur muqtarah lil-mawarid al-badilat lil-tamwil bi-Jami›at Tabuk fi daw› ba›d al-ittijahat al-›alamiyya al-mu›asira (in Arabic). *Majallat Jami›at al-Malik Khalid lil-›Ulum wa al-Tarbiyya*, (28), 97–120.

Al-›Anazi, ‹U. Y. (2024). Dawr al-waqf al-ta›limi fi al-musharaka bi-tahqiq al-istidama al-maliyya bi-al-jami›at al-Sa›udiyya al-nashi›a min wijhat nazar al-qiyadat al-akadimiyya (in Arabic). *Majallat al-Jami›a al-Islamiyya lil-›Ulum al-Tarbawiyya wa al-Ijtima›iyya*, (17), 45–90.

Al-Bashar, S. G. A. (2024). Masadir al-tamwil fi al-jami›at al-nukhbawiyya fi kul min al-Wilayat al-Muttahida wa Britania wa Ustralia wa Kanada wa turuq al-istifada minha fi Mamlakat al-Sa›udiyya (in Arabic). *Majallat al-Funun wa al-Adab wa ‹Ulum al-Insan wa al-Ijtima›*, (106), 90–103.

Al-Ghamdi, F., Al-Mutayri, M. S., Al-Muqhim, M. M., & Al-Mansur, R. I. (2024). Tahsin kafa›at al-infaq li-tahqiq al-tanmiyya al-maliyya al-mustadama li-kulliyat al-›ulum al-insaniyya fi Mamlakat al-Sa›udiyya (in Arabic). *Al-Majalla al-›Arabiyya lil-Adab wa al-Dirasat al-Insaniyya*, (29), 1–32.

Al-Hilu, I. M., & Al-Hila, A. A. (2017). Al-jami›a al-muntija (al-la-rabhiya) ka-madkhal li-ta›ziz istidama al-mawarid al-maliyya al-idafiyya: Dirasat tatbiqiyya ‹ala Jami›at al-Azhar bi-Ghaza (in Arabic). *Majallat Kulliyat al-Tarbiyya*, (177), 1–31.

Al-Khalwi, L. S. A., & Al-Arifi, H. S. N. (2023). Tahsin kafa›at al-infaq li-tahqiq «al-istidama al-maliyya» li-kulliyat al-›ulum al-insaniyya fi al-jami›at al-

Badail muqtaraha li-tanwi› masadir tamwil al-ta›lim al-›ali fi al-bilad al-›Arabiyya fi daw› Ru›iyati Misr wa al-Sa›udiyya 2030 (in Arabic). *Majallat al-Tarbawiyya* li-Kulliyat al-Tarbiyya bi-Suhaj, (95), 36–70.

Muhammad, S. M. A. (2024). Masarat li-tahqiq al-istidama al-maliyya lil-jami›at al-hukomiyya al-misriyya ‹ala daw› al-istratijiyya al-wataniyya lil-ta›lim al-›ali wa al-bahth al-›ilmi 2030 (in Arabic). *Majallat Kulliyat al-Tarbiyya, Jami›at Banha,* 35(137), 410–552.

Muhammad, Z. S. (2017). Taf›il al-sharaka al-mujtama›iyya lada ru›asa› al-aqsam fi al-jami›at al-khassa min wijhat nazar a›ada› hay›at al-tadris (in Arabic) [Unpublished master›s thesis]. Jami›at al-Sharq al-Awsat, Amman, Jordan.

Sa›udiyya: Jami›at al-Malik Saud namudhajan (in Arabic). *Majallat al-›Ulum al-Tarbawiyya,* 31(3), 347–384.

Al-Khasawneh, F. S. (2020). Mustawa al-sharaka al-mujtama›iyya bayn Jami›at Najran wa Mintaqat Najran min wijhat nazar a›ada› hay›at al-tadris fi al-jami›a (in Arabic). Majallat Jami›at *al-Malik ‹Abd al-›Aziz lil-Adab wa al-›Ulum al-Insaniyya,* 28(11), 43–63.

Allahibi, M. (2017). Mustaqbal al-sharaka al-bahthiyya bayn al-jami›at al-Sa›udiyya wa al-mu›assasat al-hukomiyya fi daw› Ru›ya al-Mamlaka 2030 (in Arabic). Paper presented at Munta al-Sharaka al-Mujtama›iyya fi Majal al-Bahth al-›Ilmi, Jami›at al-Imam Muhammad bin Saud al-Islamiyya, Riyadh.

Al-Majid, I. H. (2018). Tasawwur muqtarah li-badil tamwili fi al-jami›at al-Sa›udiyya fi daw› falsafat al-jami›a al-muntija (in Arabic). *Majallat al-Jami›a al-Islamiyya lil-Dirasat al-Tarbawiyya wa al-Nafsiyya,* 26(6), 30–52.

Al-Qarni, A. A. (2024). Tasawwur muqtarah li-tahqiq al-istidama al-maliyya bi-Jami›at Tabuk fi daw› al-jami›a al-istithmariyya (in Arabic). *Majallat al-Funun wa al-Adab wa* ‹Ulum al-Insan wa al-Ijtima›, (105), 1–53.

Altbach, P. G., & Reisberg, L. (2019). Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. UNESCO Publishing.

Al-›Utaybi, H. B. (2018). Tajarib ba›d al-duwal al-mutaqaddima (Amrika-Britania-al-Yaban-Ustralia) fi tamwil al-ta›lim al-›ali wa subul al-istifada minha (in Arabic). *Majallat al-›Ulum al-Tarbawiyya wa al-Nafsiyya,* 2(25), 1–31.

Bok, D. (2013). Higher Education in America. Princeton University Press.

Education Management, 41(2), 209222-.

Johnstone, D. B. (2021). Financial sustainability in higher education: Strategies and challenges. Economics of Education Review, 72, 8899-.

Mahrous, M. A., & Al-Sulami, A. A. (2019).

دور المنشأة الانتقالية في إنقاذ البنوك المتعثرة «دراسة مقارنة»

The Role of the Transitional Establishment in Rescuing Troubled Banks A Comparative Study

د. إبراهيم بن سالم الحبيشي الجهني
أستاذ القانون التجاري المشارك، قسم الأنظمة، كلية الأنظمة والاقتصاد، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنوّرة، المملكة العربية السعودية.
https://orcid.org/0000-0002-8572-3093

Dr Ibrahim bin Salim Al-Hubaishi Al-Juhani
Associate Professor of Business Law, Department of Law, Faculty of Law and Economics, Islamic University of Madinah, Kingdom of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2024/12/14، تاريخ القبول: 2025/01/30، تاريخ النشر: 2025/02/15)

المستخلص

استهدف البحث بيان دور المنشأة الانتقالية كوسيلة استثنائية ضمن الخيارات المتاحة لمعالجة إنقاذ البنوك المتعثرة، والتي استطاع بموجبها المنظم السعودي الخروج عن الإطار التقليدي لقواعد وإجراءات الإفلاس عن طريق منح صلاحيات للبنك المركزي في تأسيسها والإشراف عليها، إذ من خلالها يتم الحفاظ على النشاط الاقتصادي للبنك المتعثر، ومنع زعزعة الثقة لدى العملاء من المودعين والمستثمرين، وتناولت الدراسة بيان أحكام المنشأة الانتقالية بنظام معالجة المنشآت المهمة السعودي والقوانين المقارنة وبخاصة قانون البنك المركزي والجهاز المصرفي المصري، ومدى مناسبتها وكفايتها لتوفير الحماية اللازمة لأموال المودعين والمستثمرين، وكذلك الحفاظ على استقرار القطاع المصرفي وذلك من خلال إلقاء الضوء على النصوص ذات العلاقة التي تناولها المنظم السعودي والمشرع المصري في هذا الخصوص، واعتمدت المنهج الوصفي الاستقرائي التحليلي الذي يقوم على جمع المعلومات ذات الصلة بموضوع الدراسة من خلال المراجع المتخصصة والنصوص النظامية ذات العلاقة وعليه قسمت الدراسة إلى ثلاثة مباحث، إذ استعرضت في المبحث الأول مفهوم التعثر المالي للبنوك وأسبابه وتناولت في المبحث الثاني: أحكام تأسيس المنشأة الانتقالية. وخصصت المبحث الثالث لبيان وظيفة المنشأة الانتقالية في إنقاذ البنك المتعثر.

الكلمات المفتاحية: المنشأة، الانتقالية، إنقاذ، البنك، المتعثر.

Abstract

The research aimed at clarifying the role of the transitional establishment as an exceptional means within the available options to address the rescue of troubled banks, according to which the Saudi regulator was able to deviate from the traditional framework of bankruptcy rules and procedures by granting powers to the Central Bank in establishing and supervising them, through which the economic activity of the troubled bank is preserved, and to prevent undermining the confidence of customers from depositors and investors. The study dealt with the statement of the provisions of the transitional Facilities Through The Saudi Important Facilities Treatment System and Comparative Laws, Especially the Central Bank Law and the Egyptian Banking System, its Suitability and Adequacy to provide the Necessary Protection for Depositors and Investors› Funds, as well as maintaining the stability of the banking sector by shedding light on the relevant texts dealt with by the Saudi regulator and the Egyptian legislator in this regard. It adopted the descriptive analytical approach based on collecting information related to the subject of the study through specialized references and relevant statutory texts. Accordingly, the study was divided into three sections, as it reviewed in the first section the concept of financial default of banks and its causes, and dealt with in the second section: the provisions of the establishment of the transitional Facility . The third section was devoted to the Statement the Function of the Transitional Facility in Rescuing the Defaulter Bank.

Keywords: Transitional, Facility, Rescue, Bank, Defaulter.

للاستشهاد: الجهني، إبراهيم بن سالم الحبيشي (2025). دور المنشأة الانتقالية في إنقاذ البنوك المتعثرة «دراسة مقارنة». *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل* 01 (25)، ص198 – ص205.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Funding: There is no funding for this research

المقدمة:

تقوم البنوك بدور مؤثر في الحياة الاقتصادية؛ نظراً لامتلاكها أو استحواذها على رؤوس أموال ضخمة؛ علاوة على الحجم الكبير لمنسوبيها الإداريين والتنفيذيين، وتأتي هذه الأهمية من منطلق قدرتها على تمويل المشروعات التجارية أو الصناعية، وبذلك فهي أحد روافد الاقتصاد الوطني، إلا أن تعرض الاقتصاد الوطني للأزمات المالية بالتبعية للأزمات المالية العالمية، قد ينعكس على اقتصاديات البنوك، مما يشكل خطر تعرضها للتعثر، ولعل ذلك ما حدث بالفعل بالنسبة لعدد ليس بالقليل من البنوك على مستوى العالم، وهو الأمر الذي على أثره كانت الحاجة إلى تدّخل الدول من أجل وضع الحلول المناسبة لمواجهة تلك الأزمات بواسطة تشريعاتها الهادفة إلى بسط الحماية للنظام المصرفي وتعزيز الاستقرار المالي و الحفاظ على الوظائف المالية الأساسية، ومواجهة حالات التعثر بوسائل مناسبة لإنقاذ البنوك المتعثرة، تحت إشراف البنك المركزي، والابتعاد عن الوسائل التقليدية المنصوص عليها في أنظمة الإفلاس؛ إذ ظهرت فكرة (المنشأة الانتقالية) بوصفها مصرف وطني جديد يتم إنشاؤه بشكل مؤقت لغرض الحفاظ على الودائع المصرفية للعملاء، وتجنب حالة إفلاس وتصفية البنوك المتعثرة (الغندور، 2021)، وكانت بالبداية لدى التشريع الأمريكي، والذي استخدم مصطلح (البنك الجسري) كتعبير عن المنشأة الانتقالية، ثم انطلقت الفكرة بعد ذلك إلى أوربا ومنها إلى الدول العربية، ويُعتبر القانون الأمريكي لسنة 1987م أول النظم القانونية التي تناولت البنك الجسري، ومن بعده قانون الإفلاس وتصفية البنوك الصربي رقم 61 لسنة 2005م، وقانون البنوك بالمملكة المتحدة لسنة 2009م، ومن الدول العربية قانون المصارف العراقي رقم (94) لسنة 2004 العراقي، و قانون البنوك والمؤسسات المالية التونسي رقم (48) لسنة 2016م وغيرها من الدول العربية. وتناول قانون البنك المركزي والجهاز المصرفي المصري رقم (194) لسنة 2020 الإطار القانوني لما أسماه (البنك المعبري) لتسوية أوضاع البنوك المتعثرة وأعطى الصلاحية للبنك المركزي في تأسيس هذا البنك. وقد حرص المنظم السعودي على الأخذ بفكرة المنشأة الانتقالية وبيان دورها كوسيلة لإنقاذ البنوك المتعثرة، وفق أحكام نظام معالجة المنشآت المالية المهمة الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/38) وتاريخ 1442/04/25هـ والذي يهدف إلى حماية القطاع المالي في المملكة وتجنب أي آثار سلبية جسيمة على استقراره، وحماية ودائع العملاء، وذلك بالعمل على تجاوز مرحلة التعثر المالي، وتجنب التصفية التي قد تلحق الضرر بحقوق المودعين، وانهيار الثقة في القطاع المصرفي.

أهمية البحث:

تتجلى أهمية الموضوع من الناحية العلمية في دور المنشأة الانتقالية كوسيلة استثنائية لإنقاذ البنوك المتعثرة، خرج بها المنظم السعودي عن الإطار التقليدي وقواعد الإفلاس، والحاجة إلى دراسة متعمقة تتناول أحكام المنشأة الانتقالية ومهماتها الأساسية، ودور البنك المركزي في تأسيسها والإشراف عليها، كما تتجلى الأهمية العملية فيما تمثله البنوك من أهمية كبيرة للنشاط الاقتصادي، وجذبها لثقة عملائها من المودعين والمستثمرين، ومن ثم أهمية تدخل البنك المركزي السريع والتوجيه بخيار المنشأة الانتقالية كوسيلة لتسوية أوضاع البنوك المتعثرة.

إشكالية البحث:

تكمن إشكالية البحث في أن آليات إجراءات الإفلاس التقليدية لمعالجة البنوك المتعثرة؛ ومنها إعادة التنظيم المالي الواردة بنظام الإفلاس السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/50) وتاريخ 1439/05/28هـ، تبدو غير مناسبة للبنوك المتعثرة، ومن ثم فإن تمكين البنك المركزي باختيار وسائل بديلة لمعالجة حالة التعثر، ومنها إنشاء المنشأة الانتقالية وخضوعها لإشرافه دون تدخل القضاء؛ تخلق حلول ناجحة يمكن من خلالها تدعيم المركز المالي للبنك المتعثر، وتمكينه من نقل أصوله والتخارج بحلول مستثمر جديد محله؛ بواسطة وسائل أكثر ضمانة لحماية المستثمرين والمودعين المتعاملين، ومن هنا فإن مشكلة الدراسة محل البحث هي الإجابة على التساؤل الرئيس التالي: ما هو دور المنشأة الانتقالية في إنقاذ البنوك المتعثرة؟ وللإجابة على التساؤل الجوهري تبرز بعض التساؤلات الفرعية وتتمثل في ماهية التعثر وأسبابه والأحوال التي يعتبر فيها البنك متعثراً؟ وما هو معيار البنك المركزي في اعتبار البنك متعثراً، وما هي المنشأة الانتقالية وكيفية إنشائها، وما التزاماتها في مواجهة كلا من البنك المركزي والبنك الخاضع للتسوية، وما مدى كفاية وملائمة الأحكام المنظمة للمنشأة الانتقالية في إنقاذ البنوك المتعثرة؟

أسباب اختيار البحث:

1. ندرة الأبحاث العلمية المتخصصة التي عالجت دور المنشأة الانتقالية في انقاذ البنوك المتعثرة في النظام السعودي، نظراً لحداثة نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/38) وتاريخ 1442/04/25هـ، ومشروع لائحته التنفيذية لعام 1445هـ.
2. إثراء المكتبة القانونية ببحث مقارن يواكب التطور الحاصل في البيئة القانونية، مع الاستئناس بتجربة القانون المصري المقارن التي تناولت تنظيم أحكام المنشأة الانتقالية.
3. تقديم أفكار وتوصيات خاصة بأحكام المنشأة الانتقالية في النظام المصرفي السعودي بوصفها المنشأة الموازية للبنك المعبري في القانون المصري ومدى إمكانية الاستئناس ببعض أحكام القانون المصري في هذا الخصوص.

هدف البحث:

يهدف إلى بيان أحكام المنشأة الانتقالية التي تناولها نظام معالجة المنشآت المهمة السعودي والقوانين المقارنة وبخاصة القانون المصرفي المصري، ومدى مناسبتها وكفايتها لتوفير الحماية

اللازمة لأموال المودعين والمستثمرين واستقرار القطاع المصرفي وذلك من خلال مراجعة الأحكام التي قررها المنظم السعودي والمشرع المصري، والتي تنطلق من التعريف بماهية المنشأة الانتقالية وطبيعتها المؤقتة، وآلية تأسيسها ووظيفتها، ودور البنك المركزي في الرقابة عليها.

منهج البحث:

اعتمدت المنهج الوصفي الاستقرائي التحليلي الذي يقوم على جمع المعلومات ذات الصلة بموضوع الدراسة من خلال المراجع العربية والأجنبية- قدر الإمكان- والنصوص ذات العلاقة بالأنظمة السعودية ذات العلاقة كنظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/38) وتاريخ 1442/04/25هـ،ونظام الشركات الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/132) وتاريخ 1443/12/01هـ، والإفلاس الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/50) وتاريخ 1439/05/28هـ، وإجراء المقارنة مع القوانين المصرية التي عالجت موضوع الدراسة، كقانون البنك المركزي والجهاز المصرفي رقم 194 لسنة 2020 وقانون شركات المساهمة وشركات التوصية بالأسهم والشركات ذات المسئولية المحدودة وشركات الشخص الواحد رقم 159 لسنة 1981، وقانون إعادة الهيكلة والصلح الواقي والإفلاس رقم11 لسنة 2018 م، وتحليل مشكلة البحث وأبعادها للوصول إلى استنتاجات تساهم في بيان أهمية خيار المنشأة الانتقالية كوسيلة لإنقاذ البنك المتعثر.

خطة البحث: تم تقسيم خطة الدراسة إلى ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: التعثر المالي للبنوك وأسبابه.

المبحث الثاني: تأسيس المنشأة الانتقالية.

المبحث الثالث: وظيفة المنشأة الانتقالية في إنقاذ البنك المتعثر.

المبحث الأول

التعثر المالي للبنوك وأسبابه

تمهيد وتقسيم:

قد تتعرض بعض البنوك لاضطراب انتمائها التجاري وضعف السيولة النقدية، كنتيجة لأزمات مالية شديدة على مستوى الاقتصاد الوطني بل والعالمي في كثير من الأحيان؛ فقد واجه النظام المالي الأمريكي أزمة كبيرة بسبب انهيار بنك ليمان براذرز، وبيع بنك «ميريل لينش» المتعثر، وإعلان البنك المركزي الأمريكي قبول تقديم قروض نقدية مقابل أسهم. مما ترتب عليه هزات عنيفة على مستوى أسواق المال العالمية، (علي، 2009)، ويضاف لذلك إعلان بنك «سيليكون فالي SVB» في أوائل عام 2023م عن إشهار إفلاسه مما يزيد الأزمات ويؤكد على أهمية دور البنك المركزي في اتخاذ ما يلزم من إجراءات معالجة لتجنب افلاس البنوك، وهذا كله من شأنه حدوث تبعات تهدد بعض البنوك من خطر إشهار إفلاسها وتصفيتها؛ لذا كانت الحاجة إلى مواجهة هذه المخاطر من خلال وسائل علاجية يتولى البنك المركزي العمل عليها بعد دراسة لحالة البنك المتعثر ومن بين الوسائل العلاجية تأسيس المنشأة الانتقالية، باعتبارها وسيلة بموجبها تتوافر فرصة مناسبة لتسوية أوضاع البنك المتعثر وإعادة هيكلته مالياً وإدارياً، مع الحفاظ على حقوق العملاء وتجنب فقدان ثقة الجمهور في القطاع المصرفي؛ بقواعد تكفل الاستمرار في نشاطه، وأعرض في هذا المبحث لمفهوم البنك المتعثر وأسباب هذا التعثر، وقد قسمته إلى المطلبين الآتيين:

المطلب الأول

مفهوم التعثر المالي للبنوك

يعتبر تعثر المنشآت المالية كالبنوك وأسواق المال من الظواهر الاقتصادية العامة التي لا ترتبط بأسلوب اقتصادي معين، وإنما هي نتيجة لحركة مدخلات النظم الاقتصادية وتفاعلات السوق في ظل غياب التعامل المناسب مع المتغيرات الاقتصادية المحيطة بالمنشأة المالية، والتعثر المالي هو تعبير عن حالة المنشأة المالية التي تعاني من اضطرابات مالية تجعلها قريبة من إشهار إفلاسها، ولكنها حالة يمكن تجاوزها بوسائل معينة من خلالها تتم إعادة تأهيل هذه المنشأة المالية والعودة بها إلى حالة الاستقرار المالي وتجنيبها خطر التصفية. وأعرض في هذا المطلب للتعريف بالتعثر المالي للبنوك عند فقهاء القانون، وفي النظام السعودي والقانون المصري، وذلك من خلال الفرعين الآتيين:

الفرع الأول

مفهوم التعثر المالي للبنوك عند فقهاء القانون

اختلف الباحثين وشراح الأنظمة والاقتصاديين حول استخدام مصطلح التعثر المالي، إذ استخدمه البعض كمرادف لمفهوم الإفلاس القانوني أو الإعسار المالي، أو للتعبير عن المرحلة السابقة على إفلاس المنشأة الاقتصادية، بينما استخدمه آخرون لوصف المنشأة التي تعاني من تراكم الخسائر لعدة سنوات، وقد ذهب البعض إلى تعريف التعثر المالي للبنوك بأنه:» الوضع الذي يجد فيه البنك صعوبة عند الوفاء بالتزاماته في مواعيد استحقاقها، بحيث تؤدي استمرار هذه الصعوبات إلى توقف البنك عن الدفع أو إشهار إفلاسه» (قاسم، 2019، ص. 333).

وذهب البعض لتعريفه بأنه:» تعبير عن مرحلة الاضطرابات المالية الخطيرة التي وصل إليها البنك بحيث تنعدم قدرته على سداد التزاماته تجاه الغير، أو تحقيق خسائر متتالية؛ مما يجعله مضطراً إلى إيقاف نشاطه للعسر المالي» (عبد اللطيف، 2017، ص. 5).

وذهب البعض لتعريفه بأنه:» الحالة المالية المرادفة لحالة العسر المالي الحقيقي أو القانوني والتي تعني عدم القدرة على مواجهة وسداد الالتزامات المستحقة للغير بكامل قيمتها حيث تكون قيمة الاصول الحقيقة أقل من قيمة الخصوم» (الخضيري، 1997، ص. 11).

ويمكن القول: أن التعثر المالي -بمفهومه العام- لا يختلف

من منشأة اقتصادية وأخرى؛ إذ يُعبر عن الاختلال المالي الذي يواجه الكيان الاقتصادي بسبب عدم التوازن بين الموارد المتاحة و بين الالتزامات قصيرة الأجل التي أصبحت واجبة الأداء، وأن هذا الاختلال قد يكون مؤقت وعارض وقد يكون اختلال حقيقي ومستمر وبالحالة الأخيرة يصبح من الصعب على المنشأة الاقتصادية تجاوز الاضطراب المالي الحاصل بسبب هذا الاختلال مما تكون فرص شهر إفلاسها كبيرة، لعدم جدوى إعادة الهيكلة أو التنظيم المالي والإداري، ولا شك أن هذه الأزمة إذا تعرضت لها البنوك، قد تعصف بها، وتنعكس سلباً على ثقة الجمهور في القطاع المصرفي، وهو ما يحتاج إلى تدخل سريع وحتمي من الأجهزة الرقابية وتوفير الحماية المناسبة والحلول الملائمة.

الفرع الثاني

مفهوم التعثر المالي للبنوك في القانون المصري والنظام السعودي

رغم اهتمام نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي وقانون البنك المركزي والجهاز المصرفي المصري بمعالجة التعثر المالي للبنوك، إلا أنهما جاءا خاليين من أي تعريف له، وهو ما يقتضي النظر في الأنظمة الأخرى ذات العلاقة، وأعرض لذلك على الترتيب الآتي:

أولاً: تعريف التعثر المالي في القانون المصري:

لم يتضمن قانون البنك المركزي والجهاز المصرفي المصري تعريفاً للتعثر المالي للبنوك، ولعل السبب في ذلك أن المشرع المصري لم يعتمد معياراً معيناً لاعتبار البنك متعثراً، وإنما أورد أسباب التعثر الموجبة للتدخل والتسوية (قانون البنك المركزي المصري، 2020، م. 153)، أما في قانون تنظيم إعادة الهيكلة والصلح الواقي والإفلاس رقم 11 لسنة 2018، فقد استخدم المشرع مصطلح الاضطراب المالي والإداري كبديل لمصطلح التعثر، ولم يوضح المشرع المصري معيار الاضطراب المالي والإداري، تاركاً ذلك لتقدير قاضي الإفلاس. وبالنظر لقانون تنمية المشروعات المتوسطة والصغيرة ومتناهية الصغر رقم 152 لسنة 2020م نجد أن المادة (18) منه أوضحت أن المشروع يكون متعثرا في حالتين: إذا أشهر إفلاسه أو اضطربت أحواله المالية بشكل ينذر بالتوقف عن الدفع.

ثانياً: تعريف التعثر المالي للبنوك في النظام السعودي

لم يتناول نظام معالجة المنشآت المهمة السعودي تعريف التعثر المالي؛ إلا أن نظام الإفلاس السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم(م/50) وتاريخ 1439/05/28هـ، قد تناول تعريف المدين المتعثر بأنه:» «المدين الذي توقف عن سداد دين مطالب به في موعد استحقاقه» (نظام الإفلاس السعودي، 1439، م. 1).

ويلاحظ على التعريف السابق: أن المنظم السعودي قد ربط بين حالة التعثر والعجز عن سداد الديون الحالة، ومن ثم لا ينطبق مصطلح المتعثر، على المدين الذي يعاني من اضطراب دائم واختلال مستمر يعجزه عن الوفاء بديونه الحالة والآجلة، لأن مجموع أصوله أصبحت محاطة بالديون، وهو ما يعبر عن وضع الإفلاس.

ويمكن القول: أن مصطلح المتعثر من المصطلحات المستحدثة, أفرزه الوضع الجديد للمؤسسات والشركات والبنوك بعد الأزمة المالية، لتوقف البعض منها عن سداد ديونها في مواعيدها المحددة بسبب عدم توفر السيولة لسداد التزاماتها، لأن المدين المتعثر قد تكون مجموع أصوله أكثر من خصومه، لكن سيولته الحالية لا تغطي الديون الحالة، وهذا وضع جديد أطلق عليه الاقتصاديون المتأخرون (التعثر)، ويعبر عنه بعضهم بـ (نقص السيولة)، وما جنح إليه نظام الإفلاس يتفق مع ما ذهب إليه الفقه الإسلامي؛ فمن يملك أصولاً أكثر من الديون المستحقة عليه للغير يعتبر في نظر الفقه مليئاً، ولو كان مفتقداً للسيولة النقدية، ولا يعتبر مفلساً؛ إذ يمكنه سداد ديونه الحالة وتغطيتها بتسييل شيء من أصوله الثابتة، بخلاف المفلس (المنصور، 2018)، وبالتالي فإن المعيار المميز بين المفلس والمتعثر يكمن في أن الشخص يعد متعثرا كونه يواجه غالبا صعوبات؛ إلا أنه قادراً على الاستمرار في نشاطه، أما المفلس فهو المدين الذي استغرقت ديونه جميع أصوله، وبالتالي فهو غير قادر –غالباً–على الاستمرار في نشاطه.

ويمكن لنا تعريف التعثر المالي للبنوك بأنه: اختلال يواجه البنك نتيجة قصور موارده وإمكانياته عن الوفاء بالتزاماته في الأجل القصير، أو مواجهة البنك لظروف طارئة وغير متوقعة تؤدي إلى عدم القدرة على توليد مردود اقتصادي أو فائض نشاط يكفي لسداد الالتزامات في الأجل القصير.

المطلب الثاني

أسباب تعثر البنوك

إن التعثر المالي بصفة عامة قد ترجع إلى أسباب إرادية وأخرى غير إرادية، وهو أمر يمكن أن تعاني منه أي منشأة اقتصادية، إلا أن أسباب التعثر المالي للنوك بوصفها من المنشآت المالية المهمة– على حد تعبير المنظم السعودي–فهي ذات طبيعة خاصة ترتبط بنشاط البنك ومحدداتها، وأعرض للأسباب العامة للتعثر المالي، ثم أتبعه بالأسباب الخاصة للتعثر المالي للبنوك وفق ما تناوله المنظم السعودي والمصري، وذلك من خلال الفرعين الآتيين:

الفرع الأول

أسباب التعثر المالي بصفة عامة

تنقسم أسباب التعثر إلى أسباب إرادية كما في سوء إدارة النشاط المصرفي بسبب ضعف الخبرة والكفاءة أو المخاطرة غير المحسوبة، أو عدم الالتزام بتعليمات البنك المركزي (خليل، 1987)، علاوة على أخطاء السياسات النقدية للبنك، كما في حالة التوسع في منح القروض والتسهيلات الائتمانية الكبيرة،

دون النظر لحجم السيولة النقدية، وحساب معدلات الأرباح، وضعف قيمة الأصول، أما أسباب التعثر المالي غير الإرادية؛ تظهر بشكل جلي في سوء الظروف الاقتصادية العامة سواء على المستوى الوطني أو العالمي أو كلاهما معاً؛ كما في انهيار سعر الصرف، وارتفاع معدلات التضخم بسبب أزمة طارئة، أو صدور قرارات سيادية تؤثر على بعض القطاعات والأنشطة (الغندور، 2021)، أو تعرض الدولة لعقوبات اقتصادية، كما نشاهده — حاليًا– في كل من دولتي إيران وروسيا، مما تنعكس سلباً على الأنشطة الاقتصادية.

الفرع الثاني

الأسباب الخاصة للتعثر المالي للبنوك

تتعدد الأسباب التي تؤدي إلى التعثر المالي لبعض البنوك؛ كاختلال التوازن بين استثمارات البنك ورأس المال المدفوع، مما يؤدي إلى ارتفاع نسبة العجز في حقوق المساهمين، أو تحمل البنك تكاليف رأسمالية كبيرة لا تتناسب ومعدلات التشغيل والإيرادات المتوقعة علاوة على تأثر البنك بأسعار الفائدة، أو سعر الصرف، أو التضخم أو الكساد (فيكتور، 2008)، وقد يكون النظام الاقتصادي في الدولة سبباً من أسباب تعثر تلك البنوك نسبة لوجود اختلالات اقتصادية هيكلية. ومن الجدير بالذكر: أن بنك «سيليكون فالي SVB» الأمريكي قد أعلن شهر إفلاسه في عام 2023 ويرجع السبب إلى تذبذب اسعار الفائدة والتي كان لها تأثيرها السلبي على حجم الودائع في الشركات الناشئة مما أدى لاتجاهها لسحب الودائع من البنك لمصارف أكثر استقرارًا، إلى جانب لجوء البنك إلى بيع سندات وأذون خزانة بأسعار غير عادلة، علاوة على بيع عدد من السندات الحكومية طويلة الأجل بخسارة كبيرة لتوفير السيولة اللازمة ومواجهة طلبات المودعين باسترداد أموالهم ، ومن الأسباب الأخرى تخصيص البنك لجزء كبير من الودائع في صورة ودائع تحت الطلب، ومع سحب جزء كبير منها أدى ذلك إلى نقص حاد في السيولة النقدية للبنك . كما يعتبر من أسباب ظهور التعثر المالي لبعض البنوك انتشار الفساد وسوء الإدارة (الغايش، 2014)، والذي ينعكس على الائتمان المصرفي بسبب خروج القروض الأجنبية خارج هذه الدول إلى أماكن أكثر استقراراً.

أولاً: الأسباب الخاصة للتعثر المالي للبنوك في النظام المصرفي السعودي:

لم يتناول نظام البنك المركزي أو نظام مراقبة البنوك نصاً صريحاً يتضمن بيان الحالات التي يحق معها للبنك المركزي أن يصدر قراراً باعتبار أحد البنوك متعثراً والبدء في تسوية أوضاعه أما نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي فقد أورد بشكل ضمني بياناً بهذه الحالات تحت مسمى شروط اتخاذ إجراءات المعالجة (قانون البنك المركزي المصري، 2020، م. 153)، إذ يشترط لاتخاذ الجهة المختصة (البنك المركزي–هيئة السوق المالية) إجراءات المعالجة على المنشأة المالية المهمة تحقق الآتي (نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي، 1442، م. 10):

1. أن تضطرب المنشأة المالية المهمة، أو يكون من المرجح اضطرابها، بشكل يؤثر في استمرارها وقدرتها على الوفاء بالتزاماتها. وقد تناولت الفقرة الثانية من المادة (10) من نظام معالجة المنشآت المالية المهمة بيان حالات الاضطراب المؤثر وهي: أ– عدم وجود الموارد المالية والإدارية اللازمة لتحقيق متطلبات الكفاية المالية أو السيولة أو إدارة المخاطر أو إدارة المنشأة بشكل عام، وتحقيق الالتزامات المستمرة للترخيص بما يسوّغ سحبه في حال فقدها. ب– انخفاض قيمة الأصول عن قيمة الخصوم أو توقع انخفاضها في المستقبل القريب. ج– عدم قدرتها على دفع ديونها عند حلولها، أو توقع حدوث ذلك. د– حاجتها إلى الدعم الحكومي الاستثنائي.
2. صعوبة وفاء المنشأة المالية المهمة بالتزاماتها المؤثرة في استمرارها في التوقيت المناسب دون اتخاذ إجراءات المعالجة.
3. أن يكون اتخاذ إجراءات المعالجة محققًا لأحد أهداف النظام.
4. أن يكون اتخاذ إجراءات المعالجة على المنشأة المالية المهمة أفضل من تصفيتها.

ثانياً: الأسباب الخاصة للتعثر المالي للبنوك في النظام المصرفي المصري:

تناولت المادة (153) من قانون البنك المركزي والجهاز المصرفي المصري بيان الحالات التي يحق معها للبنك المركزي أن يصدر قراراً باعتبار أحد البنوك متعثراً والبدء في تسوية أوضاعه وتشمل ما يلي:

1. ضعف المركز المالي للبنك لدرجة كبيرة، أو تعرض مصالح المودعين للخطر.
2. عدم قدرة البنك على الوفاء بالتزاماته تجاه المودعين أو غيرهم من الدائنين.
3. تجاوز التزامات البنك قيمة أصوله.
4. نقص قيمة حقوق المساهمين في البنك عن المخصصات الواجب تكوينها.
5. فقدان البنك للقدرة على الوصول إلى مصادر الأموال أو الدخول إلى الأسواق المالية.
6. إخلال البنك بمعايير كفاية رأس المال أو نسب السيولة أو الإخلال بالنسب الرقابية عن الحد الذي يقرره مجلس إدارة البنك المركزي.
7. إنخفاض قيمة أصول البنك أو أرباحه بشكل ملحوظ

ومستمر بما يهدد قدرته على الاستمرار.

8. اعتماد البنك على مصادر تمويل استثنائية مكلفة لمواصلة انشطته الاعتيادية.

9. تحقق حالة من الحالات الموجبة لإلغاء الترخيص. وقد تناولت المادة (173) من قانون البنك المركزي والجهاز المصرفي بيان الحالات التي «يجوز فيها للبنك المركزي الغاء ترخيص البنك وشطب تسجيله بقرار من مجلس الإدارة وتشمل: أ- إذا ارتكب مخالفة جسيمة أو متكررة لأحكام هذا القانون أو القرارات الصادرة تنفيذا له، ولم يقم بإزالة المخالفة خلال المدة وبالشروط التي يحددها مجلس الإدارة. ب- إذا اتبع سياسة من شأنها الإضرار بالمصلحة الاقتصادية العامة أو بالسياسة النقدية أو بالنظام البنكي أو بصالح المودعين. ج- إذا توقف عن مزاولة نشاطه أو تقدم بطلب لإيقاف نشاطه وتصفيته اختيارياً. د- إذا تحققت أي من حالات اعتبار البنك متعثرا طبقا للمادة (153) من هذا القانون وارتأى البنك المركزي عدم ملائمة تسوية أوضاع البنك المتعثر وقرر تصفيته. هـ- إذا تبين أن الترخيص له ثم بناء على بيانات خاطئة قدمها إلى البنك المركزي. و- إذا فقد شرطاً من شروط الترخيص. ز- إذا حدث تغيير جوهري في البيانات التي منح الترخيص بناء عليها.

كما يجوز لمجلس الإدارة الغاء ترخيص البنك الخاضع للتسوية وشطب تسجيله وذلك في الأحوال الآتية:

أ- عدم قابلية البنك للإصلاح أو الإعادة الهيكلة. ب- نقل أصول البنك أو التزاماته جزئيا أو كلياً إلى بنك أخر أو للبنك المعبري.

ولا يصدر قرار الإلغاء والشطب الا بعد إعلان البنك المعنى ليقدم أوجه دفاعه كتابة خلال خمسة عشر يوما من تاريخ الإعلان).

10. عدم التزام البنك بإجراءات التدخل المبكر خلال المدة المحددة لتنفيذها.

11. عدم قدرة فرع البنك الأجنبي على الوفاء بالتزاماته وتقاعس مركزه الرئيسي عن الوفاء بها بموجب الضمان غير المشروط المقدم منه وعدم إصدار السلطة المختصة بدولة المقر قراراً بتسوية أوضاعه خلال المدة التي يحددها مجلس إدارة البنك المركزي أو كانت الإجراءات التصحيحية أو إجراءات التسوية المتخذة في شأنه أو تلك المتوقع اتخاذها غير كافية للحفاظ على الاستقرار المصرفي أو غير كافية للحفاظ على حقوق المودعين والدائنين بالفرع المصري.

ويُلاحظ من استقراء النصوص التي تناولت أسباب التعثر المالي لدى البنوك في كلاً من القانون المصري والنظام السعودي: أن موقف المشرع المصري كان واضحاً في بيان أسباب التعثر المالي للبنوك والتي حددها في المادة (153) من قانون البنك المركزي والجهاز المصرفي، بخلاف المنظم السعودي، والذي لم يأتي بنص واضح مثل نظيره المصري يتناول وبشكل خاص أسباب التعثر المالي للبنوك وإنما اقتصرت المادة (10) من نظام معالجة المنشآت المالية المهمة بيان شروط إجراءات المعالجة على المنشأة المالية المهمة سواء أكانت بنكاً أو أحد أسواق المال.

المبحث الثاني

تأسيس المنشأة الانتقالية

تمهيد وتقسيم:

تناول نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي أحكام تأسيس المنشأة الانتقالية كأحد الخيارات المتاحة للبنك المركزي؛ التي يستطيع بموجبها الحفاظ على أصول وحقوق المودعين والمساهمين في البنك المتعثر وادارتها لحين الانتهاء من إجراءات المعالجة، وأعرض في هذا المبحث لمفهوم المنشأة الانتقالية في النظام السعودي وما يقابلها في النظام المصرفي المصري تحت ما يسمى البنك المعبري، ثم أعقب ذلك ببيان دور البنك المركزي والإجراءات التي يتخذها قبل تأسيس المنشأة الانتقالية، وقراره بتأسيسها والإجراءات اللاحقة عليه، وذلك بالمطلبين الآتيين:

المطلب الأول

مفهوم المنشأة الانتقالية

إن المنشأة الانتقالية هو تعبير استخدمه المنظم السعودي للدلالة على الكيان القانوني المؤقت الذي يتولى البنك المركزي اتخاذ القرار بإنشائه كمرحلة أولية قد تقتضيها إجراءات معالجة البنك المتعثر، ويقابلها في القانون المصري ما يعرف بالبنك المعبري، وأعرض لتعريف المنشأة الانتقالية في الفقه القانوني والاصطلاح النظامي المصري والسعودي من خلال الفرعين الآتيين:

الفرع الأول

تعريف المنشأة الانتقالية أو البنك المعبري لدى الفقه القانوني

ذهب البعض من فقهاء القانون المنشأة الانتقالية أو البنك المعبري بأنه:» مصرف تناط به مهمة الحفاظ على موجودات المصرف ووثائقه، ومجمل أموال المودعين» (غني، 2014، ص. 258)، أو هو «مصرف مؤقت تقوم بإنشائه الجهة المختصة قانوناً بهدف معالجة حالات التعثر والتصفية الجبرية التي تتعرض لها المصارف المتعثرة والموضوعة تحت الوصاية، عن طريق إعادة تأهيلها عبر ما يتم نقله إليه من أصول وخصوم تلك المصارف المتعثرة، وذلك لحماية المتعاملين مع تلك المصارف والحفاظ على تعزيز الثقة المصرفية لديهم عن طريق إعادة تأهيل المصرف المتعثر» (محسن، 2020، ص. 11).

كما عرفه البعض بأنه:» مصرف مؤقت استثنائي غير ربحي هدفه الحفاظ على موجودات المصرف الأصلي والحيلولة دون

تصفيته وانهائه والعمل على انقاله من مرحلة التلكؤ الى مرحلة التحفيز والنشاط واعادة التأهيل» (جبرين والجبوري، 2021، ص. 8).

وذهب جانب آخر من الفقهاء إلى أنه: «كيان مرخص له وفقا للمتطلبات السارية بموجب القانون الوطني، أنشئ على أساس مؤقت لتولي مهمة الحفاظ على الأصول والخصوم والعمليات المحددة للبنك المتعثر، كأحد آليات الإنقاذ» (إبراهيم وشكير، 2017، ص. 162).

ويلاحظ من استقراء التعريفات السابقة: اتفاقها على أن المنشأة الانتقالية هي منشأة مؤقته تهدف إلى الحفاظ على أصول وحقوق المودعين لدى البنك المتعثر، ويستوي أن تتخذ شكل المصرف أو الشركة، ففي الحالتين نجدنا أمام كيان نظامي عرفها بأنها مصرف مؤقت بينما البعض عرفها بأنها كيان نظامي يُرخص له من خلال البنك المركزي لأجل تحقيق الغاية من إنشائه، وينتهي بتحقق الهدف.

الفرع الثاني

تعريف المنشأة الانتقالية أو البنك المعبري في القانون المصري والنظام السعودي

تناول قانون البنك المركزي والجهاز المصرفي المصري مصطلح البنك المعبري؛ كمرادف لمصطلح المنشأة الانتقالية، وقد عرفته المادة الأولى من هذا القانون بأنه:» بنك ينشأ لفترة مؤقتة لتسوية أوضاع أي من البنوك المتعثرة طبقاً لأحكام هذا القانون».

وبالمقابل فقد تناولت المادة الأولى من نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي تعريف المنشأة الانتقالية بأنها:» شركة تؤسسها الجهة المختصة؛ لنقل كل أو جزء من أسهم، أو حصص، أو أصول، أو التزامات المنشأة، أو المنشآت المالية المهمة محل المعالجة وفق أحكام النظام.»

ويُستخلص من تعريف المنشأة الانتقالية في النظام السعودي والبنك المعبري في القانون المصري ما يلي:

1. الاتفاق بينهما على الطبيعة المؤقتة: إذ تمارس المنشأة الانتقالية أو البنك المعبري نشاطهما لفترة مؤقتة لحين نقل كل أو بعض أصولهما والتزاماتهما لبنك آخر؛ فينتهي الغرض من الانشاء بانتهاء المدة المحددة له من إدارة البنك المركزي.
2. الاتفاق بينهما على الشخصية الاعتبارية المستقلة: إذ تأخذ المنشأة الانتقالية والبنك المعبري شكل الشركة المساهمة ذات الشخصية المعنوية المستقلة؛ إلا أن نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي وقانون البنك المركزي والجهاز المصرفي المصري لم يحددا فترة معينة لبقاء المنشأة الانتقالية أو البنك المعبري؛ فلمجلس إدارة البنك المركزي الصلاحية في تحديد تلك الفترة
3. الاتفاق بينهما على الوظيفة الاقتصادية: فالمنشأة الانتقالية والبنك المعبري، يقوما على تحقيق غاية محددة تتمثل في حفظ وإدارة أصول البنك المتعثر وودائع العملاء لضمان المعالجة الصحيحة للتعثر.

وبناء على ما سبق يمكن لنا تعريف المنشأة الانتقالية بأنها: كيان قانوني مؤقت يلجأ البنك المركزي إلى الترخيص بتأسيسه لمعالجة حالة التعثر التي يتعرض لها أحد البنوك؛ بحيث تنتقل إليه أصول وخصوم البنك المتعثر بغرض حفظها وادارتها لمدة معينة إلى أن يتم إعادة تأهيل البنك المتعثر.

