

رماح للبحوث والدراسات

مجلة دولية علمية محكمة

تصدر عن دار رماح للنشر والتوزيع

رماح / الأردن

وجامعة القرآن وتاصيل العلوم / السودان

العدد (166) المجلد الثالث

الجزء السادس

اب 2026

مجلة ربع سنوية

ISSN الورقي: 2392- 5418

ISSN الالكتروني: 2520- 7423

DOI: 10.59799/SQZH5356

معامل التأثير: 2.56 Impact Factor

الايداع القانوني 243



رماح

للبحوث والدراسات

مجلة دولية علمية محكمة

تصدر عن دار رماح للنشر والتوزيع - رماح / الأردن

وجامعة القرآن وتأصيل العلوم / السودان

العدد (166) اب 2026

المجلد الثالث

الجزء السادس

الورقي 5418- 2392 ISSN :

الالكتروني 7423- 2520 ISSN:

الإيداع القانوني 243

رماح للبحوث والدراسات مجلة دولية علمية محكمة

تصدر عن دار رماح للنشر والتوزيع -رماح / عمان -الأردن

بالتعاون مع

جامعة القرآن وتأصيل العلوم / السودان

الرئيس الشرفي للمجلة: الأستاذ الدكتور محمد عبدالله سليمان

مدير المجلة: الأستاذ الدكتور خالد راغب الخطيب

رئيس التحرير: الأستاذ الدكتور سعادة الكسواني

نائب مدير تحرير المجلة: أ.د. هاشم صالح مناع

هيئة تحرير المجلة

الأردن	جامعة البلقاء التطبيقية	أ.د. خليل الرفاعي (رئيس هيئة التحرير)
فلسطين	جامعة القدس المفتوحة	أ.د. يوسف أبو فارة
العراق	المديرية العامة لتربية صلاح الدين وزارة التربية والتعليم	أ.م.د. مصدق أمين عطيه
الجزائر	جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية	أ.د. دراجي سعيد
الأردن	جامعة العلوم الإسلامية العالمية	أ.د. هناء الحنيطي
السودان	جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم	أ.د. محمد الفاتح زين العابدين
فلسطين	أكاديمية القاسمي والكلية العربية	أ.د. خالد سنداوي
الأردن	جامعة الزرقاء الاهلية	أ.د. زياد عبد الحليم عبد المنعم الذبيبة
السودان	جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم	دكتور برير سعد الدين الشيخ السماني

الهيئة الاستشارية للمجلة

الأردن	جامعة الزرقاء	أ.د. نضال الرمحي (رئيس الهيئة الاستشارية)
الأردن	جامعة مؤتة	د. ماجدة خلف السبوع
الجزائر	جامعة بليدة	أ.د. كمال رزيق
الجزائر	جامعة ورقلة	أ.د. سليمان الناصر
الجزائر	جامعة عنابة	أ.د. هوام جمعة
مصر	جامعة القاهرة	أ.د. سالي محمد فريد
مصر	جامعة عين شمس	أ.د. أشرف محمد عبد الرحمن مؤنس
لبنان	جامعة جنان	أ.د. رامز طنبور
السعودية	جامعة القصيم	أ.د. عبد الرحمن صالح الغفيلي
ليبيا	جامعة عمر المختار	أ.د. وائل جبريل
فلسطين	جامعة القدس المفتوحة	أ.د. شاهر عبيد
الأردن	مركز رماح	أ.د. عماد الصعيدي
الإمارات العربية المتحدة	جامعة الفلاح	أ.د. سمير البرغوثي
موريتانيا	جامعتي حائل / نواكشوط	أ.د. عبد الله سيدي محمد أبنو
السودان	الهيئة الاستشارية	بروفيسور محمد الفاتح زين العابدين

الدكتورة حليلة إبراهيم محمد الفيلكاوي	الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب	الكويت
د. قيس مهدي البياتي	دكتوراه علاقات اقتصادية دولية	العراق
د. خديجة عبدالكريم خيري	جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم	السودان
د. مزمل حسن يوسف	جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم	السودان
د. حسن الفاتح الشيخ	جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم	السودان
د. محمد الطيب	جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم	السودان
د. جمال محمد البشري	جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم	السودان
الدكتورة صفراوي فاطمة	استاذة محاضرة بكلية الحقوق والعلوم السياسية بجامعة الشلف	الجزائر
أم خالدة جمال فرج الشافعي	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجامعة التقنية الوسطى	العراق
أ.م.د محمد عدنان شاكر الزبيدي	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجامعة التقنية الوسطى	العراق
أ.د مزاحم مهدي ابراهيم النجار	جامعة تكريت	العراق
الأستاذ الدكتور هاشم صالح مناع	أستاذ الأدب والنقد والبلاغة جامعة باشن العالمية بأمريكا	الأردن

شروط النشر

إن إدارة المجلة لا تتحمل أية مسؤولية عن أصالة البحوث ولا تتحمل أية مسؤولية قانونية، وأن الباحثين هم من يتحملوا المسؤولية الكاملة.

- ❖ تقديم تعهد بعدم إرسال البحث لمجلة أخرى وعدم المشاركة به في مؤتمرات علمية.
 - ❖ ألا تتجاوز صفحات البحث 20 صفحة ويكون ملخص البحث بلغتين لغة البحث بالإضافة إلى اللغة الإنجليزية ان لم تكن هي لغة البحث، ويكتب عنوان البحث باللغة الانجليزية رفقة إسم الباحث والكلمات المفتاحية.
 - ❖ تقدم الأبحاث مطبوعة على ورق من حجم A4 وتكون المسافة مفردة بين الأسطر مع ترك هامش من كل الجوانب لمسافة 4.5 سم، وأن يكون الخط (Simplified Arabic) قياس 14 باللغة العربية ويكون الخط (Times New Roman) قياس 12 باللغة الإنجليزية أو الفرنسية، وفق برنامج (Microsoft Word)
 - ❖ يرقم التمهيش والإحالات ويعرض في أسفل الصفحة: المؤلف، عنوان الكتاب أو المقال، عنوان المجلة أو الملتقى، الناشر، الطبعة، البلد، السنة، الصفحة أو ضمن البحث مع ذكر المؤلف وسنة النشر والصفحة .
 - ❖ تتمتع المجلة بكامل حقوق الملكية الفكرية للبحوث المنشورة.
 - ❖ على الباحث أن يكتب ملخصين للبحث: أحدهما بلغة البحث والآخر باللغة الإنجليزية، على ألا يزيد عدد كلمات الملخص عن 150 كلمة.
 - ❖ منهج العلمي المستخدم في حقل البحث المعرفي وإستعمال أحد الأساليب التالية في الإستشهاد في المتن والتوثيق في قائمة المراجع، أسلوب إم إل أي (MLA) أو أسلوب شيكاغو (Chicago) في العلوم الإنسانية أو أسلوب أي بي أي (APA) في العلوم الإجتماعية، وهي متوفرة على الأنترنت.
 - ❖ نظام التوثيق في الحاشية يكون بذكر (عنوان الكتاب، واسم المؤلف، والجزء/ الصفحة) حسب المنهج العلمي المعمول به في توثيق الدراسات الشرعية، مثاله: المغني، ابن قدامة (435/6).
 - ❖ المقالات المنشورة في هذه المجلة لا تعبر إلا عن آراء أصحابها .
 - ❖ يحق لهيئة التحرير إجراء بعض التعديلات الشكلية على المادة المقدّمة متى لزم الأمر دون المساس بمحتوى الموضوع
- ترسل الأبحاث على البريد الإلكتروني التالي:

khalidk51@hotmail.com أو remah@remahtrainingjo.com

إلى العنوان البريدي: شارع الجاردنز عمان الأردن

هاتف: 00962799424774 أو 00962795156512 موقع المجلة: <http://www.remahresearch.com>

موقع المجلة بقواعد البيانات العالمية:

❖ قاعدة ISI الماليزية على الموقع:

http://isindexing.com/isi/journaldetails.php ? :

❖ قاعدة ebsco الأمريكية على الموقع: http /www. ebsco.com

❖ قاعدة ULRICHS الالمانية على الموقع:

http://ulrichsweb.serialssolutions.com/title/1536488677317824429

❖ محرك البحث العلمي جوجل سكولار google scholars على الموقع:

http://www.googlescholars.com

❖ قاعدة EcoLink المتواجدة على الموقع // www.mandumah.com

❖ قاعدة بيانات المنهل www.almanhal.com

❖ قاعدة ASKZED على الموقع: http://www.ASKZED.com

❖ قاعدة معرفة على الموقع: http://www.maarifa.com

❖ قاعدة بوابة الكتاب العلمي: http://www.theleambook.com

❖ معامل التأثير العربي، قاعدة البيانات العربية الرقمية (أرسيف) 2019.

❖ قاعدة أرسيف (Arcif) .

❖ قاعدة بيانات:

https://www.citefactor.org/journal/index/25867/ramah-journal-of-economic-research#.XzPCkCgzZPY

أخلاقيات النشر العلمي بمجلة رماح للبحوث والدراسات

منذ تأسست مجلة رماح للبحوث والدراسات وتألقت بعددها الأول عام 2005م وهي تأخذ على عاتقها الاجتهاد والاستمرارية لبلوغ العالمية بدخولها العديد من محركات البحث العلمي وقواعد البيانات الدولية والالتزام بأخلاقيات النشر العلمي الهادف، حيث تعد أخلاقيات النشر العلمي (Scientific Publication Ethics) بمجلة رماح للبحوث والدراسات الركيزة الأساسية لضمان موثوقية البحث العلمي ونزاهة البحث الأكاديمي. فالالتزام بهذه المعايير ليس مجرد خيار مهني، بل هو واجب أخلاقي يقع على عاتق جميع الأطراف المشاركة في عملية النشر في ضوء المحاور الأخلاقية لمجلة رماح للبحوث والدراسات.

مسؤوليات الأطراف المشاركة في عملية النشر بمجلة رماح للبحوث والدراسات:

1. مسؤوليات الباحث:

حيث يتحمل الباحث المسؤولية الكاملة عن المحتوى العلمي المقدم، ويجب عليه الالتزام بالأمانة العلمية، والأصالة ومنع الانتحال، وتجنب النشر المتعدد، وتحديد أسماء المشاركين بالبحث بشكل دقيق وصريح.

2. مسؤوليات المحكمين:

فبالنسبة لمجلة رماح للبحوث والدراسات يتطلب الأمر من المحكمين الالتزام التام بالموضوعية والحياد وتقييم البحث بناءً على جودته العلمية بكل شفافية وموضوعية، والسرية بعدم الكشف عن محتوى البحث أو استخدام أفكاره قبل النشر، والإفصاح بالاعتذار عن التحكيم في حال وجود علاقة قرابة أو زمالة مع الباحث.

3. مسؤوليات هيئة التحرير

وفقاً لسياسة مجلة رماح للبحوث والدراسات يعد المحرر هو الفيصل في عملية النشر، اذ يجب أن يتمتع بالاستقلالية التامة عند اتخاذ قرارات القبول أو الرفض بناءً على أهمية البحث وأصالته ووضوحه، اضافة الى الشفافية وذلك في غاية الأهمية بهدف توضيح إجراءات التحكيم والمدة الزمنية المتوقعة للباحث.

قواعد النشر والتوثيق بمجلة رماح للبحوث والدراسات

أولاً. أهداف المجلة ومجالاتها:

مجلة رماح للبحوث والدراسات مجلة دورية علمية محكمة تصدر عن مركز البحث وتطوير الموارد البشرية ، بهدف تعميق البحث العلمي واثرائه بنشر البحوث العلمية المقدمة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المرموقة ، والتي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية العلمية ، وذلك بنشر البحوث العلمية الأصيلة والمحكمة وفق معايير أكاديمية رصينة ، و دعم حركة البحث العلمي وتطوير المعرفة في المجالات التربوية والإنسانية بهدف إتاحة منصة علمية للباحثين لنشر إنتاجهم العلمي محلياً وعربياً ودولياً و تعزيز الجودة والالتزام بأخلاقيات البحث والنشر العلمي و الإسهام في معالجة القضايا المعاصرة من خلال دراسات علمية متخصصة.

وقد جاءت مجالات نشر المجلة لتتنوع بين:

1. العلوم التربوية .
2. العلوم الإنسانية والاجتماعية.
3. الدراسات النفسية.
4. الدراسات الإدارية والاقتصادية ذات البعد الإنساني والتربوي.
5. الدراسات الشرعية والقانونية ذات الصلة بالمجالات الإنسانية.

ثانياً. شروط واجراءات النشر في المجلة:

تستند مجلة رماح للبحوث والدراسات إلى قواعد لجنة أخلاقيات النشر (COPE - Peer-reviewed Journals) (Committee on Publication Ethics) ، التي تتبع عملية النشر في المجلات العلمية المحكمة (Peer-reviewed Journals) مساراً منهجياً دقيقاً يهدف إلى ضمان جودتها قبل وصولها إلى الباحث القارئ. حيث تبدأ عملية النشر بمجلة رملح للبحوث والدراسات بمرحلة الإعداد والتقديم (Submission Phase) فتبدأ العملية بإعداد الباحث للبحث (Manuscript) وفقاً لسياسات المجلة التي تهتم بـ:

1. التنسيق والفحص المبدئي:

- التنسيق والالتزام بدليل المؤلف من حيث نوع الخط ، ونظام التوثيق (مثل APA أو IEEE)، وطريقة عرض الجداول والرسوم البيانية.
- خطاب التقديم (Cover Letter) وفقاً لرسالة موجهة لرئيس تحرير مجلة رماح للبحوث والدراسات ، توضح أهمية البحث وأصالته وعدم نشره مسبقاً.
- الفحص الأولي: حيث يخضع البحث وفقاً لسياسة المجلة فور استلامه لفحص متسلسل للتأكد من اكتمال الملفات ونسبة الاقتباس (Plagiarism Check) عبر برامج محددة.

2. مراجعة هيئة التحرير:

قبل إرسال البحث للتحكيم، يقوم رئيس التحرير أو المحرر المختص بعمل تقييم أولي للبحث للتأكد من الملاءمة ومدى توافق موضوع البحث مع تخصص المجلة ، والتأكد من الجودة المبدئية من حيث هل البحث مكتوب بلغة علمية رصينة ومنهجية واضحة بشكل أكاديمي يرتقي إلى مستوى مجلة رماح للدراسات والبحوث. وفي هذه المرحلة، قد تتم الموافقة المبدئية على البحث لاستكمالته والسير بباقي الاجراءات أو يتم الرفض إذا لم يستوفِ البحث الشروط الأساسية، مما يوفر وقت الباحث والمحكمين لاعادة النظر بالبحث بما يناسب سياسة المجلة.

3. عملية التحكيم العلمي:

وهي بالنسبة لمجلة رماح للدراسات والبحوث جوهر النشر العلمي، حيث يُرسل البحث إلى خبيرين أو ثلاثة في نفس التخصص حيث لا يعرف المحكم هوية الباحث ولا يعرف الباحث هوية المحكم لضمان الحياد. وبعد ذلك وبشكل سري يقوم المحكمون بتقييم الأصالة، المنهجية، تحليل البيانات، وقوة الاستنتاجات. وبناءً على تقارير المحكمين، يتخذ المحرر أحد القرارات التالية:

1. القبول كما هو.

2. تعديلات طفيفة تتطلب تعديلات بسيطة لا تمس جوهر النتائج.

3. تعديلات جوهرية تتطلب إعادة صياغة أجزاء رئيسية أو إجراء تحليلات إضافية.

4. الرفض في حالة وجود خلل منهجي جسيم أو عدم إضافة علمية جديدة.

وبمجرد كانت التقارير ايجابية وتم قبول البحث نهائياً يتم الطلب من الباحث أن يقوم ضمن فترة زمنية محدد بالتدقيق اللغوي ومراجعة البحث ومراجعة نهائية

4. الجدول الزمني لإجراءات النشر بمجلة رماح للدراسات والبحوث:

تتبع مجلة رماح للدراسات والبحوث منذ نشأتها جدولاً زمنياً لإجراءات النشر حفاظاً على

وقت الباحث والمحكم والمجلة، وفقاً للآتي:

التحكيم الأولي للتحريير 2 - 3 أسابيع

عملية التحكيم العلمي 3 - 6 أشهر (تختلف حسب التخصص)

مراجعة الباحث للتعديلات 3 - 5 أسابيع

النشر النهائي 4 - 6 أشهر بعد القبول

افتتاحية العدد

نسعى في مجلة "رماح للبحوث والدراسات" مواكبة التطورات البحثية في عالمنا العربي، وذلك من خلال نشر الأبحاث الجديدة في مجالها، والتي تعالج قضايا تربوية وأدبية وشرعية متنوعة، وتتيح مجلة "رماح" المجال واسعاً لأساتذة الجامعات وطلبة الدراسات العليا للنشر فيها مساهمة منها في تشجيع البحث العلمي الرصين، وتقديم وعاء للنشر العلمي يخلو من التعقيد في إجراءاته مع التمسك بالمنهجية العلمية الرصينة المتبعة في كتابة الأبحاث.

وتسعى المجلة للحصول على مزيد من التصنيفات العلمية والعربية المعتبرة، لذا سوف تصدر المجلة اعتباراً من سنة (2025) بشكل ربع سنوي، حيث سوف يصدر المجلد الأول رقم (115) في شهر كانون ثاني ويغطي الأبحاث المقبولة في المجلة لشهر كانون ثاني، شباط، وآذار، وسوف يصدر عدد الربع الثاني لهذه السنة في شهر نيسان ويغطي الأبحاث المقبولة للنشر في المجلة لأشهر نيسان، آيار، وحزيران، بينما سيصدر المجلد الثالث في شهر تموز ويحتوي الأبحاث المقبولة للنشر في المجلة لشهور تموز، آب وأيلول، بينما سيصدر المجلد الرابع لهذه السنة في شهر تشرين الأول.

وما هذا التعديل في تاريخ إصدار المجلدات إلا تحقيقاً لمتطلبات الانضمام لمستوعبات عربية وعالمية مرموقة، وسوف تغطي المجلة العلوم الاجتماعية كما هي عاداتها بكل فروعها المختلفة ونود أن نؤكد للباحثين العرب أننا نسعى للتطوير تماشياً مع متطلبات النشر العلمي الرصين للحفاظ على مكانة المجلة، ونرحب بأبحاثكم ودراساتكم العلمية.

رئيس التحرير

الاستاذ الدكتور سعادة الكسواني

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
A	هيئة تحرير المجلة
B	الهيئة الاستشارية للمجلة
D	شروط النشر
E	موقع المجلة بقواعد البيانات العالمية
F	أخلاقيات النشر العلمي
H	قواعد النشر والتوثيق
K	افتتاحية العدد
L - N	فهرس المحتويات
20 - 50	أثر استراتيجتي القوائم المركزة والاصطفاف المنطقي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الاجتماعيات م. علياء صباح جاسم الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية
51 - 78	الانغمار بالألعاب الالكترونية لدى أطفال الرياض من وجهة نظر معلمة الرياض م.م سمراء ريسان صبري مهدي كلية التربية الأساسية \ الجامعة المستنصرية
79 - 119	درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين الدكتورة أميرة عبد الجليل الشراعية جامعة الإسراء، كلية العلوم التربوية، عمان، الأردن الدكتور إيمان محمود الزغول جامعة الإسراء، كلية العلوم التربوية، عمان، الأردن
120 - 156	التنبهات التفسيرية عند الشربيني في تفسيره السراج المنير في سورة الحجر دراسة تطبيقية - نماذج مختارة أ.م.د. مصطفى أياد سهيل كلية الإمام الأعظم الجامعة - قسم أصول الدين بغداد الباحث / الطيب هادي سعدون

الصفحة	الموضوع
157 - 180	الدراسات البينية في اللغة العربية والقانون إعداد: هوازن أحمد مرزا
181 - 223	دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ إعداد: الباحث نبيل البخاري الأستاذ الدكتور عبد الرزاق بن سعيد بلعباس معهد الاقتصاد الإسلامي، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية
224 - 249	تصور مقترح لتطوير محتوى كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات التعليم للتنمية المستدامة إعداد: م.م. غفران عبد حسن الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية
250 - 282	فقه العيش المشترك وفق مقاصد الشريعة إعداد: الدكتور: أحمد علي عبيد الأستاذ الدكتور محمد خير علي فرج جامعة المقاصد. كلية الدراسات الإسلامية / بيروت. لبنان
283 - 319	الموقف العراقي من اعتقال السلطات الفرنسية الرئيس اللبناني بشارة الخوري العام 1943 (دراسة تاريخية وثائقية) إعداد: أ.م. د. حاتم محسن جبر البديري / العراق/ بغداد
320 - 353	تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي في ضوء مهارات التفكير المحوري ومدى اكتساب الطلبة لها إعداد: م. جنان محسن عبد الرسول مديرية تربية الرصافة الثالثة

الصفحة	الموضوع
354 - 405	دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية إعداد: أ. فاطمة بنت عبد الله المزيني باحثة دكتوراه بكلية التربية جامعة الملك سعود / قسم السياسات التربوية د. منال بنت صالح الشبيلي الأستاذ المشارك بكلية التربية جامعة الملك سعود / قسم السياسات التربوية
406 - 435	فاعلية العرض الميلودرامي في تنمية مهارة الاستماع عند تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مادة القراءة العربية إعداد: أ.م.د. علي حمزة جخيوركريم المديرية العامة للتربية في محافظة بغداد الرصافة / 3
436 - 473	واقع دمج أطفال متلازمة داون في المدارس من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة إعداد: د. أسيل هاني مسعود كيوان

أثر استراتيجتي القوائم المركزة والاصطفاف المنطقي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الاجتماعيات

أثر استراتيجتي القوائم المركزة والاصطفاف المنطقي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في
مادة الاجتماعيات

م. علياء صباح جاسم

الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية

alyah.ss.edbs@uomustansiriyah.edu.iq

الكلمات المفتاحية : استراتيجية القوائم المركزة ، استراتيجية الاصطفاف المنطقي التحصيل ، مادة
الاجتماعيات

**The Effect of the Focused Lists and Logical Sequencing Strategies on the
Achievement of First-Year Intermediate Female Students in Social Studies**

Lecturer Alyah Sabah Jassim

Mustansiriyah University / College of Basic Education

alyah.ss.edbs@uomustansiriyah.edu.iq

Keywords: Focused Lists Strategy, Logical Sequencing Strategy, Achievement, Social Studies

ملخص البحث

يهدف البحث التعرف على اثر استراتيجتي القوائم المركزة والاصطفاف المنطقي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الاجتماعيات ، اختارت الباحثة متوسطة روعة البيان للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة 3 بصورة قصدية من مجتمع بحثها لطلاب الصف الاول المتوسط للفصل الدراسي الاول من العام الدراسي (2025 – 2026) م وتكونت العينة من (100) طالبة في ثلاث شعب تم اختيارها عشوائياً بواقع (33) طالباً في كل من المجموعتين التجريبيتين و(34) طالبا للمجموعة الضابطة ، كوفئت الباحثة المجموعات الثلاث في المتغيرات منها : (العمر الزمني بالأشهر، المعلومات السابقة، اختبار رافن للذكاء) كما أعدت الباحثة مستلزمات التجربة وتضمنت (تحديد المادة العلمية ، صياغة الأغراض السلوكية ، إعداد الخطط التدريسية) درست الباحثة المجموعة التجريبية الأولى باستخدام استراتيجية القوائم المركزة والمجموعة التجريبية الثانية باستخدام استراتيجية الاصطفاف المنطقي والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية أعدت الباحثة أداة البحث المتمثلة بالاختبار التحصيلي في مادة الاجتماعيات المكون من (40) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد واستخرجت خصائصه السايكومترية واستخدمت لتحليل النتائج الحقيقية الاحصائية(SPSS) فكانت النتائج على النحو الآتي :

- 1- وجود فرقا ذا دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاث في تحصيل مادة الاجتماعيات للطالبات الصف الاول المتوسط .
- 2- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللاتي يدرسن مادة الاجتماعيات على وفق إستراتيجية القوائم المركزة على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية .
- 3- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يدرسن مادة الاجتماعيات على وفق إستراتيجية الاصطفاف المنطقي على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية .
- 4- عدم وجود فروق احصائية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية لتحصيل مادة الاجتماعيات لطالبات الصف الاول المتوسط واستكمالاً لهذا البحث وضعت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات.

Research Abstract

This research aims to identify the impact of the "Focused Lists" and "Logical Alignment" strategies on the social studies achievement of first-year intermediate female students. The researcher purposively selected "Raw'at Al-Bayan Intermediate School for Girls"—affiliated with the General Directorate of Education in Baghdad/Al-Rusafa 3—from the population of first-year intermediate students for the first semester of the 2025–2026 academic year. The sample consisted of 100 students distributed across three randomly selected sections: 33 students in each of the two experimental groups and 34 students in the control group. The researcher ensured equivalence among the three groups regarding variables such as chronological age (in months), prior knowledge, and the Raven Intelligence Test.

The researcher prepared the experimental materials, which included selecting the subject matter, formulating behavioral objectives, and developing lesson plans. She taught the first experimental group using the "Focused Lists" strategy, the second experimental group using the "Logical Sequencing" strategy, and the control group using the conventional method. The researcher developed a research instrument—an achievement test in Social Studies consisting of 40 objective multiple-choice items—and established its psychometric properties. The Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) was used to analyze the results, which were as follows:

- 1- There is a statistically significant difference among the three research groups regarding achievement in the Social Studies subject among first-year intermediate female students.
- 2- Students in the first experimental group, who studied Social Studies using the "Focused Lists" strategy, outperformed students in the control group who studied the same subject using the conventional method.
- 3- Students in the second experimental group, who studied Social Studies using the "Logical Sequencing" strategy, outperformed students in the control group who studied the same subject using the conventional method.
- 4- There were no statistically significant differences between the mean achievement scores of the first and second experimental groups in Social Studies among first-year intermediate female students. To complement this research, the researcher formulated a set of recommendations and suggestions.