المطلب الثاني

إجراءات تأسيس المنشأة الانتقالية

حرص المنظم السعودي مثل نظيره المصري على حفظ الأصول والأسهم الخاصة بالبنك المتعثر– متى رأى إمكانية معالجته بوسيلة قادرة على تجنب شهر إفلاسه– حيث أجاز نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي تأسيس منشأة انتقالية، كما أجاز قانون البنك المركزي والجهاز المصرفي المصري تأسيس ما يعرف بالبنك المعبري، يكون عملهما الرئيس هو المحافظة على تلك الوثائق والأصول والأسهم وأموال المودعين؛ إلى جانب دورها في إدارة وتشغيل الأصول مع قيام البنك المركزي بتزويد المنشأة الانتقالية برأس المال اللازم و تعيين أعضاء مجلس إدارتها والرقابة على عملها، ولأجل تحقيق ذلك يجب المرور بمرحلتين، الأولى هي اكتشاف البنك المركزي لحالة التعثر، وحصر أصول وخصوم البنك المتعثر وبلوغ القناعة بإمكانية انقاذ البنك المتعثر دون اللجوء لخيار شهر إفلاسه وتصفيته، أما الثانية هي الإجراءات التي يتخذها لتفعيل دور المنشأة الانتقالية، وهو ما سوف أعرض له بشيء من التفصيل من خلال الفرعين الآتيين:

الفرع الأول

الإجراءات السابقة على تأسيس المنشأة الانتقالية

ليس من شأن ثبوت تعثر البنك أن تكون الوسيلة المناسبة لإنقاذه هو البقاء على وجوده، إذ قد يكون من المسائل الحتمية تصفيته، وإنما الاتجاه نحو بقاء البنك المتعثر يبنى على أسباب يراها البنك المركزي ملائمة (جبرين والجبوري، 2021، ص. 17)، وتعتمد على درجة التعثر وحجم الأصول والخصوم بالبنك المتعثر، وخطة المعالجة وأعرض للإجراءات التي يتخذها البنك المركزي في هذا الخصوص على الترتيب:

أولاً: حصر أصول وخصوم البنك المتعثر وتقييمها:

إن حالة التعثر المالي لأحد البنوك هي نتيجة يتوصل إليها البنك المركزي بعد اكتشافه لتحقق أحد أسباب التعثر في ضوء مراجعته ورقابته المستمرة على البنوك التجارية (غني، 2014، ص. 243)، وقد اشترط نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي، أن يسبق قرار البنك المركزي بإخضاع البنك المتعثر

لإجراءات المعالجة التقييم الأولي للأصول والالتزامات من خلال مقيم معتمد، إذ نصت المادة (1/12) من نظام معالجة المنشآت المالية السعودي على أنه:» على الجهة المختصة قبل اتخاذ قرار إخضاع منشأة مالية مهمة لإجراءات المعالجة، أن تجري تقييمًا أوليًا سواء بنفسها، أو بالاستعانة بمقيم معتمد.».

وبالمقابل جاءت المادة (1/156) من قانون البنك المركزي والجهاز المصرفي المصري بالنص على أن: «يلتزم البنك المركزي بإعداد تقرير يتضمن حصر أصول والتزامات البنك الخاضع للتسوية وتقييمها طبقاً للمنهجية والفرضيات التي يحددها بالنظر لحالة البنك وذلك بمراعاة ألا تقع المقاصة بين ما للبنك من حقوق وما عليه من التزامات إلا إذا وجد ارتباط بينهما، ويوجد الارتباط على وجه الخصوص إذا نشأت الحقوق والالتزامات عن سبب واحد أو شملها حساب جار».

ويهدف هذا التقرير إلى التأكد من تحقق شروط اتخاذ إجراءات المعالجة، و تحديد إجراءات المعالجة الأنسب، و تحديد أدوات رأس المال، وقد عرفت المادة الأولى من نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي، أداة رأس المال بأنها:» ما يشكل جزءًا من رأس مال المنشأة المالية النظامي، سواء كانت أوراقًا مالية أو حصصًا، ويشمل ذلك الأدوات التي تجيز لحاملها الاكتتاب بأدوات رأس المال.»، وكذلك يهدف إلى تحديد الديون التي ستخفض، أو تلغى، أو تحول، و تحديد الأصول والالتزامات وأدوات رأس المال التي ستباع، وتحديد قيمتها عند استخدام إجراء بيع المنشأة المالية المهمة أو المنشأة الانتقالية (نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي، 1442، 4/12؛ قانون البنك المركزي المصري، 2020، 2/156).

ويلاحظ أن: المنظم السعودي لم يتناول النص على مدة زمنية محددة للانتهاء من التقييم أو اعداد خطة المعالجة من قبل البنك المركزي، بخلاف المشرع المصري، والذي حرص على بيان المدة وبخاصة في حالات الضرورة القصوى؛ فألزم البنك المركزي باتخاذ إجراءات تسوية أوضاع البنك المتعثر بناء على تقييمات مبدئية القيمة الأصول والالتزامات يتم الانتهاء منها خلال مدة لا تتجاوز 180 يوماً من تاريخ اعتبار البنك متعثراً (قانون البنك المركزي المصري، 2020، 4/156).

ثانياً: اعداد خطة المعالجة والاعلان عن حالة البنك المتعثر:

وفقاً لنظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي، إذا قرر البنك المركزي معالجة حالة البنك المتعثر؛ فعليه قبل البدء في الإجراءات إعداد خطة عمل يعتمدها محافظ البنك المركزي السعودي لتنفيذ خطة المعالجة (نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي، 1442، 1/14)، بعدها يقوم البنك المركزي بإعداد خطة معالجة تتضمن إجراءات المعالجة التي سيتخذها لمواجهة أسباب التعثر المالي، وتنصّ المادة (15) من النظام على ضرورة مراعاة عدة مبادئ هامة عند إعداد خطة المعالجة؛ وهي: تحميل ملاك المنشأة المالية المهمة محل المعالجة الخسائر الواقعة عليها، يليهم دائنو المنشأة، مع مراعاة ترتيب أولوية ديونهم المقررة نظامًا وتعاقدًا. معاملة دائني المنشأة المالية المهمة محل المعالجة بشكل عادل يضمن عدم حصول أي منهم على قيمة تقل عما كان سيحصل عليه لو صفيت المنشأة المالية المهمة وقت البدء في اتخاذ إجراءات المعالجة. تقليل الآثار السلبية –المحتملة من إجراءات المعالجة– على المنشآت المالية الأخرى ضمن المجموعة المالية أو القطاع المالي. تجنب الانخفاض غير الضروري لقيمة الأصول، وتقليل تكاليف إجراءات المعالجة؛ وذلك بقدر الإمكان.

ويلاحظ أن: نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي جاء خالياً من أي إشارة تتعلق بالإعلان عن حالة التعثر، وإنما اكتفى بالنص على تبليغ البنك المركزي للبنك المتعثر بخطة المعالجة، وقد تناولت المادة (13) من نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي، بيان إجراءات المعالجة التي يحق للبنك المركزي اتخاذ إجراء أو أكثر منها، وتشمل الآتي: أ– بيع المنشأة المالية المهمة. ب– تأسيس منشأة انتقالية. ج– فصل أصول المنشأة المالية المهمة. د– تعديل الحقوق في المنشأة المالية المهمة.»، وهذا بخلاف قانون البنك المركزي والجهاز المصرفي المصري، إذ نصت المادة (154) من القانون على نشر القرار في جريدة الوقائع المصرية وعلى الموقع الإلكتروني لكل من البنك المركزي والبنك المتعثر، ويهدف المشرع المصري من نشر القرار إلى تحقق علم الأطراف ذات العلاقة بمصير حساباتهم ومعاملاتهم (جاسم، 2019، ص. 219).

الفرع الثاني

إجراءات تفعيل دور المنشأة الانتقالية

إن إجراءات تفعيل المنشأة الانتقالية تتمثل بداءة بقرار البنك المركزي بتأسيسها، وتعيين مجلس إداراتها، تمهيداً لنقل أصول وأسهم البنك المتعثر إليها، وإذا كانت تلك المنشأة تعود ملكيتها للبنك المركزي؛ إلا أنها تتمتع بشخيصتها المعنوية المستقلة، وأعرض لذلك على الترتيب الآتي:

أولاً: قرار تأسيس المنشأة الانتقالية

يتولى البنك المركزي الحلول المناسبة لمواجهة حالة التعثر المالي التي يعاني منه البنك الخاضع لتسوية أوضاعه، وتختلف الخيارات التي يطرحها البنك المركزي في خطة المعالجة بحسب ظروف البنك وقدرة الإجراء المقترح على تعزز الاستقرار المالي وتسهل الحفاظ على الوظائف المالية الأساسية، وبالتالي فإن اختيار آلية المنشأة الانتقالية كإجراء مناسب، إنما يعتمد على تقييم واقعي وقانوني للمخاطر وعدم وجود تهديد محتمل للنظام المصرفي (هندي، 1992، ص. 33). ويجب عند اللجوء لآلية المنشأة الانتقالية أو البنك المعبري، أن يكون ذلك بناء على تقدير مُحكم لدرجة تعثر البنك الخاضع للتسوية، والتوافق مع أهداف المنظم في استقرار النظام المصرفي و حماية مصالح المودعين وأموالهم، وتخفيض خسائر

الدائنين كلما أمكن، و من ثم فإن رؤية البنك المركزي في أن النقل الكلي والجزئي للأصول من خلال تأسيس المنشأة الانتقالية، سيحقق ذلك وفق خطة متكاملة وخلال فترة زمنية محددة.

وعن موقف المنظم السعودي والمشرع المصري في هذا الخصوص أوضح الآتي:

ففيما يتعلق بموقف المنظم السعودي: نصت المادة(17) من نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي على أن:» للجهة المختصة –في سبيل تحقيقها لأهداف النظام وبخاصة استمرار الأنشطة الضرورية، للمنشأة المالية المهمة محل المعالجة– اتخاذ ما يلزم لتأسيس منشأة انتقالية تنقل إليها أسهم، أو حصص المنشأة أو المنشآت المالية المهمة محل المعالجة، أو أصولها، أو التزاماتها، أو جزء منها، سواء تم النقل على مرحلة واحدة أو عدة مراحل، على ألا تتجاوز القيمة الإجمالية للالتزامات المنقولة إلى المنشأة الانتقالية القيمة الإجمالية للأصول المنقولة إليها». وقد عرّفت المادة الأولى من نظام معالجة المنشآت المالية المهمة، الأنشطة الضرورية بأنها:» خدمات أو أعمال تقدمها المنشأة المالية قد يؤدي توقفها إلى تعطل خدمات ضرورية للاقتصاد أو الإضرار بالاستقرار المالي».

ومن الجدير بالذكر: أن قرار البنك المركزي بتأسيس منشأة انتقالية كأحد الخيارات التي تتضمنها خطة المعالجة، إنما يحتاج إلى تصديق واعتماد بموجب قرار من مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، والذي يعتبر قراره بمثابة إذن بالتأسيس. وقد نصت المادة (9) من نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي على أن: «ترفع الجهة المختصة خطة المعالجة أو تحديثها –بعد مراجعتها في ضوء مرئيات المنشأة المالية المهمة مشفوعة برأي المنشأة المالية المهمة– إلى مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية؛ لاعتمادها. ويصدر مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية قراره خلال مدة لا تزيد على (ستين) يومًا من تاريخ ورود خطة المعالجة أو تحديثها إليه، باعتمادها أو بإعادتها إلى الجهة المختصة».

ويستخلص مما سبق: أن المنظم السعودي منح صلاحية اقتراح تأسيس المنشأة الانتقالية إلى الجهة المختصة —وتعني في حالتنا هذه، البنك المركزي بوصفها أحد إجراءات المعالجة الهادفة إلى استمرار نشاط البنك المتعثر؛ بحيث تتولى القيام بالخدمات أو الأعمال التي يقدمها البنك المتعثر تجنباً لعدم الاستقرار المالي (مشروع اللائحة التنفيذية لنظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي، 1445، م. 36)، ومن مقتضيات ذلك أن تنقل إليها أسهم، أو حصص البنك المتعثر محل المعالجة، أو أصوله، أو التزاماته، أو جزء منها، لحفظها وادارتها وتشغيلها.

أما فيما يتعلق بموقف القانون المصري؛ فقد تناول قانون البنك المركزي والجهاز المصرفي بيان صلاحية البنك المركزي في نقل كل أو بعض أصول والتزامات البنك المتعثر إلى بنك آخر أو إلى البنك المعبري، وناتج عملية النقل هذه تؤول للبنك الخاضع للتسوية، ويصبح البنك المعبري خلفاً له في جميع الأصول والالتزامات المنقولة. ووفقاً للمادة (1/166) من قانون البنك المركزي والجهاز المصرفي المصري؛ فإن قرار تأسيس البنك المعبري يكون من خلال وزارة المالية بناء على طلب البنك المركزي.

ويلاحظ أن: ملكية المنشأة الانتقالية في النظام السعودي تعود للبنك المركزي وتخضع لإشرافه ورقابته، وللبنك المركزي تعيين أعضاء مجلس إدارة المنشأة الانتقالية وعزلهم، وله تعيين طرف ثالث لإدارة هذه المنشأة، ولا يشترط في إجراءات المعالجة التي يضعها البنك المركزي، ومنها تأسيس المنشأة الانتقالية أن تستوفي المتطلبات النظامية أو الإجرائية؛ فلا يلزم مثلاً في عملية نقل الأصول والأسهم أن تكون مستوفيه للمتطلبات النظامية الواردة في الأنظمة واللوائح السارية أو العقود المبرمة (نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي، 1442، 1/25؛ قانون البنك المركزي المصري، 2020، 1/165).

ثانياً: اكتساب المنشأة الانتقالية للشخصية المعنوية المستقلة:

يتفق المنظم السعودي مع المشرع المصري في اعتبار المنشأة الانتقالية أو البنك المعبري بمثابة شركة مساهمة باعتبار ذلك هو الشكل القانوني الذي يجب أن تكون عليه البنوك بصفة عامة عند تأسيسها، وذلك نظراً لما يتمتع به من العديد من الخصائص والمزايا وعلى وجه الخصوص قدرتها على تجميع الأموال؛ إلا أن الشخصية المعنوية للمنشأة الانتقالية في النظام المصرفي السعودي أو للبنك المعبري في النظام المصرفي المصري، ذات طبيعة خاصة من حيث النشاط إذ يقتصر نطاقها على تلك الأنشطة التي حددها البنك المركزي (الغندور، 2021)، كما يتفق كل من المنظم السعودي و المشرع المصري في الوظيفة الاقتصادية التي يقوم عليها نشاط المنشأة الانتقالية أو البنك المعبري، وهي ذات طبيعة مؤقتة؛ إذ بقاء المنشأة الانتقالية يرتبط بتحقق الغاية من تأسيسها سواء بنجاح خطة إعادة التأهيل من الناحية المالية والادارية وإجراء التصحيحات والمعالجات اللازمة التي تمكن البنك المتعثر من معاودة نشاطه المصرفي بشكل سليم، أو ببيع الأصول والحصص المنقولة إليها، أو دمج المنشأة الانتقالية مع منشأة مالية أخرى تحل محل البنك المتعثر ، أو مضي سنتين على نقل الأصول ما لم يرى البنك المركزي تمديد المدة. وقد نصّت المادة (6/17) من نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي على أن: «مع مراعاة أسباب الانقضاء الواردة في نظام الشركات، تنقضي المنشأة الانتقالية بأي مما يأتي: أ– اندماجها في منشأة أخرى. ب– بيع جميع أصولها أو جزء كبير منها، ويكون الانقضاء في هذه الحالة بقرار من الجهة المختصة. ج– مرور (سنتين) من آخر عملية نقل لأسهم، أو حصص، أو أصول، أو التزامات منشأة (أو منشآت) مالية مهمة إليها. وللجهة المختصة تمديد هذه المدة، على ألا يزيد كل تمديد على (سنة)، وأن يكون التمديد مسببًا. د– حلها قبل انتهاء المدة المنصوص عليها... ويترتب على انقضاء المنشأة الانتقالية تصفيتها.» ويقابلها المادة (3/166) من قانون البنك

المركزي والجهاز المصرفي المصري.

ويثور التساؤل بشأن من يتحمل عبء تكلفة تأسيس المنشأة الانتقالية ورأسمالها؟

ونجيب على هذا التساؤل بالآتي: لقد اتجهت بعض التشريعات المقارنة إلى تحديد نسبة معينة أو حد أدنى يجب على البنوك، التقيد بنسبة احتفاظها به لتجنبها الوقوع في الأزمات ولحمايتها من جميع المخاطر، وهو ما أكده قانون البنك المركزي والجهاز المصرفي المصري، وقد نصت المادة (64/-1 ب) من قانون البنك المركزي والجهاز المصرفي المصري على أن : « لمجلس الإدارة منح موافقة مبدئية لأي منشأة ترغب في الترخيص بمزاولة أعمال البنوك ألا يقل رأس المال المصدر والمدفوع بالكامل للبنك عن خمسة مليارات جنيه مصري، وألا يقل رأس المال المخصص لنشاط فروع البنوك الأجنبية في جمهورية مصر العربية عن مائة وخمسين مليون دولار أمريكي أو ما يعادلها بالعملات الحرة». ولعل السبب في ذلك يكمن في رغبة المشرع في تكوين تكتلات مصرفية قادرة على مواجهة المتغيرات الاقتصادية العالمية وعلى المنافسة بين البنوك (الحميد، 2005). أما بالنسبة لرأس مال المنشأة الانتقالية أو البنك المعبري؛ فقد أجازت بعض التشريعات المقارنة التأسيس بدون رأس مال، وقد نصّت المادة (4/ج) من قانون إصلاح المؤسسات المالية واستردادها وإنقاذها الإنجليزي لسنة 1989 على إعفاء البنك المعبري من متطلبات الحد الأدنى لرأس المال، وكذلك نصت المادة (1/118) من قانون البنوك والمؤسسات المالية التونسي رقم (48) لسنة 2016، على أن: «تعفى مؤسسة المناوبة(البنك المعبري) من التراخيص المستوجبة لممارسة نشاطها ومن واجب احترام قواعد التصرف الجاري بها العمل على صنف المؤسسات المنتمية إليها والمخالفة لقواعد سيرها المنصوص عليها بنظامها الأساسي». ويذهب بعض فقهاء القانون إلى تفسير ذلك بأن البنك المعبري بنك مؤقت بخلاف البنوك الأخرى، كما أن غاية تقييد البنوك بحد أدنى لرأس مالها لأجل مواجهة المخاطر المحتملة هو أمر غير متحقق بالنسبة للبنك المعبري (جاسم، 2019).

ويمكن القول: إنه في ضوء استقراء أحكام نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي، وقانون البنك المركزي والجهاز المصرفي المصري، يتضح أن المنشأة الانتقالية أو البنك المعبري ، يتحدد لهم رأس مال معين للقيام بالمهمة الخاصة بخطة المعالجة أو إعادة التأهيل، ويخصص هذا المبلغ من خلال البنك المركزي إلا أن هذا المبلغ لا يخضع للحد الأدنى لرأس المال المقرر قانوناً عند تأسيسه وإنما يخضع لتقدير البنك المركزي دون الخضوع للضوابط والمعايير الخاصة بالحد الأدنى لرأس مال البنوك أو رأس مال الشركات المساهمة المقرر نظاماً. ويستمد هذا التحليل مصدره بناء على مضمون المادة (1/25) من نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي، والتي سمحت للجهة المختصة(البنك المركزي أو هيئة السوق المالية) أن تتخذ إجراءات المعالجة دون حاجة إلى استيفاء أي متطلبات نظامية أو إجرائية أو غير ذلك، مما يفسر معه صلاحية تأسيس المنشأة الانتقالية دون التقيد بالحد الأدنى لرأس مال الشركات المساهمة في النظام ومقداره خمسمائة ألف ريال، وقد نصت المادة(59) من نظام الشركات السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/132) وتاريخ 1443/12/01هـ على أنه: «يجب ألا يقلّ رأس مال شركة المساهمة المصدر عن (خمسمائة ألف) ريال، ويجب ألا يقلّ المدفوع منه عند التأسيس عن (الربع). وأجاز نظام معالجة المنشآت المالية المهمة للبنك المركزي إنشاء صناديق لتمويل إجراءات المعالجة وتغطية تكاليفها بمساهمات تقدمها المنشآت المالية المهمة، ويتم وضع القواعد المنظمة لها من قبل البنك المركزي ثم تعتمد من مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، حيث أوضحت المادة (31) من نظام معالجة المنشآت المالية المهمة أن تُنظَّم تلك الصناديق –بما في ذلك أغراضها، وطريقة تقديم المساهمات الأولية والمساهمات اللاحقة ومقدارهما، وكيفية تحصيلها وقواعد وطريقة صرفها، وتقديم التقارير في شأنها– هو من مسؤوليات البنك المركزي.

وفي المقابل تناول قانون البنك المركزي والجهاز المصرفي المصري، في المادة (169) منه النص على إنشاء البنك المركزي لصندوق يخصص لتمويل عمليات تسوية أوضاع البنوك المتعثرة على أن يكون تمويله من مساهمات البنوك نفسها، وعوائد استثمار أمواله، ومصادر التمويل الأخرى، وفق ضوابط وقواعد يحددها البنك المركزي.

ويلاحظ أن: المشرع المصري قد أهتم بضبط آليات صندوق التمويل بشكل مميز وتفصيلي، على خلاف المنظم السعودي الذي لم يتطرق للعديد من المسائل ذات الأهمية بالنسبة لصندوق التمويل، ومن أهم المسائل التي عالجها المشرع المصري وسكت عنها المنظم السعودي، أربعة مسائل وهي:

1. استهداف حصيلة للصندوق مبلغ يعادل نسبة نصف المائة من قيمة ودائع البنوك خلال مدة عشر سنوات
2. حظر استخدام موارد الصندوق في تمويل إجراءات تسوية أي بنك متعثر إلا بعد تحميل المساهمين وحاملي أدوات الدين الداخلة في القاعدة الرأسمالية والدائنين بقيمة الخسائر.
3. صلاحية البنك المركزي في طلب مساهمات إضافية من البنوك على أن يتم تسويتها لاحقاً
4. السماح لوزارة المالية بالتنسيق مع البنك المركزي أن تقدم تمويلاً مؤقتاً للصندوق لاستكمال عملية التسوية إذا كان ذلك ضرورياً للحفاظ على استقرار النظام المالي والمصرفي

ومن الجدير بالذكر: أن المبالغ التي يتم انفاقها لتنفيذ خطة المعالجة تُعد ديناً في ذمة البنك المتعثر، وعليه الالتزام بسدادها سواء بالاتفاق مع المشتري لتلك الأصول عند بيعها أو في حالة الدمج مع بنك آخر لديه الملائة أو الحصول على التمويل اللازم (جاسم، 2019).

رابعاً: تأسيس المنشأة الانتقالية يمنع اتخاذ أي إجراء من إجراءات الإفلاس التقليدية:

وفقاً لنظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي، لا يجوز قيد طلب افتتاح أي من إجراءات الإفلاس أمام المحكمة التجارية ضد أحد البنوك إلا بعد صدور قرار بالموافقة من البنك المركزي إذ يجب عليه قبول الطلب أو رفضه، خلال مدة لا تزيد على (تسعين) يومًا؛ فإن مضت المدة دون صدور قرار منه، اعتبر ذلك بمثابة موافقة ضمنية، وإذا رفض البنك المركزي افتتاح إجراءات الإفلاس للبنك المتعثر؛ فعليه البدء في اتخاذ إجراءات المعالجة، ويجوز للبنك المركزي أن يُقدم طلباً للمحكمة بإنهاء إجراء الإفلاس الذي تم افتتاحه، والحصول على حكم نهائي بذلك قبل البدء في اتخاذ إجراءات المعالجة (نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي، 1442، م. 27).

وبالمقابل فالمشرع المصري في قانون البنك المركزي والجهاز المصرفي ألزم إدارة الإفلاس بالمحكمة الاقتصادية المختصة عند نظرها للدعاوى المتعلقة بإعادة الهيكلة أو الصلح الواقي من الإفلاس أو شهر إفلاس إحدى الشركات التابعة أو الشقيقة أو الشركة الأم لأي من البنوك، بأن تقوم بإبلاغ البنك المركزي بذلك ليقدم تقريراً برأيه في الدعوى خلال ثلاثين يوماً من تاريخ تبليغه (قانون البنك المركزي المصري، 2020، م. 171).

ويستخلص مما سبق: تقييد صلاحية المحكمة المختصة بنظر دعوى الإفلاس المرفوعة ضد أحد البنوك، بأن تتولى تبليغ البنك المركزي والحصول على موافقته باتخاذ الإجراء ضد البنك المتعثر، ويكون جواب البنك هو المعول عليه لدى المحكمة في استكمالها للإجراءات في مواجهة البنك المتعثر أو انهائها؛ لرغبة البنك المركزي في تولي مهمة معالجة وضع البنك المتعثر. وعليه فإن رأى البنك المركزي إمكانية المعالجة وفق الخيار الذي يراه مناسباً ومن ذلك اختيار المعالجة بطريق تأسيس المنشأة الانتقالية، كان لزاماً على المحكمة المختصة التوقف عن سير إجراءات الإفلاس المنظورة لديها ضد البنك المتعثر.

المبحث الثالث

وظيفة المنشأة الانتقالية في إنقاذ البنك المتعثر

تمهيد وتقسيم:

تتولى المنشأة الانتقالية العديد من المهام التي تتعلق بحفظ موجودات البنك المتعثر وحماية ودائعه وإدارة أعماله لإعادة تأهيله بصفة مستمرة، وأعرض في هذا المبحث التزامات المنشأة الانتقالية تجاه البنك المركزي والبنك المتعثر، وأتبع ذلك ببيان الوظائف الأساسية للمنشأة الانتقالية سواء على مستوى حفظ الأصول والأسهم والإدارة والتشغيل، أو على مستوى نقل ملكية تلك الأصول والأسهم إلى مشتري أو مستثمر أو عملية الاندماج، وذلك بالمطلبين الآتيين:

المطلب الأول

التزامات المنشأة الانتقالية تجاه البنك المركزي والبنك المتعثر

يترتب على تأسيس المنشأة الانتقالية مجموعة من الالتزامات يجب تنفيذها سواء في علاقتها بالبنك المركزي، أو في علاقتها بالبنك المتعثر، وأعرض لها بشيء من التفصيل من خلال الفرعين الآتيين:

الفرع الأول

التزامات المنشأة الانتقالية تجاه البنك المركزي

أولاً: الالتزام بتنفيذ القوانين واللوائح ذات العلاقة

وفقاً لنظام معالجة المنشآت المهمة السعودي ولائحته التنفيذية، يلتزم مجلس إدارة المنشأة الانتقالية باحترام الأنظمة والتعليمات الصادرة من البنك المركزي، والذي يملك صلاحية فرض قيود أو متطلبات معينة على عمليات المنشأة الانتقالية بحسب ما يراه ضرورياً. كما يحق له أن يفرض عدداً من المتطلبات على مجلس إدارة المنشأة الانتقالية، ومن ذلك أن يقوم البنك المركزي باعتماد عقد التأسيس أو النظام الأساسي للمنشأة الانتقالية، وتعيين أعضاء مجلس إدارتها ومديريها، والموافقة على مكافآتهم وتحديد مسؤولياتهم، وكذلك الموافقة على استراتيجية وسجل مخاطر المنشأة الانتقالية، وطلب رفع تقارير دورية له (مشروع اللائحة التنفيذية لنظام معالجة المنشآت المالية المهمة، 1445، م. 39)، وللبنك المركزي أن يصدر قواعد إضافية، لتنظيم إجراءات نقل الأسهم، أو الحصص، أو الأصول، أو الالتزامات إلى المنشاة الانتقالية، وتنظيم عملها؛ بما في ذلك أسلوب إدارتها وحوكمتها (نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي، 1442، م. 17).

وبالمقابل أشار قانون البنك المركزي والجهاز المصرفي المصري إلى التزام المسئولون الرئيسيون بالبنك المعبري بالقيام بالأنشطة التي يحددها البنك المركزي (قانون البنك المركزي المصري، 2020، 2/166)، والالتزام بأحكام القانون واللوائح والتعليمات الصادرة بناء عليه؛ فعلى مجلس إدارة البنك المعبري التحقق من بذل العمل بكفاءة وفاعلية واحترام للوائح والتعليمات المعمول بها (قانون البنك المركزي المصري، 2020، م. 121)، فمجلس الإدارة وهو يقوم بأعماله ويمارس صلاحياته مقيد باحترام القانون و بعدم الخروج على الغرض الذي تأسس من أجله (جاسم، 2019، ص. 216).

ثانياً: الالتزام ببذل العناية الواجبة:

نصت الفقرة الثالثة من المادة (17) من نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي على التزم إدارة المنشأة الانتقالية ببذل العناية الواجبة في سبيل قيامها بالأعمال المسندة لها بحسب خطة المعالجة، مع تحملها المسؤولية تجاه البنك المتعثر محل المعالجة، أو ملاكه، أو دائنيه؛ عن أخطاء تنفيذ مهماتها متى ثبت الإهمال الجسيم، أو الغش، أو التدليس.

وبالمقابل حرص قانون البنك المركزي والجهاز المصرفي المصري على تأكيد التزم أعضاء مجلس إدارة البنك المعبري بالتعاون مع البنك المركزي بمصداقية وشفافية، وإبلاغ البنك المركزي عن أي مخالفات جسيمة بالبنك واعداد التقارير اللازمة لعملية إعادة التأهيل (قانون البنك المركزي المصري، 2020، م. 121 ج-د).

الفرع الثاني

التزامات المنشأة الانتقالية تجاه البنك المتعثر

أولاً: استلام أصول البنك المتعثر:

يعد الالتزام باستلام أصول وأسهم البنك المتعثر هو المرحلة الأولى لعمل المنشأة الانتقالية أو البنك المعبري، وقد تناولت الفقرة الأولى من المادة (17) من نظام معالجة المنشآت المالية المهمة الإشارة إلى نقل أسهم، أو حصص المنشأة أو المنشآت المالية المهمة محل المعالجة، أو أصولها، أو التزاماتها، أو جزء منها إلى المنشأة الانتقالية مع جواز أن يتم النقل على مرحلة واحدة أو عدة مراحل، وبشرط ألا تتجاوز القيمة الإجمالية للالتزامات المنقولة إلى المنشأة الانتقالية القيمة الإجمالية للأصول المنقولة إليها.

ويقصد بالأصول كافة الأموال المنقولة وغير المنقولة، وحقوق الملكية الفكرية، والحقوق المالية المستحقة على الغير، سواء أكانت حالّة أم آجلة، والحقوق التي ترد على أي منها، وغير ذلك مما قد تكون له قيمة مالية حالية أو مستقبلية (نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي، 1442، م. 1).

ويلاحظ أن: نقل الأصول من البنك المتعثر إلى المنشأة الانتقالية، لا يكون لمجرد حفظها، وإنما لغرض التعامل فيها وإدارتها، كما أن هذا النقل لا يخضع لموافقة ملاك أو دائني البنك المتعثر وإنما هو نقل إجباري بناء على رؤية البنك المركزي لدواعي المعالجة.

وفيما يتعلق بموقف المشرع المصري في قانون البنك المركزي والجهاز المصرفي، فلم يختلف عن موقف المنظم السعودي، إذ أشارت الفقرة الأولى من المادة (165) من القانون المصري إلى السماح للبنك المركزي بنقل كل أصول والتزامات البنك الخاضع للتسوية أو بعضها إلى بنك آخر أو إلى البنك المعبري بشرط ألا تزيد قيمة الالتزامات المنقولة للبنك المعبري على إجمالي قيمة الأصول المنقولة إليه.

ويمكن القول: أن الأصول المشار إليها في النظام السعودي والقانون المصري، هي تلك الأصول ذات القيمة السوقية المؤكدة، أما الأصول التي تعاني من بعض المشاكل أو المثار بشأنها منازعات قائمة، كمطالبات الوفاء بالقروض غير المنفذة أو الديون المعدومة، فلا تدخل ضمن الأصول محل الاستلام والتسلم (جبرين والجبوري، 2021)، لتعارضها مع الغاية من نقل الأصول للمنشأة الانتقالية، إذ الهدف أن تنقل الأصول الجيدة التي من شأنها توفير سيولة نقدية تغطي الالتزامات المالية للبنك الخاضع للمعالجة، والإسهام في جذب المستثمرين وأصحاب رؤوس الأموال على شراء البنك المتعثر لوجود إمكانية لإنقاذه من حالة الاضطراب المالي. أما الأصول التي لم يتم انتقالها إلى المنشأة الانتقالية أو البنك المعبري، فإنها تظل لدى البنك المتعثر تحت سيطرة البنك المركزي وقيد التحفظ عليها لحين الانتهاء من المعالجة.

ومن الجدير بالذكر: أن للبنك المركزي أن يقرر نقل الالتزامات المكفولة بضمانات، أو الإبقاء عليها بالبنك الخاضع للتسوية، أو الفصل بين الالتزامات والضمانات التي تكفلها شريطة استبدالها بضمانات أخرى كافية. وفي حالة وجود عقود مالية قابلة للانقضاء بالمقاصة بين البنك الخاضع للتسوية وطرف آخر؛ فلا ينتقل أحدها دون الآخر ما لم يكن ذلك ضرورياً للتسوية (نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي، 8/165؛ قانون البنك المركزي المصري، 2020، 8/165).

ثانياً: تنفيذ خطة المعالجة لإنقاذ البنك المتعثر:

تباشر المنشأة الانتقالية أو البنك المعبري عملهما وفق خطة المعالجة أو التسوية الموضوعة من البنك المركزي، والهادفة إلى تحقيق أكبر عوائد لهذه الأصول وعلى مجلس الإدارة التقيد بها، وعدم دخوله في عمليات تتناقض مع هذا الغرض؛ لأن القانون يوجب عليه زيادة قيمتها إلى الحد الذي يساعد البنك المراد معالجته بتنفيذ كل أو أغلب التزاماته (جلال، 2017)، وتعتبر مرحلة تشغيل وإدارة أصول البنك المتعثر وفق توجيهات البنك المركزي- بعد نقل الأصول إلى المنشأة الانتقالية أو البنك المتعثر، من أهم الإجراءات التي يظهر فيها قدرة وكفاءة أعضاء مجلس الإدارة في تخطي العقبات الإدارية والمالية التي من شأنها تعطيل أو إفشال خطة المعالجة.

المطلب الثاني

الوظائف الأساسية للمنشأة الانتقالية

تكمن الغاية الرئيسية من تأسيس المنشأة الانتقالية في توليها حفظ الأصول والأسهم الخاصة بالبنك المتعثر، وإدارة تلك الأصول وتشغيلها لحين إتمام مرحلة المعالجة سواء ببيعها لمشتري جديد أو دمج المنشأة الانتقالية أو البنك المتعثر مع بنك آخر، وأعرض لذلك بالفرعين الآتيين:

الفرع الأول

الحفظ المؤت لأصول البنك المتعثر وتشغيلها

أولاً: حفظ أصول البنك المتعثر وحماية الودائع

يتطلب حفظ أصول البنك المتعثر الخاضع لإجراءات المعالجة، نقل تلك الأصول بشكل كامل أو جزئي إلى المنشأة الانتقالية لغرض حفظها لديه، وتشمل الأصول المنقولة وغير المنقولة أي الموارد الاقتصادية التي يمتلكها المصرف الثابتة كالعقارات والسائلة كالاحتياطات النقدية (جبرين والجبوري، 2021)، كما يقع

على المنشأة الانتقالية عبء حماية الودائع النقدية للمودعين، لذا تشتمل عملية نقل الأصول نقل تلك الودائع الى المنشأة الانتقالية.

ثانياً: إدارة أنشطة البنك المتعثر

بمجرد إعلان البنك المركزي عن خطة معالجة البنك المتعثر؛ واختيار وسيلة نقل ملكية الأصول والالتزامات إلى المنشأة الانتقالية؛ فإن إدارة البنك المتعثر تنتقل إلى البنك المركزي، ومنه إلى المنشأة الانتقالية على النحو الذي يراه ملائم، وقد نصت الفقرة (3 -أ) من المادة (16) من نظام معالجة المنشآت المالية المهمة على أن:» يعد المنقول إليه خلفًا للمنشأة المالية المهمة محل المعالجة في حدود ما آل إليه، ويمارس جميع الحقوق المتصلة بالأصول والالتزامات المنقولة إليه.» وللبنك المركزي تنظيم إجراءات نقل الأسهم، أو الحصص، أو الأصول، أو الالتزامات إلى المنشاة الانتقالية، وتنظيم عملها وأسلوب إدارتها (نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي، 1442، 4/17؛ قانون البنك المركزي المصري، 2020، 1/166).

وعلى المنشأة الانتقالية عند قيامها بإدارة الأصول والالتزامات الخاصة بالبنك المتعثر أن تراعي تنمية قيمة هذه الأصول، والحصول على عائد أكبر عند بيعها أو تصفيتها، وضمان استمراريتها، وتجنب تصفية هذه الأصول أو تسييلها حتى لا يشكل ذلك ضررًا على السوق (نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي، 1442، 2/18؛ قانون البنك المركزي المصري، 2020، 2/166).

ويمكن القول: أن المنشأة الانتقالية أو البنك المعبري بمثابة خلف خاص للبنك المتعثر الخاضع لإجراء المعالجة، وبصبح على عملاء البنك المتعثر ذات الالتزامات تجاه المنشأة الانتقالية أو البنك المعبري كما كان في السابق، لا سيما مع استمرار الخدمات الأساسية للبنك المتعثر دون أي تعطيل ؛ فالإدارة التي تتولاها المنشأة الانتقالية، إنما تتم وفق سياسات خطة البنك المركزي في المعالجة، وتكون ملزمة حتى تنجح عملية استثمار الأصول في الوفاء ببعض الالتزامات التي على البنك المتعثر أو الحصول على مشتري لها (إبراهيم وشكير، 2017). ومن ثم تكون مهمة المنشأة الانتقالية أو البنك المعبري هو تنمية عوائد البنك المتعثر وتخفيض خسائره إلى الحد الأدنى، و عدم القيام بأي تصرف قانوني يتعلق بأصول والتزامات البنك المتعثر إلا طبقاً للأنشطة التي حددها البنك المركزي (الغندور، 2021)، إذ يقع على المنشأة الانتقالية أو البنك المعبري العديد من الالتزامات ومنها: الالتزام ببذل العناية الواجبة طبقاً للأصول الفنية والمهنية، والعمل على حماية مصالح العملاء ومعاملتهم بطريقة عادلة ومنع تعارض المصالح، وأن يكون تفويض مسئولياتهم لأشخاص يتوافر لديهم الكفاءة والصلاحية نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي، 1442، 3/17؛ قانون البنك المركزي المصري، 2020، 121).

ومن الجدير بالذكر: أن المنشأة الانتقالية أو البنك المعبري يتمتعا بالشخصية القانونية المستقلة وإذا كان هناك تدخل من البنك المركزي بشأن تعيين مجالس الإدارة والرقابة عليهم؛ إلا أن ذلك لا يصل إلى التدخل في العمليات ذاتها (الغندور، 2021).

الفرع الثاني

وظيفة المنشأة الانتقالية المرتبطة بعمليات البيع و الاندماج

إن وظيفة المنشأة الانتقالية أو البنك المعبري هي وظيفة مؤقتة تنتهي بنقل ملكية أسهم أو أصول البنك المتعثر لمشتر أو مستثمر جديد، أو الاندماج في بنك آخر في أقرب وقت ممكن بحيث تنتهي بذلك مهمتها لتحقق الغاية منها؛ وفقاً لخطة المعالجة التي يتولى اعدادها البنك المركزي، وقد تناول هذا الأمر نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي وقانون البنك المركزي والجهاز المصرفي المصري، وأعرض لذلك على الترتيب الآتي:

أولاً: بيع الأصول لمستثمر جديد

إن إنشاء المنشأة الانتقالية في النظام السعودي يهدف إلى تلقي الأسهم الصادرة عن البنك المتعثر الخاضع للمعالجة، بغرض تشغيل الأنشطة الضرورية للبنك المتعثر، مع إمكانية أن ينتهي هذا الإجراء ببيع البنك المتعثر محل المعالجة في حال كانت الظروف مناسبةً لذلك (مشروع اللائحة التنفيذية لنظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي، 1445، م. 37). ويؤكد ذلك ما نصت عليه المادة (6/17) من نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي بتناولها أسباب الانقضاء الخاصة بالمنشأة الانتقالية، والتي من بينها (بيع جميع أصول المنشأة الانتقالية أو جزء كبير منها، ويكون الانقضاء في هذه الحالة بقرار من الجهة المختصة.) ويقابلها المادة (3/166) من قانون البنك المركزي والجهاز المصرفي المصري.

وما سبق يؤكد على الدور المرحلي والمؤقت للمنشأة الانتقالية، والمستهدف إما تحسين وضع البنك المتعثر من خلال إدارة أصوله التي تم انتقالها للمنشأة الانتقالية أو البنك المعبري، وتشغيلها على نحو أفضل و من ثم تسوية حالة الاضطراب المالي للبنك المتعثر، من خلال إعادة الهيكلة والتنظيم المالي الجيد، أو بيع تلك الأصول لمشتري جديد؛ إذ بمجرد الحصول على مستثمر يقوم بشراء أصول وخصوم المنشأة الانتقالية أو البنك المعبري؛ فهي خطوة إيجابية ناجعة للتخلص من خطر الافلاس والتصفية للبنك المتعثر؛ بموجبها يحصل المستثمر على بنك يحمل ترخيصا مع تسهيلات مقدمة من البنك المركزي تجذب المشتري الجديد وتُشجعه على الشراء (الغندور، 2021)، ومن ثم يلتزم البنك المركزي بتصفية المنشأة الانتقالية أو البنك المعبري عقب تنفيذ خطة المعالجة أو التخارج (نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي، 1442، 4/17؛ قانون البنك المركزي المصري، 2020، 3/166)، وبذلك الإجراء يكون قد تحققت غاية المنشأة الانتقالية أو البنك المعبري.

ثانياً: اندماج الأصول والخصوم مع بنك آخر

إن الأصول والالتزامات المنقولة للمنشأة الانتقالية أو البنك المعبري هي في حقيقتها أصول وخصوم البنك المتعثر التي تم نقلها لكي تتولى المنشأة الانتقالية أو البنك المعبري ادارتها وتشغيلها، ومن ثم فإن الاندماج–الذي نتحدث عنه– هو اندماج تلك الأصول مع بنك آخر (جلال، 2017)، ولكي يتحقق ذلك يلزم القيام بالإجراء القانوني اللازم، باعتباره من أسباب انقضاء المنشأة الانتقالية وتصفيتها.

وقد تناول نظام الشركات السعودي بيان آلية الاندماج بين الشركات بصفة عامة؛ مُقرراً أن الاندماج يتحقق إما بضم شركة أو أكثر إلى شركة أخرى قائمة، أو بمزج شركتين أو أكثر لتأسيس شركة جديدة. وفقاً لمقترح الاندماج شروطه، والذي يتضمن طبيعة العوض وقيمته بما في ذلك عدد الحصص أو الأسهم التي تخص الشركة المندمجة في رأس مال الشركة الدامجة أو الشركة الناشئة عن الاندماج (نظام الشركات السعودي، 1443، م. 225)، فالاندماج يتخذ صورتي (الضم أو المزج) على النحو الآتي (توفيق، 2016):

الاندماج بطريق الضم: في هذه الصورة تنقضي الشركة المندمجة وتفنى في شخصية الشركة الدامجة التي تبتلعها، بحيث تحل الشركة الدامجة محل الشركة المندمجة فيما لها من حقوق وما عليها من التزامات.

الاندماج بطريق المزج: في هذه الصورة يتم اندماج شركتين أو أكثر، بحيث تنشأ شركة جديدة، بمجموع رأس مال الشركات المندمجة، ويترتب على ذلك انقضاء الشخصية المعنوية للشركات المندمجة وإنشاء شركة جديدة تؤول إليها حقوق والتزامات الشركات المنقضية.

وقد أوضح نظام معالجة المنشآت المهمة السعودي أن اندماج المنشأة الانتقالية في منشأة مالية أخرى إنما هو من بين الحالات التي يترتب عليها انقضائها، باعتبارها قامت بدورها الأساسي. وهو ما أكد عليه –أيضاً– قانون البنك المركزي والجهاز المصرفي المصري (نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي، 1442، 4/16؛ قانون البنك المركزي المصري، 2020، 2/166)، ويترتب على اندماج المنشأة الانتقالية أو البنك المعبري مع بنك آخر عدة نتائج أهمها ما يلي:

1. تنتقل أصول المنشأة الانتقالية أو البنك المعبري وخصومه مباشرة إلى البنك الدامج، فيصبح البنك الدامج هو المسؤول عن كافة الالتزامات والتصرفات تجاه الغير.
2. يُصبح البنك الدامج هو صاحب الصفة القانونية في المطالبة بكل حق للمنشأة الانتقالية أو البنك المعبري، وهو وحده الذي له صلاحية المطالبة بأي حق يتصل بالبنك المعبري.