التعريف بالبحث

1- مشكلة البحث:

ان آثار دمج المناهج في مادة الاجتماعيات الذي قامت به وزارة التربية في السنوات الأخيرة نقطة تحول في تدريس مادة الاجتماعيات فعلى الرغم من النقاط الايجابية في الدمج ألا أنها أثارت عددا من التساؤلات لدى الكثير من مدرسي المادة في كيفية تدريسها واستخدام الاستراتيجيات المناسبة والملائمة لها لضمان إيصالها إلى اذهان الطالبات وعلى هذا الاساس شخصت الباحثة من خلال عملها تدريسية في كلية التربية الاساسية - الجامعة المستنصرية وفي أثناء مدة التطبيق وزياراتها المتكررة للمدارس و تبادل الآراء مع مدرسي المادة والمطبقين واطلاعها على سجلات الدرجات و مفردات الكتاب المدرسي والنقاش مع الطالبات في معوقات دراستهم لمادة الاجتماعيات والذين أكدوا بأنهن يجدن صعوبة في تعلم المادة وان مدرسي ومدرسات مادة الاجتماعيات يحاولون أكمال المنهج باستخدام الطريقة الاعتيادية والتي لا تجعل للطلاب اي دور مما يؤدي الى حفظ المعلومات دون فهمها وإدراكها مما ينعكس سلبا على تحصيلهم . وبناءً على الملاحظات والأسباب أعلاه وجهت الباحثة استبانة استطلاعية لمعرفة الاستراتيجيات السائدة في التدريس لـ (14) مُدرساً من مُدرسي مادة الاجتماعيات في المدارس المتوسطة والثانوية التابعة لمجتمع البحث وطرح عليهم السؤالين الآتيين:

1- هل هناك مشكلة في التحصيل للطلبة بعد دمج كتاب الاجتماعيات الجديد؟ وكانت الاجابة أن (85%) من إجاباتهم أكدوا أن دمج كتاب الاجتماعيات للصف الأول المتوسط ساهم في انخفاض مستوى تحصيل الطالبات وان السبب الاول استعمال المدرسين للطرائق التدريس الاعتيادية وان اغلب المدرسين باختصاصات مختلفة تختلف عن طبيعة المحتوى .

2- ما الأسباب التي تقف وراء تدني تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الاجتماعيات وكانت الاجابة إنّ نسبة (90%) من مُدرسي مادة الاجتماعيات أجابوا بأن هُنالك انخفاضاً في مُستوى التحصيل وأرجعوا السبب إلى: كثافة مُفردات المنهج، وكثرة عدد الطالبات والاعتماد على طريقة تدريس ثابتة لا تراعي الفروق الفردية ، وقلة الوسائل التعليمية الحديثة الخ .

وقد تبين للباحثة إنّ المشكلة ما زالت قائمة، وإنّ هُنالك قصوراً بالتدريس الذي لا يُعالج الانخفاض في تحصيل مادة الاجتماعيات ومن هنا تبلورت مشكلة وسعت الباحثة للبحث عن استراتيجيات حديثة تدريس تأمل إنّ تُحقق فيها تعلماً فاعلة يزيد من تحصيلهنّ الدراسي وبناءً على ما سبق يُمكن تحديد مُشكلة البحث في الاجابة على التساؤل الآتي:

أثر استراتيجتي القوائم المركزة والاصطفاف المنطقي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الاجتماعيات

- 1- هل هناك أثر لاستراتيجية القوائم المركزة في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الاجتماعيات ؟
 - 2- هل هناك أثر لاستراتيجية الاصطفاف المنطقي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الاجتماعيات ؟
- 2-أهمية البحث**

إنّ ما نعيشه اليوم في عصر العلم والتكنولوجيا وتراكم الاستكشافات والنظريات العلمية جعل العلم وتقنياته من الأمور المهمة التي يمكن ان تؤثر في حياة أفراد المجتمع فضلاً عن تطبيقات التكنولوجيا التي أصبحت أثرها ملموسة في تزايد المعرفة والحقائق بصورة كبيرة في الميادين جميعها. لذلك نرى العالم اليوم يشهد تطورات واقعية اهمها كثرة الثورة المعرفية والمعلوماتية التي اندفعت بخطى متسارعة في ميادين العلوم عامة والعلوم الانسانية خاصة والتي تؤثر بدورها في النظم التربوية ، (عطية، 2018: 23)

وعلى هذا الاساس نرى ان ما تشهدها التربية من تطورات ملحوظة ومستمرة ظهرت من خلال الانتقال من التركيز على المحتوى إلى المتعلم وشخصيته واحتياجاته الضرورية ولقد ترتب على ذلك تغييرات كبيرة في أدوار ووظائف المؤسسات لتنفيذ أهدافها لمواجهة التحديات المستقبلية بدءاً بالمدرسة والمدرس والمحتوى والوسائل التعليمية والتربوية كحركة تطويرية مستمرة لرفع مستوى ومخرجات التعليم وتحسين نوعيته وما تتضمنه التربية العلمية من توفير الجو الدراسي الملائم للنشاط لتنمية الطالب بجميع المهارات العلمية والانشطة لغرض جعله مثقفاً علمياً واجتماعياً وجسماً ولكون طرائق التدريس واستراتيجياته الاعتيادية لا تؤدي دورها المناسب في استيعاب المعارف ولزيادة الانقادات الموجهة لتدريس العلوم الاجتماعية بصورة عامة والاجتماعيات بصورة خاصة ، لذا أصبح البحث عن استراتيجيات جديدة متطورة أمراً مهماً في غاية الضرورة بهدف مساعدة الطلبة على التعلم، وإثارة دافعيتهم وتزويدهم بالتغذية الراجعة اللازمة لنجاح التدريس وتحقيق غايات التعليم الجيد لتخطيط عمليات التدريس وتوظيفها لتحقيق اهدافها (العبده، 2017 : 42)

لذلك دعت الحاجة إلى اعتماد استراتيجيات لمعالجة الفجوة بين ما يحصل عليه الطلبة داخل الصف والخبرات المكتسبة من بيئتهم المحيطة التي تمكنه من نقل المعلومة والخبرات إلى خارج حدود الغرفة الصفية والبيئة المدرسية فضلاً عن أنّ اهميتها الواسعة في ترجمة المحتوى التعليمي وتحديد نوع التعلم

أثر استراتيجتي القوائم المركزة والاصطفاف المنطقي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الاجتماعيات

لتأثيرها في مواقف الطلبة واتجاهاتهم لذا أصبحت استراتيجيات التدريس جزءاً من المنهج المدرسي وليس مجرد نشاط يجري بجواره (المسعودي وسنابل , 2018 : 34).

لذلك ظهرت في الآونة الأخيرة الكثير من الاستراتيجيات التي تهتم بالمتعلم وتعدّه محوراً للعملية التعليمية بدلاً من محتوى المادة أو المدرس ومن أهمها استراتيجيات التعلم النشط التي تؤكد على أهمية بناء الطلبة لمعارفهم من خلال التفاعل مع البيئة والتنوع للاستراتيجيات يُزيد من دافعية الطالب ويؤثر تأثيراً إيجابياً ويجعله أكثر تلقياً للتعلم، فتنوع الاستراتيجيات مُفتاح تعزيز التعلم ومن بين استراتيجيات التعلم النشط استراتيجية القوائم المركزة التي تعمل مساعدة الطلبة على استيعاب المعلومات من طريق التفكير النشط والوصول إلى المعرفة بطريقة ذاتية كما تعد إحدى الاستراتيجيات ، السهلة في التنفيذ والملائمة لجميع المواد الدراسية وفعالة في ربط ما يتعلموه الطالب بخبراته السابقة، فهي تُساعد على تزود الطلبة بتغذية راجعة لمدى فهمهم وإعادة النظر بطريقة تفكيرهم للوصول لفهم أعمق للمادة الدراسية (الشمري , 2011 : 109).

وهناك الاستراتيجيات التي تعمل على تنمية الطاقات الابداعية والاستثارة الفكرية و الخيال العلمي ، والربط بين بين الخبرات الشخصية و العلمية و الاكاديمية لتبرز قدرة الطالب على المشاركة و النشاط وتقل دور المدرس في التلقين وتكتفي بدوره التوجيهي و الاشراف بحيث تصبح عملية التعليم ممتعة ومناسبة لقدرات العقلية وميولهم ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية ومن الاستراتيجيات التي لاقت قبولا في هذا المجال استراتيجية الاصطفاف المنطقي باعتبارها إحدى استراتيجيات التعلم النشط التي تعمل على مساعدة الطالب ليكون أكثر فعالية وتشجيعه على العمل الجماعي و العمل كفريق كما تهدف الى اثارة العقل في وقت المعلومات سواء كانت لغوية او منطقية (Mathews , 2006 : 103)

وعلى هذا الاساس تتشابه استراتيجية القوائم المركزة واستراتيجية الاصطفاف المنطقي في كونهما من استراتيجيات التعلم النشط التي تهدف إلى تنظيم المعلومات، تنمية مهارات التفكير والتحليل، وجعل الطالب محورا أساسياً في العملية التعليمية وتوجد علاقة إيجابية بين استخدام استراتيجيات التعلم النشط ورفع مستوى التحصيل الدراسي؛ حيث تؤدي استراتيجيتي القوائم المركزة والاصطفاف المنطقي إلى تحسين استيعاب الطلاب، وترسيخ المعلومات، وتنمية مهارات التفكير المنظم. كون التحصيل الدراسي من الأهداف التربوية المهمة لمعيار تقدم الطالب في دراسته وانتقاله من مرحلة إلى أخرى والأكثر ارتباطاً بتعلم الطالب لتشخيص العديد من الظواهر التعليمية كحاجة مهمة لحياة المتعلم لتحقيق النجاح في المهمات ووسيلة لتعزيز ومتابعة

أثر استراتيجتي القوائم المركزة والاصطفاف المنطقي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الاجتماعيات

النمو والكشف عن قدراتهم واستعداداتهم ويرى آخرون ان دافعية التحصيل مصدرها تجنب الفشل (حسوني و ضمياء ، 2024 : 507)

وتعد المواد الاجتماعية من المواد المتميزة والمؤثرة وفي مختلف الصفوف والمراحل لكونها مؤثرة في أعداد الناشئة لمستقبلهم المهني وجعلهم يتحملون تبعات الحياة وأعبائها ودورها الفعال في تشكيل شخصية الطالب وإعطائه أبعاداً وطنية وفكرية وتوجيه توجيهها اجتماعياً لتجعل منه أنسان فاعلاً ومؤثراً في بناء مجتمعه وتقدمه فضلاً على انها من المواد التي توفر الحرية للمدرس في اختيار النشاطات والوسائل التعليمية واستراتيجيات التدريس واكتساب المعلومة المناسبة (الياسري ، 2018 : 586) ويمكن ايجاز اهمية البحث بالنقاط الآتية :

- 1- على حد علم الباحثة هو اول بحث يتناول (استراتيجية القوائم المركزة) و(استراتيجية الاصطفاف المنطقي) في تدريس الاجتماعيات لمعالجة المشكلات التي قد تظهر عن طرائق التدريس الاعتيادية .
- 2- تزويد مدرسي الاجتماعيات باستراتيجيات جديدة يمكن توظيفها في تدريس المادة محاولة منهم لتحسين تحصيل الطلبة بما يتناسب مع الخصائص النمائية وان هاتين الإستراتيجيتين تتفقان مع تحسين الاستيعاب وترسيخ المعلومات .
- 3- يتوقع أن يقدم هذه البحث تصوراً حول مستوى الطالبات ومدى تأثرهم باستخدام إحدى استراتيجيتي القوائم المركزة والاصطفاف المنطقي مما يساهم في تطوير العملية التعليمية .
- 4- يهتم البحث بدراسة المرحلة المتوسطة ، والتي تعد من المراحل الدراسية المهمة لان هذه المرحلة تهيئ الطلبة الى مرحلة الاعدادية ، وقد اهتم البحث بالصف الاول المتوسط من دون الصفوف الأخرى بوصفها اول صفوف التعليم الثانوي
- 5- قد يساعد هذا البحث واضعي المناهج ومصممي البرامج التعليمية على الاستفادة من (استراتيجية القوائم المركزة) و(استراتيجية الاصطفاف المنطقي) ، بحيث يتم تصميم المناهج والبرامج على وفق كل منهما.
- 6- رفد المكتبة والمهتمين بال مجال التربوي بمعلومات بحثية عن هاتين الإستراتيجيتين في تدريس الاجتماعيات حيث تشكل الدراسة نواة لأبحاث أخرى وفي مراحل تعليمية أخرى
- 3- **هدف البحث:** يهدف البحث التعرف على اثر استراتيجيتي القوائم المركزة والاصطفاف المنطقي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الاجتماعيات
- 4- **فرضيات البحث:** في ضوء هدف البحث صاغت الباحثة الفرضية الصفريّة الآتية:

أثر استراتيجتي القوائم المركزة والاصطفاف المنطقي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الاجتماعيات

- لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعات الثلاثة في الاختبار التحصيلي واشتقت منها الفرضيات الفرعية التالية:

أ / لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي يدرسن وفق استراتيجية القوائم المركزة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي .

ب/ لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يدرسن وفق استراتيجية الاصطفاف المنطقي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي .

ج/ لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي يدرسن باستراتيجية القوائم المركزة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يدرسن على وفق استراتيجية الاصطفاف المنطقي في الاختبار التحصيلي

5-حدود البحث : يقتصر البحث على :

- 1- الحدود المكانية: المدارس المتوسطة للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد /3.
- 2- الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي (2025 - 2026) م.
- 3- الحدود البشرية : عينة من طالبات الصف الاول المتوسط.
- 4- الحدود المعرفية : الفصول الثلاث الاولى من كتاب مادة الاجتماعيات للصف الأول المقرر تدريسها خلال الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي 2026/2025. والمتمثلة (الاول تاريخ نشوء الحضارات القديمة ، الثاني حضارة بلاد الرافدين ، الثالث حضارة وادي النيل)

- تحديد المصطلحات :

1-ألأثر عرفه:

- (العبيدي , 2018) بأنه : "محصلة تغيّر مرغوب أو غير مرغوب من خلال قدرة العامل موضوع الدراسة على تحقيق نتيجة إيجابية فيه يحدث في الطالبات نتيجة لعملية التعلم" (العبيدي , 2018 : 23).

وتُعرفه الباحثة إجرائياً بأنه : مقدار التغيّر الذي تحدثه استراتيجتي القوائم المركزة والاصطفاف المنطقي في نواتج تعلم مادة الاجتماعيات لدى طالبات الصف الاول المتوسط من خلال التعرف على الزيادة أو النقصان في متوسطات درجاتهن .

2-استراتيجية القوائم المركزة: عرفها كل من:

- (Keeley , 2008) : إحدى استراتيجيات التعلم النشط تقوم على فكرة إعطاء المتعلم جانب يتعلق بموضوع الدرس مع بعض الجوانب الفرعية لأنشاء قوائم فردية تعتمد على المعلومات التي يعرفونها ومن ثم المشاركة وفق تبادل الافكار والخروج بقائمة موحدة ويتم الاتفاق عليها وبإشراف المُدرّس (Keeley , 2008 : 5).
 - (الشمري , 2011) بأنها : " استراتيجية يُكلف فيها الطالب بإعداد قائمة لمجموعة من المفاهيم والأفكار المرتبطة ثم يطلب منه ان يقوم بتصنيفها وربطها وتحويل المعلومات إلى هيكل معرفي واضح يسهل فهمه واستيعابه (الشمري , 2011 : 90)."
 - تنبت الباحثة التعريف النظري لـ(الشمري , 2011) لأنه الأقرب لخطوات بحثها.
 - **وتعرفها الباحثة اجرائياً بأنها :** استراتيجية تستعملها الباحثة في تدريس مادة الاجتماعيات لطالبات الصف الاول المتوسط (المجموعة التجريبية الاولى) لغرض انشاء قوائم فردية حول موضوعات الاجتماعيات المقررة تدريسها , ثم قوائم جماعية تشمل المعلومات المُتفق عليها ثم المناقشة لغرض مُساعدتهن في زيادة تحصيلهن الدراسي وأكسابهن المعلومات للوصول إلى ترابط بين موضوعات الدرس.
- 3-استراتيجية الاصطفاف المنطقي: عرفها كل من :**
- 1-(zwiers,2010) : استراتيجية تدريسية تعتمد على مجموعة من الانشطة العقلية -الحركية التي يقوم بها الطالب داخل غرفة الصف بتوجيه من المدرس الغرض منها ترسيخ المعلومات وتسهيل التعلم عبر ترتيب الأفكار والمفاهيم بشكل متسلسل فضلاً على ذلك تقوم هذه الاستراتيجية على تنشيط اذهان الطلبة ، وتنمي مهارات حل المشكلات، وتزيد من التحصيل الدراسي من خلال إشراك الطلاب فعلياً في تنظيم المعطيات (zwiers,2010:89)
 - 2-(امبو سعيدي وهدي , 2016) : " إحدى استراتيجيات التعلم النشط يقوم بها المدرس بإعطاء مجموعة من الرسوم او الصور التوضيحية لكل مجموعة من الطلبة , ويطلب منهم ترتيبها وتغيير مواقعها بناء على سلسلة من التوجيهات المنطقية حتى يصلون الى الترتيب الصحيح لإثبات صحة وجهات نظرهم" . (امبو سعيدي وهدي , 2016 : 294)
 - تنبت الباحثة التعريف النظري لـ(امبو سعيدي وهدي , 2016) لأنه الأقرب لخطوات بحثها.
 - **وتعرفها الباحثة اجرائياً بأنها :** مجموعة خطوات متسلسلة ومنتظمة تتبعها الباحثة داخل الصف لتدريس طالبات المجموعة التجريبية الثانية تركز على العمل الجماعي وتسلسل الأفكار يتم تطبيقها إجرائياً من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، وتكليف كل مجموعة بمهام تسلسلية ليقوموا بدمجها وترتيبها وفق سياق منطقي.

4-التحصيل: عرفه:

- (بقلي وحسنين ، 2017) : " مجموعة المعارف التي يمكن الحصول عليها من الإنجاز لسلسلة من الاختبارات التربوية والتي عادة ما تدل عليها درجات الاختبار ويستعمل بشكل واسع لوصف الإنجازات في الموضوعات المنهجية " (بقلي وحسنين ، 2017 : 128).
- **تعرفه الباحثة اجرائياً بأنها :** الدرجات التي تحصل عليها طالبات الصف الاول المتوسط مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة للفصول الثلاثة الاولى من كتاب الاجتماعيات والتي تحكم عليها من خلال ما أستوعبنهن من معلومات وحقائق بعد مروره بخبرات تعليمية مختلفة .

إطار نظري ودراسات سابقة**المحور الاول : الاطار النظري****1- استراتيجية القوائم المركزة :**

استراتيجية تدريسية تعتمد على تنظيم الأفكار وجمع المفاهيم المتنوعة وتصنيفها كذلك جمع الكلمات المرتبطة بموضوع دراسي معين كما انها تقوم على تنشيط المعارف السابقة واسترجاعها والبحث فيها عما يربطها بالتعلم الجديد لتساعد الطلبة على ترتيب معلوماتهم وزيادة فهمهم وتحصيلهم الدراسي في المواد المختلفة وعلى هذا الاساس بعض الباحثين ينظر اليها أسلوب تعليمي وعصف ذهني يستخدم لتنظيم الأفكار وتحديد مدى استيعابهم للمفاهيم عبر إعداد قوائم مرتبطة بموضوع معين وهذا يعني التأسيس لبناء التعلم الجديد على التعلم السابق وتعتمد آليتها على تحديد المفهوم الأساسي وكتابة قوائم الأفكار الفردية والمناقشة في مجموعات صغيرة وهذا مبدأ شددت عليه النظرية البنائية في تفسيرها للتعلم تتمثل ميزة استراتيجية القوائم المركزة في تنظيم الأفكار وتحسين التحصيل الدراسي، وتسهيل اكتساب المعلومات فعند استحضار التعلم السابق واكتشاف الروابط بينة وبين التعلم الجديد يتحقق الفهم وتستعمل عمليات استيعاب المفاهيم والمعلومات الجديدة.

(ابو الحاج وحسن ، 2016 : 331)

الخطوات الاجرائية لاستراتيجية القوائم المركزة :

لتطبيق خطوات استراتيجية القوائم المركزة في الصف يشترط ان تتميز بالمنهجية والموضوعية كخطوات اساسية ولكل خطوة الية عملها المناسبة وهي كالآتي :

- 1- توزيع المتعلمين بين مجموعات تعاونية صغيرة ويشترط ان تكون المقاعد من النوع الثابت ويمكن أن تكون المجاميع ثنائية العدد وحسب بيئة التعلم وعدد المتعلمين .

- 2- شرح قواعد العمل مع تطبيق نموذج تدريبي والغرض من ذلك ليعرفوا ما يقومون به واستمطار أذهانهم ويستعيدون معارفهم السابقة.
- 3- اللقاء نظرة عامة من خلال الإعلان عن الموضوع من المدرس، وكتابته على السبورة ومطالبة كل طالب بكتابته في أعلى الورقة.
- 4- البدء بعملية العصف الذهني ذاتياً من قبل كل طالب والغرض منها مسح البنية المعرفية ومخزون الذاكرة وتوليد أفكار يمكن أن ترتبط بالموضوع الجديد.
- 5- مراجعة القوائم ومناقشتها بين أعضاء المجموعات والتوافق على ما يتصل بالموضوع وإبقائه وحذف ما لا يتصل به وكتابة الخلاصة.
- 6- مناقشة المدرس لطلابه حول الموضوع للتوصل إلى الإجابة الأدق و مقارنة الاجابات مع القوائم , ويطلب المدرس تصحيح الاخطاء وتستمر هذه العملية إلى أن تتم مناقشة جميع المحاور , والخروج بقائمة موحدة تحتوي المعلومات الدقيقة لموضوع الدرس.
- 7- تقويم العمل من الجميع وتحت إشراف المدرس حيث يعلن عن القائمة التي تتصل بجوانب الموضوع ويعتبرها معياراً وأساساً لتقويم الأداء وعمل المجموعات (عطية , 2018 : 369).

دور المدرس في استراتيجية القوائم المركزة:

يتمثل دور المدرس في استراتيجية القوائم المركزة في التوجيه والتنظيم و النمذجة، من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، والإعلان عن موضوع الدرس، وإدارة العصف الذهني على هذا الأساس يشمل مهام المدرس الأساسية كونه مُيسراً ومُوجهاً ينتقل من التلقين إلى الإشراف، حيث يقوم بتهيئة بيئة التعلم، وتحديد المفاهيم والأفكار الرئيسية للموضوع، وتوجيه الطلاب لتنظيم وتصنيف قوائمهم وتحليلها ومُقيم لتنظيم أفكار الطلاب. تتلخص مهامه الأساسية في تحديد المفاهيم الرئيسية، وتنظيم العمل الجماعي والفردى، وتقييم مهارات التصنيف والتحليل لدى المتعلمين.

دور الطالب في استراتيجية القوائم المركزة

يتمثل دور الطالب في استراتيجية القوائم المركزة في إعداد قوائم منظمة للمفاهيم، تصنيف وتحليل المعلومات، وربط الأفكار ببعضها بطريقة تفاعلية تعزز الفهم حيث يتحول الطالب من متلقٍ سلبي إلى مشارك نشط ينظم معلوماته بنفسه وهو يقوم بذلك عبر جمع الأفكار الرئيسية للدرس، ومقارنة العناصر وتصنيفها بشكل دقيق تقسيم العناصر في القوائم بناءً على خصائصها المشتركة وتحديد وجوه الشبه والنواحي المختلفة. وفهم العلاقات بين المفاهيم المختلفة وربط المعلومات الجديدة بما سبق تعلمه من خلال المشاركة النشطة والعمل الفردي أو التعاوني مع الزملاء لمناقشة القوائم وإبداء الرأي

2-استراتيجية الاصطفاف المنطقي :

إحدى استراتيجيات التعلم النشط الحديثة التي تعتمد على تنظيم المعلومات، العمل الجماعي والعمل كفريق واحد لفهم المفردات ومتابعة الاتجاهات من أجل تنمية مهارات المعرفة والوصول إلى فكرة منطقية لحل المشكلات ومحاولة بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء المشكلات، وكذلك الحصول على أدلة تؤيد أو تثبت وجهة النظر أو تنفيها لكونها تهدف إلى ترسيخ المعلومات و تنمية مهارات التفكير، من خلال تنظيم الأفكار والمعلومات بشكل متسلسل ومنظم لحل المشكلات وعلى هذا الأساس ان استراتيجية الاصطفاف المنطقي يقوم على مبدأ الترتيب والتسلسل المنطقي للمعلومات والأفكار، والعمل الجماعي لحل المشكلات وفي هذه الاستراتيجية يمكن إثارة العقل المنطقي في أي وقت بالمعلومات سواء كانت لغوية أو منطقية و تعتمد على الحوار والتحليل للوصول إلى تسلسل منطقي سليم وفي ضوء ذلك تضع الاستراتيجية مجموعة من الأهداف التعليمية والمهارية أهمها رفع التحصيل وزيادة استيعاب وتثبيت المعلومات والحقائق كما انها تهدف إلى التسلسل المنتظم لتنظيم الأفكار والمفاهيم بطريقة منطقية كما انها تهدف إلى حل المشكلات للوصول إلى أفكار سليمة وعملية لمعالجة المشكلات المطروحة وقياس مدى استيعاب الطلاب للمعلومات المقدمة لهم بطريقة التعلم الذاتي، وإثارة الحماس والمتعة في التعلم . (Mathews,2006:101)

خطوات استراتيجية الاصطفاف المنطقي : يقسم الشمري (2011) إلى خطوات وكما يأتي :

- 1- تقسيم الطلبة إلى فرق عمل صغيرة متساوية العدد كان تكون أربعة مجموعات.
 - 2- عرض المعلومات من خلال تقديم الدرس أو البيانات الأساسية من قبل المدرس للجميع.
 - 3- توزيع المهام من خلال منح كل مجموعة أربع مهام مرتبطة بتنظيم عناصر مثل الصور، الكلمات، أو الأشكال بطريقة صحيحة
 - 4- يأخذ كل طالب مهمة واحدة وي طرح المدرس السؤال.
 - 5- تشارك اعضاء المجموعة الواحدة في كيفية الاصطفاف بناءا على السؤال المطروح من قبل المدرس.
 - 6- الاصطفاف والترتيب من خلال قيام أفراد المجموعة بترتيب العناصر منطقياً للوصول إلى فكرة أو حل للمشكلة في المكان المناسب ويصطفون منطقياً لتقديم اجابة السؤال
 - 7- يطلب المدرس من كل مجموعة بيان سبب اختيارهم لهذا الاصطفاف ثم يقدم النشاط الثاني والسير في الدرس كما في النشاط الاول.
- (الشمري,2011: 99)