ويمكن القول: أن الاندماج يحقق فوائد للبنك الخاضع للمعالجة من خلال تركيز الأصول والخصوم في كيان قانوني آخر يستكمل عمل المنشأة الانتقالية (غني، 2014)، ويوفر الثقة والأمان للمتعاملين عن طريق خلق وضع تنافسي أفضل وفرص استثمار أكثر كفاءة وفعالية.

الخاتمة

حاولت الدراسة محل هذا البحث إلقاء الضوء على أحكام المنشأة الانتقالية التي تناولها نظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي، ومدى مناسبتها وكفايتها لتوفير الحماية اللازمة لأموال المودعين والمستثمرين واستقرار القطاع المصرفي وذلك من خلال مراجعة الأحكام التي قررها المنظم السعودي ومقارنتها بمثيلتها في قانون البنك المركزي والجهاز المصرفي المصري.

وقد قسمت هذه الدراسة إلى ثلاثة مباحث، في المبحث الأول: تناولت التعريف بالتعثر المالي للبنوك وأسبابه، وفي المبحث الثاني: تناولت إجراءات تأسيس المنشأة الانتقالية في النظام السعودي والبنك المعبري في القانون المصري، ودور البنك المركزي في هذا الخصوص، وفي المبحث الثالث: تناولت الوظائف الأساسية للمنشأة الانتقالية في النظام السعودي والبنك المعبري في القانون المصري ودورهما في انقاذ البنوك المتعثرة، وانتهت الدراسة للعديد من النتائج والتوصيات وتتمثل فيما يلي:

النتائج:

أولاً: المنشأة الانتقالية هي شركة يقوم نشاطها على أعمال البنوك يتم تأسيسها بقرار من البنك المركزي عند الحاجة لفترة مؤقتة لحين نقل كل أو بعض أصول والتزامات البنك المتعثر إلى بنك آخر وينتهي دورها بانتهاء وظيفتها. وهي أحد الخيارات المتاحة للبنك المركزي كآلية يراها مناسبة لحالة البنك المتعثر، الذي يمكن إنقاذه دون حاجة لشهر إفلاسه.

ثانياً: إن تأسيس المنشأة الانتقالية أو البنك المعبري بإشراف البنك المركزي كأحد الخيارات لإنقاذ البنوك المتعثرة، هو استثناء على خضوع تلك البنوك لأي إجراء من إجراءات الإفلاس التي ينظمها قانون الإفلاس وتتولى نظرها المحكمة المختصة.

ثالثاً: يتفق المنظم السعودي مع نظيره المصري في اعتبار قرارات البنك المركزي الخاصة بإجراء معالجة معينة للبنك المتعثر، من قبيل القرارات الإدارية التي يجوز الطعن عليها من قبل البنك المتعثر أمام المحاكم الإدارية.

رابعاً: إن موقف المشرع المصري كان واضحاً في بيان أسباب التعثر المالي للبنوك والتي تناولتها المادة (153) من قانون البنك المركزي والجهاز المصرفي، بخلاف المنظم السعودي، والذي لم يأتي بنص واضح مثل نظيره المصري يتناول وبشكل خاص أسباب التعثر المالي للبنوك وإنما اقتصرت المادة (10) من نظام معالجة المنشآت المالية المهمة بيان شروط إجراءات المعالجة على المنشأة المالية المهمة سواء أكانت بنكاً أو أحد أسواق المال.

خامساً: لم يتناول نظام معالجة المنشآت المالية المهمة النص على مدة زمنية محددة للانتهاء من التقييم أو اعداد خطة المعالجة من قبل البنك المركزي، بخلاف المشرع المصري، والذي حرص على بيان المدة وبخاصة في حالات الضرورة القصوى؛ فألزم البنك المركزي باتخاذ إجراءات تسوية أوضاع البنك المتعثر بناء على تقييمات مبدئية القيمة الأصول والالتزامات يتم الانتهاء منها خلال مدة لا تتجاوز 180 يوماً من تاريخ اعتبار البنك متعثراً.

سادساً: أن رأس مال المنشأة الانتقالية أو البنك المعبري يتم تخصيصه من خلال البنك المركزي إلا أن هذا المبلغ لا يخضع للحد الأدنى لرأس المال المقرر قانوناً للبنوك أو للشركات المساهمة وإنما يخضع لتقدير البنك المركزي.

سابعاً: أهتم المشرع المصري بضبط آليات صندوق التمويل المخصص لتمويل تسوية أوضاع البنك المتعثر بشكل مميز وتفصيلي، على خلاف المنظم السعودي الذي لم يتطرق للعديد من المسائل ذات الأهمية بالنسبة لصندوق التمويل، ومنها المبالغ المستهدفة كحصيلة للصندوق، والقيود الواردة على عمليات التمويل، وإمكانية مساهمة وزارة المالية بشكل مؤقت في عملية التمويل إذا كان ذلك ضرورياً للحفاظ على استقرار النظام المالي والمصرفي.

ثامناً: يتفق كل من النظام السعودي والقانون المصري على الطبيعة المؤقتة لنشاط المنشأة الانتقالية أو البنك المعبري وتمتعهما بالشخصية الاعتبارية المستقلة والوظيفة الاقتصادية التي يقومان بها لإنقاذ البنوك المتعثرة.

تاسعاً: أن أصول البنك المتعثر التي تنتقل إلى المنشأة الانتقالية في النظام السعودي أو البنك المعبري في القانون المصري، هي تلك الأصول ذات القيمة السوقية المؤكدة، أما الأصول التي تعاني من بعض المشاكل أو المثار بشأنها منازعات قائمة، كمطالبات الوفاء بالقروض غير المنفذة أو الديون المعدومة، فلا تدخل ضمن الأصول محل الاستلام والتسلم، أما الأصول الأخرى ضئيلة القيمة والمتنازع فيه تظل لدى البنك المتعثر تحت حراسة البنك المركزي وقيد التحفظ عليها لحين الانتهاء من خطة المعالجة.

عاشراً: عدم وضوح رؤية المنظم السعودي في نظام معالجة المنشآت المالية المهمة فيما يخص إجراءات معالجة البنوك المتعثرة بوجه خاص، إذ تضمن النظام معالجة (المنشآت المالية المهمة) وتشمل البنوك التجارية والأسواق المالية، وجاءت مواد النظام ، غامضة وغاب عنها التناسق والتسلسل وافتقدت الترابط، علاوة على تداخل الأحكام وعدم اكتمال البعض منها، بخلاف موقف المشرع المصري في قانون البنك المركزي والجهاز المصرفي، والذي انحصرت أحكامه في تناول إجراءات تسوية أوضاع البنك المتعثر.

التوصيات:

أولاً: إضافة مادة لنظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي تتضمن بيان أسباب التعثر المالي للبنوك بشكل واضح والاستثناس في ذلك بالمادة (153) من قانون البنك المركزي والجهاز المصرفي المصري.

ثانياً: إضافة مادة لنظام الإفلاس السعودي تتضمن النص على عدم تطبيق أي إجراء من إجراءات الإفلاس على البنوك التجارية إلا بعد الحصول على موافقة البنك المركزي السعودي.

ثالثاً: الحاجة إلى إلزام البنك المركزي السعودي بمدة زمنية معينة للانتهاء من التقييم أو اعداد خطة المعالجة للبنك المتعثر، وبخاصة في حالات الضرورة القصوى؛ والاستئناس بموقف المشرع المصري الذي ألزم البنك المركزي باتخاذ إجراءات تسوية أوضاع البنك المتعثر بناء على تقييمات مبدئية القيمة الأصول والالتزامات يتم الانتهاء منها خلال مدة لا تتجاوز 180 يوماً من تاريخ اعتبار البنك متعثراً

رابعاً: الحاجة إلى نص صريح في نظام معالجة المنشآت المالية المهمة، يتضمن إلزام مساهمي البنك التجاري المتعثر بأن يتحمل كافة التكاليف الناشئة إجراء المعالجة بما في ذلك نفقات تأسيس المنشأة الانتقالية وما يلزم لتمويلها.

خامساً: الاستئناس بموقف المشرع المصري بشأن آليات صندوق التمويل والتي تناولتها المادتين (169) و(170) من قانون البنك المركزي والجهاز المصرفي المصري ،بشكل مميز وتفصيلي، ومن أهم المسائل التي نوصي المنظم السعودي الاستئناس بها في هذا الخصوص ما يلي:

1. استهداف حصيلة معينة لصندوق التمويل تحقق الغاية من انشائه وتكون قادرة على مواجهة الاضطراب المالي لبعض البنوك.
2. حظر استخدام موارد الصندوق في تمويل إجراءات تسوية أي بنك متعثر؛ إلا بعد تحميل المساهمين وحاملي أدوات الدين الداخلة في القاعدة الرأسمالية والدائنين بقيمة الخسائر.
3. السماح لوزارة المالية بالتنسيق مع البنك المركزي بأن تقدم تمويلاً مؤقتاً للصندوق لاستكمال خطة المعالجة إذا كان ذلك ضرورياً للحفاظ على استقرار النظام المالي والمصرفي.

سادساً: الحاجة إلى سرعة اصدار اللائحة التنفيذية لنظام معالجة المنشآت المالية المهمة، على أن تراعي الفصل بين الأحكام الخاصة لمعالجة البنوك التجارية المتعثرة، وتلك الخاصة بالأسواق المالية، حتى يزول اللبس. وأن تتضمن فصل خاص بالمنشأة الانتقالية يتناول آلية تأسيسه ورأسماله، ومهامه الأساسية، وتكوين مجلس إدارته، ومدة حياته، وكل ما يتعلق به على نحو لا يتعارض مع الأنظمة ذات العلاقة.

سابعاً: اقامة دورات وندوات تثقيفية حول المنشأة الانتقالية وآلية تنظيمها لإزالة الخلاف واللبس الحاصل في المعلومات لدى غالبية المختصين في المجال المصرفي، والعمل على ثقل معارفهم

بتفاصيل ودواعي التأسيس، وتجنب العوائق الناجمة عن عدم كفاية المعلومات.

المراجع:

إبراهيم، إبراهيم إسماعيل وشكير، محمد سلمان. (2017). مفهوم رقابة البنك المركزي على المصارف – دراسة مقارنة–. *مجلة المحقق الحلي للعلوم القانونية والسياسية*، كلية القانون، جامعة بابل، العراق، 2(9)، 165- 207.

توفيق، حسام الدين سليمان. (2016). الشركات التجارية، مركز الدراسات العربية، القاهرة.

جاسم، محمد. (2019). الإطار القانوني للمصرف الجسري وأثره في معالجة التعثر المصرفي، دراسة مقارنة بين القانون المصرفي العراقي والامريكي، *مجلة القانون للدراسات والبحوث القانونية*، (17)، 166 – 261.

جبرين، أحمد عبد الامير كاظم، الجبوري، سلمان كامل سلمان. (2021). التنظيم القانوني للمصرف الجسري المرحلي. *مجلة اوروك للعلوم الانسانية*، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة المثنى، العراق، (24)، 1431–1499.

جلال، ناصر خليل. (2017). تالان بهاء الدين عبد الله، إعادة تنظيم المصارف الخاضعة للوصاية والمسؤولية المدنية الناشئة عنها دراسة في القانون العراقي، *مجلة جامعة تكريت للحقوق*، 1 (3)، 553–666.

الخضيري، محسن. (1997). الديون المتعثرة، الأسباب والعلاج، دار الكتاب العربي.

خليل، أحمد محمود. (1987). الإفلاس التجاري والإعسار المدني، منشأة المعارف.

الشريف، ريحان. (2007). التعثر المالي للمصارف. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*، جامعة باتنة، الجزائر، (43)، 25-42.

عبد الحميد، رضا السيد. (2005). النظام المصرفي وعمليات البنوك، دار النهضة العربية.

عبد اللطيف، أسار فخري. (2017). التعثر المالي المصرفي، إصدارات البنك المركزي العراقي، مكتب المحافظ، بغداد.

علي، إيمان حسن. (2009). التطور المالي والميزان التجاري، حالة الاقتصاد المصري. *مجلة مصر المعاصرة*، الجمعية المصرية للاقتصاد السياسي والإحصاء والتشريع، (100)، 513 – 550.

الغايش، مسعد محمد. (2012). دور استقلالية البنك المركزي في دعم التنمية الاقتصادية في مصر، *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة*، جامعة عين شمس، (22).

الغندور، أحمد حسان. (2021). دور البنك المعبري في تسوية أوضاع البنوك المتعثرة. *مجلة البحوث القانونية والاقتصادية*، كلية التجارة، جامعة بني سويف، مصر، 33 (2)، 1–98.

غني، على طابع. (2014). الوسائل القانونية لإعادة هيكلة المصارف، [رسالة دكتوراه]، كلية القانون جامعة بغداد.

فيكتور، خليل. (2008). الطرق الودية والقضائية لإنقاذ المشروعات المتعثرة من الإفلاس، دار النهضة العربية.

قاسم، على سيد. (2019). قانون الأعمال، الجزء الخامس الإفلاس ووسائل حماية المشروعات المتعثرة في القانون رقم 11 لسنة 2018م، دار النهضة العربية.

قانون إعادة الهيكلة والصلح الواقي والإفلاس رقم 11 لسنة 2018م

قانون البنك المركزي والجهاز المصرفي المصري رقم 194 لسنة 2020م.

قانون تنمية المشروعات المتوسطة والصغيرة ومتناهية الصغر المصري رقم 152 لسنة 2020

قانون شركات المساهمة وشركات التوصية بالأسهم والشركات ذات المسئولية المحدودة وشركات الشخص الواحد رقم 159 لسنة 1981

محسن، شذى سالم. (2020). المركز القانوني للمصرف الجسري، [رسالة ماجستير]، كلية القانون جامعة بابل، العراق.

مشروع اللائحة التنفيذية لنظام معالجة المنشآت المالية المهمة السعودي لعام 1445هـ

المنصور، عبد المجيد. (2018). التكييف الفقهي لإجراءات نظام الإفلاس الجديد، مكتبة الملك فهد الوطنية.

نظام الإفلاس الصادر بالمرسوم الملكي رقم(م/50) وتاريخ 1439/05/28هـ.

نظام الشركات السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/132) وتاريخ 1443/12/01هـ

نظام معالجة المنشآت المالية المهمة الصادر بالمرسوم الملكي رقم(م/36) وتاريخ1442/4/11هـ.

هندي، منير صالح. (1992). إدارة البنوك التجارية، المكتب العربي الحديث.

Al-Ghaish, Musad Muhammad. (2012). The Role Of The Independence Of The Central Bank In Supporting Economic Development In Egypt (in Arabic), *Scientific Journal of Economics and Trade,* Ain Shams University, (22).

Al-Ghandour, Ahmed Hassan. (2021). The role of the Express Bank in settling the situations of troubled banks (in Arabic). *Journal of Legal and Economic Research,* Faculty of Commerce, Beni Suef University, Egypt, 33 (2), 1- 98.

Ali, Iman Hassan. (2009). Financial development and trade balance, the state of the Egyptian economy (in Arabic). *Contemporary Egypt Journal, Egyptian Society for Political Economy,* Statistics and Legislation, (100), 513 – 550.

Al-Sharif, Rayhan. (2007). Financial Failure of Banks (in Arabic). *Journal of Social and Human Sciences,* University of Batna, Algeria, (43), 25 – 42.

Gina, Ali Tabiu. (2014). Legal Means For Restructuring Banks (in Arabic), PhD thesis, College of Law, University of Baghdad.

Ibrahim, Ibrahim Ismail and Shakir, Muhammad Salman. (2017). The Concept of Central Bank Supervision of Banks - A Comparative Study- (in Arabic). *Al-Muhaqqiq Al-Hilli Journal of Legal and Political Sciences,* College of Law, University of Babylon, Iraq, 2(9), 165 – 207.

Jalal, Nasser Khalil. (2017). Talan Bahaa Al-Din Abdullah, Reorganization of Banks Subject to Guardianship and the Civil Liability Resulting from It, A Study in Iraqi Law (in Arabic), *Tikrit University Law Journal,* 1 (3), 553 – 666.

Jassim, Muhammad. (2019). The Legal Framework of The Bridge Bank And Its Impact On Addressing Bank Defaults, A Comparative Study Between Iraqi And American Banking Law (in Arabic), *Journal of Law for Legal Studies and Research,* (17), 166 – 261.

Jibreen, Ahmed Abdel Amir Kazem, Al-Jubouri, Salman Kamel Salman. (2021). Legal organization of the interim bridge bank (in Arabic). Uruk

Journal for Human Sciences, College of Education for Human Sciences, Al-Muthanna University, Iraq, (24), 1431 – 1499.

Mohsen, Shatha Salem. (2020). The Legal Status of the Bridge Bank (in Arabic), Master's Thesis, College of Law, University of Babylon, Iraq.

العوامل المؤثّرة على توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التصميم التعليمي من وجهة نظرهم: منهج نوعي

Factors Influencing Faculty Members' Use of Instructional Design Skills from their Point of View: A qualitative Study

د. مها بنت محمد الحربي
أستاذ تقنيات التعليم المساعد، قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
https://orcid.org/0009-0001-4297-4271

Dr. Maha Mohammed Alharbi
Assistant Professor of Educational Technology, Educational Technology Department, College of Education, King Saud University, Kingdome of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2024/08/15، تاريخ القبول: 2025/02/04، تاريخ النشر: 2025/02/15)

المستخلص

إن للتصميم التعليمي الفعّال دوراً في سدِّ الفجوة بين النظرية والممارسة، وتعزيز جودة تجارب التعليم والتعلُّم. هدف البحث الحالي إلى الكشف عن العوامل المؤثِّرة على توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التصميم التعليمي من وجهة نظرهم، الذي تمَّ من خلاله إجراء 14 مقابلةً معمقة، حيث يتبع هذا البحث المنهج النوعي، وقد تمَّ تحليل البيانات باستخدام التحليل الموضوعي Thematic Analysis. وقد كشفت نتائج الدراسة عن مجموعة من العوامل المشجّعة والْمُعيقة المؤثِّرة على توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التصميم التعليمي. وكانت العوامل المشجِّعة هي: المساعدةَ في حلِّ مشكلات التعليم والتعلُّم، والرغبةَ في التطوير الأكاديمي وتحسين مستوى المتعلِّمين، واستيفاء متطلَّبات مِلَفِّ الجودة، وزيادة ثقة العضو بنفسه وكسب ثقة المتعلِّمين به، والاستخدام الجيِّد للمصادر التعليمية، والشعور بالسعادة والرضا عن الذات، وكذلك إدارة الوقت والجهد والتقليل من التخبُّط والعشوائية. أما العوامل الْمُعيقة، فكانت: الاعتقادَ بأن الإلمام بالمحتوى يكفي، وبأنه يمكِن دمج التِّقْنِيَة على أيِّ حال عند الحاجة إليها، وضيق الوقت والتكليف بمَهامَّ أخرى، وضعف الانضباط لدى المتعلِّمين، ومن ناحية أخرى، فقد خَلَص البحث إلى وجود بعض الارتباطات والمتضادَّات بين بعض العوامل المشجِّعة والعوامل الْمُعيقة، أوصى هذا البحث بالاستفادة من النتائج في إنشاء برامجَ تدريبيةٍ تَهدُف إلى تحسين مهارات أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلَّق بالتصميم التعليمي، ورفع الوعي نحو ضرورة توظيف مهاراته.

الكلمات المفتاحية: التصميم التعليمي، أعضاء هيئة التدريس، التعليم الجامعي، التطوير المهني.

Abstract

Effective instructional design bridges the gap between theory and practice and enhances the quality of teaching and learning experiences. This research aims to reveal the factors influencing faculty members› use of instructional design skills from their perspectives, through which 14 in-depth interviews were conducted. This research follows the qualitative approach, and the data were analyzed using thematic analysis. The study›s results revealed encouraging and hindering factors influencing faculty members› use of instructional design skills. The encouraging factors were: helping to solve teaching and learning problems, the desire for academic development and improving the level of learners, meeting the requirements of the quality file, increasing the member›s self-confidence and gaining the learners› confidence in him, good use of educational resources, feeling happy and satisfied with oneself, as well as managing time and effort and reducing confusion and randomness. The hindering factors were the belief that familiarity with the content is sufficient and that technology can be integrated when needed, lack of time and assignment of other tasks, and weak discipline among learners. On the other hand, the research concluded that there are some connections and contradictions between the encouraging and hindering factors. This research recommended that the results be used to create training programs aimed at improving the skills of faculty members in relation to educational design, and raising awareness of the need to employ its skills

Keywords: Instructional design, University faculties' members, Higher education, Professional development.

للاستشهاد: الحربي، مها بنت محمد. (2025). العوامل المؤثّرة على توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التصميم التعليمي من وجهة نظرهم: منهج نوعي. مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل، 01 (25)، ص207 – ص221.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Funding: There is no funding for this research

المقدمة:

أن تكون عضوَ هيئة تدريس في القرن الواحد والعشرين فهو ليس بالأمر الهيّن؛ حيث الثورةُ التكنولوجية، والانفتاح المعرفي، إضافةً إلى العديد من المتطلَّبات التي لا يمكِن استيفاؤها إلا من خلال التصميم الجيّد للموقف التعليمي، والاستعانة بمهارات ومبادئ التصميم التعليمي. وفي هذا السياق، يشكِّل التصميم التعليمي قلبَ تكنولوجيا التعليم وأهمَّ لَبِناته، وهو الأساس لأيّ مقرَّر أو برنامج تعليمي، وأكثر مكوِّنات المجال نُموًّا من الناحيتين: النظرية والتطبيقية (الصبحي، 2020). ويمكِن تعريفه على أنه عملية منهجية يتمُّ من خلالها ممارسة التحليل والتصميم والتطوير والتقويم والتنفيذ للمنتجات والخبرات التعليمية؛ لتحقيق أهداف التعليم والتعلُّم بكفاءة وفاعلية (Dick et. al, 2001). وتَجدُر الإشارة إلى أن نماذج التصميم التعليمي قد تعدَّدت وتنوَّعت مكوِّناتها وَفقًا للأغراض التي أُوجِدت من أجلها؛ ولكنها في غالبها تحتوي على المكوِّنات الخمسة الرئيسة في النموذج العامّ للتصميم التعليمي، وهو ما يُعرَف بـ(ADDIE Model)، الذي ينطوي على خمس مكوِّنات رئيسة، هي: التحليل (Analysis)، والتصميم (Design)، والتطوير (Development)، والتنفيذ (Implementation)، والتقويم (Evaluation).

وفي ضوء رؤية المملكة (2030) وتأكيدها على تعزيز جودة التعليم والتعلُّم (Vision. 2030, n.d)، أصبحت الجامعات اليومَ تَهتمُّ بوضع البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، التي من خلالها يتمُّ تدريبهم على تصميم الدروس والمقرَّرات، والتعريف بمراحل التصميم التعليمي وممارسته، وعلى الرغم من التأكيد المتزايد على أهمية مهارات التصميم التعليمي في التعليم العالي، فإنه –من خلال مراجعة الأدبيات– ثَمَّةَ فجوةٌ ملحوظة في فَهم العوامل المؤثِّرة على تطبيق أعضاء هيئة التدريس لهذه المهارات، وقد ركَّزت الدراسات السابقة في المقام الأول على المقاييس الكَمّية أو التحدِّيات العامَّة، وتندر الدراسات التي تسعى إلى الاستكشاف المتعمِّق لوجهات نظر أعضاء هيئة التدريس حول العوامل المؤثرة على توظيفهم لمهارات التصميم التعليمي. والتي بدراستها يمكن أن توفر فهماً متعمقاً للحوافز أو التحديات أو العوامل المؤسسية التي تشكل ممارساتهم، مما قد يوفر رؤى قيمة للجامعات وصناع السياسات وبرامج تطوير أعضاء هيئة التدريس لإنشاء تدخلات تستهدف دعم أعضاء هيئة التدريس واحتياجاتهم المختلفة من أجل تطبيق التصميم التعليمي بشكلٍ فعال. إن فهم هذه العوامل أمر ضروري لتحسين جودة التعليم وتعزيز بيئة تعليمية أكثر تركيزًا على الطالب في التعليم العالي.

لذا؛ جاء ت هذه الدراسة النوعية للكشف عن العوامل المؤثِّرة على استخدام أعضاء هيئة التدريس لمهارات التصميم التعليمي، وإن فَهم هذه العوامل أمر بالغ الأهمية لسدِّ الفجوة بين النظرية والتطبيق، وتعزيز فاعلية العملية التعليمة.

أدبيات البحث:

يشهد العالم اليوم ثورة في التكنولوجيا والصناعة والابتكار التي لا يمكِن إنكارها، والتي جعلت الأفرادَ والحكوماتِ يسعَون جاهدين لرفع جودة التعليم، وإن جودة التعليم تساعد في ضمان جودة الحياة والتقدُّم الاقتصادي للشعوب، حيث يتسلَّح الأفراد بالمعرفة والمهارات التي تعزِّز الموارد البشرية، وما يَتبَعه من تطوُّر في الصناعة والابتكار. وحتى يتحقَّق هدف تعزيز جودة التعليم؛ أصبح من الضروري رفع مستوى جودة المعلِّمين وأعضاء هيئة التدريس، والتأكُّد من تدريبهم وتنميتهم مهنيًّا، والتأكُّد من الممارسات التربوية والتعليمية التي يؤدُّونها (Panda, 2019). إن تمكين أعضاء هيئة التدريس بوصفهم مصمِّمين تعليميين قد أصبح أمرًا بالغ الأهمية، وقد يقوِّي الصلة بين النظرية والممارسة الجيّدة، والذي من شأنه الإسهام في تنمية المهارات عالية المستوى لدى لطلاب بكفاءة؛ كحلِّ المشكلات، واتِّخاذ القرار، وغيرها من مهارات القرن الحادي والعشرين (Altun et. al, 2021).

وتأتي أهمية التصميم التعليمي من دوره المهمّ في الربط بين نظريات التعليم والتعلُّم وتطبيقاتها العملية في الموقف التعليمي، حيث يساعد في وضع الخصائص والمواصفات لعناصر الموقف، من أهداف واختبارات وإستراتيجيات، ومصادر تعلُّم، وبيئة تعليمية، وغيرها من المكوِّنات، وهو بذلك قد يُسهِم في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة بأقلِّ جهد ووقت، بعيدًا عن التخبُّط والعشوائية الناشئة من سوء التخطيط والتنظيم (الصبحي، 2020). إن مهاراتِ التصميم التعليمي اليوم ليست حِكْرًا على المصمِّمين التعليميين؛ لكنها أصبحت ضرورةً لمن يعمل في الحقل التعليمي، ليس فقط من أجل تحقيق الرفاه التعليمي؛ وإنما لتلبية الاحتياجات المختلفة للمتعلِّمين، وحلِّ المشكلات التعليمية.

يذكر جوردان (Jordan, 2019)، وهو أحد المتخصِّصين في مجال التصميم التعليمي: "ما زلتُ أتذكَّر المرَّةَ الأولى التي تمَّ فيها وصف التصميم التعليمي لي بوصفي طالبًا شابًّا، حيث سألتُ عميد كُليتنا بفضول: إذن؛ ما هو التصميم التعليمي بالضبط؟ وأجاب بالقول: التصميم التعليمي هو كلُّ شيء عن حلِّ المشكلات، وتابَع: إذا كنتَ تحبُّ حلَّ المشكلات، فإنك ستحبُّ التصميم التعليمي. والآن بعد (15) عامًا في المجال، أيقنتُ أن التصميم التعليمي هو الأساس لحلِّ المشكلات».

تحتوي الأدبيات على عدد جيد من الدراسات التي تناولت أهمية مهارات التصميم التعليمي وكفاياته لدى أعضاء هيئة التدريس، وكذلك الدراسات التي ناقشت دور المعلِّمين في التعليم العامّ بوصفهم مصمِّمين تعليميين؛ كما في دراسة داروين (Darwin, 2004) وألتون وآخرين (Altun et. al, 2021)؛ ولكن لا يوجد دراسات أخرى مماثلة تناقش دور عضو هيئة التدريس بوصفه مصمِّمًا تعليميًّا، وذلك في حدود علم الباحثة. لقد ركَّزت الأبحاث في هذا المجال على دور عضو هيئة التدريس،

ودور المصمِّم التعليمي في الجامعة بوصفهما دَورينِ منفصلين (Halupa, 2019)، حيث جاءت الأبحاث لتفصل دور كلٍّ منهما، وطرق التعامل والتفاوض والتعاون فيما بينهما، وذلك غالبًا على مستوى المشروعات الكبيرة، وليس على المستوى المصغَّر في الفصول التقليدية، وهو ما تُعنى به الدراسة الحالية. أضف إلى ما سبق أنه لا يوجد أيُّ دراسة نوعية – حسب علم الباحثة – قد ناقشت العوامل المؤثِّرة على توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التصميم التعليمي من وجهة نظرهم. ونظرًا لندرة الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة؛ لجأت الباحثة إلى بعض الدراسات القريبة، في موضوع التصميم التعليمي، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات.

في دراسة أجراها نوريجل وآخرون (Nurrijal et al, 2023) كان الهدف منها إنتاجَ تصميم تعليمي في سياق التعلُّم المدمَج يمكِنه إرشاد المعلِّمين أو المحاضرين المستقبليين بشكل منهجي لتسهيل تدريب الطلاب على التفكير النقدي والإبداعي في عمليات حلِّ المشكلات، وذلك على اعتبار أن مهاراتِ التفكير النقدي والإبداعي يحتاجها الطلاب (المعلِّمون المحتمَلون في المستقبل)؛ حتى يتمكَّنوا من مواجهة المشكلات المتنوِّعة والمعقَّدة في المستقبل؛ للاستجابة لعالم العمل والتغيُّرات في التحوُّل التعليمي المتنامي، وتمَّت الدراسة على 30 طالبَ أحياءٍ في المستوى السادس في كلية الرياضيات والعلوم الطبيعية، وتمَّ تصميم المحاضرات باتِّباع مبادئ التصميم التعليمي وَفقًا للنموذج العامّ (ADDIE) بخُطواته الخمس: (التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقويم)، حيث رأى الباحثون في هذه الدراسة أن هذا النموذج من أكثر النماذج فاعليةً وكفاءة ودقَّة من أجل تصميم التعلُّم، وقد وصلت الدراسة من خلال الاختبار إلى أن منتجاتِ التصميم التعليمي، الذي تم إنتاجها في هذه الدراسة، قد قامت على بِنيَة تعليمية أكثرَ تنظيمًا ومنهجية لدعم مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى المتعلِّمين، والتأثير على قُدرتهم على حلِّ المشكلات بالإيجاب.

وقدَّم كلٌّ من لو وسايدس (Lu, & Sides,2022) شرحًا تفصيليًّا لكيفية تطبيق النموذج العامّ للتصميم التعليمي (ADDIE) لدروس القراءة والكتابة التكاملية في كلية المجتمع، المقدَّمة لمراحل ما بعد الثانوية، حيث يواجه الطلاب في هذه الدروس صعوبة في التمييز بين الفكرة الرئيسة والموضوع، والتفاصيل الداعمة، خاصَّةً في سياق مقاطع القراءة الطويلة. لذا؛ استخدم الباحثان النموذج لتخطط وتطوير دروس تعزيز مدَّتُها (30 إلى 45) دقيقةً؛ لمساعدة هذه المجموعة من الطلاب على التمييز بين موضوع ما، وفكرة رئيسة، والجُمل التفصيلية الداعمة في فِقرة قراءة طويلة. وقد اتَّبع الباحثان المراحل الخمس للتصميم التعليمي، بَدْءًا بالتحليل، حيث قاما بتحليل المتعلِّمين، وبيئة التعلُّم، وسلوكهم المدخلي، وتحليل الأهداف، والمعرفية، والمهارية، ومن ثَمَّ تصميم الدروس، واختيار الإستراتيجيات المناسبة، لذا؛ تمَّ إنتاج الدروس، وتنفيذها، وتقويمها. وقد ذكر الباحثان أن العامل الأهمَّ في تطبيق نموذج التصميم التعليمي أنه قد يُسهم في التحديد الدقيق للمشكلات التعليمية لدى المتعلِّمين، ويُسهم في حلِّها بطريقة منظَّمة، حيث توصَّلت الدراسة إلى أن استخدام مهارات التصميم التعليمي أدَّى إلى تحسين الفَهم بين الطلاب فيما يتعلَّق بالتمييز بين الموضوعات والأفكار الرئيسة، والتفاصيل الداعمة في مقاطع القراءة.

كما قام القبلان (2021) بإجراء دراسة هَدَفت إلى التعرُّف على مدى توافر معايير تصميم المقرَّرات الجامعية الإلكترونية وَفْقَ نموذج (ADDIE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك، وذلك من خلال إعداد قائمة بمعايير تصميم التعليم المتعلِّقة بجودة المقرَّرات الإلكترونية، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من 202 عضوِ هيئةِ تدريس تم توزيع استبانة عليهم، حيث تمَّ إعداد استبانةٍ أداةً لقياس معايير تصميم المقرَّرات الإلكترونية، وقد كشفت الدراسة أن درجة توافر معايير تصميم التعليم في المقرَّرات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتفعة.

وفي دراسة نوعية أجراها يورتسيفن (Yurtseven, 2021) لفحص آراء المعلِّمين ورضاهم حول ممارساتهم التعليمية فيما يتعلَّق بجودة التدريس، بلغ عدد المشاركين في الدراسة 201 معلِّمٍ، يعملون في درجات وتخصُّصات مختلفة، وينقسمون إلى 116 من الإناث، و85 من الذكور، وتضمَّنت أدوات جمع البيانات نموذجَ رأيٍ إلكترونيًّا، ومقابلة جماعية مركَّزة، وتمَّ تحليل البيانات التي تمَّ جمعها من خلال تحليل المحتوى، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أنشطة التطوير المهني والتطبيقات المبتكَرة جعلت المعلِّمين سُعداءَ فيما يتعلَّق بممارساتهم التعليمية، كما شعر المعلِّمون بعدم الرضا عندما تجاهلوا الفروق الفردية للطلاب، وكانت الأهداف التعليمية للمعلِّمين مرتبطةً بتطوير المحتوى المعرفي، وكفاياتهم التكنولوجية، ومن ناحية أخرى أخبروا باحتياجهم إلى الدعم الإداري، والوقت؛ لتحقيق أهدافهم التعليمية.

وأجرت الصالح (Alsaleh, 2020) دراسة مختلطة هَدَفت إلى التعرُّف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج التصميم التعليمي ADDIE في تعزيز المهارات لدى المعلِّمين في حلِّ المشكلات التعليمية من وجهة نظرهم، وتمَّ اقتراح برنامج تدريبي لمساعدة المعلِّمين على التعرُّف على مشكلاتهم التعليمية، وإيجاد حلول منهجية لها. ولتقييم فاعلية البرنامج التدريبي المقترح؛ تمَّ استخدام التصميم شِبْهِ التجريبي، وقامت أربع مجموعات، بإجماليّ 77معلِّمًا أثناء الخدمة، بتنفيذ برنامج تدريبي قصير المدى على نموذج ADDIE، وتمَّ جمع البيانات من خلال استبيان التقييم الذاتي: القَبلي والبَعدي، الذي يتكوَّن من خمسة أقسام تتعلَّق بمهارات ADDIE الأساسية: (التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقويم)، واستبيان مفتوح لفَهم توقُّعات المعلِّمين ومواقفهم تُجاه هذا البرنامج التدريبي، وتشير النتائج إلى أن درجاتِ استبيان التقييم الذاتي البَعدي كانت أعلى بكثير من

درجات استبيان التقييم الذاتي القَبلي، كما كشفت هذه الدراسة أن برنامج ADDIE التدريبي كان فعَّالًا للغاية من حيث تحسينُ قدرة المعلِّمين على حلِّ المشكلات التعليمية من وجهة نظرهم، ومع ذلك أشار المعلِّمون إلى أنهم بحاجة إلى برامجَ تدريبيةٍ أكثرَ وأطول مدَّةً حول هذه المهارات، كما اقترح المعلِّمون أن يكون هذا البرنامج برنامجًا إلزاميًّا لكلِّ معلِّم قبل وأثناء الخدمة.

كما أجرت الثميري وحمدي (2015) دراسة حاولتا فيها الكشف عن مدى توافر معايير تصميم التعليم الجامعي في المساقات التدريسية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من 335 عضوَ هيئةِ تدريس من مختلِف كليات الجامعة الأردنية في العام الأكاديمي 2012/2011. ولتحقيق هدف الدراسة؛ تمَّ إعداد استبانة تكوَّنت من 71 فِقرةً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر معايير تصميم التدريس الجامعي في المساقات التدريسية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على الدرجة الكلية كانت مرتفعةً، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية على جميع أبعاد الاستبانة الخمسة، وعلى الدرجة الكلية، تبعًا لمتغيِّرات: (الجنس، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، والخبرة الجامعية).

وقام كلٌّ من عرفة وسيهس (Arafah, & Sihes, 2015) بدراسة هَدَفت إلى التعرُّف على الكفايات التي يحتاجها معلِّمو المدارس الثانوية؛ لتصميم التعليم في الفصول الدراسية، وقد أُجريت الدراسة في مقاطعة جنوب سولاويزي بإندونيسيا باستخدام المنهج النوعي، وأُقيمت الدراسة على 8 معلِّمين، تمَّ اختيارهم من عدَّة مناطقَ. ومن أجل معرفة الكفايات اللازمة في مجال تصميم التدريس؛ تم استخدام المقابلة في هذه الدراسة، ومن ثم استخدام التحليل الموضوعي للحصول على معلومات أكثرَ تفصيلًا للتعرُّف على الكفايات اللازمة، وأظهرت نتائج البحث أن ثَمَّةَ أربعَ كفاياتٍ رئيسة يحتاجها المعلِّمون في المدارس الثانوية لتصميم التعلُّم، وهي: (الكفاءة في الموضوع، ومناهج التدريس، والإلمام بمحتوى المناهج الدراسية، والتكنولوجيا).

وأجرى كونسكي وآخرون (Konsky et al , 2014) دراسة للوصول إلى تصوُّرات أعضاء هيئة التدريس لمراجعة واتِّخاذ قرارات مستنيرة فيما يتعلَّق بالتصميم التعليمي لتعزيز مشاركة الطلاب في كلية إدارة الأعمال في إحدى الجامعات الأسترالية، وتوظيف التكنولوجيا لدعم المشاركة في الفصل الدراسي، واستخدمت الدراسة أداة المقابلة وجهًا لوجه، ووجدت أن ثَمَّةَ بعضَ العوامل التي قد تَحُدُّ أو تعزِّز التعليم بشكل عامٍّ، واندماج الطلبة ومشاركتهم بشكل خاصٍّ؛ كتنظيم بيئة التعلُّم، وقناعات أعضاء هيئة التدريس، وضغوط العمل، وانشغالهم بالأعمال الأخرى غير التدريسية، وكذلك المشكلات التِّقْنيَّة التي قد تواجههم، كما لوحظ أن البعض لا يبادر باستخدام التِّقْنيَات والابتكارات الحديثة حتى يرى تبنِّيَها من غالب الزملاء.

وبشكل عامٍّ، تُشير الأدبيات التي تمَّت مراجعتها أعلاه إلى أن معظم الدراسات تركِّز على معرفة مدى توافر معايير التصميم التعليمي في مقرَّرات التعليم الجامعي، أو مدى توافر الكفايات الخاصَّة به لدى المعلِّمين أو أعضاء هيئة التدريس، وثَمَّةَ شُحٌّ كبير في الدراسات التي اهتمَّت بمعرفة العوامل المؤثِّرة على توظيف أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لمهارات التصميم التعليمي، وتبنِّيهم لهذه المهارات أو المبادئ، كما أن معظم الدراسات التي تناولت التصميم التعليمي والتعليم الجامعي قد استخدمت المنهج الكَمِّي، في حين أن هذا البحث يسعى لاستخدام المنهج النوعي بطريقة التحليل الموضوعي Thematic Analysis للمقابلات المعمَّقة مع أعضاء هيئة التدريس.

سؤال البحث:

يَهدُف البحث إلى الإجابة على السؤال التالي: ما العوامل المؤثِّرة على توظيف أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لمهارات التصميم التعليمي من وجهة نظرهم؟

أهمية البحث:

تأتي أهمية هذا البحث من تركيزه على دراسة وفَهم العوامل المؤثِّرة على تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمهارات التصميم التعليمي، الأمرُ الذي يمكِن أن يقدِّم الفائدة لأعضاء هيئة التدريس في التعرُّف على العوامل المشجِّعة لهم للالتزام بمبادئ التصميم التعليمي وتوظيف مهاراته، والوقوف على العوامل المُعيقة لهذا الاستخدام، ومحاولة معالجتها، الأمرُ الذي قد يرفع من جودة التعليم والتعلُّم، ويُسهم في حلِّ المشكلات التعليمية التي قد تواجههم، كما أنه قد يقدِّم الفائدة للجامعات التي تسعى إلى رفع جودة التعليم والتعلُّم، وتحسين الممارسات الأكاديمية بين أعضائها، بالإضافة إلى ندرة أبحاث التصميم التعليمي التي استخدمت البحث النوعي للدراسة المعمَّقة لمعرفة ماهية العوامل المؤثِّرة على تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمهارات التصميم التعليمي.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: العوامل المؤثِّرة على استخدام أعضاء هيئة التدريس لمهارات التصميم التعليمي من وجهة نظرهم.
- الحدود الزمانية: العام الأكاديمي 2023 وقت تطبيق أداة البحث.
- الحدود المكانية: جامعة الملك سعود.
- الحدود البشرية: عضوات هيئة التدريس بالجامعة المشاركات في البحث.

مصطلحات البحث:

التصميم التعليمي: عملية منهجية يتمُّ من خلالها ممارسة التحليل والتصميم والتطوير والتقويم والتنفيذ للمنتجات والخبرات التعليمية؛ لتحقيق أهداف التعليم والتعلُّم بكفاءة وفاعلية (Dick et. al, 2001)

التحليل الموضوعي: هو التحليل الذي يحدِّد الموضوعاتِ داخل البيانات، والذي من المحتمَل أن يوفِّر معلوماتٍ غنيّةً ومفصَّلة، بعد دراسة متعمِّقة للبيانات (Braun, & Clark, 2006)

منهجية البحث:

أولًا: تصميم البحث

اعتمد البحث على المنهج النوعي (دراسة حالة)، وهو يَهدُف إلى دراسة العوامل المؤثِّرة على توظيف مهارات التصميم التعليمي من قِبَل أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم، وقد تمَّ اختيار منهج البحث النوعي في هذه الدراسة لجمع معلومات متعمِّقة وتفصيلية حول مشكلة البحث، التي لم يَسبِق دراستها في السياق البحثي العربي، وذلك في حدود علم الباحثة، وتهتمُّ الأبحاث النوعية –كما في هذا البحث – بالإجابة على الأسئلة، وسَبْر أغوار المشكلات، ولا تَهدُف إلى تعميم النتائج، فقد يمكِّن البحث النوعي الباحثَ من استكشاف الظواهر وفَهْمها، وفَهم الفوارق الدقيقة لتوليد المعرفة المطلوبة (Mason, 2002)، كما أن البحث النوعي قد يكون أكثرَ فاعليةً في استكشاف التصوُّرات والمعاني الذاتية داخل ثقافة ما، وذلك من خلال استخدام الأدوات المناسبة لهذا المنهج (Creswell, 1998)، ومن ثَمَّ فإن الباحثة تبنَّت هذا المنهج للإجابة على السؤال البحثي التالي: ما العوامل المؤثِّرة على استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لمهارات التصميم التعليمي من وجهة نظرهم؟

ثانيًا: مجتمع البحث وعيِّنته

مجتمع البحث هو أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود بالرياض في مختلِف التخصُّصات والكُليات، وتمَّ اختيار عيِّنة قصدية بطريقة كرة الثلج، وهي التي يمكِن من خلالها اختيار أفراد العيِّنة بشكل متسلسل، بحيث يتمُّ الوصول إليهم من خلال الترشيح بحيث يلتقي الباحث بالفرد الأول، الذي يمكِن أن يَدُلَّه أو يرشِّح له مشاركًا آخر، أو مجموعة من المشاركين، وهكذا حتى تكتمل عيِّنة الدراسة، بحيث يشعر الباحث بالتشبُّع عند تكرُّر المعلومات بين المشاركين، وقد تمَّ اختيار عيِّنة قصدية من الحرم النسائي الجامعي؛ نظرًا لتيسر وصول الباحثة لهن؛ من أجل المعايير التالية: أن تكون لدى المشاركة مهارات التصميم التعليمي وَفقًا للنموذج العامّ ADDIE حيث سبق لها أن تلقَّت تدريبًا على ذلك داخل الجامعة، من خلال الدَّوْرات التدريبية المتعلِّقة بالتصميم التعليمي، التي تُطرَح من خلال برامج عمادة تطوير المهارات، أو البرنامج التدريبي الخاصّ بأعضاء هيئة التدريس الجُدد، أو أيّ برامجَ أخرى خارج الجامعة، وكذلك أن تكون ممارسةً للتعليم في الفصول الدراسية لمدَّة لا تقلُّ عن ثلاث سنوات ماضية على الأقلّ؛ وذلك لغرض تجويد الدراسة، وبذلك تمَّ اختيار المشاركات وَفقًا لهذه المعايير؛ حتى يترجَّح الحصول على معلومات تفصيلية ومتعمِّقة، يمكِن أن تُسهم في الإجابة على أسئلة البحث، وعند التأكُّد من تحقُّق المعايير لدى العيِّنة، قامت الباحثة بالاتِّصال بالمشاركات، وتحديد مواعيد المقابلات وَفقًا لظروفهن، التي تنوَّعت ما بين: (وجهًا لوجه، وعَبْرَ الهاتف)، وبلغ إجماليُّ المشاركات 14 عضوَ هيئة تدريس، تراوحت رُتبهن العلمية بين أستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، ومحاضر، حيث بلغ عدد المشاركات 5 من كلية التربية، و5 من كلية إدارة الأعمال، و3 من كلية العلوم، ومشاركة واحدة من كلية الآداب.