أثر استراتيجتي القوائم المركزة والاصطفاف المنطقي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الاجتماعيات

دور المدرس في استراتيجية الاصطفاف المنطقي :

يكون دور المعلم في هذه الاستراتيجية منظماً ومشرفاً وموجهاً ومحفزاً لدافعية المتعلم في الموقف التعليمي واستثمار قدراتهم واتجاهاتهم وميولهم من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية فضلاً عن إدارته للصف وتنظيم الوقت وتوجيه الطلبة نحو الهدف التعليمي وتغيير مواقعهم بناءً على سلسلة من التوجيهات التي يقدمها لهم لكونه ميسر ومنظم، حيث يوجه الطلاب، ويدير الوقت، وي طرح الأسئلة ، حيث يتولى إدارة النشاط وتوجيه المجموعات بحسب أدبيات التعلم النشط (امبو سعيدي وهدي، 2016: 495)

دور الطالب في استراتيجية الاصطفاف المنطقي :

يتمثل دور الطالب في استراتيجية الاصطفاف المنطقي في المشاركة الفعالة والتفاعل الجماعي، من خلال استلام المهام الفردية والترتيب والتسلسل المنطقي، والعمل التعاوني كفريق واحد لكونه محور العملية التعليمية والذي يقوم بإنتاج الأفكار والحلول حول الموضوع بطريقة عشوائية وتصنيف الأفكار والحلول في بطاقات والاصطفاف بشكل متسلسل ومنتظم منطقياً لعرض الإجابة كاملة ومنظمة

(Mathews,2006:10)

المحور الثاني : دراسات سابقة : سَيِّم تقسيمها إلى قسمين وهي :

القسم الأول : الدراسات التي تناولت استراتيجية القوائم المركزة: لم تجد الباحثة سوى دراستين واحدة للمتغير المستقل (على حد علمها) وجدول (1) يوضح ذلك

جدول (1) الدراسة التي تناولت استراتيجية القوائم المركزة

اسم الباحث والبلد والسنة	حجم العينة وجنسها	المرحلة الدراسية	المادة	نوع المنهج	أداة الدراسة	الوسائل الإحصائية	النتائج
(عبد 2014) العراق	56 ذكور	الأول المتوسط	الأحياء	التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي	مقياس الكفاءة الذاتية الدراسية	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين , معامل ارتباط بايسيريل , مُعادلة كرونباخ - الفا	تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة

أثر استراتيجتي القوائم المركزة والاصطفاف المنطقي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الاجتماعيات

(علي ، 2020) العراق	64 اناث	الثاني المتوسط	العلوم	التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي	اختبار تحصيلي في مادة العلوم + مقياس التفكير الإيجابي	الاختبار التائي، ومربع كأي، ومعامل ارتباط بيرسون، ، ومعادلة مربع كوهين، ومعادلة حجم الأثر	تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل ومقياس التفكير الإيجابي

القسم الثاني : الدراسات التي تناولت استراتيجية الاصطفاف المنطقي: لم تجد الباحثة سوى دراسة واحدة للمتغير المستقل (على حد علمها) وجدول (2) يوضح ذلك

جدول (2) الدراسة التي تناولت استراتيجية الاصطفاف المنطقي

اسم الباحث والبلد والسنة	حجم العينة ونوعها	المرحلة الدراسية	المادة	نوع المنهج	أداة الدراسة	الوسائل الإحصائية	النتائج
(حاشوش ، 2019) العراق	76 اناث	الخامس الابتدائي	العلوم	التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي	الاختبار التحصيلي + اختبار التفكير الشكلي	الاختبار التائي معامل ارتباط بيرسون معادلة ألفا - كرونباخ معادلة سبيرمان - براون + معاملات الخصائص الساكومترية مربع إيتا	تفوق تلميذات المجموعة التجريبية على تلميذات المجموعة الضابطة في التحصيل والتفكير الشكلي

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهجية البحث : اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي كونه المنهج المناسب لبحثها حيث يقوم على التجربة العلمية التي تكشف عن العلاقات السببية ماعدا عاملا يتحكم فيه الباحث ويغيره لغرض قياس تأثيره على المتغير او المتغيرات التابعة (الحمداني واخرون, 2006: 144)

ثانياً : اجراءات البحث : وتضمنت

1- التصميم التجريبي : اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي المكون من ثلاث مجاميع متكافئة بما يتناسب مع متطلبات البحث الحالي وكما موضح في مخطط (1) :

المجموعة	التكافؤات	المتغير المستقل	المتغير التابع	اختبار بعدي
التجريبية الأولى	1- العمر الزمني بالأشهر	استراتيجية القوائم المركزة	التحصيل	اختبار تحصيلي في مادة الاجتماعيات
التجريبية الثانية	2-المعلومات السابقة	استراتيجية الاصطفاف المنطقي		
الضابطة	3- اختبار رافن للذكاء	الطريقة الاعتيادية		

مخطط (1) لتصميم التجريبي للبحث

2- مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الأول المتوسط في متوسطة روعة البيان للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة 3 وتم الاختيار قصديا بحسب معرفة الباحثة بأدائها ومدرساتها وتم اختيار طالبات الصف الأول المتوسط البالغ عددهن (167)

أثر استراتيجتي القوائم المركزة والاصطفاف المنطقي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الاجتماعيات

طالبة" موزعات على خمسة شعب هي (أ،ب، ج ،د،هـ) ، لتكون عينة البحث ، وتم اختيار الشعب الثلاثة(ج ، أ ، ب) عشوائيا وجدول (3) يوضح ذلك

جدول (3) عدد طالبات عينة البحث وتوزيعهن على مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات
التجريبية الأولى (استراتيجية القوائم المركزة)	ج	33
التجريبية الثانية (استراتيجية الاصطفاف المنطقي)	أ	33
الضابطة (الطريقة الاعتيادية)	ب	34
المجموع		100

3- تكافؤ مجموعتي البحث: حرصت الباحثة على إجراء التكافؤ بين مجموعات البحث الثلاثة لكي تكون نتائج البحث أكثر صدقاً وجدول (4) يوضح ذلك

جدول (4) تحليل التباين الأحادي لمجموعات البحث الثلاث لمتغيرات التكافؤ

المتغيرات	مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية		الدلالة الإحصائية
العمر الزمني بالأشهر	بين المجموعات SST		73.95	2	36.97	3.101	0.404	غير دالة
	داخل المجموعات SSE		8868.04	97	91.42			
	المجموع الكلي		8942.00	99				
اختبار المعلومات السابقة	بين المجموعات SST		1555.22	2	777.61	3,101	0.10	غير دالة
	داخل المجموعات SSE		15629.52	97	161.12			
	المجموع الكلي		17184.75	99				
متغير الذكاء	بين المجموعات SST		14.25	2	7.12	3.101	0.525	غير دالة
	داخل المجموعات SSE		1066.185	97	10.992			
	المجموع الكلي		1080.440	99				

وبعد استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على درجات الطالبات في مجموعات البحث الثلاث ، أظهرت النتائج أن القيمة الفائية المحسوبة أقل من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة احصائية

أثر استراتيجتي القوائم المركزة والاصطفاف المنطقي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الاجتماعيات

(0.05) ودرجة حرية (2،97) مما يدل على عدم وجود فرقا ذي دلالة إحصائية وهذا يعني تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في متغيرات التكافؤ.

4- ضبط المتغيرات الدخيلة: حاولت الباحثة ضبط المتغيرات وحسب ما يأتي:

- توزيع الحصص: لضبط هذا المتغير قامت الباحثة بالاتفاق مع ادارة المدرسة ومدرسة المادة بإجراء التوزيع المتساوي للحصص الدراسية وفق جدول الدروس الاسبوعي.
 - المدة الزمنية المستغرقة للتجربة: لضبط هذا المتغير اكدت الباحثة ان تكون المدة الزمنية موحدة ومتساوية لطالبات مجموعات البحث.
 - المادة الدراسية : كانت المادة الدراسية موحدة لمجموعات البحث في التجربة ، وهي الفصول الثلاث الاولى من كتاب مادة الاجتماعيات للصف الأول المقرر تدريسها خلال الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي 2026/2025 م وهي : (الفصل الأول: تاريخ نشوء الحضارات القديمة + الفصل الثاني : حضارة بلاد الرافدين + الفصل الثالث : حضارة وادي النيل)
 - المدرس : قامت الباحثة بتدريس مادة الاجتماعيات للمجموعات الثلاث خلال مدة التجربة تجنباً لتأثر التجربة بالفروق الناجمة من الخصائص الشخصية للمدرس وأساليبه في التدريس.
 - الاندثار التجريبي : قامت الباحثة منذ اليوم الأول بمتابعة غياب طالبات مجموعتي البحث وتسجيلها، فلم يحصل انقطاع أي طالبة أو تركها أو نقلها خلال مدة التجربة، أما ما يخص الغياب الفردي فإنه كان متقارباً إلى حد ما بين مجموعتي البحث.
 - الحوادث المصاحبة للتجربة : لم تتعرض التجربة إلى أي ظرف طارئ لذا يمكن القول: إن أثر هذا المتغير أمكن تقاديه.
 - أداة القياس : طبقت الباحثة أداة القياس (الاختبار التحصيلي) نفسه على مجموعات البحث الثلاث .
 - سرية البحث : حرصت الباحثة بالاتفاق مع إدارة المدرسة، ومدرسة مادة الاجتماعيات فلم تخبر الطالبات بطبيعة البحث وهدفه، بل أوحى لهنّ إنّها مدرسة جديدة على ملاك المدرسة كي لا يتأثر نشاطهنّ أو تعاملهنّ مع التجربة مما قد يؤثر في سلامة التجربة والنتائج.
 - بناية المدرسة: طبقت التجربة في (متوسطة روعة البيان للبنات) وفي صفوف متشابهة من حيث الخصائص الفيزيائية والتهوية ودرجة الحرارة والإنارة.
- 5- مستلزمات البحث:

أثر استراتيجتي القوائم المركزة والاصطفاف المنطقي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الاجتماعيات

- **تحديد المادة العلمية:** حدد الباحثة الفصول الثلاثة الأولى من كتاب مادة الاجتماعيات للصف الأول خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2026/2025 م وهي : (الفصل الأول: تاريخ نشوء الحضارات القديمة + الفصل الثاني حضارة بلاد الرافدين + الفصل الثالث : حضارة وادي النيل)
- **صياغة الأغراض السلوكية:** صاغت الباحثة (132) غرضا سلوكيا معرفيا وبما يتناسب مع المادة العلمية المقررة ولتحقق من صدقها عرضت على مجموعة من المحكمين والمختصين في اختصاص طرائق تدريس الاجتماعيات وتم اعتماد نسبة اتفاق 85% من آرائهم ، وأجريت تعديلات لغوية بسيطة لعدد منها كما موضح في جدول (5).

جدول (5) الأغراض السلوكية ومستوياتها لفصول مادة الاجتماعيات

المجموع	تحليل	تطبي ق	استيعا ب	تذكر	الفصل (المحتوى التعليمي)
23	2	2	6	13	الاول تاريخ نشوء الحضارات القديمة
72	2	7	27	36	الثاني حضارة بلاد الرافدين
37	4	1	16	16	الثالث حضارة وادي النيل
132	8	20	49	65	المجموع

- **أعداد الخطط التدريسية :** أعدت الباحثة خططا تدريسية يومية للمجموعات الثلاث، ضمنت أنموذجا على وفق إستراتيجية القوائم المركزة للمجموعة التجريبية الأولى ، وأنموذجا على وفق إستراتيجية الاصطفاف المنطقي للمجموعة التجريبية الثانية ، والضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية ولتحقق من صدقها عرضت النماذج الثلاث على مجموعة من المحكمين والمختصين في اختصاص طرائق تدريس الاجتماعيات وتم اعتماد نسبة اتفاق 85% من آرائهم ومقترحاتهم في أعداد تلك الخطط وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة وفي ضوء ما ذلك أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها وأصبحت جاهزة للتطبيق .