ثالثًا: جمع البيانات وأدوات البحث

في هذه الدراسة تمَّ استخدام أداة المقابلة شبه المنظَّمة لجمع البيانات مع كلِّ عضو هيئة تدريس؛ للتعرُّف بشكل أعمقَ وتفصيليٍّ على وجهات نظرهن، وخبرتهن حول موضوع الدراسة، حيث تمَّ تصميم مجموعة من الأسئلة التي تم مراجعتها وتحكيمها من قِبَل زميلتين في المجال، والتي كانت تدور حول خبراتهن في التصميم التعليمي وتوظيف مهاراته ومبادئه، بالإضافة إلى طرح الأسئلة الاستكشافية الأخرى خلال المقابلة؛ من أجل استيضاح النقاط التي تطرحها المشاركة بدون أيِّ توجيه أو تحيُّز، وقد تمَّ تسجيل المقابلات بعد أخذ الإذن من المشاركات، كما تمَّ عقد ثماني مقابلات وجهًا لوجه، بحضور الباحثة والمشاركة، وستِّ مقابلات تم عقدها عن بُعد عبر الهاتف، وتَراوح زمن المقابلات بين 40-14 دقيقةً، وقد تمَّ استخدام أداة المقابلة؛ لأنها تسمح للباحث بالتحقُّق من الأشياء التي لا يمكِننا ملاحظتها أو الحصول عليها من أيِّ أدوات أخرى؛ كالاستبانات على سبيل المثال، حيث يمكِن من خلال المقابلة فحص أفكار الأشخاص الذين تمَّت مقابلتهم، وقِيمهم وتصوُّراتهم، ووجهات نظرهم، ومشاعرهم، وتفاصيل تجاربهم.

رابعًا: إجراءات أخلاقيات البحث

تمَّ أخذ موافقة رسمية لإجراء هذا البحث من قِبَل اللجنة الفرعية لأخلاقيات البحوث الإنسانية والاجتماعية بجامعة الملك سعود، كما تم أخذ موافقة المشاركات في البحث مع التوضيح لهن بسياسة السِّرِّية والخصوصية، وأنه لن يتمَّ الإفصاح عن أسمائهن، أو أي معلومات خاصَّة بهن، وكذلك يحقُّ لهن الانسحاب من المشاركة في أيِّ مرحلة من مراحل البحث، والتعهُّد بعدم إيقاع أيِّ ضرر عليهن نتيجة مشاركتهن في هذا البحث، ووَفقًا لكوهن وآخرين (Cohen, 2011)، فإنه يجب حماية المشاركين؛ مما يعني الحفاظ على خصوصيتهم، والوعد بالسِّرِّية، وعدم الكشف عن هُويَّتهم، كما قامت الباحثة بشرح تفاصيل البحث للمشاركات، والهدف منه، ودورهن المهمّ فيه، وتمَّ الحرص على إجراء المقابلات في أوقات فراغهن لتفادي إزعاجهن، أو هدر الوقت قدر الإمكان.

خامسًا: موثوقية البحث

ينبغي على الباحث في البحوث النوعية تحديد الإجراءات المستخدمة للتحقُّق من السلامة الإجرائية للدراسة، وهو ما يُعرَف بموثوقية البحث، والمقصود بهذه الإجراءات: هي الإجراءات

المتَّبعة للتحقُّق من صحَّة نتائج البحث وسلامتها حسب ما يراه الباحث أو المشاركون في البحث، وكذلك اتِّساق الأسلوب الذي استخدمه الباحث مع ما استخدمه الباحثون الآخرون في دراسات أخرى (Creswell, 2013). كما تعني أنه على الرغم من الذاتية والمرونة التي يعمل بها الباحث، فإن النتائج التي قد تقدَّم بها تُثري المعرفة الإنسانية، وتستحقُّ النظر بها، وأنها ليست مجرَّد آراء أو انطباعات عن ظاهرة معيَّنة (العبد الكريم، 2012). ولضمان موثوقية البحث الحالي؛ تبنَّت الباحثة المعايير التي وضعها لينكون وقوبا (Lincoln and Guba, 1994) من أجل التحقُّق من موثوقية البحث وصحَّته، وهي: المصداقية (credibility)، وقابلية النقل (transferability)، والاعتمادية (dependability)، والتأكيدية (confirmability)

ولتحقيق المصداقية؛ تمَّ اختيار المشاركات بناء على رغبتهن الكاملة والصريحة للمشاركة، وتشجيعهن على أن يَكُنَّ صريحاتٍ، وطَمْأَنتهن بأنه لا يوجد أيُّ عواقبَ وخيمةٍ نتيجةَ مشاركتهن، والتأكيد مرارًا بخيار الانسحاب في أي مرحلة من مراحل البحث إن رغبن بذلك، وكذلك توضيح حقِّهن الكامل في رفض الإجابة عن أي سؤال خلال المقابلة، ولتعزيز المصداقية؛ اتَّبعت الباحثة إستراتيجية التعدُّدية أو التثليث (Denzin, 1970)، التي تعني تعدُّد المصادر في البحث، إما من خلال تعدُّد الباحثين، أو تعدُّد طرق جمع البيانات، أو التعدُّدية في النظرية، أو تعدُّدية مصادر البيانات (تثليث عيِّنة البحث)، التي تمَّ استخدامها في هذا البحث، وتعني تنوُّع أفراد العيِّنة من حيث عدمُ الاكتفاء بنوعية واحدة من الأفراد ليحكموا على موضوع معيَّن (Thurmond, 2001) حيث تم اختيار المشاركات من كُليات وتخصُّصات وخبرات ورُتب علمية متنوِّعة.

بالإضافة إلى ما سبق، ولتعزيز المصداقية؛ تم التحقُّق من صحة الاستجابات، وذلك عندما طلبت الباحثة من ثلاث من المشاركات اللاتي قدَّمن بياناتِ الاتِّصال الخاصَّة بهن؛ لمراجعة بعض أجزاء البيانات التي تم جمعها وتحليلها، وأكَّدن صحَّتها، وقد تم ذلك من خلال مراسلات هاتفية مع اثنتين من المشاركات، ولقاء إحدى المشاركات وجهًا لوجه.

بالإضافة إلى ذلك، وفيما يتعلَّق بقابلية النقل، التي تعني مدى قابلية نقل نتائج بحث ما إلى سياقات أخرى، أو مع مشاركين آخرين لتشابُه الظاهرة (Lincoln & Guba, 1985)، تمَّ التعامل معها من خلال توفير وصف متعمِّق للبحث وإجراءاته وسياقه وتصميمه، وكذلك عملية التحليل والنتائج؛ مما قد يسمح للباحثين الآخرين بتقييم درجة قابلية النقل أو الملاءمة مع سياقاتهم البحثية، والحكم على مدى التشابه بين الظاهرة الأصلية والظاهرة محلِّ الدراسة (Thomas & Magilvy, 2011)، ومن ثَمَّ فإنه يمكِن لأيِّ قارئ لهذا البحث أن يقرِّر قابلية نقله من عدمها، بالإضافة إلى ذلك، فقد دَعَمت الباحثة النتائج باقتباسات مباشرة من المقابلات مع المشاركات، وربطت النتائج بنتائج الدراسات السابقة في نفس الموضوع.

علاوةً على ذلك، تَحدُث الاعتمادية عندما يتمكَّن باحث آخَرُ من تتبُّع مسار القرار الذي استخدمه الباحث (Thomas & Magilvy, 2011). وفي هذا البحث تم توضيح منهجية البحث بالتفصيل، حيث حَرَصت الباحثة على الكتابة التفصيلية الدقيقة فيما يخصُّ تصميم الدراسة، وإجراءاتها، وتطبيقها، وطريقة تنفيذها، وتحليلها. ولزيادة إمكانية الاعتمادية؛ فإن الباحثة قد استخدمت إستراتيجية مراجعة النظير لتعزيز الموثوقية أثناء عملية التحليل، وهي زميلة باحثة ومتخصِّصة بالمنهج النوعي، وكذلك التصميم التعليمي.

وأخيرًا، فإن التأكيدية تَحدُث عندما يتمُّ تحقيق كلٍّ من المصداقية وقابلية النقل والاعتمادية (Thomas & Magilvy, 2011)، كما أنها تقابل مفهوم الموضوعية في البحوث الكَمِّية، ومن أجل تحقيقها؛ قامت الباحثة بالاستعانة بزميلتين باحثتين، ومتخصِّصتين بالمنهج النوعي والتصميم التعليمي؛ من أجل مراجعة أسئلة المقابلة وتنقيحها.

سادسًا: تحليل البيانات:

إن للتحليل النوعي طُرُقَه الخاصَّة في التعامل مع البيانات، والتي تختلف عن التحليل الكَمِّي، وإن العملية برُمَّتها هي أكثرُ من مجرَّد عملية تحليل؛ بل هي عملية تحوُّل، والمنتج النهائي لهذا التحوُّل هو أكثر من مجرَّد نتائجَ؛ إنها تجارِبُ ومفاهيم وتفسيرات الباحث حول الأشخاص والموقف والثقافة والسياق للظاهرة قيد الدراسة، وذلك على عكس البيانات الكَمِّية، فهنا لا توجد إجابات أو نتائجُ صحيحةٌ، إذا جاز التعبير، ولا يتوقَّف الباحث إلا عندما يكون راضيًا عن النتيجة النهائية (Patton, 2015) وفي هذا البحث تم تحليل البيانات وَفقًا لطريقة التحليل الموضوعي Thematic Analysis ووَفقًا لبراون وكلارك (Braun, & Clark, 2006) فإن التحليل الموضوعي هو التحليل الذي يحدِّد الموضوعاتِ داخل البيانات، كما أنه يوفِّر أداة بحث مَرِنة ومفيدة، والذي من المحتمَل أن يوفِّر معلوماتٍ غنِيَّةً ومفصَّلة، بعد دراسة متعمِّقة للبيانات.

وقد أسفرت بيانات البحث عن موضوعات صريحة، وأخرى خَفِيَّة أدَّت جميعها إلى تكوين فَهم شامل ومعقَّد للعوامل المؤثِّرة على استخدام أعضاء هيئة التدريس لمهارات التصميم التعليمي من وجهة نظرهم، حيث اتَّبعت الباحثة المدخل الاستقرائي في تحليل البيانات Deductive approach حيث لا يوجد مسلَّمات سابقة للتحليل، ومخرَجات البحث تفاوضية، وليست حتميةً.

وقد حدَّد براون وكلارك (Braun, & Clark, 2006) ستَّ مراحلَ في تطبيق التحليل الموضوعي، وأعتقد أن كل باحث نوعي قد يمرُّ بها دون أن يُدرِك ذلك، وقد مرَّت الباحثة بهذه المراحل الستِّ خلال التحليل، وذلك كما يلي:

أولًا: مرحلة التعرُّف على البيانات والانغماس بها "Familiarizing yourself with your data" وذلك من خلال قيام الباحثة بالمقابلات بنفسها، ثم نقل المقابلات من التسجيل الصوتي، وتدوينها على مِلَفٍّ في برنامج تحرير النصوص Microsoft Word، ثم القراءة المستمرَّة لهذه البيانات الأوَّلية لأكثرَ من مرَّة، وفي فترات متباعدة نوعًا ما.

ثانيًا: مرحلة إنشاء الرموز الأوَّلية "Generating initial codes"، وفي هذه المرحلة، عَمِلت الباحثة على تجميع البيانات التي لها نفس الميزات « (Lichtman, 2013). وكانت منفتحةً لأيّ رموز قد تظهر بدون التأثُّر بالنظريات أو الدراسات السابقة، كما قامت الباحثة بذلك بنفسها دون الاستعانة ببرامج التحليل، حيث قامت بتحليل كلّ مقابلة على حِدَةٍ، وترميزها، ثم تجميع الرموز وما يقابلها من بيانات في جداولَ مطوَّلةٍ في برنامج معالجة النصوص.

ثالثًا: مرحلة البحث عن الموضوعات "Searching for themes"، بتجميع الرموز معًا، والتي يبدو أن لها علاقةً ببعضها البعض، ووضعتها الباحثة في مجموعات أو فئات، وأعطت كل مجموعة اسمًا أو عبارة (Lichtman, 2013)

رابعًا: مرحلة مراجعة الموضوعات "Reviewing themes» وفيها قامت الباحثة بتنظيم ومراجعة الموضوعات عدَّة مرَّات، وأزالت التَّكرار، ووجدت أنه يمكِن دمج بعض الموضوعات مع بعضها البعض، وقد تم ترتيب وتصنيف الرموز التسعةَ عَشَرَ لتشكِّل موضوعاتِ الدراسة، التي تم توزيعها إلى موضوعين رئيسين (انظر الجدول 2).

خامسًا: مرحلة تحديد الموضوعات وتسميتها "Defining and naming themes" وقد استغرقت هذه العملية تفكيرًا دقيقًا من الباحثة، ومناقشات طويلة مع إحدى الزميلات؛ من أجل العثور على المسمَّيات النهائية، والأكثر ملاءمةً للموضوعات.

سادسًا وأخيرًا: مرحلة إنتاج التقرير" Producing a report" التي استغرقت تفكيرًا دقيقًا من قِبَل الباحثة؛ من أجل العثور على الطريقة الأنسب لتقديم النتائج والمناقشة.

جدول 1

الترميزات الأولية للمقابلات بعد تدوينها من التسجيلات

	رموز أوَّلية من ترميز المقابلات
	تحسين مستوى طالباتي
	حل المشكلات التعليمية
+	حل مشكلات التعلُّم لدى الطالبات
محفزة	التطوير الأكاديمي
	تحقيق الجودة
	استيفاء مِلَفِّ المقرَّر
	زيادة الثقة بالنفس لدى الأستاذ
	كسب ثقة المتعلِّم
	استغلال المصادر المتاحة
	إدارة الوقت
	إدارة الجهد
	الشعور بالسعادة
	الشعور بالرضا عن الذات
	الحد من التخبط والعشوائية
–	الخبرة بالمحتوى تكفي
معيقة	الإلمام بالتِّقْنِيَة يكفي
	مهامُّ اللجان (مهامُّ أخرى)
	ضيق الوقت
	ضعف الانضباط (الالتزام)

جدول 2

ترتيب وتصنيف الترميزات لتمثل الموضوعات النهائية

الموضوعات الرئيسة	الموضوعات الفرعية
العوامل المشجِّعة	المساعدة في حلّ مشكلات التعليم والتعلُّم
	الرغبة في التطوير الأكاديمي وتحسين مستوى المتعلِّمين
	استيفاء متطلَّبات مِلَفِّ الجودة
	كسب ثقة المتعلِّم وزيادة ثقة العضو بنفسه
	الاستخدام الجيِّد للمصادر المتاحة
	الشعور بالسعادة والرضا عن الذات
	إدارة الوقت والجهد والتقليل من العشوائية والتخبط
العوامل الْمُعيقة	الاعتقاد بأن الإلمام بالمحتوى التعليمي يكفي
	الاعتقاد بأنه يمكِن دمج التِّقْنيَة على أي حال
	ضيق الوقت والتكليف بمهامَّ أخرى
	ضعف الانضباط لدى المتعلِّمين

سابعًا: النتائج والمناقشة

كشفت مرحلة تحليل البيانات وترميزها عن موضوعين رئيسين، وهما نوعان من العوامل المؤثِّرة على توظيف مهارات التصميم التعليمي لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم، وهما العوامل المشجِّعة والعوامل الْمُعيقة، وقد تمثَّلت العوامل المشجِّعة في توظيف مهارات التصميم التعليمي في التالي: المساعدة في حلّ مشكلات التعليم والتعلُّم، والرغبة في التطوير الأكاديمي وتحسين مستوى المتعلِّمين، واستيفاء متطلَّبات مِلَفِّ الجودة، وزيادة ثقة العضو بنفسه وكسب ثقة المتعلِّمين به، والاستخدام الجيِّد للمصادر التعليمية، والشعور بالسعادة والرضا عن الذات، وكذلك إدارة الوقت والجهد والتقليل من التخبُّط والعشوائية، بينما تمثَّلت العوامل الْمُعيقة فيما يلي: الاعتقاد بأن الإلمام بالمحتوى يكفي، وبأنه يمكِن دمج التِّقْنيَة على أيِّ حال، وضيق الوقت والتكليف بمهامَّ أخرى، وضعف الانضباط لدى المتعلِّمين، كما كشف التحليل عن بعض الروابط والمتضادَّات بين العوامل المشجِّعة والْمُعيقة.

1. العوامل المشجِّعة على توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التصميم التعليمي:

1.1 المساعدة في حلّ مشكلات التعليم والتعلُّم:

أظهرت نتائج المقابلات أن أكبر عامل لتبنِّي أعضاء هيئة التدريس مهارات التصميم التعليمي هو حلُّ المشكلات التعليمية التي قد تواجههم، أو تلافي حدوثها؛ فعلى سبيل المثال: قالت إحدى المشاركات: «كأستاذة لغة إنجليزية تحلُّ لي الاختبارات التشخيصية في بداية الفصل الدراسي الكثير من المشكلات التي قد تواجهني لاحقًا بسبب عدم إتقان الطالبات لمهارات سابقة، حيث أوجِّههن لمصادرَ أو فيديوهات أو مواقعَ؛ حتى يمكِنهن اللحاق بزميلاتهن، ومن ثم اكتساب المطلوب للفصل الحاليّ». ومن هنا يتجلَّى الدور المهمُّ لتحليل احتياجات المتعلِّمين، وهو أحد مهارات التصميم التعليمي التي يمكِن من خلالها تفادي بعض المشكلات التي قد تَحْدُث لاحقًا، كما تساعد على تحضير المتعلِّم للمحتوى اللاحق، أو توفير برنامج علاجي لِما يَنقُصه من معرفة سابقة، وإن الكثير ممن يعملون في التصميم التعليمي يتَّخِذونه منهجًا لحلِّ المشكلات التعليمية التي قد تواجههم (Silber, 2007).

إن توظيف مهارات التصميم التعليمي قد يلعب دورًا كبيرًا في توفير البرامج الإثرائية للطالبات المتفوِّقات، حيث قالت إحدى المشاركات: «هناك طالبات متفوِّقات جدًّا، في بعض الأحيان يَكُنَّ قد أتقنَّ ما يتمُّ تدريسه خلال الفصل الدراسي، وما أستطيع فعله لهن هو تزويدهن بمصادرَ إثرائيةٍ تتناسب مع شغفهن وتفوُّقهن، ولقد كان ذلك صعبًا سابقًا؛ ولكن الآن قد تمرَّست في ذلك»، وهذا يتوافق مع ما قاله فانتاسيل-باسكا وباسكا (VanTassel-Baska & Baska, 2021) بأن للتصميم التعليمي دورًا مهمًّا للانتباه للطلاب الموهوبين، وذوي الاحتياجات الخاصَّة عامَّةً، كما أشار إلى أن العديد من التربويين يَشعُرون في نهاية العام الدراسي بأنهم قد انتهَوا للتوِّ من سباق في التدريس، وإعداد النتائج والتقارير، وقد لا تُعجبهم نتائج هذا السباق، وكل هذا نتيجة لعدم التخطيط الجيِّد الذي قد يتسبَّب في إنهاكهم؛ ولكن توظيف مهارات التصميم التعليمي في تصميم المقرَّرات قد يَقِيهم من كلِّ ذلك، وقد يكون هو الحلَّ الأمثل لهذه المشكلة، وتحسين الأداء لكل من المعلِّم والمتعلِّم، وتحقيق حاجات المتميِّزين منهم، وهذه النتيجة تتَّفِق مع ماجاء في دراسة كلٍّ من لو وسايدس (Lu & Sides, 2022) حيث ذكرا أن العامل الأهمَّ في تطبيق نموذج التصميم التعليمي أنه قد يُسهم في

التحديد الدقيق للمشكلات التعليمية لدى المتعلِّمين، ويُسهم في حلِّها بطريقة منظَّمة. وبالفعل وجدا من خلال تجربتهما في ذلك أن اتِّباع مبادئ التصميم التعليمي قد ساعدهما في وضع اليد على المشكلة التعليمية الخاصَّة بدروس القراءة والكتابة التكاملية لدى طلبة كلية المجتمع، وتصميم الدروس التعزيزية المناسبة، واختيار الإستراتيجيات، ومن ثم حل المشكلة.

ومن ناحية أخرى، نوَّهت إحدى المشاركات بأن «الإلمام بالمحتوى العلمي وحدَه لم يَعُدْ يكفي لجذب المتعلِّمين الذين يعيشون في عصر النهضة التِّقْنيَّة، والتوظيف الصحيح للتِّقْنيَات قد يُسهم في تحفيز المتعلِّمين، ورفع حماسهم وانضباطهم»، وهذا يتوافق مع ما يعتقده سيتايوساري وآخرون (Nurrijal et al, 2023) وهو أن التصميم التعليمي المنظَّم بشكل صحيح يُعَدُّ عنصرًا مهمًّا لتشجيع وتعزيز إبداع المتعلِّم في حلِّ المشكلات، حيث يمكِّن من خلال التصميم التعليمي اختيار الإستراتيجيات التي يمكِّن من خلالها تعريضه لمشكلات حقيقية، يمكِّن من خلالها تنمية مهارات التفكير العليا لحل المشكلات والإبداع، كما يمكِّن من خلالها تكامل مهارات التفكير الناقد والإبداعي، بالإضافة إلى العديد من المهارات ما وراء المعرفية الأخرى.

1.2 الرغبة في التطوير الأكاديمي وتحسين مستوى المتعلِّمين:

من العوامل المشجِّعة للأكاديميين لتوظيف مهارات التصميم التعليمي وَفقًا للمشاركات: الرغبةُ في التطوير والتحسين، من خلال استخدام الإستراتيجيات والوسائل التعليمية الجديدة التي قد ينسجم معها المتعلِّمون، وتحسِّن مستواهم التحصيلي، وتَزيد من دافعيتهم واندماجهم في التعلُّم، حيث قالت إحدى المشاركات: «من مبادئ التصميم التعليمي كما أعرف أنه يشجِّع على التنويع في الإستراتيجيات التعليمية، وعلى البحث عن الجديد منها، وما يتلاءم مع مراحل التعليم العالي». إن هذه النتيجةَ تتَّفِق مع ما جاء في سنيلبيكر (Snelbecker, 1987) حيث إن تبنِّيَ مهارات التصميم التعليمي يمكِّن أن يُحدِث فرقًا في التقدُّم التعليمي للطالب كما يتوافق مع ما جاء في دراسة كونسكي وزملائه (Konsky et al, 2014)، كما تتَّفِق مع ما جاء في لو وسايدس (Lu and Sides, 2022) وكذلك دراسة ألتون وآخرون (Altun et al, 2021) وهو أن مراعاة مبادئ التصميم التعليمي قد تُسهم في تحسين التعلُّم النشط، واندماج الطلاب، ومشاركتهم في الفصل الدراسي.

من خلال المقابلات استشفَّت الباحثة حرص بعض المشاركات على تقويم التعليم بنوعَيْه: البنائي والإجمالي، باقتناع؛ وذلك لرغبتهن في التطوُّر الأكاديمي، والارتقاء بمستوى المتعلِّمات، حيث قالت إحدى المشاركات: «أهتمُّ بتقويم أدائي في نهاية كلِّ فصل، ماذا فعلتُ؟ وماذا لم أفعل؟ وما هي الإستراتيجيات التي انسجمت معها الطالبات وزادت من حماسهن؟ وهذا كما أعرف في صلب التصميم التعليمي»، كما قالت أخرى: «في الماضي لم أكن أحرص على تقييم أدائي، كان فقط يُهمُّني تقييم الطالبات؛ ولكن مع مرور الوقت زاد إيماني بأهمية تقييم أدائي أيضًا، من خلال نقاش الطالبات في آخر الفصل، وفي بعض الأحيان تكون الأوراق التأمُّلية على مدار الفصل الدراسي من متطلَّباتي للمقرَّر، ومنها أَصِل إلى حكم جيِّد على أدائي كأستاذة». إن استخدام مثل هذه الأدوات؛ كنقاش المجموعات أو الأوراق التأمُّلية، تشجِّع بدورها التفكير التأمُّلي لدى المعلِّم، وبالتالي تطوير وتحسين ممارساته التعليمية.

1.3 استيفاء متطلَّبات مِلَفِّ الجودة:

على الرغم من الوعي الكبير الذي لمسته الباحثة لدى المشاركات بأهمية تبنِّي واستخدام مهارات التصميم التعليمي، فإن مشاركتين قد أشارتا إلى أن ممارستهما لذلك لا تَعْدُو عن كونها استيفاءً لمتطلَّبات الجودة التي تشدِّد عليها الجامعة، كما أن تقويم التعليم هو نوع من استيفاء متطلَّبات مِلَفِّ المقرَّر، وهو أحد متطلَّبات الجودة، حيث قالت إحداهن: «لا أستطيع الإنكار بأهمية التصميم التعليمي؛ ولكن بكلِّ صراحة فإني أقوم ببعض إجراءاته حتى يكتمل لديَّ تقرير المقرَّر في نهاية الفصل؛ كنقاش الطالبات في طريقتي بالتدريس، وكيف يمكِننا تحسين ذلك»، وقالت أخرى: «من مميِّزات استخدام مهارات التصميم التعليمي أنه يتَّسِق مع الكثير من متطلَّبات مِلَفِّ المقرَّر المطلوبِ تنفيذُه في نهاية كلِّ فصل دراسي، حيث يُطلَب فيه تحديد الإستراتيجيات التعليمية والتجهيزات الصفِّية، وأساليب التقويم للطلاب والمقرَّر»، وقد برزَّت المشاركتان أن ذلك ليس استهتارًا بقيمة التصميم التعليمي؛ وإنما لضيق الوقت لديهما بوصفهما أكاديميتين تنغمران في أعمال لجان متنوِّعة إلى جانب التعليم، كما أشارت مشاركة أخرى إلى أن «اتِّباع التصميم التعليمي يُنقذني في نهاية الفصل الدراسي عند تقديم التقارير»، وبذلك وجدت الباحثة أن البعض قد يطبِّق مهاراتِ ومبادئَ التصميم التعليمي من أجل الوفاء بمتطلَّبات لجان الجودة والتطوير الأكاديمي، التي تُطلَب من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بنهاية كلِّ فصل دراسي.

1.4 كسب ثقة المتعلِّم وزيادة ثقة العضو بنفسه:

لقد حَظِي موضوع ثقة الأستاذ بنفسه، وكذلك ثقة المتعلِّمين به، بالاهتمام من قِبَل المشاركات في هذه الدراسة، حيث صرَّحت إحداهن بقولها: «لقد أصبحت الطالبات الآن نبيهاتٍ جدًّا، بحيث ينتبهن لأدقِّ التفاصيل في شرح عضو هيئة التدريس، حيث أرى ذلك في تعليقاتهن من خلال تطبيق التيلقرام، وأيضًا عند تعبئة الاستبانات، فإن الكثير من الطالبات يعلِّقن على الإستراتيجيات وطرق التقويم والتكليفات بشكل عامٍّ، فصرتُ أحرص جدًّا على تقديم التعليم الجيِّد، وكسب ثقتهن». ومن ناحية أخرى، فإن غالب الجامعات السعودية حاليًّا لا تسمح للطالب بالاطِّلاع على نتائجه النهائية حتى يقوم بتعبئة نموذج تقييم الأستاذ، الذي من ضمن بنوده مدى إلمام أستاذ المقرَّر بموضوعاته، وكذلك الإستراتيجيات والوسائل المستخدَمة، حيث قالت إحداهن: «عند اطِّلاعي على تقييم الطالبات لي على

البوَّابة، أَجِد تقارب في الدرجة الْمُعطاة لي في مدى امتلاكي لمهارات إيصال المعلومة، وكذلك الوسائل والإستراتيجيات المستخدَمة من قِبلي في المقرَّر؛ مما قد يدلُّ على اهتمام الطالبات بهذه الجوانب»، وقالت مشاركة أخرى: «عند التصميم الجيِّد للمقرَّر بشكل عامٍّ، وللدروس، واختيار طرق التدريس الملائمة، أُحِسُّ بالثقة كأستاذة»، في إشارة منها إلى أهمية التوظيف الواعي لمهارات التصميم التعليمي؛ كتحليل المحتوى، واختيار الإستراتيجيات، والوسائل التعليمية المناسبة، وهذا يتوافق مع ما جاء في دراسة عرفة وسيحس (Arafah & Sihes, 2015) من أن الفَهم المتعمِّق لموضوعات المقرَّر من قِبَل المعلِّم، ومعرفة جوانبه المختلفة، ومدى صعوبته، يَزيد من ثقته عند تعليم الطلاب، كما يسهِّل فَهم الطلاب، وتعزيز التعلُّم الهادف لديهم.

1.5 الاستخدام الجيِّد للمصادر:

الاستخدام الأمثل للمصادر كان أيضًا من أهمِّ العوامل المشجِّعة للمشاركات على استخدام مهارات التصميم التعليمي، حيث قالت إحداهن: «عندما أحلِّل المحتوى بشكل جيِّد من البداية، وأخطِّط للإستراتيجيات والوسائل التعليمية، أستطيع – على سبيل المثال – اختيار مكان الدراسة الأنسب لطالباتي، وأُبلغ القسم أو الكلية، هل أحتاج لقاعة اعتيادية أو معمل»، وهذه النتيجة تتَّفِق مع ما جاء في (Rowland & DiVasto, 2001; York & Ertmer, 2016) وهو أن تحليل الْمَهمَّات، وكذلك السياق المكاني والزماني وما يحيط بهما من ظروف، من أهمِّ المهارات التي ينصُّ عليها التصميم التعليمي في مرحلة التحليل.

ولا يقتصر تحليل السياق والاستخدام الأفضل للمصادر المتوفِّرة على السياقات التقليدية؛ وإنما حتى في السياقات الإلكترونية، حيث أشارت إلى ذلك إحدى المشاركات بقولها: «إن تطبيق ذلك يُفيد كثيرًا عند استخدام الفصول الافتراضية، عندما أحدِّد زمنًا لكلِّ جزء من محتوى المحاضرة، وأربطه بالمصادر والمراجع المناسبة؛ مثل: الفيديوهات على اليوتيوب»، وهذا يتَّفِق مع ما جاء في شو وآخرون (Xu et al, 2022). بأن التصميم التعليمي قد يسهِّل الدمج الفعَّال، والاستخدام الأفضل للتكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلُّم، حيث يساعد على تحديد التِّقْنيَات المناسبة؛ مثل: أنظمة إدارة التعلُّم، أو أدوات الوسائط المتعدِّدة، أو مِنَصَّات التعاون عبر الإنترنت، ويوجِّه المعلِّمين في استخدام هذه التِّقْنيَات لتعزيز تجربة التعلُّم، والاستفادة الفعَّالة من الموارد المتاحة.

وتوفِّر الجامعات العالمية بشكل عامٍّ، والجامعات السعودية بشكل خاصٍّ، العديدَ من التِّقْنيَات والْمُعينات التدريسية التي قد يخفى وجودها على أعضاء هيئة التدريس، وقد يؤدِّي التخطيط المحكَم للمحاضرات إلى البحث والتعرُّف على تلك التِّقْنيَات، ومن الأمثلة على ذلك ما ذكرته إحدى المشاركات من كلية العلوم حين قالت: «علمتُ مؤخَّرًا عن توافر أجهزة الاستجابة الفَورية في الجامعة clickers وذلك خلال بحثي في موقع (مركز التميُّز في التعلُّم والتعليم) التابع لكلية التربية، وأخطِّط لطلبه واستخدامه مع طالباتي، وما جعلني أعرف عنه هو خلال بحثي من أجل تطبيق الإستراتيجيات والتِّقْنيَات الحديثة لتحفيز الطالبات».

كما أن توظيف وتطبيق مهارات التصميم التعليمي عند التخطيط للمحاضرات سيجعل عضو هيئة التدريس يختار الإستراتيجياتِ والتِّقْنيَاتِ التعليميةَ المناسبة للمحاضرة، ما يؤدي إلى تحفيز البحث عن التِّقْنيَات والقاعات والمصادر على اختلافها في الجامعة، واستغلالها الاستغلالَ الأمثل، وهو ما اعتبرته المشاركات في البحث أحدَ العوامل المشجِّعة على توظيف مهارات التصميم التعليمي.

1.6 الشعور بالسعادة والرضا عن الذات:

الشعور بالسعادة والرضا كان أحدَ العوامل المشجِّعة للأكاديميين في توظيف مهارات التصميم التعليمي، وهذا الشعور تعْزوه المشاركات إلى تحقيق أهداف التعلُّم من خلال استجابات المتعلِّمين، وتحقيق المطلوب في التكليفات والاختبارات، وتلبية احتياج المتعلِّم، أو تنمية مهارة جديدة لديه؛ فعلى سبيل المثال: قالت إحدى المشاركات: «أتَّبِع خُطواتِ التصميم التعليمي عادةً لأن لديَّ رغبةً مُلحَّة في تحقيق الأهداف التعليمية، وعند الوصول لذلك من خلال استجابات الطالبات وتكليفاتهن، والاختبارات، أُحِسُّ بالسعادة والرضا عن نفسي»، كما قالت أخرى: «أشعر بالإنجاز عندما أنمِّي عند الطالبة مهارة جديدة، وأعرف احتياجها جيِّدًا»، وهذا يتَّفِق مع ما جاء بدراسة يورتسيفين (Yurtseven, 2021) التي ذكرت أن من العوامل التي تجعل من المعلِّم معلِّمًا سعيدًا استيفاءَ الأهداف التعليمية الموضوعة، واتِّباع أساليب التدريس النشِط، وتصميم الدروس للمتعلِّمين، وعلى العكس من ذلك، فإن من أسباب عدم السعادة لدى المعلِّمين في عيِّنة الدراسة عدمَ الجاهزية والتحضير قبل دخول الفصل الدراسي، وعدم تلبية احتياجات المتعلِّمين أو تنمية مهاراتهم، والتي تُعَدُّ أهمَّ أولويات التصميم التعليمي، وكذلك فإن استخدام الطرق التقليدية في التدريس قد يكون سببًا في عدم السعادة والرضا.

1.7 إدارة الوقت والجهد والتقليل من العشوائية والتخبُّط:

صرَّحت بعض المشاركات بأن التوظيف الواعيَ الفعَّال لمهارات التصميم التعليمي، على الرغم من أنه يحتاج إلى بعض الوقت، فإنه يساعد في إدارة الوقت والجهد لاحقًا، ويحمي من التخبُّط والعشوائية، فعند تحليل المتعلِّمين، ومعرفة خصائصهم وقدراتهم وسلوكهم المدخلي (تعلُّمهم القَبلي) منذ بداية الفصل الدراسي، من خلال النقاش معهم، أو إجراء أي شكل من أشكال الاختبارات القَبلية، قد يساعد أستاذ المقرَّر في تخطِّي العديد من الموضوعات التي قد أتقنوها سابقًا؛ مما يخفِّف من التَّكرار، واستغلال الوقت فيما يلزم، وفي هذا الصدد قالت

إحدى المشاركات: «أحرص دائمًا في المحاضرة التمهيدية عند التعريف بالمقرَّر والتعرُّف على الطالبات، على مناقشة الموضوعات في المقرَّر، وغالبًا ما أستطيع التعرُّف على ما تمَّ التطرُّق له سابقًا، وذلك يحصل بين موادِّ التخصُّص عادةً، وهذا يختصر عليَّ الكثير من الوقت والجهد»، كما قالت أخرى: «أوزِّع استبيانًا سريعًا في بداية الفصل، أستشفُّ من خلاله بعض احتياجات المتعلِّمات، والطريقة التي يفضِّلْنَها في تدريس المقرَّر، وأحاول قدر الإمكان الوفاء بذلك». إن معرفة إتقان المتعلِّمين من عدمه لمعرفة ما، أو لمهارات سابقة، قد يساعد في علاج المشكلات أو تداركها من البداية، أو الارتقاء بهم إلى مهارات أعلى. تقول إحدى المشاركات: «حيث إن تخصُّصنا يتطلَّب بعض المهارات التِّقْنيَّة؛ فإنني أحاول قدر المستطاع توجيه الطالبات اللاتي لم يُتْقِنَّ مهاراتٍ سابقةً إلى فيديوهات تعليمية، أو حتى إحدى الدورات التدريبية المجّانية المتاحة على الْمِنَصَّة التدريبية في الجامعة». إن أستاذ المقرَّر الواعيَ الذي يوظِّف مهاراتِ التصميم التعليمي «يعرف أن كل أو معظم الفئة المستهدَفة تتْقن مستوى معيَّنًا من المهارات الفرعية، ويكون تحديد السلوك المدخلي عندئذ بكلِّ بساطة بوضع خَطٍّ فاصل ما بين هذه الْمَهمَّات التي يُفترَض معرفتها، وتلك التي ينوي المعلِّم تعليمها» (الحيلة، 2016، ص106).

2. العوامل الْمُعيقة لتوظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التصميم التعليمي:

2.1 الاعتقاد بأن الإلمام بالمحتوى التعليمي يكفي:

لقد وجدت الباحثة اقتناع المشاركات بأهمية التصميم التعليمي؛ ولكنها أيضًا وجدت أن البعض يرى أن الإلمام بالمحتوى في المحاضرات أهمُّ من أيِّ شيء آخَر، وإن عدم الفَهم الجيِّد لماهية التصميم التعليمي كان أحدَ الْمُعيقات التي لاحظتها الباحثة لدى أربعٍ من المشاركات، حيث اعتقدن أنهن ضليعات ومُتْقِنات للتخصُّص، ولا يحتجن إلى الكثير لتوظيف مهارات التصميم التعليمي، حيث إن الإلمام بالمحتوى يكفي أحيانًا، فقالت إحدى المشاركات: «أعتقد أنني أؤدِّي جيِّدًا في وقت المحاضرة، ومُلِمَّة بالتخصُّص والمحتوى بشكل ممتاز، وأدرِّس منذ وقت طويل، التصميم التعليمي جيِّد؛ ولكن لا أحتاجه دائمًا»، وقالت أخرى: «أنا أعرف الأهداف التعليمية لكلِّ محاضرة، ولا ألتزم بتدوينها أو قراءتها للطالبات؛ لأنني بشكل أو بآخَرَ أقدِّم المحتوى المبنيَّ على هذه الأهداف»، كما قالت أخرى: «لقد درَّست مقرَّري كثيرًا خلال عملي في الجامعة، وأعرف بالخبرة مهاراتِ الطالبات في هذا المستوى من التخصُّص».

وإن ذلك ينطبق على ما ذكره سنيلبيكر (Snelbecker, 1987) في دراسته من أن بعض الأساتذة يعتقدون بأنهم يُتقِنون محتوى المقرَّر، وبذلك هو ليس بحاجة إلى أيِّ مساعدة في التدريس أو التدريب أو توظيف مهارات التصميم التعليمي، في حين أنه ينبغي التمييز بين المسائل المنهجية والتعليمية، والحاجة إلى التصميم التعليمي لدمج المحتوى وإستراتيجيات التعليم ونحوها؛ لتوفير خبرات تعليمية ذات مغزى لطلابهم أو المتدرِّبين؛ فعلى سبيل المثال: لا يهتمُّ بعض الأساتذة بالإلمام بالمهارات القَبلية لطلاب المقرَّر، أو ما يُعرَف من خلال التصميم التعليمي بالسلوك المدخلي، ومن الضروري عدم تجاوز مرحلة التحليل للفئة المستهدَفة للتعرُّف على سلوكهم المدخلي، وإجراء اختبار أو نشاط قَبلي يكشف عن ذلك، كما أن تدوين الأهداف التعليمية – على سبيل المثال – لكلِّ محاضرة، ومشاركتها مع المتعلِّمين، من الضرورات لتحفيزهم، وإثارة دافعيتهم، وتشجيعهم على التحكُّم بشكل أكبرَ في تعلُّمهم، وتعريفهم على ماذا، ولماذا سيتناولون موضوع ما؟ كما يُعطي فرصة للربط بالموضوعات والمفاهيم السابقة.

2.2 الاعتقاد بأنه يمكِن دمج التِّقْنيَة على أيِّ حال عند الحاجة إليها:

إن من أهمِّ الموضوعات التي تم تداولها مع المشاركات خلال المقابلات موضوعَ دمج التِّقْنيَة في البيئة التعليمية، وتوظيف الإستراتيجيات التعليمية الحديثة، وكان يغلب على الحديث أنه يمكِن دمج التِّقْنيَة على أيِّ حال، ما دام الأستاذ مُلِمًّا بالتِّقْنيَة، وتم إغفال التخطيط السابق لدمج هذه التِّقْنيَة في الموقف التعليمي، والأُسس الفلسفية والنظرية لهذه التِّقْنيَة، ودمجها في بعض الأحيان لمجرَّد مواكبة التقدُّم التِّقْني الكبير في شتَّى مجالات الحياة، وفي مجال التعليم بشكل خاصٍّ، وفي هذا الشأن قالت إحدى المشاركات: «أحبُّ دومًا استخدام التِّقْنيَات مع طالباتي، وأرى أنها تَزيد من حماسهن، فكما تعرفين أجيال اليوم يفضِّلون التِّقْنيَة واستخدامها»، وعند سؤالها عن التخطيط لاستخدام وكيفية الاستخدام لهذه التِّقْنيَات قالت: «يأخذنا الحديث أحيانًا خلال المحاضرة إلى موضوعات وزوايا مختلفة، وبذلك أرغب في إيجاد فيديو من خلال اليوتيوب مثلًا لإثراء الموضوع»، كما ذكر عدد من المشاركات أن محاضراتِهن لا تخلو من عروض الباور بوينت التي تحتوي على جزء من المحتوى.

وإن مجرَّد استخدام التِّقْنيَة دون الاهتمام بالأصول النظرية والفلسفية، والكيفية التي يَحدُث بها التعلُّم، لن يُحدِث التحوُّل الحقيقي والتعلُّم الفعَّال، لذا؛ ينبغي حدوث تغيير في افتراضات الأساتذة الفلسفية والنظرية حول الكيفية التي يتعلَّم بها الفرد، ودمج التِّقْنيَة، واستخدامها في ضوء هذه الافتراضات (الصالح، 2003)؛ فعلى سبيل المثال: قد يكون استعراض مقاطع الفيديو الطويلة على المتعلِّمين بعيدًا عن بحثهم عن المعلومة واستكشافها، أو استعراض شرائح عروض الباور بوينت، هو أحد أشكال التدريس المباشر في المدرسة السلوكية (نقل المعلومات)، وتحكُّم من الأستاذ، وهو ما ينافي مبادئ التعلُّم الحديثة وَفقًا للنظرية البنائية التي تدعو للتعلُّم بالبحث والمشاركة مع الأستاذ والأقران، حيث إن المعرفة تبنى ولا تَنقُل، وهذا البناء هو نتاج نشاط في سياق يتضمَّن تحكُّم المتعلِّم (Jonassen et al., 1999). ووَفقًا لمبادئ التصميم التعليمي فإن مجرَّد نقل الرسالة التعليمية وإيصالها

للمتعلِّم من خلال القنوات التِّقْنيَّة ليس كافيًا لإحداث التعلُّم، حيث يستقبلها المتعلِّم، ويُخزِّنها، ومن ثم يسترجعها، ولا يستطيع استخدامها في مواقفَ جديدةٍ، لذا؛ فإنه ينبغي استخدامها وَفقًا للنظرية البنائية كشريك يتعلَّم معها الطلبة، وليس فيها، وكأدوات وسيطة تَدعَم تفكيره، وبناء معرفته، وتحفِّزه للمشاركة والحوار مع أقرانه وأستاذه، وهو ما يمكِّنه إحداث التعلُّم (الصالح، 2003).

2.3 ضيق الوقت والتكليف بمهامَّ أخرى:

أظهرت نتائج المقابلات أن أكبر عامل يعُوق عضو هيئة التدريس عن التوظيف الجيِّد لمهارات التصميم التعليمي؛ كتحليل حاجات المتعلِّمين، وتقويم التعليم والتعلُّم، واختيار الإستراتيجيات والوسائل المناسبة، ودمج التِّقْنيَة، وغيرها من المهارات الأخرى، هو الاعتقاد بأن وقت عضو هيئة التدريس ضيِّق جدًّا، ولا يَسَع لكلٍّ من التصميم التعليمي وتقديم التعليم، والتكليف بالْمَهمَّات الإدارية الأخرى؛ كالعمل في اللجان، وإنجاز الأبحاث، وقد ظهر عامل ضيق الوقت عند حديث إحدى المشاركات عن عملها في لجان على مستوى القسم، وأخرى على مستوى الكلية، حيث يتمُّ من خلال هذه اللجان العديد من الاجتماعات، وتأدية الأعمال الورقية الأخرى، التي بالكاد تَجِد معها تقديم المحاضرات بشكل جيِّد يُرضيها؛ ولكنها ما زالت تعتقد أهمية التوظيف الواعي لمهارات التصميم التعليمي؛ ولكن لا يَسَعها الوقت لذلك، وإن هذا الاعتقاد سائد في عدَّة دراسات، ومنها دراسة سنيلبيكر (Snelbecker,1987) التي جاء فيها أن الكثير من المعلِّمين يعتذرون بضيق الوقت، مع العلم أن الكثير منهم لا يُدركون أن الوقت المستثمَر في التخطيط من خلال التصميم التعليمي يمكِّن أن يقلِّل الوقت الإجمالي المطلوب لتقديم التعليم، وإضافةً إلى ما سبق، أشارت إحدى المشاركات إلى أن التصميم التعليمي الرصين المتقَن يتطلَّب توفير محتوى أصيل وهادف، وتُعاني كثيرًا من ضعف المحتوى العربيّ، ولا بدَّ من الترجمة التي لا تَجِد الوقت الكافيَ لإنجازها، فالكثير من الفيديوهات والمقالات والدراسات الرائعة التي قد تجذب الطالبات وتساعد في تفاعلهن، هي باللغة الإنجليزية، ولا نجد ما يعوِّض عنها باللغة العربية، ومن المشاركات من عَزَت ضيق الوقت لأسباب إدارية؛ كتوزيع الجداول في بداية الفصل، أو التغيير الطارئ للمقرَّرات في جدولها الأكاديمي في حال حصول أيّ ظرف للزملاء، حيث قالت إحدى المشاركات: «عندما أقدِّم مقرَّرًا ما للمرَّة الأولى، لا بدَّ أن يتمَّ إبلاغي بذلك بفترة جيِّدة، يمكِّنني معها الإعداد والتصميم؛ ولكن ذلك لا يَحدُث في بعض الأحيان، أضف إلى ذلك أن جدولي قد يتغيَّر في الأسابيع الأولى من الفصل الدراسي نتيجةَ ظروف طارئة لأحد الزملاء».

2.4 ضعف الانضباط لدى المتعلِّمين:

صرَّحت عدد من المشاركات بأن ضعف الانضباط الذاتي والالتزام لدى المتعلِّمات من أهمّ التحدِّيات التي تواجههن عند الاجتهاد في توظيف مهارات التصميم التعليمي، ويتَّضح ذلك عند توظيف الإستراتيجيات الحديثة؛ فعلى سبيل المثال: تقول إحدى المشاركات: «كان لديَّ محاضرتان استخدمت بهما التعلُّم المقلوب، حيث أرسلت للطالبات مجموعة من روابط الفيديو والمقالات، وحدَّدت معهن فصلًا من أحد المراجع للمطالعة قبل وقت المحاضرة في الحرم الجامعي، وكذلك مجموعة من الأسئلة للإجابة قبل المحاضرة التي جهَّزت لها عددًا من الأنشطة التي توظِّف التعلُّم النشط، ويمكِّنني القول: إنها تكلَّلت بالفشل، حيث إن عددًا قليلًا جدًّا من الطالبات قد اطَّلَعن على المصادر، وقمن بإرسال الإجابات قبل المحاضرة، والبعض الآخر قُمن بحلِّ الأسئلة بطريقة النسخ من دون فَهم؛ أداءً للواجب فقط»، وبالفعل ثَمَّةَ دراساتٌ تَدعَم هذا التحدِّيَ عند تبنِّي بعض الإستراتيجيات؛ كالتعلُّم المقلوب؛ كدراسة (Al-Samarraie et. al, 2020).

كما ذكرت إحدى المشاركات أن: «بعض الطالبات لا يأخذن تقويم المقرَّر أو الأستاذ مثلًا على محَمَل الجِدِّ، أو بحيادية، فعند توزيع بعض الاستبانات في نهاية الفصل، أرى إجاباتِ الاستبانة قد تمَّ وضعها لمجرَّد الاستجابة، أضف إلى ذلك أنه عند النقاش أو توزيع استبيان في بداية الفصل لتحليل السلوك المدخلي، لا أجد جميع الطالبات يُفصِحن عن المهارات التي تَنقُصهن حتى يتمَّ توجيههن إلى بعض المصادر، أو مساعدتهن، وقد أكتشف هذا الضعف بعد الاختبار الفصلي».

وعلى الرغم مما سبق، فإن هناك دراساتٍ أخرى ترى أنه يمكِن تعزيز جوانب التنظيم والانضباط الذاتي لدى المتعلِّمين، ومنها – على سبيل المثال – دراسة واندرلر وإمبريال (Wandler & Imbriale, 2017) التي يرى من خلالها أن هناك بعضَ الإستراتيجيات التي يمكِن أن تعزِّز التنظيم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين، ومنها استخدام البريد أو الرسائل التذكيرية للمتعلِّمين، وتشجيع المتعلِّمين ومساعدتهم من خلال السقالات، وتشجيعهم لطلب المساعدة عند الحاجة، وتوظيف تعليم الزميل، وكذلك التعاون بين عضو هيئة التدريس والمصمِّم التعليمي المحترف في الجامعة لطلب المساعدة عند الحاجة لذلك.

الارتباطات بين العوامل المشجِّعة والْمُعيقة:

لاحظت الباحثة ارتباطاتٍ واضحةً بين العوامل المشجِّعة والعوامل الْمُعيقة من خلال نقاش نتائج الدراسة، ووجدت الباحثة ارتباطاتٍ وطيدةً بين العوامل المشجِّعة فيما بينها، وكذلك مع العوامل الْمُعيقة لتوظيف مهارات التصميم التعليمي لدى عضوات هيئة التدريس المشاركات في هذه الدراسة، وأن ثَمَّةَ علاقةً بين رغبة العضوة في حلّ مشكلات التعليم والتعلُّم، والاعتقاد بأن الإلمام بالمحتوى وحدَه يكفي، وكذلك الاعتقاد بأن دمج التِّقْنيَة يحتاج إلى تخطيط سابق، وأن التصميم التعليمي الجيِّد قد يُسهم في الاستغلال الجيِّد للمصادر المتاحة لعضو هيئة التدريس والمتعلِّمين، إضافةً إلى ذلك، في حين تعتقد بعض المشاركات أن ضيق الوقت والتكليف بمهامَّ متعدِّدةٍ لعضو هيئة التدريس من أهمّ المعيقات، ترى أُخريات أن توظيف مهارات التصميم التعليمي المختلفة على

مستوى التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقويم قد يساعد في إدارة الوقت، والتقليل من العشوائية والتخبُّط، والوفاء بشكل غير مباشر بمتطلَّبات مِلَفَّات الجودة التي يتمُّ طلبها من الأعضاء في نهاية كل فصل أكاديمي. ومن الجدير بالذكر أن ضعف الانضباط لدى بعض المتعلِّمين، الذي ذكرت بعض المشاركات أنه أحد الْمُعيقات، رأت أُخريات أن رفع الحوافز والدوافع والتشجيع لدى المتعلِّمين من خلال استخدام الإستراتيجيات والتِّقْنيَات الحديثة قد يُسهم في حلِّ هذه المشكلة، لذا؛ كان الاعتقاد بأهمية التصميم التعليمي لحلِّ مشكلات التعليم والتعلُّم، والذي بدوره قد يؤدِّي إلى الشعور بالرضا والسعادة لدى عضو هيئة التدريس، وزيادة ثقته بنفسه، وثقة المتعلِّمين به أيضًا، كما أن استخدام هذه الإستراتيجيات والتِّقْنيَات بدورها قد يُسهم في التطوُّر الأكاديمي، وتحسين مستوى المتعلِّمين.

التوصيات والمقترحات:

ويوصي هذا البحث بما يلي:

- الاستفادة من النتائج في إنشاء برامجَ تدريبيةٍ تَهدُف إلى تحسين مهارات أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلَّق بالتصميم التعليمي وتوظيفه.
- عقد الورش والندوات لرفع الوعي بأهمية هذه المهارات، والتعاون من أجل التغلُّب على التحدِّيات.
- بالإضافة إلى ما سبق، يوصي البحث بضرورة التوسُّع في إجراء دراسات نوعية مرتبطة بمجال التصميم التعليمي ومهاراته في بيئات التعلم المختلفة (على سبيل المثال، عبر الإنترنت، والهجين، والتدريب المهني، والتعليم العام) وفعاليتها مع مجموعات الطلاب المتنوعة، مثل المتعلمين البالغين، أو ذوي الإعاقة، أو أولئك من خلفيات ثقافية مختلفة.

الخاتمة

إن الأبحاث العربية النوعية في مجال التصميم التعليمي بشكل عامٍ قليلة جدًّا، في حدود علم الباحثة، ولا يوجد أبحاث تناقش بتعمُّق العوامل المؤثِّرة على توظيف أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وتبنِّي واستخدام مهارات التصميم التعليمي، لذا؛ يؤمَّل أن يُسهم هذا البحث في دعم وتعزيز الأبحاث العربية في هذا المجال، خصوصًا أن هذا البحث ذو منهج نوعي، يناقش العوامل المؤثِّرة بشكل متعمِّق. وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن مجموعة من العوامل المشجِّعة والْمُعيقة المؤثِّرة على توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التصميم التعليمي. وكانت العوامل المشجِّعة هي: المساعدةَ في حلِّ مشكلات التعليم والتعلُّم، والرغبةَ في التطوير الأكاديمي وتحسين مستوى المتعلِّمين، واستيفاءَ متطلَّبات مِلَفِّ الجودة، وزيادة ثقة العضو بنفسه وكسب ثقة المتعلِّمين به، والاستخدام الجيِّد للمصادر التعليمية، والشعور بالسعادة والرضا عن الذات، وكذلك إدارة الوقت والجهد والتقليل من التخبُّط والعشوائية. أما العوامل الْمُعيقة، فكانت: الاعتقادَ بأن الإلمام بالمحتوى يكفي، وبأنه يمكِن دمج التِّقْنيَة على أيِّ حال، وضيق الوقت والتكليف بمهامَّ أخرى، وضعف الانضباط لدى المتعلِّمين، ومن ناحية أخرى فقد وجدت الباحثة بعض الارتباطات والمتضادَّات بين بعض العوامل المشجِّعة والعوامل الْمُعيقة.

هذا وإن تقديم العوامل المشجِّعة والْمُعيقة في هذه الدراسة مهمٌّ جدًّا لتعريف الأوساط الأكاديمية بضرورة التصميم التعليمي، وتأهيل الأستاذ الجامعي بوصفه مصمِّمًا تعليميًّا على مستوى المحاضرات والدروس التي يقدِّمها، كما يشدِّد على ضرورة تقديم التدريب الكافي لمهارات التصميم التعليمي لأعضاء هيئة التدريس في جميع التخصُّصات والكُليات؛ حيث إن هذه المهاراتِ قد تُسهم في حلِّ مشكلات التعليم والتعلُّم، وتطوير مستوى المتعلِّمين، ورفع جودة التعليم في الجامعات السعودية، وتوفِّر الاستغلال الأمثل للموارد والمصادر التي توفِّرها الجامعات؛ مما له بالغ الأثر في الارتقاء بها في مَصافِّ الجامعات العالمية، وهو أحد أهداف رؤية المملكة العربية السعودية (2030).

المراجع:

الثميري، عبير؛ وحمدي، نرجس. (2015). درجة توافر معايير تصميم التدريس الجامعي في المساقات التدريسية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة دراسات للعلوم التربوية*، 2(42)، 423-441.

الصالح، بدر. (2003). التِّقْنيَة ومدرسة المستقبل خرافات وحقائق. *مجلة المعرفة*، (103)، 1-18.

الصبحي، صباح. (2020). فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزّز في تنمية مهارات التصميم التعليمي للبرمجيات التعليمية في مقرَّر الحاسوب في التعليم لدى طالبات المستوى الخامس الجامعي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(6)، 141-167.

العبد الكريم، راشد. (2012). البحث النوعي في التربية. إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود.

Alabdulkareem, Rashed. (2012). Qualitative Research in Education. (in Arabic). Department of Scientific Publishing and Press in King Saud University.

Althumary, Abeer Khaled, Hamdi, Narjees Abdulkadeer. (2015). The Degree of Availability of University Teaching Design Standards in Teaching Courses at The University of Jordan from the

Aquademia, 5(1), ep21006.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). Research Methods in Education (7th ed.). Routledge.

Creswell, J. (2013). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches (3rd ed.). Sage.

Creswell, J. W. (1998). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions. Sage.

Darwin, S. (2004). The Teacher as Instructional Designer: From Standardising to Customising. In Proceedings of The TAFE Queensland Beyond the Break Conference.

Denzin, N.K. (1970). The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. Aldine.

Dick, W., Carey, L., & Carey, J. (2001). The Systematic Design of Instruction. Longman.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. Handbook of Qualitative Research, 2(163105 ,(194-.

Halupa, C. (2019). Differentiation of Roles: Instructional Designers and Faculty in The Creation of Online Courses. *International Journal of Higher Education*, 8(1), 5568-.

Johnson, R., & Waterfield, J. (2004). Making Words Count: The Value of Qualitative Research. Physiotherapy Research International, 9(3), 121–131

Jonassen, D. H., Peck, K. L., & Wilson, B. G. (1999). Learning With Technology: A Constructivist perspective. (No Title).

Jordan. T. (2019). Instructional Design: The Foundation for Problem Solving.instructional design central. Retrieved from: https://www.instructionaldesigncentral.com/post/instructional-design-the-foundation-for-problem-solving

Lu, L., & Sides, M. L. (2022). Instructional Design for Effective Teaching: The Application of ADDIE Model in a College Reading Lesson. Practitioner to Practitioner, 11(1), 412-.

Point of View of Faculty Members. (in Arabic). *Derasat Journal for Educational Sciences*, 42(2), 423441-.

Alsaleh, Bader. (2003). Technology and The School of The Future: Myths and Facts. (in Arabic).Al-Ma'rifa Magazine, 103, 118-.

Alsubhi, Sabah. (2020). The Effectiveness of Using Augmented Reality Technology in Developing Educational Design Skills for Educational Software in the Computer in Education Course Among Fifth-Level University Female Students. (in Arabic) *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 28(6).141167-.

Alsaleh, N. (2020). The Effectiveness of an Instructional Design Training Program to Enhance Teachers› Perceived Skills in Solving Educational Problems. Educational Research and Reviews, 15(12), 751763-.

Al-Samarraie, H., Shamsuddin, A., & Alzahrani, A. I. (2020). A Flipped Classroom Model in Higher Education: A Review of The Evidence Across Disciplines. Educational Technology Research and Development, 68(6), 10171051-.

Altun, S., Yabaş, D., & Nayman, H. B. (2021). Teachers' Experiences on Instructional Design Based Professional Development: A Narrative Inquiry. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(1), 35 -50.

Arafah, H., & Sihes, A. J. B. (2015). Competencies for The Classroom Instructional Designer. *International Journal of Secondary Education*, 3(2), 1620-.

Boyatzis, R. E. (1998). Transforming Qualitative Information Thematic Analysis and Code Development. Sage.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101.

Cahapay, M. B. (2021). How to Plan Lessons in The New Normal Education: A Reintroduction to Selected Instructional Design Processes.

Vision 2030. (n.d.). Saudi Vision 2030. Kingdom of Saudi Arabia. Retrieved from: https://www.vision2030.gov.sa/media/5ptbkbxn/saudi_vision2030_ar.pdf

Von Konsky, B. R., Martin, R., Bolt, S., Broadley, T., & Ostashewski, N. (2014). Transforming Higher Education and Student Engagement Through Collaborative Review to Inform Educational Design. *Australasian Journal of Educational Technology,* 30(6)- 619633-

Wandler, J. B., & Imbriale, W. J. (2017). Promoting Undergraduate Student Self-Regulation in Online Learning Environments. Online Learning, 21(2), n2.

Wellington, J. J. (2000). Educational Research: Contemporary Issues and Practical Approaches. Continuum.

Xu, M., Yang, X., & Stefaniak, J. (2022). A Design-Based Research Study Exploring Pre-service Teachers' Instructional Design Decision-Making for Technology Integration. TechTrends, 66(6), 968-979.

York, PhD, C. S., & Ertmer, P. A. (2016). Examining Instructional Design Principles Applied by Experienced Designers in Practice. Performance Improvement Quarterly, 29(2), 169-192.

Yurtseven, N. (2021). Are Teachers Happy? Illuminating Insights Into Teachers' Instructional Practices. *Journal of education,* 203(1), 32.40-

Mason, J. (2002). Qualitative Researching (2nd ed.). Sage.

Moallem, M. (1998). An Expert Teacher›s Thinking and Teaching and Instructional Design Models and Principles: An Ethnographic Study. Educational Technology Research and Development, 46(2), 3764-.

Nurrijal, P., Setyosari, P., Kuswandi, D., & Ulfa, S. (2023). Creative Problem-Solving Process Instructional Design in The Context of Blended Learning in Higher Education. Electronic Journal of e-Learning, 21(2), 8097-.

Panda, P. (2019). International Perspectives on Standards and Benchmarking in Teacher Education. Oxford Research Encyclopedia of Education.

Patton, M. Q. (2015). Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice (4th Ed.). Thousand Oak, California: Sage.

Rowland, G., & DiVasto, T. (2001). Instructional Design and Powerful Learning. Performance Improvement Quarterly, 14(2), 736-.

Silber, K. H. (2007). A Principle-Based Model of Instructional Design: A New Way of Thinking About and Teaching ID. Educational Technology, 519-.

Smith, P. L., & Ragan, T. J. (2012). Instructional Design. John Wiley & Sons Inc.

Snelbecker, G. E. (1987). Instructional Design Skills for Classroom Teachers. *Journal of Instructional Development,* 10(4), 3340-.

Thomas, E., & Magilvy, J. K. (2011). Qualitative Rigor or Research Validity in Qualitative Research. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing,* 16(2), 151– 155.

Thurmond, V. A. (2001). The Point of Triangulation. *Journal of Nursing Scholarship,* 33(3), 253.258-

VanTassel-Baska, J., & Baska, A. (2021). Curriculum Planning & Instructional Design for Gifted Learners. Routledge.

مخالفة القياس الصرفي في «ما جُمع على «أفْعَال» وعلله وأثره على الدلالة، شعر رؤبة بن العجّاج أنموذجًا»

Violation of Morphological Analogy in "What is Pluralized in the Form of "Af ̔āl" its Causes and Effect on the Meaning, the Poetry of Ru'bah ibn al-'Ajjāj as a Case Study

د.إبراهيم بن غازي بن مناور الحربي

أستاذ النحو والصرف المشارك، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية
https://orcid.org/0009-0008-0786-3235

Dr. Fatmah bint Saeed Ahmed Al-amri

Associate Professor of Grammar and Morphology Department of Arabic Language, College of Arts and Humanities, Taibah University, Kingdom of Saudi Arabia

(تاريخ الاستلام: 2024/09/04، تاريخ القبول: 2024/12/14، تاريخ النشر: 2024/12/30)

المستخلص

يتناول هذا البحث قضية صرفية مهمة، وهي مخالفة القياس الصرفي، واختصت هذه الدراسة في جَمْع ما جاء على وزن «أَفْعَال» عند الشاعر رؤبة بن العجاج الذي وُصِف مع والده بأنهما أكثر من قاسا اللغة، وتصرّفا فيها، وجاءا بما لم يأت به أحد منهما، وقد اختص البحث بما جُمِع على وزن «أفْعال» مخالفًا القياس، مع بيان معانيها، ومفرداتها، وقد قام البحث على مقدِّمة فيها بيان أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، وأهداف الدراسة، ومنهجها، والدراسات السابقة، وخطة البحث، ثم تمهيد جاء الحديث فيه عن جموع التكسير في ديوان رؤبة بن العجاج ، ثم فصلين، جاء الحديث في الفصل الأول عن ما جُمِع على وزن «أفْعال» في ديوان رؤبة بن العجاج، وفي الثاني: عن دلالة ما جُمِع على غير قياس من وزن «أفعال» وعلله من خلال شعر رؤبة، وتلا ذلك خاتمة فيها أهم نتائج البحث.

الكلمات المفتاحية: مخالفة، القياس، الصّرفي، رؤبة، أَفْعَال.

Abstract

This study dealt with an important morphological issue, which is the deviation from morphological analogy. This study specializes in collecting the words in the form of "Af ̔āl" from the great poet Ru'bah ibn al-'Ajaj, who was described, along with his father, as among the most prolific poets who relied on the linguistic analogy, introducing novel usages and structures not previously recorded in the works of others. The study specifically focused on collecting the irregular plurals in the "Af ̔āl" with an explanation of their meanings and vocabulary. The study consisted of an an introduction that stated the importance of the topic, the reasons for choosing it, the objectives of the study, its methodology, previous studies, and the research plan. The preface dealt with the irregular plurals in the poetry collection of Ru'bah bin al-ʿAjāj. The study also included two chapters, the first discussed the form of "Af ̔āl" in Ru'bah's poetry collection. The second chapter focused on the meanings of the irregular plurals in the form of "Af ̔āl" and their causes. The conclusion consisted of the most important findings of the research and the researcher's recommendations.

Keywords: Deviation, analogy, morphology, Ru'bah, Af ̔āl.

للاستشهاد: الحربي، إبراهيم بن غازي بن مناور. (2025). مخالفة القياس الصرفي في «ما جُمع على «أفْعَال» وعلله وأثره على الدلالة، شعر رؤبة بن العجّاج أنموذجًا. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 01 (25)، ص223 – ص238.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Funding: There is no funding for this research

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام الأتمان على أشرف الخلق والمرسلين، سيدنا ونبينا محمد بن عبد الله صلى الله عليه وسلم، وبعد:

فإن اللغة العربية من أجلّ اللغات وأشرفها، وفيها من الفصاحة والبلاغة مالم يوجد في غيرها من اللغات، فهي اللغة التي نزل بها القرآن الكريم، أفصح الكتب بيانًا، وأعظمها مكانة، وقد اهتم الباحثون بهذه اللغة اهتمامًا كبيرًا، فقاموا بدراستها من جميع الجوانب الصوتية، والنحوية، والصرفية، والدلالية وغيرها، وما زالت دراسة هذه اللغة محل أنظار العلماء؛ رغبة في الكشف عن أسرارها، وتحليل ما يحتاج إلى تفسير وبيان.

بعد قراءتي لديوان الشاعر رؤبة بن العجاج، لاحظت كثرة جموع التكسير في شعره خاصة في القوافي، وكأن الشاعر يعمد إلى الإكثار من هذه الجموع؛ ليظهر براعته وتصرّفه في اللغة، ومن المعلوم أن للشعر ضرورة وهي التي جعلت الشاعر يخالف القياس الصرفي كثيرًا، ومن ذلك مخالفته القياس في الجمع خاصة في القوافي فهو يجمع الكثير من جموع القلة على غير قياس، وقد عقدت العزم على دراسة هذه القضيّة الصَّرفية، وجعلتُ وزنَ ''أفْعَال'' أنموذجًا لهذه الدراسة؛ وذلك لكثرة ورود هذا الوزن في شعر رؤبة، وجاء العنوان: **مخالفة القياس الصرفي في ما جُمع على "أفْعَال" وعلله وأثره على الدلالة، شعر رؤبة بن العجّاج أنموذجًا.**

ومن الدوافع التي أدّت إلى اختيار هذا الموضوع:

أولًا: قِلّة الدراسات التي تحدّثت عن قضية مخالفة القياس الصّرفي.

ثانيًا: كثرة ما جاء على هذا الوزن في هذا الديوان، حيث بلغ عدد ما جُمع على القياس (360) جمعًا، وما خالف القياس (56) جمعًا وهي محل الدراسة في هذا البحث.

ثالثًا: لجوء رؤبة إلى مخالفة القياس الصّرفي خاصة في جمعِ ما جاء على وزن ''أَفْعَال''.

رابعًا: محاولة معرفة الدّوافع التي دفعت الشاعر لهذه المخالفة.

أهمية الموضوع:

أولاً: تعد دراسة الجموع من الموضوعات الصرفية الهامة؛ لكثرة الصيغ فيها، واختلاف أوزانها.

ثانيًا: اختصاص الدراسة بصيغة من جموع القلة في ديوان رؤبة.

ثالثًا: تطبيق الدراسة على أحد صيغ جموع القلة في شعر رؤبة، وهو الشاعر الجاهلي الكبير، الذي تميَّز بجزالة ألفاظه، وغزارة معانيه.

رابعًا: جُنُوح الشاعر لمخالفة القياس الصرفي في هذا الوزن.

أهداف الدراسة:

أولًا: تقديم دراسة على ما خالف القياس في الجمع في وزن ''أفْعَال'' في ديوان شاعر جاهلي.

ثانيًا: الإلمام بصيغة من صيغ جموع القلة، وأوزانها، والمطرد، والقياسي منها في أشهر دواوين الشعر.

ثالثًا: ذكر الدّواعي التي دعت الشاعر إلى مخالفة القياس الصرفي في هذه الصيغة، وبيان الأثر الدلالي لهذه المخالفة.

رابعًا: إظهار قدرة الشاعر رؤبة بن العجاج على الارتجال أحيانًا، ومخالفة اللغة أحيانًا أخرى.

خامسًا: تسليط الضوء على بعض ألفاظ شاعر جاهلي لا نكاد نجدها في المعاجم اللغوية.

سادسًا: إحصاء عدد جموع التكسير في ديوان الشاعر رؤبة بن العجاج.

سابعًا: الوقوف على إلمام الشاعر رؤبة بن العجاج بكثير من اللغات.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الإحصائي، وذلك بدراسة ما جاء مخالفًا للقياس من وزن ''أفْعَال'' في ديوان الشاعر رؤبة بن العجاج.

الدراسات السابقة:

من الدراسات التي تناولت قضية مخالفة القياس الصرفي:

المقدّمة:

- الحذف في البنية وأثره في الوزن الصرفي، للدكتورة: خديجة الحمداني، ومحمد ضياء الدين خليل، مجلة كيرالا، الهند، العدد: (11)، يناير2018م: وتناولت الدراسة مفهوم الحذف لغة واصطلاحًا، وأسباب وقوعه، وأغراضه، وشروطه، وركّزت على دراسة الأبنية التي حادت عن أوزانها الأصلية بسبب الحذف ومنها: مضارع الفعل المثال، واسم المفعول من الفعل الثلاثي الأجوف، ومصدر الفعل المعتل العين غير الثلاثي المبدوء بهمزة قطع، وجمع القلة للاسم الناقص، وصيغة ''فَيْعَلولة'' للفعل الأجوف، ووزن ''أشياء''.
- مخالفة القياس الصرفي عند بن سنان في سر الفصاحة بين معيارية اللغة وشعريتها، دراسة جمالية، للدكتورة: نجلاء محمود حسين، كلية البنات، أسيوط، العدد: (38)، الجزء الأول، 2019م: وقد استقصى الباحث الشواهد التي حكم فيها ابن سنان في كتابه سر الفصاحة بمخالفتها القياس الصرفي، وقام بتقسيمها وفق صور المخالفات الصرفية مع بيان أثر المخالفة على اللغة الشعرية، فشمل البحث مخالفة القياس بالزيادة والحذف، والعدول عن الصيغة، وتبديل حرف مكان حرف، وفكّ الإدغام وجوبًا.
- مخالفة القياس الصرفي ''حذف الحروف نموذجًا، للدكتور نوها جاد المولى علي، كلية العلوم والآداب بالرس، جامعة القصيم، مجلة العلوم الإسلامية، العدد: (35): وقد سلّطت الدراسة الضوء على الحذف الصرفي المخالف للقياس بحذف حروف معيّنة من بعض الكلمات وهي: الهمزة، والألف، والواو، والياء،

والهاء، والباء، والنون، والحاء، والخاء، والفاء، والطاء، وبيان الأسباب التي دعت إلى هذا الحذف، وتحديد موضع الحرف المحذوف من الكلمة.

- التأويل البلاغي لما خالف ظاهره القياس الصرفي في البيان القرآني، لمصطفى نجاح عبد العزيز، كلية اللغة العربية، فرع جامعة الأزهر بالمنصورة، 1442هـ- 2020م: وقد جاء فيه الحديث عن مفهوم القياس والشذوذ، وما يقترب منهما في الدلالة، وبيّن البحث دراسة مخالفة القياس في الدرس البلاغي، وبيان الفارق في دلالة المصطلح بين الصرفيين والبلاغيين، ثم تحدّث الباحث عن التأويل البلاغي لما خالف ظاهره القياس الصرفي في أبنية الأسماء إفرادًا وجمعًا، وأبنية الأفعال، وعدول البيان القرآني عن مشهور قواعد الصرفيين؛ لمراعاة المقام، ومتطلبات السياق.
- علل مخالفة القياس في الدرس الصرفي، لمحمود عبس، مجلة جامعة كوجالي، في تركيا، ودار البحث عن العلل التي أدت إلى مخالفة القياس الصرفي، وقد قسمها الباحث إلى قسمين: علل فاعلية ومنها: كثرة الاستعمال، والاستثقال، واختلاف اللهجات، والمشابهة، والحمل على النقيض، والاستغناء، والاستصحاب، والاستحسان، والتوهم، والضرورة الشعرية، وإلى علل غائية وذكر منها: التخفيف، والمبالغة، والإتباع، والاختصار، والإشباع، والتوسع، والحفاظ على لفظ الأمثال، وتجنُّب التقاء الساكنين، وتجنُّب كثرة التغيير.
- مخالفة القياس في العربية، شعر الأعشى أنموذجًا، لمحمد شفيق البيطار، وقد صدر الكتاب عن الهيئة السورية العامة للكتاب وقد سلّط الدكتور محمد البيطار الضوء في هذا الكتاب على شعر الأعشى وما خرج فيه عن الأصول والقواعد في النحو والصرف واللغة والعروض، وقد أرجع أسباب مخالفة القياس عند الأعشى إلى السبب النفسي باعتباره شاعر قَلِق مضطرب لاهث وراء شهواته المختلفة.
- الشواهد الصرفية في أراجيز رؤبة بن العجّاج دراسة وصفية تحليلية، لمنصور خضر يوسف، وحسن حمزة، وهو بحث منشور في مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية، السودان، 1443هـ: وقد تناولت هذه الدراسة الشواهد الصرفية في أراجيز رؤبة بن العجاج، دراسة وصفية تحليلية، وهدفت إلى معرفة الشاهد الصرفي عند الشاعر، ودوره في التقعيد الصرفي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بجمع الشواهد وتحليلها ومناقشتها، والوقوف على ما تحتوي عليه من قواعد صرفية، وتوصّل الباحث إلى نتائج منها: ولع رؤبة بغريب اللغة، إسهام هذه الشواهد في مسيرة التقعيد الصرفي لموافقة جزء منها لآراء العلماء، قلة الشواهد الصرفية عند رؤبة مقارنة بالشواهد الأخرى في مجال اللغة والنحو.

ودراستي هذه تختلف عن هذه الدراسات فهي تختص بمخالفة القياس الصرفي في وزن ''أفعال'' عند رؤبة بن العجاج، ولم أجد دراسة مستقلة تناولت مخالفة القياس الصرفي عند رؤبة بن العجاج في أيٍّ من الصيغ.

خطة البحث:

اشتملت هذه الدراسة على مقدمة، وتمهيد، وفصلين، وخاتمة، وقائمة بأهم المصادر والمراجع.

المقدمة: وفيها بيان أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، وأهداف الدراسة، ومنهجها، والدراسات السابقة، وخطة البحث.

التمهيد: جموع التكسير في ديوان رؤبة بن العجاج.

الفصل الأول: ما جاء على وزن ''أفْعَال'' مخالفًا للقياس في شعر رؤبة بن العجاج.

الفصل الثاني: دلالة ما جُمِع على وزن ''أَفْعَال'' وعِلله من خلال شعر رؤبة بن العجاج.

الخاتمة: وفيها أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

المصادر والمراجع.

التمهيد: جموع التكسير في ديوان رؤبة بن العجّاج:

الشعر ديوان العرب، وعنوان الأدب، فقد حفظ أخبارهم، ووقائعهم، وحروبهم، وتفاصيل حياتهم، وفيه مجال فخرهم واعتزازهم، وموضع فرحهم وترحهم، وجلاء همهم، وزوال سأمهم، ووسيلة تعبيرهم عن أشواقهم وأحزانهم، وقد حفظ الشعر كذلك للغة العربية وجودها من الضياع قبل نزول القرآن الكريم بها.

والقارئ لديوان رؤبة بن العجاج يلاحظ كثرة جموع التكسير فيه، وقد تعجّبت من أنّ الشاعر يعمد إلى الإكثار من هذه الجموع مع تصرّفه في اللغة بمخالفة القياس الصرفي خاصة في هذه الجموع، وقد أثّرت القافية في شعره فقد جعلت الشاعر يخالف القياس في مواضع كثيرة.

وقد أحصيت جموع التكسير الواردة في ديوان رؤبة بن العجاج وجاءت جموع القلة على النحو التالي:

جدول1

جموع التكسير الواردة في ديوان رؤبة بن العجاج (جموع القلة)

الوزن	العدد	الوزن	العدد	الوزن	العدد	الوزن	العدد
أفْعَال	490	أفْعُل	36	أفْعِلة	4	فِعْلة	2

أمَّا جموع الكثرة فجاءت على النحو التالي:

جدول2

جموع التكسير الواردة في ديوان رؤبة بن العجاج (جموع الكثرة)

الوزن	العدد	الوزن	العدد	الوزن	العدد	الوزن	العدد
مَفَاعِل	100	فَعَالل	85	فُعَّل	75	فَعَائِل	67
فُعَل	55	فُعُول	54	أفاعِل	49	فِعَال	32
فَوَاعِل	30	فَعْل	10	فِعَل	8	فُعَّال	6

وقد خالف رؤبة بن العجاج القياس الصرفي في كثير من هذه الجموع، ومن أكثر الأوزان مخالفة للقياس هو ما جاء على وزن ''أَفْعَال'' وهو محل هذه الدراسة، ولم تقتصر المخالفة الصرفية في الجمع على هذه الصيغة بل شملت عدة صِيغ منها:

1. الأرسُغ في قوله: **مُسْتَقْرِعِ النَّعْلِ شَدِيدِ الأَرْسُغِ** (العجاج، 2019، ج2، ص471)

وهي جمع رُسْغ، وكان القياس جمعها على ''أفْعال''؛ لأن ''فُعْل'' يُجمع في القلة على أفعال (الجاربردي، 2014، ص152).

2. ومن ذلك قوله: **واسْتن أَعْراف السّفَا على القِيَق** (العجاج، 2019، ج1، ص34).

فجمع ''قيقاءة'' –وهي المكان المنقاد–على ''فِعَل'' فقال: القِيق، وقياس جمعها: قِيَاقٍ (الغياث، دت، ج2، ص28).

3. وقوله: **بِمَحْبس الخِنْزِيرِ والبِطَاطِ** (العجاج، 2019، ج2، ص607).

فجمع ''بطّ'' وهو اسم جمع على ''بِطاط'' والقياس: بُطُوط، ولا يكون ''فِعَال'' جمعًا لـ'' لِفَعْل'' المضعّف اللام (الجاربردي، 2014، ص149)، (الأشموني، د ت، ج3، ص685).

4. وقوله: **أَلْـحَـقُ طيَّ بَطْنِه بالقُصْب** (العجاج، 2019، ج2، ص311).

فجمع ''قَصبة'' على ''قُصْب'' وقياس جمعه: قِصَاب (الجاربردي، 2014،ص156).

5. وقوله: **هَل تبكِينك الدِّمنُ الدَّروسُ** (العجاج، 019، ج4، ص1161).

فجمع ''دارِسة'' وهي صفة على ''دَرُوس''؛ بسبب الضرورة الشعرية وهي القافية، وكان القياس فيها أن تُجمع على ''فُعَّل'' فيُقال: دُرَّس. (الجاربردي، 2014، ص156)

6. وقوله: **وقَدْ ترَانِي البَقَر الكُنُوس** (العجاج، 2019، ج4 ص1168).

فجمع ''كانِسة'' على كُنُوس، والقياس فيها: كُنَّس (الجاربردي، 2014، ص156).

7. وقوله: **سَاحَاتُ سَهْلٍ سَهْلَةٌ دَمَايِث** (العجاج، 2019، ج1 ص99).

فجمع ''دَمِثة'' على ''دَمَايِث''، والقياس: دِمَث على وزن ''فِعَل'' (الجاربردي، 2014، ص157).

جدول3

أمثلة لبعض ما جُمع على غير قياس: (العجاج، 2019، ص297، 567، 816، 1131، 1159، 1169)

الجمع	مفرده	وزنه	قياس جمعه	الجمع	مفرده	وزنه	قياس جمعه
أخَادل	خَدْل	فَعْل	خِدَال	قُصْب	قَصَبة	فَعَلة	قِصَاب
رَحَائِل	رِحْلة	فِعْلة	رِحَال	كُنوس	كانِسة	فاعلة	كُنَّس
بِطَاط	بط	فَعْل	بُطوط	كُهَّل	كَهْل	فَعْل	كُهُول
رقّاب	رقِيب	فَعيل	رُقَباء	بلايد	بلدة	فَعْلة	بُلدان

وبعد فهذه أمثلة يسيرة لما جاء في ديوان رؤبة مجموعًا على غير قياس، ولعل أهم الأسباب التي دعت الشاعر لهذا الأمر هي مجاراة القافية.

ومن مخالفة الشاعر للقياس وضع جمع القلة موضع الكثرة والعكس، ومن ذلك قوله:

أَوْتَادُهَا راسِي الجِبَالِ الأَرْسَاب (العجاج، 2019، ج4، ص1130)

فجمع ''راسِبة'' وهو الثابت على ''أفْعال''، وقياس جمعه على ''فُعّل'' وهو مطّرد في الكثرة نحو: عاذِلة وعُذّل (الجاربردي، 2014، ص156؛ الأشموني، د ت، ج3، ص684).

وأحيانًا نجد أنّ الشاعر يضع الجمع موضع المفرد كقوله: **حظَّ ولا يعْلمُ ما في أجْلاد** (العجاج، 2019، ج4، ص1130).

فيريد بأجلاد: جِلدي فحذف ياء المتكلم، ومن المعلوم أن للإنسان جلد واحد فقط.

الفصل الأول: ما جُمِع على وزن "أفْعَال" مُخَالِفًا للقياس في ديوان رؤبة بن العجاج

يُعدُّ الشاعر رؤبة بن العجاج من الشعراء الذين قاسوا اللغة، وتصرَّفوا فيها، قال ابن جني: "فكل ما قيس على كلامهم فهو من كلامهم، ولهذا قال مَن قال في العجاج ورؤبة: إنهما قاسَا اللغة، وتصرَّفا فيها، وأقْدَما على ما لم يأت به مَن قبلهما" (ابن جني، د ت، ج1، ص370).

وتُعَدُّ صيغة "أفْعَال" من أكثر صيغ جموع القِلَّة ورودًا في ديوان رؤبة خاصّة في القوافي، ومنها ما جاء على القياس، ومنها ما جُمِع على غير قياس وجمعتها في الجدول التالي:

جدول4

جموع القِلَّة التي على صيغة "أفْعال" التي وردت في ديوان رؤبة خاصّة في القوافي، وما جاء على القياس، وما جُمِع على غير قياس

الجمع	الصفحة	الجمع	الصفحة	الجمع	الصفحة	الجمع	الصفحة
أحْراض	391	أكْياس	1064	أسْعاد	910	أجْراب	1129
أذْراب	392	أمْلاس	1066	أشْهاد	913	أرْسَاب	1130
أطْلاق	566	أطْواس	1066	أحْراد	914	أضْباب	1132
أرْقاط	599	أشْراس	1066	أهْاد	919	ألْزاب	1133
أشْماط	609	أرْغاس	1072	أقْلاد	919	أدْراب	1134
أخْطاط	613	أقْواب	1108	ألْواد	919	أطْباب	1207
أغْشاء	635	أسْلاب	1112	ألْداد	919	أصْعاب	9
أزْاد	704	أرْتاب	1112	أصْماد	923	أسْطار	منسوب له في الكتاب2/185
أجْداد	715	أجْداب	1112	أقْصاد	923		
أزْداج	771	أجْواب	1113	أغْراد	924		
أخْراج	772	أجْآب	1113	أعْلاد	924		
أخْزام	872	أشْطاب	1113	أحْراس	1064		
أحْتام	882	أشْراب	1115	أحْراس	1064		
أزْواد	903	أزْراب	1120	أرقاب	1126		
أغْياد	906	أحْشاب	1123	أحْضاب	1128		
أسْداد	909	أشْواب	1123	أقْهاب	1128		
أسْعاد	910	أرْقاب	1126	أحْراب	1129		

وَلا قُمَاش الزَّمْعِ الأحْراضِ (العجاج، 19.، ج2، ص391).

أَحْرَاض: جمع "حَارِضة" على وزن "فَاعِلة"، يُقال: رجل حَارض، وامرأة حارضة أي: لا خير فيه. (الأزهري، 2001، ج4، ص121) وحُرْضَانٌ أيضًا، وهو الذي يُرجى خيره، ولا يُخَاف شرّه، ويُقال في كل دابة أيضًا، وحَرِضَ حَرَضًا: أذابه الهم، فهو حَرِضٌ وحَرَض. (ابن الحداد، 1975، ج2، ص405)

قال تعالى: **{حَتَّى تَكُونَ حَرَضًا أو تَكُونَ مِنَ الهَالِكِين}** [يوسف: 85] وقال الشاعر: (امرؤ القيس، د ت، ص 77)

أَرَى الْمَرْءَ ذَا الأذْوَادِ يُصْبِحُ مُحْرَضًا

كَإِحْرَاضِ بَكْرٍ فِي الدِّيَارِ مَرِيضِ

وقال آخر: (البيت بلا نسبة في ابن الحدّاد، 1975، ج2، ص405)، وقد نُسب للعرجي في ابن منظور، 1999، ج7، ص134).

يَا قَوْمِ قَدْ شَفَّنِي حُبٌّ وأَحْرَضَنِي

حتَّى بُلِيتُ، وحَتَّى شَفَّنِي السَّقَمُ

وخالف رؤبة القياس في جمعه على "أفْعَال"؛ لأنه صفة فقياس جمعه على "فُعَّل" فنقول في جمعه: حُرَّض، أو "فُعَّال" فيقال في جمعه: حُرَّاض. (الجاربردي،2014، ص159) (الأشموني، د ت، ج3، ص684)

وقوله: **عَنِّي وأَذْرابُ القَنَاذِي اللَّهْزِ** (العجاج، 2019، ج2، ص392).

أَذْرَاب: جمع "ذَرْبة" على وزن "فَعْلة" وهي صفة، والذَّرِب: الحاد من كل شيء، ويُقال: ذَرِب يذْرَب ذَرْبًا: إذا كان حديدًا، ورجل ذَرِب: إذا فصح لسانه بعد حصره، ولسان ذَرِب: حديد الطرف (ابن منظور، 1999، ج1، 385).

وقَوم ذَرْبٌ: أَحِدَّاءُ، وامرأَةٌ ذِرْبَةٌ، مثلُ قِرْبَة، وذَرِبَةٌ أَي صَخَّابَةٌ، حديدةٌ، سَلِيطَةُ اللِّسانِ، فاحِشَة، طَوِيلَة اللِّسانِ.

فقياس جمعه على "أَفْعُل" فيقال فيه: أَذْرُب (سيبويه، د ت، ج3، ص567؛ الرضي، 395، ج2، ص131).

وقوله: **بلالٌ يا ابن الأنْجُمِ الأطْلاقِ** (العجاج، 2019، ج2، ص556).

أَطْلاق: جمع ''طَلْقَة'' على وزن ''فَعْلة''، وقياس جمعها على ''فِعَال'' فنقول في جمعها: طِلاق، كقصعَة وقِصَاع (الجاربردي، 2014، ص155؛ الأشموني، د ت، ج3، ص685).

وقوله: **كَالحيَّة الـمُجْتابِ بِالأَرْقَاطِ** (العجاج، 2019، ج2، ص599).

أَرْقَاط: جمع ''رَقْطاء'' على وزن ''فَعْلاء'' وقياس جمعه على ''فُعْل'' فنقول في جمعه: رُقْط (الجاربردي، 2014، ص178؛ ابن هشام، 1998، ج4، ص280).

وقوله: **وقَدْ غَدَتْ شَامِطةُ الأشماطِ** (العجاج، 2019، ج2، ص609).

أَشْماط: جمع ''شَمْطاء'' وهي صفة على وزن ''فَعْلاء''، وهو الخلْط، والشامطة: هي الحرب يقول: تخلط الأمور بعضها ببعض. وقياس جمعها على ''فُعْل'' فنقول في جمعها: شُمْط، وثل ذلك: عَاذِلة وعُذّل (الجاربردي، 2014، ص178؛ ابن منظور، 1999، ج7، ص335).