خامساً: أداة البحث :

- **الاختبار التحصيلي :** لغرض اعداده قامت الباحثة بالإجراءات الآتية
- 1- تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف الاختبار الى قياس تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط (عينة البحث) في مادة الاجتماعيات
 - 2- تحديد المادة العلمية:** حددت الباحثة المادة العلمية بالمحتوى التعليمي للفصول الثلاث الأولى من كتاب مادة الاجتماعيات للصف الأول.
 - 3- تحديد عدد فقرات الاختبار ونوعها:** اعتمدت الباحثة الاختبارات الموضوعية من نوع (الاختبار من متعدد) فبلغ عدد فقراتها (40) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل واحدة منها صحيحة وثلاثة منها خاطئة , مراعية بذلك العمر الزمني ووقت الدرس وموضوعات المادة المقررة, والأهداف السلوكية فضلاً عن استشارة عدد من مشرفي ومدرسي المادة .
 - 4- إعداد جدول المواصفات :** يمثل جدول المواصفات من متطلبات البحث في اعداد الاختبار التحصيلي , لأنه يحتوي على مجالات المادة الدراسية التي يراد تقويمها لدى الطالبات , ويحتوي على الأهمية النسبية لكل فقرة من مفردات المحتوى.(حسين , 2011 : 195) ويوضح الجدول (6) ذلك:

جدول (6) جدول المواصفات للاختبار التحصيلي

الفصول	عدد الاهداف	الأهمية النسبية	التذكر ر	الفهم 37%	التط بيق 8%	التحل يل 6%	عدد الاس ئلة
الأول تاريخ نشوء الحضارات القديمة	23	17%	3	3	1	0	7
الثاني حضارة بلاد الرافدين	72	55%	11	8	2	1	22
الثالث حضارة وادي النيل	37	28%	5	4	1	1	11
المجموع	132	100%	19	15	4	2	40

- 5 **صدق الاختبار:** للتحقق من ذلك اعتمدت الباحثة الخطوات الآتية:

أثر استراتيجتي القوائم المركزة والاصطفاف المنطقي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الاجتماعيات

- **الصدق الظاهري :** ويمكن توضيح مفهومه بأنه الصورة الخارجية للاختبار من حيث المفردات و صياغتها وضوحها ومدى دقتها ودرجة تمتعها بالموضوعية واعتمادها على التقديرات الذاتية التي تختلف من شخص لآخر. (الجبوري ، 2018 : 168)
- وبناءً على ذلك تم عرض فقرات الاختبار على مجموعة من المحكمين والمختصين للحكم على مدى سلامة الفقرات وملاءمتها اذ تم تعديل بعضها وإعادة صوغ بعضها الآخر من دون حذف بنسبة اتفاق (85% فأكثر) وبذلك حافظ الاختبار على عدد فقراته البالغة (40) وبهذا تحقق الصدق الظاهري للاختبار.
- **صدق المحتوى :** ويمكن توضيح مفهومه بأنه قياس محتوى المادة الدراسية وفق معيار درجات محددة كما يتطلب صدق الفقرات من حيث كون تمثيلها للمحتوى الدراسي وصدق المعاينة من حيث الوزن النسبي أو درجة الأهمية . (عبد الرحمن ، 2017 : 87)
- وعلى ذلك أعدت الباحثة جدول المواصفات لضمان تمثيل الفقرات لمحتوى والأغراض السلوكية وفي ضوء الإجراءات السابقة أصبح الاختبار صادقاً من حيث المحتوى.
- **6- صياغة تعليمات الاختبار:** وتتضمن ما يأتي :
- **تعليمات الإجابة :** وضعت تعليمات بالاختبار وكيفية الإجابة عنه حتى تكون سهلة وواضحة مع إعطاء مثال توضيحي عن كيفية الإجابة.
- **تعليمات التصحيح :** أعطيت درجة واحدة للإجابة الصحيحة ، وصفر للإجابة الخاطئة والمتركة وبذلك تراوحت الدرجة الكلية (40) درجة كحد أعلى إلى (صفر) كحد أدنى.
- **7- التطبيق الاستطلاعي للاختبار :** تم تطبيق الاختبار التحصيلي على عينتین استطلاعتين:
- **التطبيق الاستطلاعي الأول :** بالتعاون مع مدرس الاجتماعيات في متوسطة الايلاف للبنات طبق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية (22 طالبة) لغرض معرفة الزمن المستغرق للاختبار وقد تبين ان (40 دقيقة) مناسبة للإجابة وقد اتضح ايضاً أن جميع الفقرات واضحة ومفهومة.
- **التطبيق الاستطلاعي الثاني :** لاستخراج الخصائص السايكومترية للاختبار تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية ثانية (100 طالبة) من متوسطة السدير للبنات وقد أشرفت الباحثة بنفسها على التطبيق وبالتعاون مع مدرسة المادة وذلك لحساب ما يأتي:
- **صعوبة الفقرات:** بعد ان طبقت الباحثة معادلة صعوبة الفقرات وجدت أنّ قيمتها تتراوح بين (0,45-0,88) وبهذا تعد فقرات الاختبار جيدة ومقبولة من حيث الصعوبة والسهولة واذ تشير

الأبحاث أن الاختبار تكون مقبولة إذا كان معامل الصعوبة فقراته تتحصر بين (0,20- 0,80) (شواني , 2018 : 114).

- **القوة التمييزية** : عند حساب الباحثة للقوة التمييزية وجدت أنها تتراوح (0,27-0,62) ويعد هذا مؤشراً جيداً لقبول الفقرات إذ تعد الفقرة ذات تمييز مقبول إذا كان معامل التمييز (0,40) فأكثر (علي , 2018 : 126)،

- **فاعلية البدائل الخاطئة** : بعد ان استخدمت الباحثة معادلة فاعلية البدائل الخاطئة على درجات المجموعتين العليا والدنيا فقد تراوحت القيم ما بين (-0,277 ، -0,092) وتبين ان البدائل الخاطئة، قد جذبت اليها عدداً من طالبات المجموعة الدنيا أكثر من المجموعة العليا وهذا يدل على فاعليتها .

8- ثبات الاختبار: يقصد بهذا المفهوم بالإمكان الحصول النتائج نفسها للاختبار اذا تكرر تطبيقه تحت نفس الظروف (نشواني , 2018 : 76)

لغرض حساب ذلك استخدمت الباحثة طريقتان :

- **طريقة التجزئة النصفية**: باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات فقرات الاختبار الفردية والزوجية بلغ (0,88)، وعند تصحيحه باستعمال معادلة (سيبرمان - براون) بلغ مقداره (0,92) وهو معامل ثبات موثوق به ويمكن الاعتماد عليه ويعد الاختبار ثابتاً ، إذا كانت قيمة ثباته (0,70) فأكثر (علام , 2018 : 76).

- **طريقة (كيودر - ريتشاردسون20)**: بعد ان طبقت الباحثة المعادلة الخاصة وجدت ان معامل الثبات يساوي (0,80) وهذا يعد معامل مقبول بحسب ما اشار المختصين بشأن مجال القياس التربوي اذ يرى (Gronlund,1966) ان الاختبارات تعد جيدة اذا بلغ معامل ثباتها اكثر من (0,60) . (Gronlund,1966:195)

سادساً: الوسائل الإحصائية: استعملت الباحثة مجموعة من الوسائل الإحصائية اعتماداً على برنامج الاحصائي .

أثر استراتيجتي القوائم المركزة والاصطفاف المنطقي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الاجتماعيات

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً : عرض النتائج وتفسيرها :

النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسية الأولى : للتحقق من صحة الفرضية التي نصت على لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي يدرسن باستراتيجية القوائم المركزة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يدرسن على وفق استراتيجية الاصطفاف المنطقي في الاختبار التحصيلي " إذ قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية لمجموعات البحث الثلاث في التحصيل ، كما هو موضح في جدول (7) .

جدول () المتوسطات الحسابية لمجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي

البيانات	التجريبية الأولى استراتيجية القوائم المركزة	التجريبية الثانية استراتيجية الاصطفاف المنطقي	الضابطة (الاعتيادية)
عدد الطالبات	33	33	34
المتوسط الحسابي	32.24	30.21	27.11

وللتحقق من ذلك استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي أظهرت النتائج الإحصائية وجود فرق دال إحصائياً ، وأن القيمة الفائية المحسوبة (6.10) أكبر من القيمة الجدولية (3.11) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2 ، 97) مما يدل على وجود فرقاً ذا دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاث في متغير التحصيل للطالبات، كما موضح في جدول (8) .

جدول (8) تحليل نتائج التباين الأحادي والقيمة الفائية في متغير التحصيل

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى 05.0
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات SST	2	565.67	282.83	*6.10	3.11	دالة
داخل المجموعات SSE	97	077.44	46.34			
الكل SST	99	753.50				

ووفقاً للجدول (8) ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص " يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي يدرسن باستراتيجية القوائم

أثر استراتيجتي القوائم المركزة والاصطفاف المنطقي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الاجتماعيات

المركزة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يدرسن على وفق استراتيجية الاصطفاف المنطقي في الاختبار التحصيلي ولغرض معرفة الفروق الاحصائية بين مجموعات البحث الثلاث في الفرضيات الفرعية تطلب الأمر من الباحثة استخدام اختبار شيفيه البعدي (Scheffe) لإجراء المقارنات بين المجموعات وكالاتي:

- النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الأولى :

" لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي يدرسن وفق استراتيجية القوائم المركزة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي . " ولغرض التحقق من ذلك استخدمت الباحثة اختبار شيفيه وقد تبين أن قيمة شيفيه المحسوبة بين مجموعتي البحث التجريبية الأولى والضابطة (3.28) أكبر من القيمة الحرجة (6.20) ، كما موضح في جدول (9) .

جدول (9) نتائج اختبار شيفيه البعدي لمجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي

المقارنات	قيمة شيفيه المحسوبة	قيمة شيفيه الحرجة	النتائج	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية	3.28	6.20	لا توجد فروقا احصائية	غير دالة
المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة	*7.25		توجد فروقا احصائية	دالة
المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة	3.97		لا توجد فروقا احصائية	غير دالة

ومن الجدول (9) أشارت النتيجة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي يدرسن مادة الاجتماعيات على وفق إستراتيجية القوائم المركزة ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في متغير التحصيل لصالح طالبات المجموعة التجريبية الأولى وعلى الرغم من عدم وجود فروقا احصائية ذات دلالة احصائية بين مجموعتي البحث فإن نتائج المتوسطات الحسابية لمجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي في الجدول (7) تبين أن متوسط التحصيل عند المجموعة التجريبية

أثر استراتيجتي القوائم المركزة والاصطفاف المنطقي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الاجتماعيات

الأولى اللاتي يدرسن وفق استراتيجية القوائم المركزة (32.24) أكبر من متوسط درجات المجموعة الضابطة (27.11) وترى الباحثة أن ذلك قد يعزى للأسباب الآتية أن استراتيجية القوائم المركزة اكدت على المشاركة النشطة بفاعلية بالتدريس وهذا بدوره يزيد من دور الطالبات واعتمادهن على أنفسهن وهذا أدى إلى زيادة التحصيل الدراسي لدى الطالبات.

1- إعداد قوائم تحتوي على الأفكار السابقة عن موضوع الدرس كانت من اهم خطوات استراتيجية القوائم المركزة تقتضي وهذا ساعد تحسين مستوى المعلومات في مادة الاجتماعيات لديهن وبالتالي زاد من تحصيلهن الدراسي.

2- استراتيجية القوائم المركزة جعلت الطالبة مركزاً للعملية التعليمية من خلال نقل الطالبات من حالة الاستقبال المباشر للمعلومات إلى باحثات عنها وهذا زاد من تحصيلهن الدراسي .

3- العمل في مجموعات خلال استراتيجية القوائم المركزة ساهم على تبادل المعرفة ومناقشة الأفكار للوصول للمعلومة الصحيحة كما اكدت وأن على التركيز العقلي واستدعاء الخبرات السابقة وربطها بالدرس الجديد مما أسهم في زيادة تحصيلهن الدراسي.

- النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الثانية :

" لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يدرسن وفق استراتيجية الاصطفاف المنطقي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي ."

ولغرض التحقق من ذلك استخدمت الباحثة اختبار شيفيه وقد تبين أن قيمة شيفيه المحسوبة بين مجموعتي البحث التجريبية الثانية والضابطة (3.97) أكبر من القيمة الحرجة (6.20) لذلك أشارت النتيجة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يدرسن مادة الاجتماعيات على وفق إستراتيجية الاصطفاف المنطقي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في متغير التحصيل لصالح طالبات المجموعة التجريبية الثانية وعلى الرغم من عدم وجود فروقا احصائية ذات دلالة احصائية بين مجموعتي البحث فإن نتائج المتوسطات الحسابية لمجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي في الجدول (7) تبين أن متوسط التحصيل عند المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يدرسن وفق استراتيجية الاصطفاف المنطقي (30.21) أكبر من متوسط درجات المجموعة الضابطة (27.11) وترى الباحثة أن ذلك قد يعزى للأسباب الآتية :

أثر استراتيجتي القوائم المركزة والاصطفاف المنطقي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الاجتماعيات

- 1- استراتيجية الاصطفاف المنطقي ساعدت طالبات الصف الأول المتوسط على جعل معلوماتهن متسلسلة ومنظمة مما يدفعهن الى تذكر المادة العلمية مما زاد من تحصيلهن الدراسي .
- 2- اساهمت استراتيجية الاصطفاف المنطقي بشكل نشط في تحديد العلاقات بين الافكار المنطقية والنقاط البارزة التي كان لها الاثر البالغ في استيعاب المعلومات وهذا ساعد على تحسين مستوى تحصيلهن الدراسي .
- 3- استراتيجية الاصطفاف المنطقي هيأت لطالبات الصف الأول المتوسط الجانب النفسي وشجعتهن على المشاركة والتعاون وجذب انتباههن وهذا بدوره زاد من مستوى تحصيل مادة الاجتماعيات .
- 4- أن التدريس وفق استراتيجية الاصطفاف المنطقي اسهم في تعزيز ثقة الطالبات وجعلهن محوراً للعملية التعليمية من خلال توفير جو من المتعة، والمرح، والتفاعل مما انعكس ذلك على زيادة تعلمهن في مادة الاجتماعيات .

- النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الثالثة :

" لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي يدرسن باستراتيجية القوائم المركزة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يدرسن على وفق استراتيجية الاصطفاف المنطقي في الاختبار التحصيلي ."

ولغرض التحقق من ذلك استخدمت الباحثة اختبار شيفيه وقد تبين وقد تبين أن قيمة شيفيه المحسوبة بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية (3.97) أقل من القيمة الحرجة (6.20) وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق إحصائية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في التحصيل وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الفرعية الثالثة وترى الباحثة أن ذلك قد يعزى تلك النتيجة إلى تقارب كفاءتهما؛ حيث إن الاستراتيجيتين يعودان الى التعلم النشط الذي يؤكد على توجيه عقل المتعلم لتصنيف المعلومات وتتطلبان مهارات عقلية من خلال اعتماد استراتيجية القوائم المركزة على تنظيم الأفكار ، بينما تركز الاصطفاف المنطقي على التسلسل والترتيب المنطقي للحقائق وقد ترجع النتيجة لتقارب أسلوب التفكير المطلوب في كلتا الاستراتيجيتين أو تشابه قدرات عينة البحث، أو تأثير المتغيرات الدخيلة (مثل بيئة التعلم).

- ثانياً : الاستنتاجات :** في ضوء نتائج البحث تم التوصل الى الاستنتاجات الآتية :-
- 5- وجود فرقا ذا دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاث في تحصيل مادة الاجتماعيات للطالبات الصف الاول المتوسط .
 - 6- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللاتي يدرسن مادة الاجتماعيات على وفق إستراتيجية القوائم المركزة على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية .
 - 7- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يدرسن مادة الاجتماعيات على وفق إستراتيجية الاصطفاف المنطقي على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية .
 - 8- عدم وجود فروق احصائية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية لتحصيل مادة الاجتماعيات لطالبات الصف الاول المتوسط .

ثالثا : التوصيات :

- 1- اقامه دورات تدريبية لمدرسي مادة الاجتماعيات لغرض تزويدهم بالاستراتيجيات الحديثة مثل استراتيجية القوائم المركزة واستراتيجية الاصطفاف المنطقي بصورة خاصة للإفادة منه في رفع مستوى الطلبة.
 - 2- تعريف مدرسي الاجتماعيات في إنشاء أعدادهم وتدريبهم باستراتيجتي القوائم المركزة و الاصطفاف المنطقي وكيفية أعداد خطط تدريسية في ضوءها.
 - 3- جعل استراتيجتي القوائم المركزة و الاصطفاف المنطقي أحد الاستراتيجيات التدريسية التي يتضمنها منهج طرائق التدريس والاتجاهات الحديثة في التدريس في كليات التربية و التربية الاساسية ، وذلك لإعطاء طلبة قسمي التاريخ والجغرافية فكرة عنها وتدريبهم على كيفية استخدامه في التدريس.
 - 4- اعداد دليل لمدرسي ومدرسات مادة الاجتماعيات يتضمن شرحا تفصيلا عن استراتيجيات التدريس الحديثة مثل استراتيجتي القوائم المركزة و الاصطفاف المنطقي وبيان خطوات كل نوع مع دور الطالب والمدرس .
 - 5- ضرورة تهيئة مستلزمات واحتياجات التدريس الناجح من صفوف حديثة وأثاث وأجهزة ووسائل تعليمية تساعد على نجاح عملية التدريس على وفق الاستراتيجيات الحديثة .
- رابعا : المقترحات :** في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:
- 1- أجراء المزيد من الدراسات عن التدريس باستخدام استراتيجتي القوائم المركزة والاصطفاف المنطقي في مراحل دراسية أخرى ودراسة أثرهما في متغيرات أخرى كالتفكير الماهر والتحليلي وحب الاستطلاع والذكاء العملي الخ .
 - 2- أجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في صفوف ومراحل دراسية أخرى .
 - 3- أجراء دراسة لتقصي معوقات تطبيق استراتيجتي القوائم المركزة والاصطفاف المنطقي في تدريس مادة الاجتماعيات في المدارس المتوسطة .
 - 4- إجراء دراسة بناء برنامج تدريبي لمدرسي الاجتماعيات على وفق استراتيجيات التعلم النشط ومنها استراتيجتي القوائم المركزة والاصطفاف المنطقي.
 - 5- أجراء دراسة مقارنة بين استراتيجية الاصطفاف المنطقي واستراتيجية أخرى من استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل مادة الاجتماعيات لدى طالبات الصف الأول المتوسط .

المصادر

أولاً : المصادر العربية

- 1- ابو الحاج , سهى احمد وحسن خليل المصالحة (2016) : استراتيجيات التعلم النشط أنشطة وتطبيقات عملية , ط1 , مركز دبيونو لتعليم التفكير , الاردن, عمان.
- 2- امبو سعدي , عبد الله بن خميس وهدي بنت علي الحوسنية (2016) : استراتيجيات التعلم النشط 180 استراتيجية مع الامثلة التطبيقية , ط1 , دار المسيرة , عمان .
- 3- بقلي , ضي عبد الحسين مكي وحسين صادق صالح عبكة (2017) : التفكير الإبداعي (الإبتكار) والتحصيل الدراسي , ط1 , دار الرضوان , عمان .
- 4- التميمي , ياسين علوان (2018) : معجم مصطلحات العلوم النفسية والتربوية والبدنية , ط1 , دار الرضوان , عمان .
- 5- الجبوري , مجد ممتاز (2018) : أثر استراتيجية الحصاد في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء والتفكير الإيجابي لديهم , كلية التربية الاساسية , جامعة بابل , بابل , العراق. رسالة ماجستير غير منشورة.
- 6- حاشوش , لبنى سعد (2019) : أثر أستراتيجية الاصطفاف المنطقي في تحصيل مادة العلوم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي وتفكيرهن الشكلي, كلية التربية للعلوم الانسانية , جامعة واسط , واسط , العراق. رسالة ماجستير غير منشورة
- 7- حسوني , مصطفى كريم زيدان و ضمياء سالم داود الراوي (2024) :أثر أستراتيجية دورة التقصي الثنائية (CICS) في تحصيل مادة الكيمياء عند طلاب الصف الثاني المتوسط , (مجلة نسق) , المجلد (42) , العدد (11) , بغداد
- 8- خضر , فخري رشيد (2014 م) : طرائق الدراسات الاجتماعية , ط 2, دار المسيرة , عمان , .
- 9- رفاعي , عقيل محمود (2012) :التعلم النشط المفهوم والاستراتيجيات, دار الجامعة الجديدة .
- 10- سليم , خيرى عبدالله (2017) : التعلم النشط وجودة التعليم , ط1 , دار الكتاب الحديث , عمان ,.
- 11- سيد , اسامة , و عباس الجمل (2012) : اساليب التعليم والتعلم النشط , ط1 , دار العلم .

- 12- شواني , حسين شفيق (2018) : اساسيات القياس والتقويم, ط1 , دار الوفاء , عمان
- 13- شواهين , خير سليمان (2018) : توجيهات حديثة في القياس والتقويم التربوي , ط1 , عالم الكتب الحديثة, عمان.
- 14- الشمري , ماشي بن محمد (2011) : 101 استراتيجية في التعلم النشط , ط1 , الشؤون التعليمية – الاشراف التربوي , المملكة العربية السعودية.
- 15- عباس , محمد خليل (2011) : مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس , ط3 , دار المسيرة, عمان.
- 16- عبد , احسان حميد (2014) : اثر استراتيجية القوائم المُركزة في تنمية الكفاءة الذاتية الدراسية لدى طلاب الصف الاول المتوسط , العدد (12) , المجلد (4) , مجلة العميد , كربلاء المقدسة , العراق
- 17- عبد المجيد , ممدوح محمد (2018) : منهج البحث , دار فرحة, عمان.
- 18- عطية , محسن علي (2016) : التعلم أنماط ونماذج حديثة , ط1 , دار صفاء , عمان ..
- 19- — (2018) : التعلم النشط استراتيجيات واساليب حديثة في التدريس , ط1 , دار الشروق, عمان .
- 20- علام , صلاح الدين محمود (2013) : القياس والتقويم التربوي والنفسي , ط1 , دار الفكر العربي, القاهرة.
- 21- علي , عبد الحميد محمد (2018) : الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي , ط1 , مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع , عمان , الاردن.
- 22- علي , إيمان عباس رسول (2020) : أثر استراتيجية القوائم المُركزة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم والتفكير الإيجابي لديهن, كلية التربية الاساسية , جامعة بابل , بابل , العراق. رسالة ماجستير غير منشورة
- 23- الكعبي , كرار (2018) : استراتيجيات حديثة في التعليم والتعلم , ط1 , دار صفاء, عمان.
- 24- مخائيل , امطانيوس (2016) : بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنياتها , ط1 , دار الاعصار العلمي, عمان.
- 25- المسعودي , محمد حميد مهدي وسنابل ثعبان الهداوي (2018) : استراتيجيات التدريس في البنائية والمعرفية وما وراء المعرفة , ط1 , دار الرضوان للنشر والتوزيع , عمان , الاردن.

ثانياً : المصادر الاجنبية :

- 1- Mathews , L.K : (2006) **Elements of active learning available** at : [http:// www. 2un edu / geography /active / elements . HTM](http://www.2un.edu/geography/active/elements.HTM) .
- 2- Keeley ،P. ،2008. **Science formative assessment:75** Practical strategies for linking assessment ،Instruction ،And learning ،Crowin Press ،CA
- 3- 136. ZWIERS ، JEFF ، (2010) : **BUILDING READING COMPREHENSION HABITS IN GRADES 6-12** : A TOOLKIT OF CLASSROOM ACTIVIES , 2 ED . , INTERNATIONAL READING ASSOCIATION . INC , USA .

الانغمار بالألعاب الالكترونية لدى أطفال الرياض من وجهة نظر معلمة الرياض

الانغمار بالألعاب الالكترونية لدى أطفال الرياض من وجهة نظر معلمة الرياض

م.م سمراء ريسان صبري مهدي

كلية التربية الأساسية \ الجامعة المستنصرية

samraa.rs@uomustansiriyah.edu.iq

كلمات مفتاحية: الانغمار باللعب الالكترونية، أطفال الرياض

The excessive use of electronic games by kindergarten children from the perspective of a kindergarten teacher

M.M. Samraa Risan Sabri Mahdi

samraa.rs@uomustansiriyah.edu.iq

Keywords: The excessive use of electronic games, kindergarten children

ملخص البحث:

استهدف البحث الحالي التعرف الى: الانغمار بالألعاب الإلكترونية لدى أطفال الرياض من وجهه نظر معلمة الرياض، دلالة الفروق بالانغمار بالألعاب الالكترونية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث)، من وجهه نظر معلمة الرياض، دلالة الفروق بالانغمار بالألعاب الالكترونية تبعاً لنوع الرياض (حكومي، اهلي)، من وجهه نظر معلمة الرياض، وتحقيقاً لأهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس الانغمار باللعب الالكترونية، اذ تكون من (16)، فقرة بتدرج خماسي، وتم التحقق من الصدق والثبات للمقياس، طبق الباحثة المقياس على عينة مكونة من (180)، من الأطفال الذين اجابت بنياية عنهم معلمه الرياض، اختبروا بطريقة عشوائية، واطهر النتائج ان أطفال لديهم انغمار باللعب الالكترونية، وتوجد فروق بين الذكور والاناث لصالح الذكور، وتوجد فروق بين الرياض الحكومي والرياض الأهلي لصالح الأهلي، وفي ضوء النتائج قدمت الباحثة عدد من التوصيات والمقترحات.

Abstract:

The current research aimed to identify: the extent of electronic game immersion among kindergarten children from the perspective of the kindergarten teacher, the significance of differences in electronic game immersion according to the gender variable (males, females), from the perspective of the kindergarten teacher, and the significance of differences in electronic game immersion according to the type of kindergarten (government, private), from the perspective of the kindergarten teacher. To achieve the research objectives, the researcher developed an electronic game immersion scale consisting of (16) items with a five-point scale. The validity and reliability of the scale were verified. The researcher applied the scale to a sample of (180) children, whose answers were provided by the kindergarten teacher, who were chosen randomly. The results showed that children are immersed in electronic games, and there are differences between males and females in favor of males, and there are differences between government and private kindergartens in favor of private kindergartens. In light of the results, the researcher presented a number of recommendations and suggestions.

الفصل الأول :

مشكلة البحث: Research problem

تعتبر الألعاب الالكترونية الحديثة من الألعاب الأكثر جاذبية ومصممة لتتناسب الخصائص الإنمائية للأطفال، إذ تتضمن عناصر بصرية جذابة، وألواناً زاهية، وأصواتاً محفزة، ومكافآت فورية، وتحديات تتناسب مع قدراتهم، مما يزيد من دافعيتهم للاستمرار في اللعب ويعزز اندماجهم فيه، كما أن حب الاستطلاع والخيال الواسع لدى طفل الروضة يجعله أكثر قابلية للتفاعل مع البيئات الافتراضية، الأمر الذي يفسر ظهور الانغمار لديهم.