وقوله: **وَمدُّ أخْطَاطٍ إلى أخْطَاطِ** (العجاج، 2019، ج2، ص613).

أَخْطَاط: جمع ''خَطّ'' على وزن ''فَعْل'' وهو الطريقة المستطيلة في الشيء، والقياس جمعه على ''فُعُول'' فنقول في جمعه: خُطُوط (الجاربردي، 2014، ص178؛ الفيروز أبادي، 2005، ص665).

وقال ابن منظور: '' وَقَدْ جَمَعَهُ الْعَجَّاجُ عَلَى أَخْطاطٍ فَقَالَ: **وشَمْنَ فِي الغُبارِ كالأَخْطاطِ** (العجاج، 1999، ج7، ص278).

وذكر ابن السرّاج (ابن السرّاج، 1385، ص103) أنّ المضاعف من ''فَعْل'' يُجمع على ''أفْعُل''، فعلى هذا القول نقول في جمعه: أَخْطُط.

وقوله: **وَإنْ تغشَّت بلدًا أغْشاؤُهُ** (العجاج، 2019، ج3، ص635).

أغْشَاء: جمع ''غِشَاء'' على وزن ''فِعَال'' وهذا لا يُقَاس عليه، وقياس جمعه على ''أفْعِلة'' فنقول في جمعه: أغْشِية (الجاربردي، 2014، ص167).

وقوله: **عَريضُ أَرْآدِ النَّصيلِ سَلْجمُه** (العجاج، 2019، ج3، ص704).

أرْآد: جمع ''رأْد'' على وزن ''فَعْل''، والرَّأْد: أصل اللَّحْي، وتطلق أيضًا على نواحي العُنُق (الجوهري، 1984، ج3، ص33).

وقياس جمعه على ''أفْعُل'' فيُقال في جمعه: أَرْؤُد (الجاربردي، 2014، ص153).

وقوله: **وَجدَّ أَجْدَادٍ جُلالٍ خَلْجَمُهْ** (العجاج، 2019، ج3، ص715).

أَجْدَاد: جمع ''جَدّ'' على وزن ''فَعْل''، وهو الحظّ هنا، وقياس جمعه على ''أفْعُل''؛ لأنه مضعّف من ''فَعْل'' فيقال فيه: أجْدُد. (الجاربردي، 2014، ص156).

وقوله: **كأنَّما سُرْولِنَ في أرْدَاجِ** (العجاج، 2019، ج3، ص771).

أَرْدَاج: جمع ''رَدَج'' على وزن ''فَعَل''، والرَّدَج: أَول مَا يَخْرُجُ مِنَ بَطْنِ الصَّبِيِّ وَالْبَغْلِ والمهْرِ والجَحْشِ والجَدْيِ والسَّخْلَةِ قَبْلَ الأَكل، وَقِيلَ: هُوَ أَول شَيْءٍ يَخْرُجُ مِنْ بَطْنِ كُلِّ ذِي حَافِرٍ إِذا وُلِدَ، وَذَلِكَ قَبْلَ أَن يأْكل شَيْئًا، وقال محمد حبيب: أراد الأرْنْدج، ووزنه ''فَعَنْلل''، ويقال: يرندج، وهو فارسي معرّب (العجاج، 2019، ج3، ص771)، وقياس جمعه على ''فَعَالِل'' فنقول في جمعه: أَرَانِد، كسفرجل وسَفَارج؛ لأنه خماسي فيحذف آخر حرف منه (ابن جني، 1972، ص178).

وقوله: **شَأْسَ الصُّوَى مُحْدَوْدَبَ الأَخْرَاجِ** (العجاج، 2019، ج3، ص772).

أَخْرَاج: جمع ''خَرْجة'' على وزن'' فَعْلة'' والأَخْرَاج: الطُّرُق، وقياس جمعه على ''فِعَال'' فنقول في جمعه ''خِرَاج'' مثل: رَوْضَة ورِيَاض (ابن الحاجب، 1995، ص101).

وقوله: **تَخْزِيبُ أمْرِ الفِتَنِ الأَحْزامِ** (العجاج، 2019، ج3، ص872).

أَحْزَام: قال محمد بن حبيب: ''أراد الأحْزَاب، فأقام الميم مقام الباء'' (2019، 3/872) وهو مصدر فلا يُستحسن جمعه، وقد اضطر الشاعر إلى جمعه فقال: كابرتُ أهل الجاه والأحْزام (العجاج، 2019، ج3، ص879).

فجمع الحزم اضطرارًا، ولم يجمع الجاه.

وقوله: والقَدَرَ النَّازِلَ بالأحْتَامِ (العجاج، 2019، ج3، ص882).

أَحْتَام: جمع ''حَتْم'' على وزن ''فَعْل'' وهو إيجاب القضاء، وهو مصدر اضطر الشاعر لجمعه.

وقوله: ذَوِي النُّهْي والـمَرِحينَ الأَغْيَاد (العجاج، 2019، ج3، ص906).

أَغْيَاد: جمع ''أَغْيَد'' على وزن ''أَفْعَل''، وهو الذي مالت عنقه، ولانت أعطافه، وقيل: استرخت عُنُقه (ابن منظور، 1999، ج3، ص372) وقياس جمعه على ''أفَاعِل'' فنقول في جمعه: أغَايِدْ (الرضي، 1995، ج1، ص467).

وقوله: سَوامِدَ الليلِ خِفَافَ الأَزْوادِ (العجاج، 2019، ج3، ص903).

أَزْوَاد: جمع ''مِزْوَد'' على وزن ''مِفْعَل''، وهو وعاء الزاد، والزَّود: تأسيس الزاد، وهو طعام السفر والحضر جميعًا (ابن منظور، 1999، ج3، ص198)، وقياس جمعه على ''مَفَاعِل''

فيُقال في جمعه ''مَزَاوِد'' (ابن جني، د ت، ج1، ص329).

وقوله: **والليْلُ أَحْوَى مالِئٌ بالأسْدَاد** (العجاج، 2019، ج3، ص909).

أَسْدَاد: جمع ''سَدّ'' على وزن ''فَعْل''، أو سُدّ على وزن ''فُعْل''، وقيل: المضموم ما كان من خلق الله كالجبل، والمفتوح ما كان من عمل بني آدم (الفيومي، 2007، ج1، ص270)، وقياس جمعه على ''فُعُول''؛ لأنه مضعّف فنقول في جمعه: سُدُود (الجاربردي، 2014، ص178).

وقوله: **أَنِّي بسَعْدِي وهيَ خيْرُ الأسْعَاد** (العجاج، 2019، ج3، ص911-910).

ومَعْشَرٍ لم يُولَدُوا بــالأسْعَاد

أَسْعَاد: جمع ''سَعْد'' على وزن ''فَعْل''. قال محمد بن حبيب: ''والأسعاد التي أرادها هي: سعد بن ضبّة بت أدّ، وسعد العشيرة، وسعد بن قيس بن ثعلبة، وسعد بن عجل بن لُجيم'' (العجاج، 2019، ج3، ص911).

أمَّا الأسْعَاد في البيت الثاني فأراد بها السُّعُود الأربعة: سعد الذابح، وسَعد بُلح، وسعد السُّعود، وسعد الأخبِيَة.

وقياس الجمع فيها على ''فُعُول'' فيُقال فيها: سُعُود، ويجوز الجمع على ''أَفْعُل'' فنقول في جمعها: أَسْعُد (الجاربردي، 2014، ص178)

وقوله: **إنْ كُنْتَ أعمَى فالقَنَا بالأشْهَاد** (العجاج، 2019، ج3، ص913).

أَشْهَاد: جمع ''شَاهِد'' على وزن ''فَاعِل'' ويُجمع أيضًا على شُهُود، وقيل: جمع شَهِيد كشَرِيف وأشْرَاف (ابن منظور، 1999، ج3، ص239) وهي صفة وقياس جمعها على ''فُعَّال'' و'' فُعّل''. فنقول في الجمع: شُهَّاد، أو شُهَّد (الأشموني، د ت، ج3، ص684).

وقوله: **عَلَى تَمِيمٍ من تَلَظِّي الأحْرَاد** (العجاج، 2019، ج3، ص914).

أَحْرَاد: جمع ''حِرْد'' على وزن ''فِعْل'' وهو مبعر البعير والناقة، وأحْراد الإبل: أمعاؤها. (ابن منظور،1999، 3/147) والأحْراد مصدر، وقد جمع المصدر هنا، وفيه مخالفة للقياس.

وقوله: **وحَقْوَةِ البطْنِ وذَاءِ الأفْهَاد** (العجاج، 2019، ج3، ص919).

أَفْهَاد: جمع ''فَهْد'' على وزن ''فَعْل''، والفَهْد: انفراج يصيب الإبل في صدورها من صدمة أو ضغط حمل. (ابن منظور، 1999، ج3، ص394) وقياس جمعه على ''أَفْعُل'' فيكون جمعه ''أَفْهُد'' (الجاربردي، 2014، ص156)

وقوله: **بِخَفْقِ أيْدِينَا خُيُوط الأقْلاد** (العجاج، 2019، ج3، ص919).

أَقْلاد: جمع ''قِلادة'' على وزن ''فِعَالة'' وقياس جمعه على ''فَعَائِل'' فنقول في جمعه: قَلائِد (الرضي، 1395، ج2، ص128؛ الأشموني، د ت، ج3، ص698).

وقوله: **أسكَتَ أَجْراسَ القُرُوم الألْواد** (العجاج، 2019، ج3، ص919).

أَلْوَاد: جمع ''أَلْوَد'' على وزن ''أَفْعَل''، ورجل أَلْوَد: لا يكاد يميل إلى عدْل، ولا إلى حق، ولا ينقاد لأمر. (ابن منظور،1999، ج3، ص394) وقال الأزهري: هذه كلمة نادرة (2001، ج14، ص126)، والقياس في جمعه على ''أَفَاعِل'' فنقول في جمعه: ألَاوِدْ. (الرضي،1395، ج2، ص168؛ ابن هشام، 1998، ج4، ص280)

وقوله: **الضَّيْغَمِيَّاتِ العِظَامِ الألْدَاد** (العجاج، 2019، ج3، ص919).

أَلْدَاد: جمع ''لَدِيد''، والألْدَاد: جوانب الأعناق (ابن منظور، 1999، 3/390)، وقياس جمع ''فَعِيل'' إذا كان مضعَّفًا على ''أفْعِلاء'' فنقول في جمعه: ألِدَّاء (الرضي، 1395، ج2، ص137؛ الأشموني، د ت، ج3، ص692).

وقوله: **فِي هَامةٍ كالصَّمدِ بين الأصْمَاد** (العجاج، 2019، ج3، ص923).

أَصْمَاد: جمع ''صَمْد'' على وزن ''فَعْل''، وهو المكان الغليظ المرتفع من الأرض، ويُجمع أيضًا على ''صِمَاد'' (ابن منظور، 1999، ج3، ص259) وقياس جمعه على ''أفْعُل'' فنقول في جمعه'' أصْمُد'' (الجاربردي، 2014، ص156).

وقوله: **سَرَوْمَطٍ يَذْرِي رؤُوسَ الأقْصَاد** (العجاج، 2019، ج3، ص923).

أَقْصَاد: جمع ''قَصْد'' على وزن ''فَعْل'' وهي العُنُق (ابن منظور، 1999، ج3، ص356)، وقياس جمعه على ''أَفْعُل'' فنقول فيه: أقْصُد. (الجاربردي، 2014، ص156).

وقوله: **مِنَ العِظَامِ في الصَّمِيمِ الأعْرَاد** (العجاج، 2019، ج3، 924).

أَعْرَاد: جمع ''عَرْد'' على وزن ''فَعْل''، والعَرْد: الشديد الصلب من كل شيء (ابن منظور، 1999، ج3، ص288).

وهي صفة، وقياس جمعها على ''فِعَال'' فنقول في الجمع: عِرَاد، كصَعْب وصِعَاب (الجاربردي، 2014، ص155).

وقوله: **قَسْبِ العَلابِيّ شَدِيدِ الأعْلاد** (العجاج، 2019، ج3، ص924).

أعْلاد: جمع ''عَلْد'' على وزن ''فَعْل'' وهو عَصَب العُنُق، والأعْلاد: مضائع في العنق من عصب (ابن منظور، 1999، ج3،

ص300). وقياس جمعه على ''أَفْعُل'' فنقول في جمعه: أَغْلُد (الجاربردي، 2014، ص156).

وقوله: **كَيْفَ وقَدْ مرَّتْ لهُنَّ أَحْرَاس** (العجاج، 2019، ج4، ص1064).

أَحْرَاس: جمع ''حَرْس'' على وزن ''فَعْل'' وهي الدُّهور، والقياس جمعه على ''أفْعُل'' فنقول في جمعه: أحْرُس (الجاربردي، 2014، ص156؛ ابن منظور، 1999، ج6، ص48).

وقوله: **وَهُنَّ عُجْمٌ لو سألْتَ أخْرَاس** (العجاج، 2019، ج4، ص1064).

أَخْرَاس: جمع ''خَرْساء'' على وزن ''فَعْلاء'' والخرس: ذهاب الكلام عِيًّا أو خِلقة (ابن منظور، 1999، ج6، ص62)، وقياس جمعه على ''فُعْل'' فنقول في جمعه: خُرْس (الجاربردي،2014، ص178؛ ابن هشام،1998، ج4، ص280).

وقوله: **مِنْ غيْرِ أنْ يَخْدَعَهُنَّ الأَكْيَاس** (العجاج، 2019، ج4، 1064).

أَكْيَاس: جمع ''كَيِّس'' على وزن ''فَيْعِل'' وهو الخفة والتوقّد (ابن منظور، 1999، ج6، ص200) وقياس جمعه على ''فَعْلى'' فنقول في جمعه: كَيْسى مثل: ميّت وموتى، وقد سُمع أموات (الرضي، 1395، ج2، ص144؛ الأشموني، د ت، ج3، ص683).

وقوله: **كَمَا اسْتَوَى بيْضُ النَّعَامِ الأمْلَاس** (العجاج، 2019، ج4، ص1066).

أَمْلاس: جمع ''مَلْساء'' على وزن ''فَعْلاء'' وهو المكان المستوي (ابن منظور،1999، ج6، ص222)، وقياس جمعه على ''فُعْل'' فنقول في جمعه'' مُلْس'' (الجاربردي، 2014، ص178؛ ابن هشام، 1998، ج4، ص280).

وقوله: **مِثْلُ الدُّمَى تصْوِيرُهُنَّ أطْوَاس** (العجاج، 2019، ج4، ص1066).

أَطْوَاس: جمع ''طاووس'' على وزن ''فَاعُول'' وهي الأرض المخضرَّة التي عليها كل ضرب من الورد أيّام الربيع، وهو مأخوذ من الطَّوْس وهو القمر، وقد جُمع ''الطَّاؤوس'' وهو الطائر الحسن على ''أَطْواس'' باعتقاد حذف الزيادة. (ابن منظور،1999، ج6، ص127)، وقياس جمعه على طَوَاوِيس (الرضي، 1395، ج3، ص102؛ الأشموني، د ت، ج4، ص91).

وقوله: **وضُمَّرٍ في لِينِهِنَّ أَشْراس** (العجاج، 2019، ج، 4، ص1066).

أَشْرَاس: جمع ''شَراسة'' على وزن ''فَعَالة'' وهو سيّء الخلق (الأزهري، 2001: 11/205) وهو مصدر ''شراسة'' فلا يُجمع في الأصل.

وقوله: تَراهُ منْصُورًا عليه الأرْغَاس (العجاج، 2019، ج4، ص1072).

أَرْغَاس: جمع ''رَغَس'' على وزن ''فَعْل''، والرَّغَس: البركة والنماء. (الأزهري، 2001، ج8، ص 67)، وقياس جمعه على ''أفْعُل'' فنقول في جمعه: أرغُس. (الجاربردي،2014، ص156)

وقوله: **بِنُشْزَةٍ أثَارِةٍ كالأقْوَاب** (العجاج، 2019، ج4، ص1108).

أقْوَاب: جمع ''قُوبَاء'' على اعتقاد حذف الزيادة من المفرد، وهي الفِراخ، وأصلها في جلد البعير، فترى فيه قد جردت من الشعر، وتخرج أيضًا في جلد الإنسان. (ابن منظور،1999، ج1، ص693)، وقياس جمعه على ''فَعَالي'' فنقول في جمعه: قَوَابي (الرضي، 1395، ج2، ص120؛ ابن مالك، 1387، ص 277).

وقوله: **يَرَاعِ سَيْلٍ كاليَرَاعِ الأسْلاب** (العجاج، 2019، ج4، ص1112).

أسْلَاب: جمع ''سَلِيب'' على وزن ''فَعِيل'' بمعنى مفعول، والأسلاب: التي قد قُشِرت (ابن منظور، 1999، ج1، ص471) وقياس جمعه على ''فَعْلى'' فنقول في جمعه: سَلْبى كقَتِيل وقَتْلى (الرضي، 1395، ج2، ص120؛ الأشموني، د ت، ج3، ص683).

وقوله: **إذَا تَنَزّى رَاتِباتُ الأَرْتَاب** (العجاج، 2019، ج4، ص1112).

أرْتَاب: جمع ''رَاتِبة'' على وزن ''فَاعِلة''، والراتبات: الراسيات المقيمات (العجاج، 2019، ج4، ص1112) وقياس جمعها على ''فُعَّل'' فنقول في جمعها: رُتَّب؛ لأنها على وزن ''فَاعِل'' صحيح اللام (الرضي، 1395، ج2، ص155؛ الأشموني، د ت، ج3، ص684).

وقوله: **طَاوَيْنَ مجْهُولَ الخُرُوقِ الأجْدَاب** (العجاج، 2019، ج4، ص1112).

أجْدَاب: جمع ''جَدْب'' على وزن ''فَعْل''، وهي صفة، وقياس جمعها على ''فِعال'' كصَعْب وصِعَاب (الرضي، 1395، ج2، ص116).

وقوله: **حتَّى خَرَجْنَا مِنْ قِفَارٍ أَجْوَاب** (العجاج، 2019، ج4، ص1113).

أجْوَاب: جمع ''جَوْبة'' على وزن ''فَعْلة''، وهي الواسعة، والجوْب يطلق أيضًا على الدرع تلبسه المرأة، والدِّلو الضخمة، والتِّرس (ابن منظور، 1999، ج1، ص287)، وقد سُمع جمعه على ''فُعْل''، والقياس في جمعه على ''فِعَال'' فيقال في جمعه: جِواب مثل: رَوضة ورِياض (الرضي، 1395،ج2، ص196؛ الأشموني، د ت، ج3، ص685).

وقوله: **كَأَنَّ رَحْلِي فَوْقَ جأْبِ الأجْآب** (العجاج، 2019، ج4، ص1113).

أَجْآب: جمع ''جَأْب'' على وزن ''فَعْل''، والجَأْب: الغليظ الجِلْد (ابن منظور، 1999، ج1، ص284).

والمفرد هنا صفة، والصفة لا تجمع جمع تكسير قياسًا، ولكنها قد تجمع على ''فِعَال''، كما أنّ ''فَعْل'' إذا كان صحيح العين لا يُجمع على ''أَفْعَال'' (الشاطبي، 1428، ج7، ص136).

وقوله: **فِي أَرْبَعٍ أو في ثلاثٍ أشْطَاب** (العجاج، 2019، ج4، ص1113).

أَشْطَاب: جمع ''شَطْبة'' على وزن ''فَعْلة'' وهي صفة، فلا تُجمع على ''أَفْعَال''، وقياس جمعها: ''شِطَاب''، والشَّطْب من الرِّجال والخيل: الطويل الحسَن الخَلْق، وجارية شِطْبة وشَطْبة: طويلة حسنة (ابن عقيل، 1400، ج3، ص404؛ ابن منظور، 1999، ج1، ص496).

وقوله: **والْتاحَ فِي مُخْرَوِّطَاتٍ أشْزَاب** (العجاج، 2019، ج4، ص1115).

أشْزَاب: الشّاذب: الضامر، وأتان شزْبة: ضامِرة، ويُجمع أيضًا على '' شُزَّب'' و''شَوَازِب'' وخَيْل شُزَّب أي: ضوامر (ابن منظور، 1999، 1/494) وقياس جمع الصفة على ''فِعال''، ونقل الزّبيدي عن شيخه: ''وهذا من الغَرَائِبِ اللُّغَوِيّة ورُودُ الصِّفَة على فِعَال بالكَسر فإنّه لا يُعْرَفُ'' (الزّبيدي، د ت، ج4، ص298).

وقوله: **حَتَّى إذَا استَنْقَضْنَ ما فِي الأَزْرَاب** (العجاج، 2019، ج4، ص1120).

أَزْرَاب: جمع ''زَرْب'' على وزن ''فَعْل''، والزَّرْب: قَثْرة الرامي، وانْزرب الرامي في قَثْرته: دخل فيها (ابن منظور، 1999، ج1، ص447)، وقياس جمعه على'' أفْعُل'' فنقول في جمعه: أَزْرُب (الجاربردي، 2014، ص149).

وقوله: **يَعْتَسِفُ العَوْصَاءَ ذَاتَ الأَخْشَاب** (العجاج، 2019، ج4، ص1123).

أَخْشَاب: جمع ''أَخْشَب'' على وزن ''أفْعَل'' والأَخْشب: الجبل الخَشِن العظيم، وكل شيء غليظ خَشِن، فهو أَخْشَب وخَشِب. (ابن منظور،1999، 1/355)، وقياس جمعه على ''أَفَاعِل'' كأفضَل وأفاضِل، فنقول في جمعه: أَخَاشِب (ابن هشام، 1998، ج4، ص280).

وقوله: **مَحْضِينَ لَمْ تُمْذَق بتلْكَ الأشْواب** (العجاج، 2019، ج4، ص1123).

أَشْوَاب: جمع ''مَشُوب'' وأصله: مَشْووب على وزن ''مفْعُول''، وهو الخَلْط، والأَشْوَاب، والأَوْبَاش، والأَوْشَاب: الأخلاط من الناس (ابن منظور، 1999، ج1، ص796)، والقياس في جمعه على ''مَفَاعِيل'' فيقال في جمعه: مَشَاويب مثل: مكتوب ومكاتيب (حسن، د ت، ج4، 666).

وقوله: **لِشَجْرِهِ فِي قَصَرٍ ذي أرْقَاب** (العجاج، 2019، ج4، ص1126).

أَرْقَاب: جمع ''رَقَبَة''، وتُجمع أيضًا على رُقَبٌ، ورَقَبات، ورِقَاب، وأَرْقُب (ابن منظور،1999، ج1، ص427) وقياس جمعه على ''فِعَال'' فنقول في جمعه: رِقَاب (ابن الحاجب، 1415، ص46؛ الأشموني، د ت، ج3، ص685).

وقوله: **كأنَهُ مُخْتَضِبٌ فِي أخْضَاب** (العجاج، 2019، ج4، ص1128).

أَخْضَاب: جمع ''خَضْب'' على وزن ''فَعْل'' وهو ما يُخضب به من حِنَّاء، وكتم ونحوه، وخَضَبَ الشيءَ يَخْضِبُه خَضْباً، وخَضَّبَه: غيَّر لوْنَه بحُمْرَةٍ، أَو صُفْرةٍ (ابن منظور، 1999، ج1، ص358) وقياس جمعه على ''فُعُل'' فنقول في جمعه: خُضُب كسَقْفٍ وسُقُف (الجاربردي، 2014، ص150).

وقوله: **أَحْزَمَ تَخْشَاهُ قَهْوبُ الأقْهاب** (العجاج، 2019، ج4، ص1128).

أَقْهَاب: جمع ''قَهْب'' على وزن ''فَعْل''، والقَهْب: المسِنّ (ابن منظور، 1999، ج1، ص691)، وهو صفة، وقياس جمعها على ''فِعَال'' فيكون الجمع: قِهَاب، كصَعْب وصِعَاب (الجاربردي، 2014، ص150).

وقوله: **وَمِنْ أَقَاصِي بُعُدٍ وأحْراب** (العجاج، 2019، ج4، ص1129).

أَحْرَاب: جمع ''حَرِيب'' على وزن ''فَعِيل''. جاء بالمصدر هنا على أنه صفة، ثم جمع المصدر مجاراة للقافية، وقياس جمعه على ''فَعْلى'' فنقول في جمعه: حَرْبَى (الأشموني، د ت، ج3، ص683).

وقوله: **مِن المعادِي والبلادِ الأجْراب** (العجاج، 2019، ج4، ص1129).

أَجْرَاب: جمع ''جَرْباء'' على وزن ''فَعْلاء''، وأرض جرباء: ممحلة مقحوطة لا شيء فيها (ابن منظور،1999، ج1، ص260)، وقياس جمعه على ''فُعْل'' فنقول في جمعه: جُرْب (الجاربردي، 2014، ص178؛ ابن هشام، 1998، ج3، ص259).

وقوله: **أَوْتَادُهَا راسِي الجِبَالِ الأرْسَاب** (العجاج، 2019، ج4، ص1130).

أَرْسَاب: جمع ''رَاسِب'' على وزن ''فَاعِل'' وهو الثابت، يُقَال: جبل راسِب أي: ثابت في الأرض (ابن دريد، 1987، ج1، ص309؛ الزمخشري، 1998، ج1، ص352) وقياس جمعه

على ''فُعَّل''، فنقول في جمعه: رُسَّب، وهو مطَّرد في الكثرة نحو عاذِلة وعُذّل، وجاهل وجُهّل (الجاربردي، 2014، ص156؛ الأشموني، د ت، ج3، ص684).

وقوله: **وغِشِّ أَضْبَابِ الرِّجَالِ الأَضْبَاب** (العجاج، 2019، ج4، ص1132).

أَضْبَاب: جمع ''ضَبٍّ'' على وزن ''فَعْل''، وهو الحقد في الصدر (ابن منظور، 1999، ج1، ص540) وقد وُصِف بها الرجال، فهي اسم يراد به الوصف، وقد خالف رؤبة القياس في جمعه على ''أفْعَال''، ويجوز جمعه على ''أفْعُل'' فقياسه: ضِباب على ''فِعَال'' (ابن الحاجب، 2010، ص74).

وقوله: **أَوْ ذِي حَيًا بعدَ السِنِينَ الأَلْزَاب** (العجاج، 2019، ج4، ص1133).

أَلْزَاب: الأَلْزاب: الشِّدَاد، ويقال للسنة الشَّديدة: أَزْبَةٌ، وأَزْمَةٌ، ولَزْبة، والأَزْبةُ لغة في الأَزْمة وهي الشِّدَّة (ابن منظور، ج1، ص213) وقياس جمعها على ''فُعَّال'' فنقول في جمعها: لُزَّاب (الأشموني، د ت، ج3، ص685).

وقوله: **يَطْوِي مُسَنَّاهَا كطَيِّ الأَدْرَاب** (العجاج، 2019، ج4، ص1134).

أَدْرَاب: جمع ''دَرْب'' على وزن ''فَعْل''، ويُجمع أيضًا على ''دِراب''، وقيل: هو بفتح الراء للنافذ منه، وبالسكون لغير النافذ (ابن منظور، 1999، ج1، ص374) وقياس جمعه على ''أفْعُل'' فنقول في جمعه: أدْرُب (الجاربردي، 2014، ص149).

وقوله: **والبِيضُ حيثُ أَرِجَتْ أَطْبَابُهَا** (العجاج، 2019، ج4، ص1207).

أَطْبَاب: قال محمد بن حبيب:'' والأطْبَاب طرائق من رمل، الواحِدة طِبَّة وطِبَابة (العجاج، 2019، ج4، ص1207).

وقياس جمعه على ''فِعَال'' فيقال: طِبَاب، وجاء في ''أفْعُل'' فيُقال في جمعه: أَطْبُب. (الجاربردي،2014، ص156)

وقوله: **يَشْذِبُ عَنَّا مُصْعَبات الأَصْعَاب** (العجاج، د ت، ص9).

أَصْعَاب: جمع ''صَعْب'' وهو الأبِيُّ الممتَنِع، والمؤنث: صَعْبة، وقياس جمعِها: صِعَاب؛ لأنه صفة، وجمع المؤنث: صَعْبات (ابن الحاجب، 2010، ص74؛ الزبيدي: د ت، ج3، ص195).

وقوله: **إِنِّي وأَسْطارٍ سُطِرْنَ سَطْرًا** (سيبويه، 1988، ج2، ص185).

أَسْطَار: جمع ''سَطْر''، وهو الصفّ من الكتاب، والشجر، والنخل وغيرها، ويُجمع على أَفْعُل، وفُعُول فيقال: أَسْطُر، وسُطُور (الجاربردي، 2014، ص149؛ ابن سيده،1377، ج4، ص363)، وقال ابن السِّكِّيت (2002، ص 76): ''ويُقَال: سَطْرٌ وسَطَرٌ فمن قال: ''سَطْر'' فجَمْعه القليل: أَسْطُر، وسُطور للكثير، ومن قال: ''سَطَر'' قال: أسْطاراً ''.

الفصل الثاني: دلالة ما جُمِع على "أفْعَال" وعلله من خلال شعر رؤبة بن العجَّاج:

إذا نظرنا لوزن ''أفعال'' في شعر رؤبة بن العجاج نجد كثرته في قوافي الشاعر حيث ورد (360) مرة، لذلك نجد أن مجاراة القافية يعد من أهم الأسباب التي دعت الشاعر لمخالفة القياس الصرفي في الجمع على هذه الصيغة، ويمكن إضافة سبب آخر لهذه المخالفة وهي اختلاف اللهجات التي لا يُمكن إنكارها.

أمَّا القوافي فأثرها واضح جدًّا عند الشاعر في مخالفة القياس الصرفي، وهي من ضرائر الشعر، ونجد أنّ معظم الظواهر اللغوية التي وقع فيها الاضطراب هي بسبب القوافي، ومنها جموع التكسير التي تعددت صيغها، واختلف الدارسون في تحديد هذه الصيغ، فالقافية تتطلب قوالب لا يمكن الخروج عنها، فوقوع هذه المخالفة بسببها في جموع التكسير وغيرها.

وهناك علل أخرى يمكن أن تكون من أسباب مخالفة القياس الصرفي عند الشاعر رؤبة ومن أهمها:

1. اطّلاع الشاعر على لغات متفرقة.
2. جنوحه إلى الارتجال، ومخالفة اللغة فهو كوالده العجّاج يرتجل، وبعض ألفاظه لا تكاد تجدها في المعاجم اللغوية.
3. الاستحسان: وهو مخالفة القياس لغير علة.
4. الاستغناء: وهي علة أصيلة في نظام اللغة العربية، وقد أفرد ابن جني له بابًا سمّاه: باب الاستغناء بالشيء عن الشيء، ومثّل له ببعض الجموع (ابن جني، د ت، ج1، ص271-266).
5. التوهّم: وهو اعتبار صورة مقدَّرة للفظ معيّن مخالفًا للصورة الحقيقية، قال سيبويه:'' فأما قولهم: مصائب، فإنه غلط منهم؛ وذلك أنهم توهموا أنّ ''مُصيبة'': فَعِيلة، وإنما هي ''مُفْعِلة'' (سيبويه، 1408، ج4، ص356).
6. اعتقاد حذف الزيادة كجمع طاؤوس على أطواس (ابن سيدة، 2000، ج8، ص597).

وقد جمعت في الجدول التالي الشواهد التي ورد فيها وزن ''أفْعال'' مخالفًا القياس، وبيان دلالته، وقياس جمعه، وعلة المخالفة:

جدول 5

الشواهد التي ورد فيها وزن "أفْعال" مخالفًا القياس، وبيان دلالته، وقياس جمعه، وعلة المخالفة

الشاهد	الجمع	دلالته	قياسه	علة المخالفة
وَلا قُمَاش الزَّمَعِ الأحْراضِ	أحْراض	الهلاك	حُرَّض أو حُرّاض	مجاراة القافية، أو الارتجال.
عَنِّي وأَذْرابُ القَنَاذِي اللَّهْزِ	أذْراب	الحاد من كل شيء	أذْرُب	اختلاف اللهجات، أو الاستحسان.
بلالٌ يا ابن الأنْجُمِ الأطْلاقِ	أَطْلاق	جمع طلقة	طُلاّق	مجاراة القافية
كَالحيَّة الـمُجْتابِ بِالأرْقَاطِ	أَرقَاط	جمع رقطاء	رُقْط	مجاراة القافية
وقَدْ غَدَتْ شَامِطَةُ الأشْماطِ	أَشْماط	الخلط	شُمَّط	مجاراة القافية، أو الاستحسان
وَمدُّ أخْطَاطٍ إلى أخْطَاطِ	أخْطاط	جمع خط	خُطوط	مجاراة القافية
وَإنْ تغشَّت بلدًا أغْشاؤُهُ	أغْشَاء	جمع غشاء	أغشية	مجاراة القافية
عَريضُ أَرْآدِ النَّصيلِ سَلْجمُه	أرْآد	جمع رأْد، وهي نواحي العنق.	اَرْؤُد	اختلاف اللهجات، أو الارتجال.
وَجدَّ أَجْدَادٍ جُلالٍ خَلْجَمُهْ	أجْداد	جمع جد، وهو الحظّ.	أَجْدُد	اختلاف اللهجات، أو الارتجال.
كأنَّما سُرْولِنَ في أرْدَاجِ	أَرْدَاج	الجلد الأسود	أرادِج	مجاراة القافية
شَأْسَ الصُّوَى مُخْدَوْدَبَ الأخْرَاجِ	أَخْراج	الطُّرق	خِرَاج	مجاراة القافية، والاستحسان.
تَخْرِيبُ أمْرِ الفِتَنِ الأحْزامِ	أَحْزام	جمع المصدر	لا يستحسن جمعه	مجاراة القافية، والاستحسان.
والقَدَرَ النَّازِلَ بالأحْتَامِ	أَحْتَام	جمع المصدر هنا	لا يستحسن جمعه	مجاراة القافية أو الارتجال.
ذَوِي النُّهْي والـسَرِحينَ الأغْيَاد	أَزْواد	وعاء الزاد	مزَاوِد	مجاراة القافية، أو الارتجال.
سَوامِدَ الليلِ خِفَافَ الأزْوادِ	أَغْيَاد	جمع أَغيد وهو الذي مالت عنقه	أغَايِد	مجاراة القافية، أو الاستحسان.
والليْلُ أَحْوَى ماليٌ بالأسْدَاد	أَسْداد	جمع سدّ	سُدُود	مجاراة القافية، أو الاستحسان
ومَعْشَرٍ لم يُولَدُوا بـالأسْعَاد	أَسْعاد	جمع سَعْد	سُعُود	مجاراة القافية
إنْ كُنْتَ أعمَى فالقَنَا بالأشْهَاد	أشْهاد	جمع شاهد	شُهَّاد أو شُهَّد	مجاراة القافية
عَلَى قَيمٍ من تَلَظِّي الأحْرَاد	أحْراد	جمع "حِرْد" وهو مصدر	لا يُستحسن جمعه	مجاراة القافية
وحَقْوَةِ البطْنِ وَدَاءِ الأفْئَاد	أفْئاد	مرض يصيب الإبل	أَفْئُد	مجاراة القافية أو الاستحسان
بِخَفْقِ أيْدِينَا خُيُوط الأقْلاد	أقلاد	جمع قلادة	قلائد	مجاراة القافية
أسكَتَ أَجْراسَ القُرُوم الأَلْواد	أَلْواد	جمع أَلْود وهو المائل عن الحق.	ألاوِد	مجاراة القافية
الضَّيْغَمِيَّاتِ العِظَامِ الأَلْدَاد	أَلْداد	جوانب الأعناق	أَلِدَّاء	مجاراة القافية
في هَامةٍ كالصَّمدِ بين الأصْمَاد	أصْماد	المكان الغليظ المرتفع	أصْمُد	مجاراة القافية
سَرَوْمَطٍ يَذْرِي رؤُوسَ الأقْصَاد	أقْصاد	جمع قَصْد وهو العنق.	أَقْصُد	مجاراة القافية
مِنَ العِظَامِ في الصَّمِيمِ الأعْرَاد	أعْراد	جمع عرْد وهو الشديد الصلب	عِراد	مجاراة القافية
قَسْبِ العَلاوِيِّ شَديدِ الأعْلاد	أعْلاد	جمع علْد وهو عصب العنق.	أقْصُد	مجاراة القافية، أو الاستحسان
كَيْفَ وقَدْ مَرَّتْ لهُنَّ أَحْرَاس	أحْراس	جمع حرْس وهو الدهر	أحْرُس	مجاراة القافية، أو الاستحسان
وَهُنَّ عُجْمٌ لو سألْتَ أخْرَاس	أخراس	جمع خرْساء	خُرْس	مجاراة القافية، أو الاستحسان
مِنْ غيْرِ أنْ يَخْدَعَهُنَّ الأكْيَاس	أكْياس	جمع كيِّس وهو الخفة والتوقّد	كَيْسى	مجاراة القافية
كَمَا اسْتَوَى بيْضُ النَّعَامِ الأمْلَاس	أمْلاس	جمع ملساء وهو المكان المستوي.	مُلْس	مجاراة القافية، أو الاستحسان
مِثْلُ الدُّمَى تصْوِيرُهُنَّ أطْوَاس	أطْواس	جمع طاووس وهي الأرض المخضرّة	طواوِيس	مجاراة القافية، واعتقاد حذف الزيادة.
وضُمَّرٍ في لينِهِنَّ أَشْراس	أشْراس	جمع شراسة وهي مصدر	لا يستحسن جمعه	مجاراة القافية
تَراهُ منْصُورًا عليه الأرْغَاس	أرْغاس	جمع رغْس وهو البركة والنماء	أرْغُس	مجاراة القافية
بِنُشْرَةٍ أثَارةٍ كالأقْوَاب	أقْواب	جمع قُوباء وهي الفراخ	قوابِي	مجاراة القافية، واعتقاد حذف الزيادة.
يَرَاعِ سَيْلٍ كاليَرَاعِ الأسْلاب	أسْلاب	جمع سَليب وهو المقشور	سَلْبى	مجاراة القافية

إذَا تَنَزّى رَاتِبَاتُ الأَرْتَاب	أرْتاب	جمع راتبة وهي الراسية	رُتَّب	مجاراة القافية
طَاوَيْنَ مَجْهُولَ الخُرُوقِ الأَجْدَاب	أجْداب	جمع جَدْب	جِداب	مجاراة القافية
حتَّى خَرَجْنَا مِنْ قِفَارٍ أَجْوَاب	أجْواب	جمع جَوْبة وهي الواسعة	جِواب	مجاراة القافية
كَأَنَّ رَحْلِي فَوْقَ جأْبِ الأَجْآب	أجْآب	جمع جأْب وهو الغليظ الجلد	عدم جمعها؛لأنها صفة، وقد تُجمع على جِواب	مجاراة القافية، أو الاستحسان
فِي أَرْبَعٍ أو فِي ثلاثٍ أَشْطَاب	أشْطاب	جمع شطْبة وهي الطويلة	شِطَاب	مجاراة القافية، والاستحسان
والْتاحَ فِي مُخْرَوْطَاتِ أَشْزَاب	أشْزاب	الشّازِب: الضامر	شِزاب	مجاراة القافية
حَتَّى إِذَا استَنْفَضْنَ ما في الأَزْرَاب	أزْراب	جمع زرْب وهو قُتْرة الرامي	أَزْرب	مجاراة القافية
يَعْتَسِفُ العَوْصَاءَ ذَاتَ الأَخْشَاب	أخْشاب	جمع أخْشب وهوالجبل الخشن العظيم	أخَاشِب	مجاراة القافية، والاستحسان
مَخْضِينَ لَمْ تُمْذَق بتلْكَ الأشْواب	أشْواب	جمع مَشُوب، وهم الأخلاط من الناس	مشَاويب	Lمجاراة القافية
لِشَجْرِهِ فِي قَصَرٍ ذِي أَرْقَاب	أرْقاب	جمع رقبة	رِقاب	مجاراة القافية، والاستحسان
كَأَنَهُ مُخْتَضِبٌ فِي أَخْضَاب	أخْضاب	نقيض الجدْب	خُضْب	مجاراة القافية
أَحْرَزَ تَخْشَاهُ قُهُوبُ الأَقْهَاب	أقْهاب	جمع قَهْب وهو المسن	قِهَاب	مجاراة القافية والاستحسان
وَمِنْ أَقَاصِي بُعْدٍ وأَحْراب	أحْراب	جمع حَرِيب	حَرْبى	مجاراة القافية
مِن المعادِي والبلادِ الأَجْراب	أجْراب	جمع جرباء وهي الأرض التي لا نبت فيها	جُرْب	مجاراة القافية
أَوْتَادُهَا راسِي الجِبَالِ الأَرْسَاب	أرْساب	جمع راسِب وهو الثابت	رُسَّب	مجاراة القافية
وغِشّ أَضْبَابِ الرِّجَالِ الأَضْبَاب	أضْباب	جمع ضَبّ وه الحقد في الصدر	أضْبُب	مجاراة القافية
أَوْ ذِي حَيًا بعدَ السِنِينَ الأَلْزَاب	ألْزاب	الشِّداد	لُزّاب	مجاراة القافية
يَطْوِي مُسَنَّاهَا كطَيِّ الأَدْراب	أدْراب	جمع درْب	أدْرُب	مجاراة القافية
والبِيضُ حيثُ أَرِجَتْ أَطْبَابُها	أطْباب	الطِّرائق من الرمل	أطْبُب	مجاراة القافية
يَشْذِبُ عَنَّا مُصْعَبات الأَصْعَاب	أصْعاب	جمع صَعْب وهو الأبِيّ الممتنع	صِعَاب	مجاراة القافية، أو الاستحسان أو الارتجال.
إِنِّي وأَسْطارٍ سُطِرْنَ سَطْرًا	أسْطَار	جمع سطْر وهو الصف	أسْطُر وسُطُور	اختلاف اللهجات، أو الاستحسان.

بيان معنى الشواهد:

جدول 6

بيان معاني الشواهد التي ورد فيها وزن "أفْعال" مخالفًا القياس، وبيان دلالته، وقياس جمعه، وعلة المخالفة

الشاهد	المعنى الدلالي
وَلا قُمَاش الزَّمَعِ الأَحْرَاضِ	الزَّمع: الزوائد في الأديم، والمعنى هنا: السُّقَّط من الناس واللئام، والأحْراض: القُصار الذين لاخير فيهم، وهم السّفلة من الناس الذين اشتهروا بالشر، وقال محمد بن حبيب: "الأحراض: الهلاك، يقال: فلان حارضة" (العجاج، 2019، ج2، ص391)
عَنِّي وأَذْرابُ القَنَاذِي اللَّهْزِ	الأذراب: من الحِدَّة يقال: ذَرَب يذْرَبُ ذَرَبًا: إذا كان حَديدًا، ويقال: ذربت معدته، وعزِبَت ومَذِرت ورَمِضَت واتمضَت: إذا فسدت، واللهز: الدّفع يقال: لَهَزَه يلْهَزُهُ لَهْزًا (العجاج، 2019، ج2، ص393)
بلالٌ يا ابن الأنجُمِ الأطْلاقِ	يقال: يوم طَلْق: إذا كان ساكن الريح، وليلة طلقة كذلك (العجاج، 2019، ج2، ص556)
كَالحَيَّة الـمُجْتابِ بِالأَرْقَاطِ	الأرقط: اللون الأبيض الذي يخالطه سواد أو العكس، والأرقط هو النمر، والرقطاء: الحيّة، وقيل: أرقط العرفج: صارت فيه نقط تخالف لونه (ابن فارس، 1423، ج2، مادة: رقط، ص599)
وقَدْ غَدَتْ شَامِطَةُ الأَشْمَاطِ	الشامطة أي: الحرب، وهذا مثل، فيقول: إنما تخلط الأمور بعضها ببعض، ويقال للتين والقَتِّ: شَيط، إذا خُلطا، وكذلك يقال للشعر إذا كان بعضه أبيض وبعضه أسود (العجاج، 2019، ج2، ص609)
وَمدُّ أَخْطَاطٍ إلى أَخْطَاطِ	الأخطاط: جمع خط، وهو الذي يخط للخيل إذا أرسلت، وذكر محمد حبيب أن هذا مثل (العجاج، 2019، ج2، ص613)
وَإِنْ تغشَّت بلدًا أغْشاؤُهُ	يقول هنا: إن علا بلدًا أغشاؤه من هبوة، ألحقت أي: قطعت ليلته سيرًا حتى انجلى البلد عني (العجاج، 2019، ج3، ص635)

أَلحقتُه حتى انجلَت ظلماؤه
عَريضُ أَرْآدِ النَّصيلِ سَلْجمُه يصف فحلا فيقول: إن نواحي عنقه عريضة، والنصيل: ما سف من عينه إلى خطمه، شبهه بالحجر الطويل (العجاج، 2019، ج3، ص704؛ الأزهري، 2001، ج12، ص133)

وَجدَّ أَجْدَادٍ جُلالٍ خَلْجَمُهْ الجَدّ هنا: الحظ، وقوله: وجدَّ أجداد مثل قولك: فارس فرسان، وجلال جليل، مثل: طويل وطِوال، ورجل طوال، ورجال طوال لاغير، والخلجم: الطويل، وقيل: الجسيم الواسع الفم (العجاج، 2019، ج3، ص715)

كأنَّما سُرْولِنَ في أَرْدَاجِ يقصد بالأرداج: الأرندج، ويقال: يرندج، وهي كلمة فارسية، ويقصد بها الجلد الأسود، ويقال: رنده بالفارسية (العجاج، 2019، ج3، ص717؛ الأزهري، 2001، ج12، ص251)

شَأْسَ الصُّوى مُحْدَوْدَبَ الأَخْرَاجِ المقصود بالشأس: الغليظ، والصُّوى: الأعلام مفردها: صُوّة، والأخراج: الطرق مفردها: خرجة (العجاج، 2019، ج3، ص773)

تَحْزِيبُ أَمْرِ الفِتَقِ الأَحْزَامِ التحزيب: التجميع، تحزّب القوم: إذا تجمّعوا فصاروا أحزابًا، وحزّب الرجل أحزابًا: إذا جمعهم (العجاج، 2019، ج3، ص872)

والقَدَرَ النَّازِلَ بالأَحْتَامِ الأحتام جمع: حتم، والمقصود به إيجاب القضاء (العجاج، 2019، ج3، ص882)

ذَوِي النُّهَى والـمَرِحِينَ الأَغْيَادِ الأغياد: الطِّرِاء اللَّبِنون، ومفرده: أغْيد (العجاج، 2019، ج3، ص907)

سَوَامِدَ الليلِ خِفَافَ الأَزْوَادِ السَّوامد: الدّوائم في السير، وهي جمع سامد وسامدة، يقال: سمدت الإبل فهي تسمد سُمُودًا، ويكون ذلك إذا كانت لا تعرف الإعياء فكأنها قد سُيِّبت، والزاد: ما يتزود به من ماء وطعام وغيره (العجاج، 2019، ج3، ص909)

والليْلُ أَحْوَى ماليٌ بالأَسْدَادِ الأحوى: الأسود، والأسداد: جمع سَد وسُدّ، وهو ما كان من جبل أو نشر (العجاج، 2019، ج3، ص910)

ومَعْشَرٍ لم يُولَدُوا بـالأَسْعَادِ يقصد بالأسعاد هنا: سعد بن ضبّة بن أدٍّ، وسعد العشيرة، وسعد بن قيس بن ثعلبة، وسعد بن عجل بن لُجيم (العجاج، 2019، ج3، ص911)

إنْ كُنْتَ أعمَى فالقَنَا بالأَشْهَادِ القنا: واحده القناة، وهي الرمح، وجمعها: قنوات، ويقال: رجل قنّاء، ومُقَنٍّ أي: صاحب قنًا (الأزهري، 2001، ج9، ص239؛ العجاج، 2019، ج3، ص914)

عَلَى قَيِمٍ من تَلَظِّي الأَحْرَادِ الأحراد: جمع حرد، وحرِد: غضب، وحرد البعير: إذا عنتت يده من القيد، وحرِد إلى الشي: قصد (الأزهري، 2001، ج4، ص241؛ العجاج، 2019، ج3، ص914)

وحَقْوَةِ البطْنِ وِدَاءِ الأَلْهَادِ الحقوة: أن يأكل البعير البقل وفيه التراب، فيشتكي منه، ويسبب له نفخة في بطنه، والألهاد: الأورام التي تصيب الإبل بسبب الحمل الذي يوضع عليه (الزبيدي، د ت، ج9، ص147؛ العجاج، 2019، ج3، ص919)

بِخَفْقِ أَيْدِينَا خُيُوط الأَقْلادِ أي: تخفق أيديهم بالسيوف الأعناق وهي خيوط القلائد (العجاج، 2019، ج3، ص919)

أسكَتَ أَجْراسَ القُرُومِ الأَلْوادِ الألواد هم العصاة (العجاج، 2019، ج3، ص919)

الضَّيْغَمِيَّاتِ العِظَامِ الأَلْدَادِ الضَّغْم: العض بالفم كله، والألداد: جوانب الأعناق (العجاج، 2019، ج3، ص919)

فِي هَامةٍ كالصَّمْدِ بين الأَصْمَادِ الصَّمْد: النشْز الغليظ المشرف (العجاج، 2019، ج3، ص922)

سَرَوْمَطٍ يَذْرِي رؤُوسَ الأَقْصَادِ السرَوْمط: الذي يتلع كل شيء، وقيل: هو الطويل من كل شيء، والأقصاد: الأعناق (ابن منظور، 1999، ج7، ص314؛ العجاج، 2019، ج3، ص923)

مِنَ العِظَامِ في الصَّمِيمِ الأَعْرَادِ الصَّميم: العظم الذي هو قوام كل عضو، ويقال للرجل: هو من صميم قومه؛ إذا كان من خالصهم، والأعراد: جمع عرْد، وهو الشديد المنتصب، وعرد الناب يعرُدُ عُرُودًا: إذا خرج كله، واشتدّ وانتصب (ابن منظور، 1999، ج12، ص342؛ العجاج، 2019، ج3، ص924)

قَسْبِ العَلابِيِّ شَدِيدِ الأَعْلادِ القسْب: الصلب اليابس، والعلابي: جمع عِلْباء، والعلباوان: عصبتان تمتدان في العنق، والأعلاد: جمع علْد، وهو عصب العنق، والعلد: الشديد الصلب من كل شيء، وهو الرأس الذي لا ينقاد ولا ينعطف (ابن سيده، 1377، ج6، ص243؛ ابن منظور، 1999، ج1، ص672؛ العجاج، 2019، ج3، ص925)

كَيْفَ وقَدْ مَرَّتْ لهُنَّ أَحْرَاس
وَهُنَّ عُجْمٌ لو سألْتَ أَخْرَاس الأحراس: جمع حرْس وهي الدهور (ابن منظور، 1999، ج6، ص48؛ العجاج، 2019، ج4، ص1064).
الخرس: ذهاب الكلام عيًّا أو خلق (ابن منظور، 1999، ج6، ص48؛ العجاج، 2019، ج4، ص1064).
مِنْ غيْرِ أنْ يَخْدَعَهُنَّ الأَكْيَاس الأكْياس: من الكَيْس، وهو العقل، من قولهم: فلان كَيِّس أي: وقَّاد تبرق عيناه (الأزهري، 2001، ج13ص112؛ العجاج، 2019، ج4، ص1064)

كَمَا اسْتَوَى بِيْضُ النَّعَامِ الأَمْلَاس
مِثْلُ الدُّمَى تصْوِيرُهُنَّ أَطْوَاس الأملس: المكان المستوي، والملس والملاسة والملوسة ضد الخشونة (ابن منظور، 1999، ج6، ص221).
والمطَوَّسُ: الحَسَنُ، وتَطَوَّسَت الجارِيةُ تَزَيَّنَت، والطاءُوس طائِرٌ حَسَنٌ هَمَزْتُه بَدَل من واو لقَولِهم طواويس، وقد جمع على أَطْواس باعتقاد حذف الزيادة (ابن سيدة، 2000، ج8، ص597)

وضُمَّرٍ في لينِهِنَّ أَشْراس الشَّرِس: الشديد، ويطلق على المكان الصلب الصعب، وذكر محمد بن حبيب أن الأشراس: الصعوبة (العجاج، 2019، ج4، ص1067)

تَراهُ مَنْصُورًا عليه الأَرْغَاس	الأرغاس: النِّعَم، وقيل: الرَّغس: البركة والنماء، وامرأة مرغوسة: ولود، ورجل مرغوس:كثير الخير (ابن سيدة، 2000، ج5، ص429؛ العجاج، 2019، ج4، ص1072)
بِنُشْرَةٍ أَثَارَةٍ كالأَقْوَاب	القوباء: الذي يظهر في الجسد ويخرج عليه، وأصلها في جلد البعير فتُرى فيه قد جردت من الشعر (ابن سيدة، 2000، ج6، ص586؛ العجاج، 2019، ج4، ص1108)
يَرَاعِ سَيْلٍ كاليَرَاعِ الأَسْلاب	اليراع: القصب، والأسلاب التي قُشرت (ابن منظور، 1999، ج1، ص471؛ العجاج، 2019، ج4، ص1108)
إِذَا تَنَزَّى رَاتِبَاتُ الأَرْنَاب	الراتبات: الراسيات المقيمات، نزّأها السراب فكأنها تموج) (العجاج، 2019، ج4، ص1112).
طَاوَيْنَ مَجْهُولَ الخُرُوقِ الأَجْدَاب	أجدبت الأرض فهي مجدبة وجدباء، وجدب الشيء يجدبه عابه وذمّه (ابن سيدة، 2000، ج7، ص345)
حتَّى خَرَجْنَا مِنْ قِفَارٍ أَجْوَاب	الأجواب: الواسعة (العجاج، 2019، ج4، ص1113).
كَأَنَّ رَحْلِي فَوْقَ جأْبِ الأَجْآب	الجأب: غليظ الجلد، وأجأبه: جلّده وسائر بدنه، وقيل: هو الغليظ من حمر الوحش (الجوهري، 1407، ج1، ص95؛ ابن منظور، 1999، ج1، ص284؛ العجاج، 2019، ج4، ص1113)
فِي أَرْبَعٍ أو فِي ثلاثٍ أَشْطَاب	الأشطاب: الطِّوال (العجاج، 2019، ج4، ص1113)
والْلاحَ فِي مُخَرَّوِطَاتٍ أَشْزَاب	الْتاح:عطِش، واللُّوح واللَّوْح: أخفُّ العطش، وقيل: سرعة العطش، والمقصود بـ"مُخَرَّوِطَات: مواضٍ (ابن سيدة، 2000، ج4، ص13؛ العجاج، 2019، ج4، ص1115)
حَتَّى إِذَا اسْتَنْفَضْنَ ما فِي الأَزْرَاب	الأزراب: جمع زَرْب، وهي قُتْرة الرامي، وهي التي يدخل فيها ليختل القنص (ابن سيدة، 2000، ج5، ص466؛ العجاج، 2019، ج4، ص1121)
يَعْتَسِفُ العَوْصَاءَ ذَاتَ الأَخْشَاب	الأخشاب: جمع أخشب، وهو المكان الغليظ من القُف، خشن الحجارة وغليظها مع كثرة، وكل شيء خشن فهو أخشب، وقد يكون سفح الجبل أخشب (العجاج، 2019، ج4، ص1123)
مَحْضِينَ لَمْ تُمْذَق بتِلْكَ الأَشْوَاب	الأشواب: الأخلاط من أنواع شتى، وقالوا: هو يشوب ويروب للذي يحسن مرة ويُسيء مرة (ابن منظور، 1999، ج1، ص796؛ الميداني، دت، ج2، ص401؛ العجاج، 2019، ج4، ص1123).
لِشَجْرِهِ فِي قَصَرٍ ذِي أَرْقَاب	الأرقاب: جمع رقبة، ويقال: رقبة ورقَب وأرقاب (العجاج، 2019، ج4، ص1126؛ ابن منظور، 1999، ج1، ص427)
كأَنَّهُ مُخْتَضِبٌ فِي أَخْضَاب	الأخضاب: جمع خضْب، وهو ما يُخضب به من حِنَّاء وغيره (ابن منظور، 1999، ج1، ص358)
أَحْزَمَ تَحْشَاهُ قُهُوبُ الأَقْهَاب	القَهْوَبَةُ ، من نصالِ السهام : ذاتُ شُعَبٍ ثلاثٍ، وَرُبَّمَا كانت حديدَتَين تنضمان أحياناً وتنفرجان (الأزهري، 2001، ج5، ص264؛ العجاج، 2019، ج4، ص1129)
وَمِنْ أَقَاصِي بُعْدٍ وأَحْراب	الأحراب: جمع حريب وهو مصدر جاء به هنا على أنه صفة (العجاج، 2019، ج4، ص1129)
مِن المعادِي والبلادِ الأَجْراب	يقول:كأن البلاد جربة من شدة الجدب (العجاج، 2019، ج4، ص1129)
أَوْتَادُهَا راسِي الجِبَالِ الأَرْسَاب	الأرساب: جمع راسب وهو الثابت (العجاج، 2019، ج4، ص1130)
وغِشِّ أَصْبَابِ الرِّجَالِ الأَصْبَاب	أصباب الرجال: حقودها، وهي جمع "صَبّ" (العجاج، 2019، ج4، ص1132)
أَوْ ذِي حَيًا بعدَ السِنِينَ الأَلْزَاب	السنين الألزاب: الشِّداد (العجاج، 2019، ج4، ص1130؛ ابن منظور، ج1، ص213)
يَطْوِي مُسَنَّاهَا كطَيِّ الأَدْرَاب	الأدراب: جمع درب، وهو الطريق (العجاج، 2019، ج4، ص1134؛ ابن منظور، ج1، ص374)
والبِيضُ حيثُ أَرِجَتْ أَطْيَابُهَا	الأطياب: الطرائق من الرمل،مفردها:طِيَّة، وطِيابة (العجاج، 2019، ج4، ص1207)
يَشْذِبُ عَنَّا مُصْعَبَاتِ الأَصْعَاب	الأصعاب: جمع صَعْب، وهو الأبيّ الممتنع (الفيومي، د ت، ج1، ص177)
إِبِيّ وأَسْطارٍ سُطِرْنَ سَطْرًا	الأسطار: جمع سطر، وهو الصف من الكتاب، والشجر، والنخل، وغيرها (ابن سيده، 1377، ج4، ص363)

الخاتمة:

الحمد لله الذي به تتم الصالحات، أحمده حمدًا كثيرًا يليق بجلاله، وعظيم سلطانه، الذي يسّر وأعان على إتمام هذا البحث، وظهوره بهذه الصورة، والذي اختص بما جاء على وزن ''أفْعَال'' مُخالفًا للقياس في ديوان رؤبة بن العجاج، والذي من خلالها تَبيَّن لنا أهمية دراسة أوزان جموع التكسير في دواوين شعراء العرب، ومعرفة ما جاء على القياس وما خالفه، وقد خلصتْ هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- خالف رؤبة بن العجَّاج القياس كثيرًا سواء في جموع القلة أو الكثرة، وقد بلغ ما خالف القياس مما جاء على وزن ''أفعال'' (59) وزنًا تقريبًا.
- أنّ وزن ''أفْعال'' من أكثر جموع القلة ورودًا في قوافي الشاعر فقد بلغ (360) مرة تقريبًا.
- أكثر أوزان جموع التكسير وُرُدًا في ديوان رؤبة هي ما جاء على وزن ''أفْعَال'' فقد ورد (490) مرة تقريبًا.
- خالف رؤبة القياس الصرفي كثيرًا خاصة في جموع التكسير، وقد جاء وزن ''أفعال'' كأكثر صيغة مخالفة للقياس كما بيّنا، وكذلك وردت صيغ أخرى مخالِفة للقياس ومنها: فِعَّال، وفُعُول، وفِعَل، وفَعَلاء، وفَعَل، وفُعَّل، وفُعْلان وغيرها.
- أن رؤبة بن العجاج كان يلجأ-أحيانًا-إلى الجمع دون الحاجة إليه؛ مجاراة للقافية كما في قوله: الديوان ص: 41: (حضّ ولا يعلم ما في أجلاد)، يريد: جلدي.

أكثر رؤبة من استعمال جموع القلة موضع الكثرة والعكس كقوله: أَوْتَادُهَا راسِي الجِبَالِ الأَرْسَاب

فجمع ''راسِبة'' وهو الثابت على ''أفْعال''، وقياس جمعه على ''فُعّل''، وهو مطّرد في الكثرة نحو: عاذِلة وعُذّل.

المراجع:

ابن الحاجب، عثمان بن عمر. (1415). الشافية في الصرف.[المحقق: حسن أحمد العثمان]. (د ط). المكتبة المكية.

ابن السرّاج، محمد بن السّري بن سهل. (1385) الموجز في النحو. [تحقيق: مصطفى الشويم]، (دط). مؤسسة بدران.

ابن السراج، محمد بن السّري بن سهل. (1417). الأصول في النحو.[المحقق: عبد الحسين الفتلي].(ط3). مؤسسة الرسالة.

ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني. (1413). سر صناعة الإعراب. [المحقق: حسن هنداوي]. (ط2). دار القلم.

ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني. (1972). اللمع في العربية. [تحقيق: فائز فارس]. (د ط). دار الكتب الثقافية.

ابن خلكان، أحمد بن محمد بن إبراهيم. (1972). وفيات الأعيان وإنباء أبناء الزمان. [تحقيق الدكتور: إحسان عباس]. (دط). دار صادر.

ابن دريد، أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي. (1987). جمهرة اللغة. [المحقق: رمزي منير بعلبكي]. (ط1). دار العلم للملايين.

ابن سيدة، علي بن إسماعيل بن سيدة الأندلسي. (1393). المحكم والمحيط الأعظم في اللغة. [تحقيق: عبد الستار أحمد فراج، وآخرين]. (ط1).

ابن عقيل، عبد الله بن عبد الرحمن القرشي. (1400). المساعد على تسهيل الفوائد. [المحقق: محمد كامل بركات].(ط1). دار الفكر، ودار المدني.

ابن عقيل، عبد الله بن عبد الرحمن القرشي. (1424). شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك. [تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد]. (د ط). المكتبة العصرية.

ابن فارس، أحمد بن فارس. (1423). مقاييس اللغة. المحقق: عبد السلام هارون [. (د ط). اتحاد الكتاب العرب.

ابن مالك، محمد بن عبد الله بن عبد الله بن مالك. (1387). تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد. [المحقق: محمد كامل بركات]. (د ط). دار الكتاب العربي.

ابن مالك، محمد بن عبد الله بن عبد الله بن مالك. (1405). شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح. [تحقيق الدكتور: طه محسن]. (ط1). مكتبة ابن تيمية.

ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي. (1999). لسان العرب. [اعتنى بتصحيح الطبعة: أمين محمد عبد الوهاب، ومحمد الصادق العبيدي]. (ط3). دار إحياء التراث العربي، ومؤسسة التاريخ العربي.

ابن هشام الأنصاري، عبد الله جمال الدين بن يوسف بن أحمد الأنصاري المصري. (1998). أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك. [المحقق: محيي الدين عبد الحميد]. (ط3). المكتبة العصرية.

ابن يعيش، يعيش بن علي بن يعيش. (د ت). شرح المفصل. (د ط). المطبعة المنيرية.

أبو البركات، عبد الرحمن بن محمد الأنصاري الأنباري. (د ت). أسرار العربية.[المحقق: محمد بهجة البيطار]. (د ط). المجمع العلمي.

أبو الفرج، علي بن الحسين بن محمد الأصفهاني. (د ت). الأغاني. [المحقق: سمير جابر]. (ط 3). دار الفكر.

أبو حيان، أثير الدين محمد بن يوسف الغرناطي الأندلسي. (1418). ارتشاف الضرب من لسان العرب. [المحقق: رجب عثمان]. (ط1). مكتبة الخانجي.

الأزهري، محمد بن أحمد الأزهري. (2001). تهذيب اللغة. [المحقق: محمد عوض مرعب]. (ط1). دار إحياء التراث العربي.

الأشموني، علي بن محمد. (د ت). شرح الأشموني على ألفية ابن مالك. [تحقيق: الدكتور عبد الحميد السيد عبد الحميد]. (د ط). المكتبة الأزهرية للتراث.

البغدادي، عبد القادر بن عمر البغدادي. (1998). خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب. [المحقق: محمد نبيل طريفي، وإميل بديع يعقوب]. (د ط). دار الكتب العلمية.

الجاربردي، أحمد بن حسين. (2014). شرح الشافية.[المحقق: علي كمال]. (ط1). دار إحياء التراث العربي.

الجمحي، محمد بن سلام. (د ت). طبقات فحول الشعراء. [شرح: محمود محمد شاكر]. (د ط). مطبعة المدني.

الجوهري، إسماعيل بن حماد الجوهري. (1404). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. [تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار]. (ط3). دار العلم للملايين.

حسن، عباس حسن. (د ت). النحو الوافي. (ط4). دار المعارف.

الحملاوي، أحمد بن محمد. (1426). شذا العرف في فن الصرف. [شرحه وفهرسه واعتنى به: الدكتور: عبد الحميد هنداوي]. (ط2). دار الكتب العلمية.

الحموي، شهاب الدين ياقوت بن عبد الله. (1414). معجم الأدباء. [المحقق: إحسان عباس]. (ط1). دار الغرب الإسلامي.

الرّضي، محمد بن الحسن الرضي الاستراباذي. (1395). شرح شافية ابن الحاجب. [المحقق: محمد الحسن، ومحمد الزفزاف، ومحمد عبد الحميد]. (دط). دار الكتب العلمية.

الزّبيدي، محمد مرتضى الزّبيدي. (د ت). تاج العروس من جواهر القاموس. [المحقق: الترزي، وحجازي، والطحاوي]. (د ط). المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

الزجاجي، عبد الرحمن بن إسحاق. (1926). الجُمل. [المحقق: ابن أبي شنب]. (د ط). مطبعة جول كربونل.

الزمخشري، محمود بن عمر الزمخشري. (1410). المفصل في علم العربية. [قدم له وراجعه وعلق عليه الدكتور: محمد عز الدين السعيدي].(ط1). دار إحياء العلوم.

الزمخشري، محمود بن عمر الزمخشري. (1998). أساس البلاغة. [المحقق: مزيد نعيم، وشوقي المعري]. (ط1). مكتبة لبنان.

سيبويه، عثمان بن قنبر. (د ت). الكتاب. [تحقيق: عبد السلام محمد هارون]. (ط1). دار الجيل.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر بن محمد. (1413). همع الهوامع في شرح جمع الجوامع. [تحقيق: عبد السلام محمد هارون، والدكتور: عبد العال سالم مكرم]. (د ط). مؤسسة الرسالة.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر بن محمد. (2010). الاقتراح. [تحقيق: حمدي عبد الفتاح مصطفى خليل]. (ط4). مكتبة الآداب.

الشاطبي، إبراهيم بن موسى. (1428). المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية.[المحقق: عبد الرحمن العثيمين وآخرون]. (ط1). معهد البحوث وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى.

عبد الغني، أيمن أمين عبد الغني. (د ت). الصرف الكافي. (د ط). دار التوفيقية للتراث.

العجاج، رؤبة بن عبد الله العجّاج. (1441). ديوان رؤبة بن العجاج بشرح محمد بن حبيب. [قرأه وشرحه: عبد الرحمن عبد الله الجميعان]. (ط1). دار الرياحين.

العجّاج، رؤبة بن عبد الله العجَّاج. (د ت). ديوان رؤبة.[المحقق: وليم بن الورد البروسي]. (دط). دار بن قتيبة.

الغياث، لطف الله محمد. (د ت). المناهل الصافية إلى كشف معاني الشافية.[المحقق: عبد الرحمن محمد شاهين]. (د ط). مكتبة الشباب.

الفارابي، أبو نصر محمد. (د ت). ديوان الأدب. [المحقق: أحمد مختار عمر].(د ط). مجمع اللغة العربية.

الفيروز أبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. (1426). القاموس المحيط. [تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف محمد نعيم العرقوسي]. (ط8). مؤسسة الرسالة.

الفيُّومي، أحمد بن محمد. (1428). المصباح المنير في غريب الشرح الكبير. [المحقق: يوسف الشيخ محمد]. (د ط). المكتبة العصرية.

المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد. (د ت). المقتضب. [تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة]. عالم الكتب.

الميداني، أحمد بن محمد. (د ت). مجمع الأمثال. [تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد]. (د ط). دار المعرفة.

اليافعي، أبو محمد عبد الله بن أسعد بن علي بن سليمان. (1417). مرآة الجنان وعبرة اليقضان في معرفة ما يعتبر من حوادث الزمان. [تحقيق: خليل منصور]. (د ط) دار الكتب العلمية.

قلق المستقبل وعلاقته بجودة الحياة لدى الأزواج المتأخرين بالإنجاب من الجنسين في المملكة العربية السعودية

Future Anxiety and Its Relationship with the Quality of Life Among Couples' Latecomers Late Spouses Procreation at Saudi Arabia

د.هبه جمال حريري
أستاذ الإرشاد النفسي المشارك ،قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية والاعلام، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية
https://orcid.org/0009-0007-0353-0321

أ.شريفة سعيد الزهراني
ماجستير صحة نفسية، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية والاعلام، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية
https://orcid.org/0009-0001-1512-4941

Dr. Heba Jamal Hariri
Associate Professor, Psychology Department, Social and Media College, University of Jeddah, Saudi Arabia.

Mss. Shareefa Alzahrany
Master of Mental Health, Psychology Department, Social and Media College, University of Jeddah, Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2024/11/03، تاريخ القبول: 2025/01/30، تاريخ النشر: 2025/02/15)

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى قلق المستقبل ومدى تأثيره على جودة الحياة لدى الأزواج المتأخرين بالإنجاب في المجتمع السعودي، والتعرف إلى الفروق الفردية بين أفراد العينة التي تُعزى للمتغيرات الآتية: (الجنس – العمر – المستوى الاقتصادي – المستوى التعليمي – سنوات الزواج). كما تهدف الدراسة إلى مدى إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء متغير جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، وتطبيق الدراسة على عينة قوامها 264 من الأزواج المتأخرين بالإنجاب من الجنسين (ذكور – إناث) في المملكة العربية السعودية من الفئة العمرية 20–60 عامًا، باستخدام مقياس قلق المستقبل زينب شقير (2005)، ومقياس جودة الحياة لبشرى إسماعيل أحمد (2013). أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى القلق لدى الأزواج المتأخرين بالإنجاب متوسط، بينما مستوى جودة الحياة لديهم كانت أعلى من المتوسط. كما أن النتائج أظهرت أن هناك علاقة ارتباطية عكسية قوية دالة إحصائيًا بين قلق المستقبل وجودة الحياة لدى أفراد العينة. أما عن المتغيرات الديموغرافية للعينة فقد أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل وجودة الحياة لدى الأزواج المتأخرين بالإنجاب تعزى لمتغيري المستوى الاقتصادي لصالح الأسرة ذات الدخل المنخفض. توصي هذه الدراسة تفعيل البرامج الإرشادية الوقائية للمتأخرين بالإنجاب لكلا الجنسين، وتفعيل حملات التوعية بالصحة النفسية.

الكلمات المفتاحية: تأخر الإنجاب، قلق المستقبل، جودة الحياة.

Abstract

The study aimed to identify the level of anxiety of the future and of its impact on the quality of life among members of society who are late to have children in Saudi Arabia, and to identify individual differences among the sample due to the following variables: (gender - age - economic level - educational level - spring years). The study also focuses on the extent to which future anxiety can be predicted considering the quality of life of the active forces in the study. To achieve the objectives of the study, we relied on descriptive correlational models, and the study was applied to reconstruct 264 late-bearing individuals of both sexes (males and females) in the Kingdom of Saudi Arabia from the age group of 20- 60, using anxiety about the future Shukair (2005), and measuring quality. Life by Ahmed (2013). The results of the study showed that the level of anxiety among couples who delayed having children was average, while their level of quality of life was higher than average. The results also showed there is correlation relationship between future anxiety and quality of life. This study recommends activating preventive guidance programs for late-childbearing couples and activating mental health awareness campaigns.

Keywords: Delayed childbearing, anxiety about the future, quality of life.

للاستشهاد: حريري، هبه جمال، الزهراني، شريفة سعيد. (2025). قلق المستقبل وعلاقته بجودة الحياة لدى الأزواج المتأخرين بالإنجاب من الجنسين في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 01 (25)، ص241 – ص256.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Funding: There is no funding for this research

المقدمة:

الزواج سنة من سنن الله في الكون، وهي علاقة معنوية سامية بين الأزواج؛ يسعى لها كل من الذكر والأنثى للارتباط فيما بينهم ليشعرا بالراحة والأمان والاستقرار والسكينة، فيحققُ الزواج لهما الصحة النفسية والجسدية والاستمرار والتكاثر بطريقة مشروعة، وقد شرع الله عز وجل الزواج لإشباع الحاجات البيولوجية والعاطفية والاجتماعية. ومن خلال هذه المؤسسة الزوجية يُحقق الزوجان الحاجة للتكاثر واستمرار نسل العائلة، وبناء أسرة ومجتمع متكامل. إنجاب الطفل نعمة من الله عز وجل التي تجلب معه الإحساس بالفرح وكثير من المشاعر الإيجابية والمكانة الاجتماعية. وكما ذكرت عدة دراسات أن إنجاب الأطفال يُحدث تحولا تصاعديا في التأثير الإيجابي لكلا الزوجين ويزيد من الشعور بالمزاج الصحي لدى الزوجين (Hoffenaar & Balen, 2009)

وبما أن الأصل في الحياة الزوجية هو التناسل؛ تُعد مشكلة تأخر الإنجاب من المشاكل التي تؤثر على الأزواج في جميع أنحاء العالم باختلاف الثقافات والخلفيات العرقية. فتأخر الإنجاب يمكن أن يكون سببًا للقلق الشديد لدى الأزواج الذين يطمحون لتكوين أسرة وإنجاب أطفال، ففي دراسة أجراها مجموعة من الباحثين (Hesam et al, 2017) أظهرت نتائجها أن مشكلة تأخر الانجاب يُعرّض الزوجين للعديد من الضغوطات والتحديات النفسية، منها القلق والاكتئاب وقد يتعرض البعض لاضطراب كرب صدمة معرفة صعوبات في الانجاب وتأخره أو انعدامه. كما أظهرت النتائج لذات البحث أن هناك دائرة من الخوف والقلق يقعا فيها الزوجين ويُنهكهما التفكير في مستقبلهم وكيف سيتأثر مستقبلهما مع تأخر الانجاب، علاوة على التفكير في تكاليف العلاج والمخاوف بشأن فعالية العلاج مما قد يؤثر على جودة حياتهما وعلاقتهما. كما أكدت نتائج دراسة (Behbahani et al, 2012) أن تأخر الانجاب يؤثر على الصحة النفسية للسيدات خاصة، مما قد يزيد فرصة تعرضهن للتوتر و القلق و الخوف الشديد، مما يقودهم للشعور بالعجز و ضعف الأداء الجسدي و الاجتماعي.

علاوة على أن تأخر الإنجاب يُؤثر على الصحة النفسية للزوجين، فإنه أيضا يشكل تحديًا للعلاقة الزوجية ويهددها، مما قد يُعرض هذه العلاقة لخطر لطلاق والانفصال (Hesam et al, 2027) لأن أزمة تأخر الانجاب يرفع من احتمالية توتر العلاقة الزوجية والقلق حول مستقبلهم والخوف من المجهول. ومن أبرز التأثيرات السلبية التي ذُكرت في بحث (النور، 2019. 175) أن تأخر الانجاب قد يُصيب الزوجان في الشعور بالوحدة والعزلة والتقوقع داخل إطار روتين معين، والافتقار إلى المرونة والفاعلية الذاتية، بالإضافة إلى استخدام أساليب تتسم بالقلق في تلبية حاجاتها وخاصة في تأمين المستقبل، كما أنه قد يؤثر في قدراتهما على التخطيط الصحيح للمواقف الحياتية وخاصة المستقبلية. بالإضافة إلى أن أزمة تأخر الانجاب قد تدفع الزوجان إلى الرغبة في الانعزال والابتعاد عن التجمعات العائلية خاصة التي تضعهما في حرج السؤال عن سبب تأخر الانجاب (رمضان، 2005). وكل ذلك يؤثر بشكل مُباشر على جودة حياتهما.

وانطلاقا من هنا فإن الباحثتان ترى أن هناك عِدة تحديات نفسية واجتماعية تُؤثر سلبا على الزوجين المتأخرين عن الانجاب كما ذُكرت في عدة دراسات عربية وغير عربية. وبناء عليه، فإن البحث الحالي يهدف إلى دراسة إحدى الآثار النفسية من تأخر الانجاب وهي قلق المستقبل وعلاقته بجودة حياة الزوجين المتأخرين عن الانجاب، والفوارق التي قد تكون لها دلالات إحصائية بين مُتغيري الدراسة والمرحلة العمرية وعدد سنوات الزواج، والمستوى التعليمي والاقتصادي للزوجين.

مشكلة الدراسة:

تُمثل فترة تأخر الإنجاب إحدى المشكلات التي يعاني منها كلا الزوجين، وقد أظهرت نتائج دراسة (Yang & Yeo, 2017) أن المتأخرين عن الانجاب يشعرون بضغوطات نفسية واضطرابات شديدة كالخوف والقلق والاكتئاب. ويُعد القلق من أكثر الضغوط التي تواجه المتأخرين في الإنجاب من بين الآثار النفسية. ويزيد القلق خاصة نحو التفكير بالمستقبل، مما يولد شعورًا بعدم استقرار الحياة الزوجية وأمانها. ومن الدراسات التي أيدت ذلك ما أشارت إلية نتائج دراسة (Aflaksei & Zarei, 2013) أن تأخر الانجاب له تأثير سلبي على الجانب العاطفي والفكري لدى الزوجين. فمن الناحية العاطفية يُعاني الزوجان من مشاعر الخسارة والفقد، يُقابلها في الناحية الفكرية كثرة التفكير في عواقب تأخر الانجاب وما يتبعه من تبعات اجتماعية واقتصادية لبعض الأسر (بخوش وجابر 2019). هذه التحديات العاطفية، الفكرية والنفسية تُؤثر سلبًا على جودة حياة الزوجين، وتزيد من التحديات والصعوبات سواء على الصعيد الطبي أم الاجتماعي.

كما أن عدد من الجامعات السعودية أجرت دراسات أشارت إلى أن نسبة تأخر الانجاب في المملكة العربية السعودية بلغ 18 ٪، في حين تراوحت النسبة العالمية من 10-15 ٪ (جمال، 2022). لذا ترى الباحثتان بأن الأزواج الذين يُعانون من تأخر الانجاب بحاجة الى دراسة واقعهم وتحدياتهم بعمق وأكثر دقة، للنظر في مدى تأثير قلق المستقبل بجودة حياتهم، وفي ظل ندرة الدراسات في هذا الاتجاه وخاصة أن الباحثتان لم تجدا في حدود اطلاعهما دراسة محلية جمعت بين متغيرات البحث لدى عينة الدراسة، جاءت هذه الدراسة الحالية في محاولة للإجابة على التساؤلات التالية:

أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى قلق المستقبل لدي عينة من الأزواج المتأخرين بالإنجاب؟
2. ما مستوى جودة الحياة لدى عينة من الأزواج المتأخرين بالإنجاب؟

3. هل توجد علاقة ارتباطية بين قلق المستقبل وجودة الحياة لدى عينة من الأزواج المتأخرين بالإنجاب؟

4. هل توجد فروق في قلق المستقبل لدى عينة الأزواج تعزى لمتغيرات الجنس – العمر – المستوى الاقتصادي – المستوى التعليمي – سنوات الزواج؟

5. هل توجد فروق في جودة الحياة لدى عينة الأزواج المتأخرين بالإنجاب تعزى لمتغيرات الجنس – العمر – المستوى الاقتصادي – المستوى التعليمي – سنوات الزواج؟

6. هل يمكن التنبؤ بقلق المستقبل من جودة الحياة لدى عينة من الأزواج المتأخرين بالإنجاب؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية البحث في التعرف إلى قلق المستقبل وعلاقته بجودة الحياة لدى الأزواج المتأخرين عن الإنجاب في المملكة العربية السعودية. ويتضح ذلك من خلال:

أولا: الأهـمية النظـرية

- تكمن أهمية البحث الحالي من أهمية الفئة المستهدفة فهم يُمثلون وفقا للإحصاءات نسبة 18 ٪ وهي نسبة مُعتبرة لفئة هامة من المجتمع تحتاج إلى زيادة فهم آثار هذه الأزمة عليهم، وخاصة على جانب جودة حياتهم.
- تسليط الضوء على مستوى جودة الحياة التي يتمتع بها الأزواج المتأخرين عن الإنجاب.
- معرفة أبعاد جودة الحياة الأكثر تأثرًا بقلق المستقبل لدى الأزواج المتأخرين عن الإنجاب. وإثراء المكتبة السعودية في مجال الدراسات النفسية بهذه النتائج.
- إضافة نتائج علمية للبحث العلمي العربي بشكل مختص عن المجتمع السعودي لمتغيرات الدراسة الحالية والمتمثلة في المتغيرات الآتية: الجنس – العمر – المستوى الاقتصادي – المستوى التعليمي – سنوات الزواج.
- فتح آفاق جديدة لتناول متغيرات الدراسة بشكل أوسع.

ثانيا: الأهمية التطبيقية

- قد تساعد هذه الدراسة المختصين والمرشدين النفسيين على تصميم برامج خاصة في مجال الإرشاد الأسري والزواجي، والتي تُسهم في إرشاد ودعم هذه الفئة أثناء مُعايشتهم لأزمة تأخر الانجاب.
- قد تُساعد هذه الدراسة صُناع القرار في مجال الصحة النفسية في وضع خطط وسياسات صحيّة تدعم الأزواج المتأخرين عن الانجاب لحماية ودعم صحتهم النفسية في مواجه هذه الأزمة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف إلى:

- مستوى قلق المستقبل لدى الأزواج المتأخرين بالإنجاب.
- مستوى جودة الحياة لدى الأزواج المتأخرين بالإنجاب.
- طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل وجود الحياة لدى الأزواج المتأخرين بالإنجاب.
- التحقق من وجود فروق بين متوسطات درجات قلق المستقبل لدى الأزواج المتأخرين في الإنجاب تعزى لمتغيرات الجنس –العمر – المستوى الاقتصادي – المستوى التعليمي – سنوات الزواج.
- التحقق من وجود فروق بين متوسطات درجات جودة الحياة لدى الأزواج المتأخرين بالإنجاب تعزى لمتغيرات الجنس – العمر – المستوى الاقتصادي – المستوى التعليمي – سنوات الزواج.

مصطلحات الدراسة:

قلق المستقبل: Future anxiety

يعرفه (المشيخي) بأنه: هو الشعور بعدم الارتياح والتفكير السلبي تجاه المستقبل والحياة، وعدم القدرة على مواجهة الضغوط والأحداث الحياتية، وتدني اعتبار الذات، وفقدان الشعور بالأمان وعدم الثقة بالنفس (المشيخي ومخيمر، 2009، ص. 12).

أما التعريف الإجرائي لقلق المستقبل فهو: الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال إجاباتهم على بنود مقياس قلق المستقبل المستخدم في هذه الدراسة، معبرًا عنه بالدرجة الكلية التي حصل عليها أفراد العينة.

جودة الحياة: Quality of life

يعرف (منسي وكاظم، 2006، ص.65) جودة الحياة بأنها: «شعور الفرد بالرضا والسعادة والقدرة على إشباع حاجاته، من خلال ثراء البيئة ورقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية، مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه».

أما التعريف الإجرائي لجودة الحياة: هي الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس جودة الحياة المستخدم في الدراسة.

تأخر الإنجاب: Fertility Delay

هو «عدم القدرة على الإنجاب بعد مرور سنة كاملة من العلاقات الزوجية الصحيحة ودون استخدام وسائل لمنع الحمل» (زين العابدين وآخرون، 2016، ص. 103).

التعريف الإجرائي لتأخر الإنجاب: هو تأخر الإنجاب لأحد الزوجين بعد مرور سنة كاملة على الزواج قد يكون دائمًا أو مؤقتًا

لأسباب (عضوية أو بيولوجية)، دون استعمال موانع تخص تنظيم أو تأخير الإنجاب ضمن المدى العمري (20 – 60) سنة.

متغيرات الدراسة

- المتغير المستقل: قلق المستقبل
- المتغير التابع: جودة الحياة
- المتغيرات التصنيفية: الجنس – العمر – المستوى الاقتصادي – المستوى التعليمي – سنوات الزواج.

حدود الدراسة

- الحدود الزمانية: طبقت الباحثتان الإجراءات الميدانية لأدوات الدراسة في عام 2024/1445م.
- الحدود المكانية: تتحدد الدراسة مكانيًا في المملكة العربية السعودية.
- الحدود البشرية: طُبقت الدراسة عشوائية على الأزواج من الجنسين المتأخرين عن الإنجاب.

الدراسات السابقة

في استعراض الدراسات السابقة في هذا الشأن، نبدأ بدراسة (السمكري، 2016) التي أجرتها على سيدات من منطقة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية واللاتي يعانين من تأخر في الانجاب. كانت عينة الدراسة من (497) وقد تم تطبيق مقاييس لقياس مستوى القلق والاكتئاب ودرجة الضغوطات النفسية والرضا الزواجي لديهن. أظهرت النتائج أن النساء المتزوجات من الفئة العمرية من 18-30 سنة قد حققن أعلى متوسط حسابي على مقياس الرضا الزواجي، ولم تُظهر النتائج وجود فروق للمستوى التعليمي في الرضا الزواجي. يُقابل ذلك نتائج في ذات الدراسة تُظهر أن مستوى القلق والاكتئاب يزداد لدى الفئات العمرية الأكبر مع عدم وجود فروق للمستوى التعليمي.

عززت نتائج هذه الدراسة، دراسة أخرى جاءت في سلطنة عمان (المحروقي وكرادشه، 2017) والتي هدفت إلى تقصي الآثار النفسية والصحية على المرأة العمانية نتيجة تأخرها في الحمل. وقد كانت عينة الدراسة من (317) سيدة تأخرن في الانجاب. أظهرت النتائج وجود مجموعة من الآثار النفسية والصحية على السيدات الاتي يعانين من تأخر الانجاب مثل القلق وكثافة المشاعر السلبية، وانخفاض تقدير الذات، وفرط الحساسية الاجتماعية، والألم جسدية مُزمنة. في حين أظهرت نتائج بحثية أخرى عن آثار نفسية مُختلفة تُعاني منها السيدات المتأخرات عن الانجاب، وهي دراسة قامت في المملكة الأردنية الهاشمية (An Nawaiseh, 2016). كانت عينتها مكونة من (200) سيدة تأخرن في الانجاب. وهدفت الدراسة لدراسة العلاقة بين تأخر الانجاب والشعور بالأمن النفسي والوحدة النفسية لديهن. أظهرت النتائج أن مستوى الوحدة النفسية جاء مرتفعا يُقابلهُ شعور مُنخفض بالأمن النفسي.

كما هدفت دراسة (Sahar et al, 2021) إلى التعرف على جودة الحياة وعلاقتها بالتوتر لدى السيدات المتأخرات عن الانجاب. تكونت عينة الدراسة من (172) سيدة تم تشخيصهن بتأخر عن الانجاب. أظهرت النتائج أن 41.3 ٪ من النساء اللاتي تعانين من تأخر الانجاب ظهرت لديهن أعراض اضطراب كرب ما بعد صدمة عدم الانجاب أو تأخره، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين اضطراب كرب ما بعد صدمة عدم أو تأخر الانجاب وجودة الحياة. بمعنى أنه لكما تأخر إنجاب السيدات انخفضت جودة حياتهن، والعكس.

أما عن الدراسات التي ربطت بين متغيري قلق المستقبل وجودة الحياة تحديدا لدى الأزواج الذين يعانون من تأخر الانجاب، فلم تجد الباحثتان على حد اطلاعهما أبحاثا جمعت هذه المتغيرين في دراسات تخص مجتمع الدراسة. لكن ما تم التوصل له دراسات جمعت قلق المستقبل وعلاقته بجودة الحياة مع عينات مختلفة. ففي دراسة في المملكة العربية السعودية عن قلق المستقبل وعلاقته بجودة الحياة لدى عينة من الشباب السعودي لصديق وخليفة (2021). هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى قلق المستقبل وجودة الحياة لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة، والكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين قلق المستقبل وجودة الحياة، والكشف عن الفروق في مستويات قلق المستقبل وجودة الحياة التي تعزى للمتغيرات الجنس، الحالة الاجتماعية، الحالة الاقتصادية. تكون مجتمع الدراسة من الشباب في منطقة مكة المكرمة في كلٍ من المدن الآتية: جدة، ومكة، والطائف، وبلغ حجم العينة 313، 114 من الذكور و139 من الاناث. تراوحت أعمارهم من (20 إلى 30) سنة. أسفرت نتائج الدراسة عن ارتفاع مستوى قلق المستقبل لدى أفراد العينة، ومستوى جودة الحياة لدى أفراد العينة تحقق بدرجة متوسطة، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل وجودة الحياة. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق في مستوى قلق المستقبل تعزى إلى الحالة الاجتماعية «أعزب»، ووجود فروق في مستوى جودة الحياة تعزى إلى الحالة الاجتماعية «متزوج»، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات قلق المستقبل وجودة الحياة، تعزى لمتغير الجنس والمستوى الاقتصادي.

كما تأتي دراسة (النيبوع وعياد، 2019) عن جودة الحياة وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية. هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى قلق المستقبل لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، ومعرفة مدى علاقة جودة الحياة بمستوى قلق المستقبل، والكشف عن الفروق في جودة الحياة يعزى إلى متغير المستوى الدراسي لدى طلاب معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة بورقلة، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتكون مجتمع البحث من طلبة الليسانس (50) طالبًا وطالبة في معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

بجامعة بورقلة، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية الطبقية. أظهرت النتائج وجود علاقة بين جودة الحياة وقلق المستقبل لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية. وأشارت الدراسة إلى وجود ارتفاع نسبيًا في قلق المستقبل لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة تعزى لمتغير المستوى الدراسي لدى هذه الفئة من الطلبة.

التعقيب عي الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة وفي حدود ما اطلعت عليه الباحثتان، تبين أنه لا توجد دراسة عربية أو محلية واحدة جمعت بين متغيرات هذه الدراسة. لكن هناك دراسات أكدت تأثُر الصحة النفسية للأزواج المتأخرين عن الانجاب، فدراسات (السمكري، 2016؛ المحروقي وكرادشة، 2027؛ An Nawaiseh, 2016) أكدت نتائجهم أن هناك آثاراً نفسية سلبية يُصاب بها الأزواج المتأخرين عن الانجاب، كالشعور بالقلق والاكتئاب وكثافة المشاعر السلبية والوحدة النفسية وانخفاض الأمن النفسي. كما أكدت نتائج (Sahar et al, 2021) العلاقة الطردية بين تأخر الانجاب وجودة الحياة، بمعنى كلما تأخر الزوجين عن الانجاب انخفضت جودة الحياة لديهما.

أما عن الدراسات التي تجمع بين متغيري الدراسة الحالية (قلق المستقبل وجودة الحياة) تحديدا لدى فئة المتأخرين عن الانجاب، فلم تجد الباحثتان على حد اطلاعهما، لكن هناك دراسات جمعت بين هذين المتغيرين مع عينات أخرى من المجتمع. فدراسة (خليفة، 2021؛ الينبوع وعياد، 2019) والتي كانت العينات على فئة الشباب من الجنسين، أكدت النتائج على العلاقة الارتباطية العكسية بين قلق المستقبل وجودة الحياة، بمعنى كلما زاد القلق تجاه المستقبل، انخفض الشعور بجودة الحياة.

وتأتي هذه الدراسة الحالية لتتفرد في دراسة العلاقة بين قلق المستقبل وجودة الحياة لدى الأزواج المتأخرين عن الانجاب — حيث لم توجد دراسة عربية — وذلك في حدود اطلاع الباحثتان جمعت بين متغيرات البحث الحالي على هذه العينة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك للكشف عن العلاقة بين متغيرات الدراسة، وتحديد الفروق بين أفراد العينة في كل من: قلق المستقبل، وجودة الحياة، تبعًا للمتغيرات الديموغرافية، وعرضها بطريقة إحصائية كمية وتفسيرها كيفيًا.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من الأزواج المتأخرين عن الإنجاب من الجنسين في المملكة العربية السعودية بجميع مناطقها. والذين يشكلون نسبة 18 ٪ من المتزوجين حسب إحصاءات الجامعات السعودية (جمال، 2022).

عينة الدراسة:

تم الوصول للعينة من خلال الاستعانة بجمعية مساعدة المتأخرين عن الانجاب في المملكة العربية، حيث تواصلت الباحثتان معهما بطلب نشر مقاييس الدراسة للأزواج المستفيدين من خدمات هذه الجمعة. وتم ارسال الاستبيانات الكترونيا عبر تطبيق الواتساب. فكانت نوعية العينة العشوائية البسيطة. قام 246 من الأزواج المتأخرين بالإنجاب في المملكة العربية السعودية بالإجابة على مقاييس الدراسة، وتكونت من (49) ذكرًا و(215) أنثى، تراوحت أعمارهم من 20 إلى 60 سنة، بمتوسط حسابي للفئة العمرية من 28-35 سنة.

يُظهر الجدول الآتي يوضح توزيع العينة النهائية وفقاً لمتغير الجنس – العمر – المستوى الاقتصادي – المستوى التعليمي – سنوات الزواج).

جدول 1

توزيع جدول العينة

البيانات الديموغرافية	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكور	49	%18.6
	إناث	215	%81,4
	المجموع	264	%100
العمر	27-20	25	%9.5
	35-28	124	%47
	43-36	92	%34.8
	51-44	19	%7.2
	60-52	4	%1.5
	المجموع	264	%100

المستوى الاقتصادي	منخفض	106	%40.2
	متوسط	149	%56.4
	مرتفع	9	%3.4
	المجموع	264	%100
المستوى التعليمي	تعليم ابتدائي	10	%3,8
	تعليم متوسط	13	%4.9
	تعليم ثانوي	87	%33
	دبلوم	30	%11.4
	تعليم،عالي (بكالوريوس)	116	%43,9
	دراسات، عليا (ماجستير، دكتوراة)	8	%3
	المجموع	264	%100
سنوات الزواج	5 سنوات وأقل	44	%16.7
	6–10	110	%41.7
	11–15	63	%23.9
	16–20	27	%10.2
	25–21	16	%6.1
	30 سنة فأكثر	4	1.5
	المجموع	264	%100

أدوات الدراسة:

بعد الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والمقاييس، اعتمدت الباحثتان مقياسين كأداتين للدراسة الحالية وهما:

- – مقياس قلق المستقبل لـ زينب شقير (2005).
- – مقياس جودة الحياة لـ بشرى إسماعيل أحمد (2013).

المقياس الأول: مقياس قلق المستقبل:

يهدف إلى قياس مستوى قلق المستقبل لدى الفرد، وقد تم إعداد المقياس من قبل شقير (2005)، ويتكون من 28 فقرة موزعة على خمسة محاور رئيسة هي: (القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية، قلق الصحة وقلق الموت، القلق الذهني، اليأس في المستقبل، الخوف من الفشل في المستقبل). وتكون الإجابة عن كل فقرة من خمسة بدائل، وذلك على مقياس متدرج من معترض بشدة (لا)، معترض أحيانًا (قليلًا) بدرجة متوسطة، عادة (كثيرًا)، دائمًا (تمامًا). وقد وضعت أمام هذه التقديرات خمس درجات هي: (4-3-2-1-0) على الترتيب، وذلك عندما يكون اتجاه البنود نحو قلق المستقبل سلبيًا، في حين تكون هذه التقديرات في اتجاه عكسي: (0-1-2-3-4) عندما يكون اتجاه التقديرات نحو قلق المستقبل إيجابيًا، وبذلك تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع قلق المستقبل لدى الفرد، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0-112 درجة). درجة صدق المقياس، فكانت معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01). وثبات المقياس كان مرتفع ودال عند مستوى معامل ارتباط (0.01)

صدق المفردات (صدق التكوين)

وقد حساب صدق التكوين بحساب ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك عينة الدراسة وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول 2

رقم البند	درجة الارتباط	رقم البند	درجة الارتباط	رقم البند	درجة الارتباط
1	78,0	11	0.89	21	0,73
2	0,65	12	0,52	22	0,56
3	0,55	13	0,64	23	0,77
4	0,44	14	0,53	24	0.63
5	0,51	15	0,74	25	0.73
6	0,72	16	0,46	26	0.76
7	0,69	17	0,62	27	0.57
8	0,78	18	0,91	28	0,48
9	0,88	19	0,62		
10	0.89	20	0,75		

معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمقياس

من الجدول السابق يتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0,01. وقد تم التحقق من صدق التكوين وذلك بقياس الاتساق الداخلي حيث تم إيجاد معاملات الارتباط بين محاور المقياس الخمس وبين بعضهم البعض وكذلك بين كل محور وبين الدرجة الكلية للمقياس على النحو التالي:

جدول 3

الارتباط الداخلي للمقياس

المحور	محور (1)	محور (2)	محور (3)	محور (4)	محور (5)	الدرجة الكلية
1- قلق المشكلات الحياتية المستقبلية.	-	0,78	0.88	0,69	0.67	0,75
2- قلق الصحة وقلق الموت.		-	0.91	0,82	0,86	0,89
3-القلق الذهني.			-	0,84	0.78	0,81
4-اليأس من المستقبل.				-	0,93	0,91
5-الخوف والقلق من المستقبل.					-	0.88
6- الدرجة الكلية						-

يتضح من الجدول السابق ارتفاع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية وكل محور من المحاور الخمسة، وكذلك ارتفاع معاملات الارتباط بين المحاور الخمسة، وجميعها ارتباطات موجبة ودالة عند مستوى 0,01، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين 0,67، 0,93، وهذا يزيد من الاطمئنان على ارتفاع صدق المقياس لما وضع له .

المقياس الثاني: مقياس جودة الحياة: ترجمة إسماعيل 2013

هذا المقياس يقيس جودة الحياة، وأعدت هذا المقياس منظمة الصحة العالمية (1996)، وعرّبتهُ الباحثة بشرى إسماعيل (2013)، ثم عرضته على أربعة من أساتذة علم النفس لتحكيم الصورة التي أعدتها باللغة العربية من حيث الصياغة اللغوية وبدائل الإجابة ومدي انتماء العبارة للبعد، وتكونت الصورة النهائية للمقياس من 26 عبارة، منها عبارتان عن جودة الحياة عامة والصحة العامة، و24 بندًا، وتوزع كل هذا على أربعة أبعاد فرعية للمقياس: الصحة الجسمية، الصحة النفسية، العلاقات الاجتماعية، البيئة.

تصحيح المقياس:

تتم الإجابة عن بنود المقياس وفقًا لمقياس مدرج تتراوح الدرجات عليه ما بين خمس درجات إلى درجة واحدة، وذلك في حالة الإجابة الإيجابية؛ إذ تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع في جودة الحياة، وتعكس هذه الدرجات في حالة الإجابات السلبية، ويتم حساب درجة كل بعد من الأبعاد الأربعة، بمتوسط مجموع درجات الفرد على البنود المكونة لكل بعد، ثم بعد ذلك تجمع متوسط درجات الفرد على الأبعاد الأربعة للحصول على الدرجة الكلية، ولكن بعد تحويل هذه الدرجة الكلية كما في المعادلة الآتية: الدرجة المحولة = (الدرجة – (4) × (100/16)

الصدق والثبات:

تحققت الباحثان من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي باختبار نموذج العامل الكامن العام الذي حاز على مطابقة تامة، فقد بلغ قيمة كا2 = صفر وكان مستوى دلالتها 0.001. أما عن ثبات المقياس فتم التحقق منه بطريقة إعادة الاختبار في صورته النهائية بعد ثلاثة أسابيع على عينة التقنين (ن=50)، وكان معامل الارتباط بين التطبيقين 0.89 بمستوى دلالة (0.01)

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى قلق المستقبل لدى عينة من الأزواج المتأخرين بالإنجاب؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على مقياس قلق المستقبل، إذ إن قيم المتوسط الحسابي من (0-21) تمثل قلق مستقبل منخفض، وقيم المتوسط الحسابي من (22-44) تمثل قلق مستقبل بسيط، وقيم المتوسط الحسابي من (45-67) تمثل قلق مستقبل معتدل (متوسط)، وقيم المتوسط الحسابي من (68-90) تمثل قلق مستقبل مرتفع، وقيم المتوسط الحسابي من (91-112) تمثل مستوى قلق مرتفع جدًا (شديد)، وسنوضح ذلك في الجدول التالي:

جدول4

حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق المستقبل.

قلق المستقبل	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى – الترتيب
الدرجة الكلية	264	37.23	20	قلق بسيط
البعد الأول: القلـــــق المتعلـــــق بالمشكلات الحياتية المستقبلية	264	8.6818	5.27757	2
البعد الثاني: القلـق المتعلـق بالصـحة والموت	264	7.0568	5.13030	3
البعد الثالث: القلـق الـذهني المتعلـق بالتفكير في المستقبل	264	10.5947	4.49826	1
البعد الرابع: اليأس في المستقبل	264	6.1439	4.51720	4
البعد الخامس: الخـوف والقلـق مـن الفشل في المستقبل	264	4.5455	3.61527	5

*ملاحظة: يتبين من الجدول أعلاه أن مقياس المتوسط الحسابي لقلق المستقبل بلغ (37.23) بانحراف معياري يساوي (20)، والمتوسط الحسابي لقلق المستقبل هنا يقع ضمن المستوى المتوسط البسيط نسبيًا بين (22-44) درجة، ما يعكس مستوى متوسطًا بسيطًا لقلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة.

أيضا هناك تباينًا في قيم المتوسط الحسابي بين أبعاد قلق المستقبل، ويمكن ترتيب الأبعاد ترتيبًا تنازليًا من الأعلى إلى الأدنى من حيث درجة الأهمية؛ فقد جاء بعد القلق الذهني التفكير في المستقبل في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة، فبلغ المتوسط الحسابي 10.5947 بانحراف معياري 5.277، ويليه القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي8.681 وانحراف معياري 5.03، يليه بُعد قلق الصحة وقلق الموت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي 7.056، وانحراف معياري 5.130، يليه بُعد اليأس في المستقبل بمتوسط حسابي 6.1439 وانحراف معياري، وأخيرًا بُعد الخوف والقلق من الفشل في المستقبل بمتوسط حسابي 4.5455 وانحراف معياري 3.615، ومن خلال نتائج الجدول السابق يتضح أن مستوى قلق المستقبل يتسم بقلق مستقبل بسيط لدى أفراد عينة الدراسة.

أظهرت نتائج السؤال الأول أن الأزواج المتأخرين عن الإنجاب لديهم مستوى قلق بدرجة متوسطة في المقياس الكلي. كما أظهرت الدراسة نتائج تفصيلية على أبعاد مقياس قلق المستقبل؛ أن القلق الذهني الممثل في التفكير في المستقبل لدى الأزواج المتأخرين عن الإنجاب من خلال تبني الأفكار السلبية وغلبة النظرة السوداوية للأمور أعلى أنواع القلق بين العينة. يليه القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية لدى أفراد العينة، وهو عدم الإحساس بالأمان وأعباء المعيشة والدخل المادي والعلاقات الاجتماعية. يليه بعد ذلك قلق الصحة وقلق الموت كالخوف من الأمراض، والوحدة، وفقدان القدرة على الإنجاز، والموت في المرتبة الثالثة. وأخيرًا الخوف والقلق من الفشل في المستقبل والخوف مما يحمله المستقبل، والقلق من الفشل في تحقيق أهدافهم وطموحاتهم المستقبلية. تتطابق هذه النتيجة مع دراسات (السمكري، 2016؛ المحروقي وكرادشة، 2027؛ An Nawaiseh, 2016) حيث يُعاني الأزواج المتأخرين عن الانجاب من مشكلة القلق وغيرها من المشكلات النفسية الأخرى. لكن ما قدمته نتيجة هذه الدراسة هو تفصيل أي أنواع القلق الأعلى بين الأزواج المتأخرين عن الانجاب.

السؤال الثاني: ما مستوى جودة الحياة لدى عينة من الأزواج المتأخرين بالإنجاب؟

للإجابة على ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة، إذ إن قيم المتوسط الحسابي من (24 - 71) تمثل مستوى أقل من المتوسط لجودة الحياة، وقيم المتوسط الحسابي من (72 - 120) تمثل مستوى أعلى من المتوسط لجودة الحياة، والنتائج نوضحها في الجدول التالي:

جدول 5

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى جودة الحياة وترتيب أبعاد جودة الحياة حسب درجة موافقتها

جودة الحياة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى – الترتيب
الدرجة الكلية	264	83.7348	12.74784	مستوى أعلى من المتوسط
البعد الأول: الصحة الجسمية	264	23.1402	3.36715	2
البعد الثاني: الصحة النفسية	264	21.0455	3.35110	3
البعد الثالث: العلاقة الاجتماعية	264	11.4280	2.88475	4
البعد الرابع: البيئة	264	28.1212	5.66496	1

*ملاحظة: يتضح من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لمقياس جودة الحياة للمتأخرين قد بلغ (83.735)، و أن هناك تباينًا في قيم المتوسط الحسابي بين أبعاد جودة الحياة، ويمكن ترتيب الأبعاد ترتيبًا تنازليًا من الأعلى إلى الأدنى من حيث درجة الأهمية، إذ جاء بُعد (البيئة) في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة، فقد بلغ المتوسط الحسابي 28.1212 بانحراف معياري 5.66496، ويليه بُعد (الصحة الجسمية) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي 23.1402 وانحراف معياري 3.36715، يليه بُعد (الصحة النفسية) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي 21.0455 وانحراف معياري 3.35110، وأخيرًا في المرتبة الرابعة بُعد (العلاقة الاجتماعية) بمتوسط حسابي 11.4280 وانحراف معياري 2.88475، ومن خلال نتائج الجدولين السابقين يتضح أن مستوى جودة الحياة لدى أفراد العينة أعلى من المتوسط.

وقد أظهرت نتيجة السؤال الثاني أن مستوى جودة الحياة لدى الأزواج المتأخرين عن الإنجاب وقدرتهم على إشباع حاجاتهم المختلفة الفطرية والمكتسبة، والاستمتاع بالظروف المحيطة بهم، والسعي إلى الكمال، كان أعلى من المتوسط على مقياس جودة الحياة الكلي وأبعاده. كما يتضح أن جودة الحياة لدى الأزواج المتأخرين عن الإنجاب ترتبط بالمستوى الذي يصلون إليه في إشباع مختلف حاجاتهم الصحية والنفسية والاجتماعية، وإرضائها بالحد غير المبالغ فيه لإشباع تلك الحاجات. لذلك تتأثر حياة الأزواج المتأخرين عن الإنجاب بشكل مباشر بالمواقف التي يعيشونها كالمواقف السلبية والضغوطات الحياتية التي تتغير في تصوراتهم وطريقة تفكيرهم، مما يؤثر في مختلف جوانب شخصياتهم العاطفية والاجتماعية والجسدية، كارتفاع معدل التوتر والقلق والصراع النفسي الذي يهدد كيانهم النفسي والجسمي. وتتطابق هذه النتيجة مع دراسة (Sahar, 2021) في أن جودة الحياة تنخفض كلما تأخر الزوجان عن الانجاب.

كما تُظهر هذه الدراسة نتائج أخرى بشكل تفصيلي من خلال نتائج أبعاد مقياس جودة الحياة، حيث أظهرت النتائج أن الأزواج المتأخرين عن الإنجاب أن أولى أشكال جودة الحياة تأثرا هي البيئة ومن ثم جودة الصحة الجسمية، وذلك لخضوعهم للكثير من العلاجات التي تُحفز وتنشط قدرتهم الجسدية على الانجاب، وهذا ما أكدته دراسة (بخوش وجابر، 2019) أن أحد أشد مُعاناة الزوجان المتأخرين عن الانجاب هي العلاجات الدوائية وكثرة مراجعات الجهات الطبية. يلي ذلك الصحة النفسية تأتي في المرتبة الثالثة من حيث أعلى مستويات جودة الحياة والتي تتمثل في شعور الفرد بالتوافق مع المرض، ومع ذاته ومع مجتمعه، وتعزو الباحثتان ارتفاع هذا البُعد في جودة الحياة لدى المتأخرين عن الانجاب الى طبيعة المجتمع السعودي المتدين والذي يسعى الى الرضى بقضاء الله وقدره مما يرفع من امكانيته في التوافق مع الأمراض ومنها تأخر الانجاب. ومن ثم يأتي بُعد العلاقات الاجتماعية كأعلى أبعاد جودة الحياة بين أفراد العينة، وتُفسر الباحثتان سبب ارتفاع بُعد العلاقات الاجتماعية في جودة حياة المتأخرين عن الانجاب بطبيعة المجتمع الجمعي في المملكة العربية السعودية، حيث تُشكل الروابط الاجتماعية أحد الموارد الصحية في دعم الافراد.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين قلق المستقبل وجودة الحياة لدى عينة من الأزواج المتأخرين بالإنجاب؟

للإجابة على هذا السؤال حسبت الباحثتان معامل الارتباط بيرسون بين مجموع درجات أفراد العينة على مقياس قلق المستقبل، ومجموع درجات مقياس جودة الحياة لدى أفراد العينة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول 6

معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين قلق المستقبل وجودة الحياة

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Sig	معامل الارتباط
قلق المستقبل	264	37.23	20	.000	0.588-
جودة الحياة		83.73	12.74		

*ملاحظة: من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لقلق المستقبل بلغ (37.23) بانحراف معياري (20)، والمتوسط الحسابي لجودة الحياة بلغ (83.73) بانحراف معياري (12.74)، وقيمة معامل الارتباط بيرسون (0.588-)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني أنه توجد علاقة ارتباطية عكسية قوية دالة إحصائيًا بين قلق المستقبل وجودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة؛ فكلما زاد قلق المستقبل لدى الأزواج المتأخرين بالإنجاب، انخفضت جودة الحياة لديهم.

تُظهر نتائج السؤال الثالث أن الأزواج المتأخرين عن الإنجاب كلما ازداد شعورهم بالقلق والخوف من الأحداث المستقبلية، والخوف من الفشل والضغوط والتوتر والأزمات والسلبية تجاه مستقبلهم، انخفضت لديهم جودة الحياة لديهم والمتمثلة في إشباع الحاجات النفسية والعاطفية والاجتماعية، ورضاهم عن ذاتهم. وتتطابق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة (خليفة، 2021؛ الينبوع وعياد، 2019) في أن جودة الحياة تنخفض كلما زاد القلق نحو المستقبل. وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بطبيعة المجتمعات العربية وأهمية الانجاب فيها، وتأخرهُ يزيد من شعور الفرد بالقلق تجاه عدة أمور منها مستقبله. وكما أثبت الدراسات السابقة ونتيجة الدراسة الحالية أن قلق ينعكس سلبًا على الحياة الاجتماعية التي يعيشونها وعلى الصحة النفسية، مما يجعلهم في حالة تفكير مستمر وتسلط الأفكار السلبية عليهم مما يفقدهم جودة الحياة

السؤال الرابع: هل توجد فروق في قلق المستقبل لدى عينة الأزواج تعزى لمتغيرات (الجنس – العمر – المستوى الاقتصادي – عدد سنوات الزواج)؟

أولًا: متغير الجنس

تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسط قلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة، وسنوضح ذلك في الجدول التالي:

جدول 7

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين

الجنس		العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	القرار
قلق المستقبل	ذكر	49	39.1224	22.20795	3.17256	262	.815	.416	غير دالة
	أنثى	215	36.5442	19.45824	1.32704	65.81	.750	.456	

*ملاحظة: من خلال نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في الجدول أعلاه رقم (12) أن المتوسط الحسابي لقلق المستقبل لعينة الذكور من الأزواج المتأخرين بالإنجاب في مقياس قلق المستقبل بلغ (39.1224) بانحراف معياري قدره (22.20795) في حين بلغ المتوسط الحسابي لعينة الإناث المتأخرات بالإنجاب في مقياس قلق المستقبل (36.5442) بانحراف معياري قدر بـ (19.45824)، وقيمة (ت) تساوي (0.815) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات قلق المستقبل لدى عينة الأزواج تبعًا لمتغير الجنس.

ثانيًا ـ متغير العمر:

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، للكشف عن دلالة الفروق في متوسط قلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير العمر، وسنوضح ذلك في الجدول التالي:

جدول 8

نتائج اختبار تحليل التباين (ANOVA)

قلق المستقبل	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	القرار
بين المجموعات	2717.441	4	679.360	1.721	.146	غير دالة
داخل المجموعات	1022246.433	259	394.774			
المجموع	104963.864	263				

*ملاحظة: من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة اختبار تحليل التباين (ف) بلغت (1.721)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)؛ ومن ثم فإنه لا توجد فروق بين أفراد العينة في مستوى قلق المستقبل تعزى لمتغير المستوى العمر.

ثالثاً ـ متغير المستوى الاقتصادي

تم الاعتماد على اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) بغرض الكشف عن الفروق في مقياس قلق المستقبل لدى عينة الأزواج حسب متغير المستوى الاقتصادي للأسرة وكانت النتائج ما يلي:

جدول 9

نتائج اختبار تحليل التباين ANOVA

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة	القرار
قلق المستقبل	بين المجموعات	5925.742	2	2962.871	7.808	.00	دالة عند أقل من .001
	داخل المجموعات	99038.122	261	379.456			
	المجموع	104963.864	263				

*ملاحظة: من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة اختبار تحليل التباين (ف) تساوي (7.808) وبدلالة إحصائية بقيمة (0.00)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.001)؛ ومن ثم فإنه توجد فروق بين أفراد العينة في مستوى قلق المستقبل تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة، وبما أن تحليل التباين لا يكشف عن اتجاه الفروق بين المجموعات فقد استخدم القياس البعدي (Post hoc comparison) للتعرف إلى طبيعة الفروق واتجاهها ونبين ذلك في الجدول التالي:

جدول 10

اتجاه الفروق في مستوى قلق المستقبل حسب متغير المستوى الاقتصادي للأسرة

قلق المستقبل	المستوى الاقتصادي	المستوى الاقتصادي	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدالة	فترة الثقة 95%	
						الحد الأدنى	الحد الأعلى
قلق المستقبل	منخفض	متوسط	8.26979*	2.47517	.004	2.1763	14.3633
		مرتفع	18.77463*	6.76325	.022	2.1244	35.4248
	متوسط	منخفض	-8.26979*	2.47517	.004	-14.3633	-2.1763
		مرتفع	10.50485	6.68644	.293	-5.9562	26.9659
	مرتفع	منخفض	-18.77463*	6.76325	.022	-35.4248	-2.1244
		متوسط	-10.50485	6.68644	.293	-26.9659	5.9562

*ملاحظة: يتبين من خلال الجدول أعلاه:

- لا توجد فروق في قلق المستقبل بين المستوى الاقتصادي المتوسط والمستوى الاقتصادي المرتفع.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين المنخفض والمتوسط لصالح المنخفض بقيمة دلالة تساوي (0.00).
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين المستوى المنخفض والمرتفع لصالح المستوى المنخفض بقيمة دلالة (0.00)، أي إنه كلما انخفض المستوى الاقتصادي، زاد مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة والعكس صحيح.

رابعاً: متغير عدد سنوات الزواج

جدول 11

اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كانت النتائج:

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	القرار
قلق المستقبل	بين المجموعات	3061.926	5	612.385	1.550	.175	غير دالة
	داخل المجموعات	101901.938	258	394.969			
	المجموع	104963.864	263				

*ملاحظة: قيمة اختبار أنوفا (1.550) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)، أي لا توجد فروق في قلق المستقبل لدى عينة من الأزواج المتأخرين بالإنجاب تعزى لمتغير عدد سنوات الزواج.

أوضحت نتائج السؤال الرابع أنه لا توجد فروق في مستويات قلق المستقبل لدى عينة الأزواج تعزى لمتغير الجنس، والعمر، وعدد سنوات الزواج. وتفسر الباحثتان النتائج المتوصل لها بالدراسة بعدم وجود فروق لمتغير الجنس، والعمر، وعدد سنوات الزواج يعزى إلى نسبة الإناث بالعينة، فكانت نسبة الإناث 81.4 % مقابل الذكور بنسبة 18.6 % مما أثر في نتيجة الدراسة، وأن اختلاف نوع الجنس لا يؤثر لأن الأزواج المتأخرين بالإنجاب يشعرون بالقلق نفسه والتوتر والضغط النفسي تجاه مستقبلهم والتفكير في تأخر الإنجاب لديهم، فجميعهم يعانون المشكلة ذاتها في مجتمعنا العربي الذي يعطي أهمية لموضوع الإنجاب لحرصهم على امتداد الأسرة، مما يعود عليهم بالضغوط النفسية والاجتماعية، وكذلك يواجهون بعض المشكلات كالأزمات الزواجية لكلا الجنسين؛ لذلك لم تظهر فروق بينهم.

أما عن الفروق التي تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة، وكانت لصالح الأسر ذوي الدخل المنخفض؛ فكلما انخفض المستوى الاقتصادي، ارتفع مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة، والعكس صحيح. وقد خالفت هذه النتيجة دراسة لصديق وخليفة (2021). حيث أكدت نتائجها على عدم وجود فوارق ذات دلالة إحصائية بين المستوى الاقتصادي وقلق المستقبل. لكن تفسر الباحثتان تأثير المستوى الاقتصادي المنخفض في زيادة الترقب والقلق، خاصة تجاه متطلبات علاج تأخر الإنجاب والتي تحتاج إلى تكاليف مادية كبيرة كالعمليات، وانخفاض المستوى الاقتصادي لدى أفراد العينة يولد لديهم المشاعر السلبية وينتج عنها قلق وخوف مستقبلي بعدم تمكنهم من العلاج، وهذه المشاعر بدورها تسهم في ارتفاع قلق المستقبل. وترى الباحثتان أن هذه النتيجة طبيعية لدى ذوي الدخل المنخفض مقارنة بذوي الدخل المتوسط والمرتفع الذين يملكون إمكانيات مادية واقتصاديه تُعينهم على تكاليف علاج تأخر الانجاب.

السؤال الخامس: هل توجد فروق في درجة جودة الحياة لدى عينة الأزواج تعزى لمتغيرات (الجنس – العمر – المستوى الاقتصادي – المستوى التعليمي – عدد سنوات الزواج)؟

أولًا: متغير الجنس:

تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسط جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة، تعزى لمتغير (ذكر / أنثى).

جدول 12

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين

الجنس		العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة مستوى	القرار
جودة الحياة	ذكر	49	86.7755	13.72842	1.96120	1.859	262	.209	غير دالة
	أنثى	215	83.0419	12.44363	.84865	1.747	67.131		

*ملاحظة: من خلال نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في الجدول أعلاه رقم (17) أن المتوسط الحسابي لعينة الذكور من الأزواج المتأخرين بالإنجاب على مقياس جودة الحياة بلغ (86.78) بانحراف معياري قدره (13.72842)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعينة الإناث المتأخرات بالإنجاب في مقياس جودة الحياة (83.04) بانحراف معياري قدر بـ (12.44363)، وقيمة (ت) تساوي (1.859) وقيمة الدلالة الإحصائية تساوي (0.50) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05، ومن ثم لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات جودة الحياة لدى عينة الأزواج تبعًا لمتغير الجنس.

ثانياً: متغير العمر:

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في متوسط جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير العمر، وسنوضح ذلك في الجدول التالي:

جدول 13

نتائج اختبار تحليل التباين (ANOVA)

جودة الحياة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	القرار
بين المجموعات	973.460	4	243.365	1.509	.200	غير دالة
داخل المجموعات	41765.979	259	161.259			
المجموع	42739.439	263				

*ملاحظة: من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة اختبار تحليل التباين (ف) بلغت (1.509) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)، ومن ثم فإنه لا توجد فروق بين أفراد العينة في مستوى جودة الحياة تعزى لمتغير المستوى العمر.

جدول 14

نتائج اختبار تحليل التباين ANOVA

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	القرار
بين المجموعات	3186.856	2	1593.428	10.515	.000	دالة عند أقل من 0.001
داخل المجموعات	39552.584	261	151.542			
المجموع	42739.439	263				

*ملاحظة: من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة اختبار تحليل التباين (ف) تساوي (10.515) وبدلالة إحصائية بقيمة (0.00)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.001)، ومن ثم فإنه توجد فروق بين أفراد العينة في مستوى جودة الحياة تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة لصالح المستوى المنخفض بقيمة دلالة (0.00).

جدول 15

نتائج اختبار تحليل التباين ANOVA

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	القرار
بين المجموعات	1013.006	5	202.601	.1.339	.261	غير دالة
داخل المجموعات	39026.433	258	151.265			
المجموع	42739.439	263				

*ملاحظة: من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة اختبار تحليل التباين «ف» تساوي (1.339) وبدلالة إحصائية بقيمة (.261)، وهي قيمة أكبر من المستوى (0.05)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، ومن ثم فإنه لا توجد فروق في جودة الحياة بين أفراد العينة تعزى لمتغير المستوى التعليم.

جدول 16

تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة	القرار
جودة الحياة	بين المجموعات	1593.685	5	318.737	1.999	.079	غير دالة
	داخل المجموعات	41145.654	258	159.480			
	المجموع	42739.439	263				

*ملاحظة: قيمة اختبار أنوفا (1.999) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) أي لا توجد فروق في جودة الحياة لدى عينة من الأزواج المتأخرين بالإنجاب تعزى لمتغير عدد سنوات الزواج.

أوضحت نتائج السؤال الخامس أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى عينة الأزواج المتأخرين عن الانجاب تعزى لمتغير الجنس، والعمر، وعدد سنوات الزواج. لكن توجد فروق تُعزى لصالح المستوى الاقتصادي للزوجين. وتتطابق نتيجة هذا السؤال مع دراسة (Sahar, 2021) حيث أظهرت النتائج أن متغيرات الجنس وعدد سنوات الزواج لا تؤثر على جودة الحياة. وتفسر الباحثتان أن الأزواج المتأخرين عن الإنجاب قد مروا بتجارب مريرة خاصة التجارب الاقتصادي وربما هي أشدها في تكاليف العلاجات المحفزة للإنجاب مما يُضيف عبئ

ثالثًا: متغير المستوى الاقتصادي

تم الاعتماد على اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) بغرض الكشف عن الفروق في مستوى جودة الحياة لدى عينة الأزواج حسب متغير المستوى الاقتصادي للأسرة وكانت النتائج:

رابعًا: متغير المستوى التعليمي

تم الاعتماد على اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) بغرض الكشف عن الفروق في مستوى جودة الحياة لدى عينة الأزواج حسب متغير التعليم، وسنوضح ذلك في الجدول التالي:

خامساً: متغير عدد سنوات الزواج

اقتصادي عليهما ويؤثر في جودة حياتهما.

السؤال السادس: هل يمكن التنبؤ بقلق المستقبل من خلال جودة الحياة لدى عينة من الأزواج المتأخرين بالإنجاب؟

للإجابة على هذا السؤال استخدمت الباحثتان تحليل الانحدار (simple regression) والنتائج:

جدول 17

نتائج اختبار تحليل الانحدار simple regression

النموذج	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعياري في التقدير
1	588[a]	.346	.344	16.18331

جدول 18

[a] نتائج اختبار تحليل التباين ANOVA

النموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الانحدار	36346.214	1	36346.214	138.779	.000
البواقي	68617.650	262	261.899		
المجموع	104963.864	263			

فقد أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دالة إحصائيًا لقلق المستقبل عند مستوى الدلالة (0.000) في المتغير المتنبئ به جودة الحياة وتدل هذه النتيجة أن قلق ملاحظة: متغير قلق المستقبل يسهم في خفض مستوى جودة الحياة، وذلك تبعًا للمعادلة: قلق المستقبل = 114.241 – 0.922 * جودة الحياة.

أظهرت نتائج السؤال السادس أن هناك إمكانية للتنبؤ بأن قلق المستقبل يسهم في خفض مستوى جودة الحياة لدى الأزواج المتأخرين عن الإنجاب، وتفسر الباحثتان أن السبب الرئيس لنتيجة هذه الدراسة هي نظرة الفرد للمستقبل من خلال التجارب والخبرات التي يمر بها مما يؤثر في مستوى جودة الحياة، فالفرد الذي ينظر للمستقبل بنظرة تفاؤلية يدفعه إلى الإقدام على الحياة، في حين أن الفرد الذي ينظر للمستقبل بتشاؤم ومنظور أسود يدفعهم إلى الهروب من مواجهة ضغوط الحياة وعدم التكيف معها بشكل إيجابي. لذلك نظرة الفرد تجاه قدراته الفكرية والعاطفية وقدرته في إدارة مخاوفه وما قد يُقلقه خاصة من المستقبل تُحسن من جودة حياته.

التوصيات

في ضوء ما تم التوصل من نتائج البحث توصي الباحثتان بما يأتي:

1. تفعيل البرامج الإرشادية الوقائية للمتأخرين عن الإنجاب لكلا الجنسين، وتفعيل حملات التوعية بالصحة النفسية.
2. إنشاء مراكز للإرشاد النفسي لتقديم الخدمات الإرشادية للمتأخرين عن الإنجاب بالصورة التي تساعدهم على التوافق في حياتهم في الحاضر والمستقبل.
3. توعية المتأخرين عن الإنجاب فيما يخص التحديات التي يمرون بها وذلك من خلال تعليمهم مهارات إدارة الضغوطات النفسية وإدارة القلق.
4. التعرف إلى الاحتياجات النفسية والاجتماعية للمتأخرين بالإنجاب عن طريق إجراء المزيد من البحوث النفسية والاجتماعية عليهم.
5. الاهتمام بإعداد البرامج الإرشادية التي تساعد الأزواج على تقوية وتعزيز جودة الحياة من خلال مفهوم الذات وخفض قلق المستقبل.
6. تصميم برنامج إرشادي يساعد على التخلص من المعتقدات والأفكار غير المنطقية والحث على بث روح التفاؤل وتقوية الإيمان بالقضاء والقدر لدى المتأخرين عن الإنجاب.

المراجع:

أبو هلال، ربيحة محمد محمود وشاهين، إيمان فوزي سعيد وعبد الله، تيسير محمد. (2023). الصلابة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل ومعنى الحياة لدى عينة من المتفوقين وغير المتفوقين من طلاب جامعة القدس [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عين شمس، مصر.

المحروقي، رجب وكرداشه، محمد. (2017) الاثار النفسية والصحية بسبب تأخر الانجاب لدى السيدات في عمان. *مجلة الأبحاث الإنسانية*، سلطنة عمان. 2 (43). 34-67.

السمكري، عنان. (2016). الرضا الزواجي وأثره على بعض

جوانب الصحة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية لدى عينة من النساء المتزوجات بمنطقة مكة المكرمة، *مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس*.228.75-280.

بخوش، سعاد وجابر، نصر الدين (2019) الضغط النفسي لدى عينة من العقيمات وفق متغيري مدة العقم ومسببه. *مجلة علوم الانسان والمجتمع*، جامعة محمد خضير بسكرة، *كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية*. 8 (4)، 279-313.

بشرى إسماعيل أحمد (2013). مقياس جودة الحياة. الأنجلو المصرية.

بلال، أمل بدري النور. (2019). قلق المستقبل لدى النساء غير المنجبات بمركز النيل للخصوبة بولاية الخرطوم. *مجلة كلية دنقلا العلوم والتكنولوجيا*. (9)، 157 – 196.

بن صديق، مها، وخليفة، فاطمة. (2021). قلق المستقبل وعلاقته بجودة الحياة لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، 23 (6)، 34 - 82.

جمال، حسن. (2022). مساع لتصنيف «تأخر الانجاب» كمرض.. نسبتها 18٪ في السعودية. https://www.okaz.com.sa/news/local/2098405#:~:text=نسبتها%20%25%20%20%20في%20السعودية,-أخبار%20الاحد%2027%

زين العابدين، محمد علي رجب وآخرون (2016). الخدمة الاجتماعية في رعاية الأسرة والطفولة – معالجة في إطار الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية. مركز نشر وتوزيع الكتاب الجامعي.

شقير، زينب محمود. (2005). مقياس قلق المستقبل. (ط3). مكتبة النهضة المصرية.

صلاح الدين، رمضان. (2005). فعالية برنامج إرشادي لتحسين جودة الحياة لدى الطلاب المكتئبين. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا 2(34). 43-65.

المشيخي، غالب محمد ومخيمر، هشام محمد إبراهيم. (2009). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

منسي، محمود عبد الحليم وكاظم علي مهدي. (2006). مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة. جامعة السلطان قابوس – سلطنة عمان (17-19)، ص 63-78.

النيبوع، أيوب وعياد، مصطفى. (2019). جودة الحياة وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية ورقلة: دراسة ميدانية لطلبة ليسانس [رسالة ماجستير غير منشور]. جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، الجزائر.

Abu Hilal, Rabia Mohammed Mahmoud, Shaheen, Iman Fawzy Saeed, and Abdullah, Tayseer Mohammed. (2023). Psychological resilience and its relationship to future anxiety and the meaning of life among a sample of high achievers and non-high achievers from Al-Quds University. (in Arabic). [Unpublished PhD Thesis]. Ain Shams University, Egypt.

Alfakseir, A., & Zarei, M. (2013). Association Between Coping Strategies and Infertility Stress Among a Group of Women With Fertility Problem in Shiraz Iran. *Journal of Reproduction & Infertility.* Vol: 14 (4). 202226-.

Al-Mahrougiya, R.& Kradsheh, M.(2017). The psychological and health effects of delayed biological motherhood in the Omani society, *Journal of the Human Research Center*, Sultanate of Oman, 2 (43).3467-.

Al-Mashikhi, Ghaleb Mohammed, and Mukhaimer, Hisham Mohammed Ibrahim. (2009). Future anxiety and its relationship to both self-efficacy and level of ambition among a sample of students at Taif University. (in Arabic). [Unpublished doctoral dissertation]. Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah. Saudi Arabia.

Al-Nibou, Ayoub, and Ayyad, Mustafa. (2019). Quality of life and its relationship to future anxiety among students of the Institute of Sciences and Techniques of Physical and Sports Activities, Ouargla: A field study of undergraduate students. (in Arabic). [Unpublished Master›s thesis]. University of Kasdi Merbah - Ouargla, Algeria.

Alsamkari, A. (2016). Marital satisfaction and its impact on some aspects of mental health in light of some demographic and social variables among a sample

of married women in Makkah Al-Mukarramah region. Journal of Arab Studies in Education and Psychology.75.228280-.

An-Nawaiseh. (2016). Psychological security and psychological unity among women who are not in Jordan. *Journal of the College of Education*, Al-Azhar University, 1 (169).603629-.

Bakhoush, Souad, and Jaber Nasreddine (2019) Psychological stress in a sample of infertile women according to the variables of infertility duration and its cause. Journal of Human and Social Sciences, University of Mohamed Khedhir Biskra, Faculty of Human and Social Sciences. 8 (4), 279313-.

Behbahani, M., Shahsavari, M., & Dastak, A. (2012). The Experiences of Infertile Women on Assistant Reproductive Treatments: A Phenomenological Study. Iranian Red Crescent Medical Journal. Vol: 14 (6), 382394-.

Bilal, Amal Badri Alnour. (2019). Future anxiety among nulliparous women at the Nile Fertility Center in Khartoum State. (in Arabic). *Delta College of Science and Technology Journal.* (9), 157 – 196.

Bin Siddiq, Maha, and Khalifa, Fatima. (2021). Future anxiety and its relationship to quality of life among a sample of Saudi youth in the Makkah Al-Mukarramah region. (in Arabic). *Journal of Educational and Qualitative Research,* 23 (6), 34 - 82.

Hesam, A., Taghipour, L., Sepehr, R., & Fallahs. (2017). Investigating The Multiple Aspects of Mental Health in Infertile Women. *International Journal of Mental Health and Addiction.* Vol: 15, 928932-.

Hoffenaar, P. & Balen, F. (2009). The Impact of Having a Baby on the Level and Content of Women's Well-Being. Social Indicators Research. Vol: 4;97(2):279–295

Jamal, Hassan. (2022). An attempt to classify «delayed childbearing» as a disease. and why 18% in Saudi Arabia. https://www.okaz.com.sa/news/local/2098405#:~:text=Ratio%20

18%20%25%20in%20Saudi Arabia,-Sunday%20News%27

Mansi, Mahmoud Abdel Halim and Kazem Ali Mahdi. (2006). Quality of Life Scale for University Students. . (in Arabic). Proceedings of the Psychology and Quality of Life Symposium. Sultan Qaboos University - Sultanate of Oman (1719-), pp. 6378-.

Sahar, R., Rahimzadeh., M, Roghieh, S., Mir Majidi, R., Atai, A. & Sadiah, E. (2021) The Relationship Between Infertility Stress, and Quality of Life with Posttraumatic Stress Disorder in Infertile Women. *Journal of Reproduction & Infertility.* Vol: 22 (4), 282288-.

Salah El-Din, Ramadan. (2005). The effectiveness of a counseling program to improve the quality of life of depressed students. *Journal of the Faculty of Education,* (in Arabic).Tanta University 2(34). 4365-.

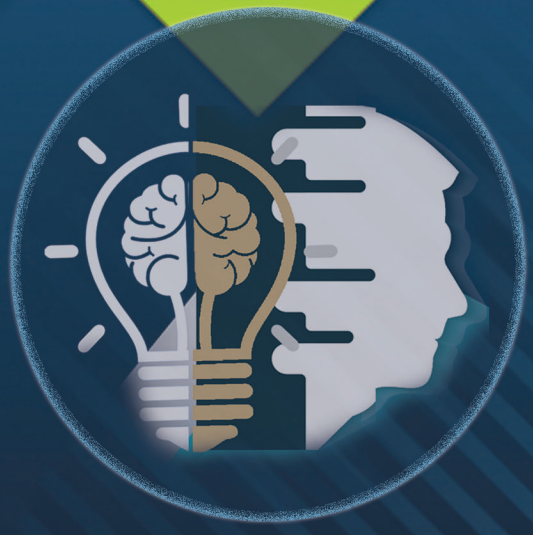
Yang, S. & Yeo, H. (2017). Effects of Irrational Parenthood Cognition, Post Traumatic Stress Disorder and Spousal Support on Quality of Life of Infertile Women. *Korean Journal of Women Health Nursing.* Vol: 23 (2) 145153-.

Journal of Human Sciences
At Hail University

جامعة حائل
University of Ha'il

Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published by University of Hail



Eighth year, Issue 25
Volume 1, March 2025

Arcif Analytics

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658