اذ يعمل الانغمار على ضعف الانتباه والتركيز، وعندما يصل الطفل إلى مرحلة الانغمار الكامل (Total Immersion) فإنه يوجه معظم انتباهه إلى أحداث اللعبة، ويصبح أقل استجابة للمثيرات الخارجية، مما قد ينعكس على قدرته على التركيز في الأنشطة التعليمية داخل الروضة (Brown, E., & Cairns, 2004:1279).

كما يعمل الانغمار بالألعاب الالكترونية على فقدان الإحساس بالوقت وأوضحت الدراسات أن الطفل المنغم في اللعبة يفقد إدراكه للوقت، وقد يستمر في اللعب لفترات أطول مما كان ينوي، مما يقلل الوقت المخصص للنوم أو الدراسة أو اللعب الاجتماعي (Jennett, 2008:604).

وان المنغم لا يشارك بالأنشطة الحركية المشتركة، ويقضي الطفل المنغم وقتاً أطول أمام الشاشة، مما يقلل مشاركته في الأنشطة التعليمية واللعب الحركي الضروري لنموه الجسمي والعقلي (American, 2016:138).

ومن خلال زيارة الباحثة الى العديد من رياض الأطفال احظت العديد من المشاكل لدى أطفال الرياض، ومن بينها ان أمهات تشتكل من قلت التركيز والانتباه وعدم استجابة الطفل للنداء الام، وفي بعض الحالات تجد الام الطفل منغم في أفكار غير واقعية، وتعتبر اعراض وأمراض مثل التوحد وبطء التعلم وانطواء، وردود أفعال غير متوقعة مثل سلوك عدواني لأسباب بسيطة، لكن بعد جمع المعلومات من الأمهات

ومعلمات الرياض، يظهر ان الأطفال منغمرين في الألعاب الالكترونية، لذا يحاول البحث الحالي التعرف الى: هل أطفال الرياض لديهم انغمار باللعب الالكترونية من وجهة نظر معلمة الرياض؟

أهمية البحث: Importance of research

ان الطفولة تشير الى الفترة الواقعة بين الولادة والنضج المقدر على التصرف باللغة، وان أهمية هذه المرحلة هي في نقل بعض وجهات النظر الوالدين او المربين عن طريق التأثير الوجداني، فلو فرضنا ان الام كانت متعبة او مضطربة او غضبي عندما تكون على اتصال وثيق بالطفل، أي مثل عندما ترضعه او تغسله، عندها ينتقل شيء من حالتها او وجهة نظرها اليه (عبد، 2017: 22).

وان مرحلة الطفولة ما قبل المدرسة تعتبر الأكثر للتعليم وتدريب والاستيعاب الخبرات التي يوجهها من الغير وخصوصاً من الال، وهو في حالة حضور وجهوية لتلقف الخبرات من الخارج دون تعطيلها او صدها من استجابات متعارضة او دون ان تعمل آليات الدفاع على تقليل او تشويه هذه الخبرات، فالدماغ هو في اوج نشاطه كما اثبتت بعض النظريات الوظيفية ويميز نوعاً من التعلم المبكر في الطفولة يقود الى تنشيط فعالية عمل الدماغ وهو ما نسميه بالتعلم المبكر، انها المرحلة الأفضل والأمثل للتعلم (زيغور، 2008: 151).

اذ يرى بياجيه (1952)، ان هناك نمو او تغيرات كمية وكيفية مستمرة في القدرات العقلية ولكنها تدريجية، وان هناك فترات انتقال خلال هذه التغير المستمر، وان التفاعل بين الطفل والبيئة يساعد على النمو العقلي، وان النمو العقلي وانتقال الطفل من مرحلة الى أخرى في نظرية بياجيه يعتمد على الخبرات والبيئة والتغير الاجتماعي والنضج والتوازن او تنظيم الذات (بترس، 2011: 45).

ويعتبر التطور السريع في الالكترونيات والألعاب الالكترونية على وجه التحديد ثورة ذات تأثير كبير في جميع المجالات والمجتمعات، ويعتبر مفهوم الانغمار بالألعاب الإلكترونية مهماً يؤثر في جميع شرائح المجتمع العمرية من الطفولة الى المراهقة وحتى البالغين أصبحوا منغمسين في هذه الثورة الفعلية يعد هذا الموضوع من المواضيع الشديدة الأهمية (غرينفيلد، 2017: 213).

كما يشير فيغوتسكي (Vygotsky) إلى أن التفاعل الاجتماعي يلعب دوراً محورياً في تعلم الطفل، حيث يكتسب المفاهيم من خلال اللعب والتواصل مع الآخرين، تُساهم القصص والألعاب التفاعلية في توسيع المفردات وتعزيز مهارات التواصل (سكر، 2015، 419).

وان مرحلة الطفولة هي مرحلة تكوين المفاهيم واكتساب العديد من المهارات التي يستند عليها العقل البشري في حل المشاكل التي تواجهه في المستقبل وفي حياته الاسرية والمدرسية والمهنية والاجتماعية، وان أهمية اكتساب الفرد العديد من هذه المهارات يجعله قادر على التقدم، اذ كل ما تقوم بتقديمه الألعاب الالكترونية هي خبرات ذات حلول تؤدي الى العنف والقتال، وهذا ما يفسر تزايد من المشاكل السلوك العدواني لدى الطفل، لان الحلول التي يمتلكها الطفل هي العنف، لذا يعد الاهتمام بموضوع الألعاب الالكترونية لدى الاطفال حاجة ملحة لدى المعلمين والمربين واولياء الأمور، اذ تبرز أهمية البحث الحالي من خلال النقاط التالية:

1-تكمّن أهمية البحث في تناوله أطفال الرياض، كونهم في مرحلة بناء المفاهيم واللبنة الأساسية في تكوين شخصياتهم، إذ أن دراسة المشكلات التي يتعرضون إليها سوف تعطينا إسناداً قوياً في اتخاذ الإجراءات المناسبة لحل تلك المشكلات.

2- إن ما سيتم التوصل إليه من توصيات ومقترحات يمكن ان يثير بحثاً ودراسات ميدانية يمكن ان تساعد العاملين في الميدان التربوي على التبصر في احتياجات الاطفال.

اهداف البحث: Research objectives

يستهدف البحث الحالي التعرف الى:

- 1- الانغمار بالألعاب الالكترونية لدى أطفال الرياض من وجهة نظر معلمة الرياض.
- 2- دلالة الفروق بالانغمار بالألعاب الالكترونية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث)، من وجهة نظر معلمة الرياض.
- 3- دلالة الفروق بالانغمار بالألعاب الالكترونية تبعاً لنوع الرياض (حكومي، اهلي)، من وجهة نظر معلمة الرياض

Research boundaries: حدود البحث

يتحدد البحث الحالي على أطفال الرياض في مدينة بغداد في قاطع الكرخ للعام الدراسي 2025-2026.

Defining terms: تحديد المصطلحات

الانغمار بالألعاب الالكترونية: عرفه براون وكارينس (Brown & Cairns, 2004) : Immersion Grounded Theory

ظاهرة معرفية سلوكية تحدث على مستويات مختلفة، إذ يشعر اللاعب ان اللعبة حقيقية، إذ يحدث في ثلاث مستويات الغمر التام والذي يشعر به الفرد انه في واقع اللعبة تماماً، المشاركة تجعل اللاعب يستثمر وقته وتركيزه في تعلم لعب اللعبة، إذ تجعل من اللاعب ينخرط في اللعبة عاطفياً، وهو يجعل اللعبة جزء من حياة اللاعب (Brown & Cairns, 2004:43)،

التعريف النظري : إذ تبنت الباحثة تعريف براون وكارينس تعريفاً نظرياً.

التعريف الاجرائي : الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال الإجابة على فقرات مقياس البحث الحالي .

أطفال الرياض: هم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (4-6) سنوات، ويلتحقون برياض الأطفال قبل دخول المرحلة الابتدائية، حيث تقدم لهم خبرات تربوية واجتماعية ونفسية منظمة تسهم في تحقيق النمو المتكامل وإعدادهم للالتحاق بالمدرسة الابتدائية (وزارة التربية، 2012: 5).

Theoretical framework: الإطار النظري: الفصل الثاني

(الانغمار بالألعاب الالكترونية) :

اذ يرى كوران (Curran,2018) الانغمار بأنه حالة ذاتية من المشاركة العقلية والانفعالية المكثفة، يصبح فيها الفرد شديد التركيز في النشاط الذي يؤديه، ويعد هذا المفهوم من أكثر المفاهيم ارتباطاً بالألعاب الرقمية (Curran,2018:13).

ويشير كيرنز وزملاؤه إلى أن الانغمار هو أحد أهم الخبرات النفسية التي يسعى إليها اللاعب، ويحدث عندما يتركز انتباهه بالكامل في اللعبة إلى درجة تقل فيها ملاحظته لما يدور حوله، ويصبح التفاعل مع أحداث اللعبة طبيعياً وسلساً.

ويرى ريجبي ورايان أن الانغمار في الألعاب الإلكترونية ينتج عن إشباع ثلاث حاجات نفسية أساسية هي: الكفاءة، والاستقلالية، والانتماء، وكلما حققت اللعبة هذه الحاجات ازداد شعور اللاعب بالاندماج والاستغراق فيها (Rigby & Ryan, 2011:35).

النظرية الانغمار في الألعاب الالكترونية لـ برون وكرائس Immersion (Brown & Cairns , 2004) Grounded Theory

يعتبر مفهوم الانغمار في العديد من السياقات، هو عن الواقع الافتراضي والألعاب، تشير مراجعات الألعاب الى الانغمار فيما يتعلق بواقعية عالم اللعبة او بالأصوات الجوية داخل اللعبة ويقال ايضاً ان الغمر له عمق، اذ تكون تجربة الغمر امر بالغ الأهمية للاستمتاع باللعبة، ويتم تصنيعها او تدميرها بواسطة خصائص اللعبة مع ذلك، على الرغم من ان الانغمار يبدو مفهوماً من قبل مجتمع الألعاب، فانه ليس من الواضح بالضبط ما هو المقصود بالانغمار وما الذي يسببه بالضبط: (Strauss & Corbin, 1998). (43)

فالغمر هو شعور نفسي خلال كون الفرد في بيئة افتراضية، فالانغمار يوفر الحدود التي يمكن أن يحدث فيها الوهم داخل المكان (Place Delusion) وهذا ما وضعه Slater (2009) في دراسته والتي كانت نتيجتها الوهم داخل مكان يمكن أن يؤدي إلى سلوك واقعي في بيئات افتراضية غامرة (Slater,2009:3549).

ومن النتائج التي توصلت اليها جينيت (Jennett, 2008) في دراستها، أن الانغمار بالألعاب الالكترونية يمتلك هذه الميزات:

هو قلة الوعي بالوقت، فقدان الوعي في العالم الحقيقي، الانخراط في بيئة المهام التي تجري داخل اللعبة (Jennett, 2008: 654).

وقد وصف Menetta & Blade مصطلح الانغمار في الألعاب الالكترونية بالاستجابة العاطفية التي تقدمها البيئة الظاهرية في حين وصف Coomans & Timmermans الغمر بأنه "الشعور بالحضور بشكل منشغل بعمق إذ يدخل في حالة من التواجد التام في بيئة اللعبة ووفقا لدراسة براون وكيرنز & Brown (2004) Cairns، يستخدم الانغمار عادة لوصف درجة انخراط اللاعب في لعبة (Brown, 2004: 34).

فمن الواضح أن الانغمار له صلة بالامتصاص المعرفي، وهذا يستخدم أشياء مثل التفكك الزمني والوعي بالبيئة المحيطة كمؤشرات على الارتباط العالي، ومع ذلك، فإن الانغمار يهتم بالتجربة النفسية المحددة للتعامل مع اللعبة الالكترونية، ليس بالضرورة أن تكون هذه التجربة هي الأكثر اجراءً، وغالبًا ما تكون أقل بكثير من كونها تجربة مرضية، ولا تمثل تجربة الشخص العامة في ممارسة الألعاب فالانغمار بالأحرى هو تجربة شاقة للتفاعل مع اللعبة الالكترونية قد يتم فصل نتائج الانغمار عن النتيجة الفعلية للعبة: لا يلعب الافراد دائمًا الألعاب لأنهم يرغبون في الانغمار، إنه مجرد شيء يحدث دون قصد، يبدو من خلال العمل السابق أن الانغمار هو مفتاح تجربة الألعاب الشيقة (Jennett, 2010: 32).

وقد حدد (Brown & Cairns, 2004) ثلاث درجات او مستويات من الانغمار في تفسير الانغمار بالألعاب الالكترونية الانخراط او المشاركة، الانشغال والغمر التام.

1- الانخراط او المشاركة Engagement

وهو المستوى الأول من الانغمار، إذ يجعل اللاعب يستثمر وقته وجهده وتركيزه في تعلم لعب اللعبة وعند تحقيق مزيد من النجاح يعود اللاعب مرة أخرى للعب اللعبة إذ تعد المرحلة الأولى من الانغمار أدنى مستوى للمشاركة في اللعبة ويجب أن يحدث قبل أي مستوى آخر، لتقليل الحواجز التي تحول دون دخول هذا المستوى، يحتاج اللاعب إلى استثمار الوقت والجهد والاهتمام. (Cairns, 2014: 339).

وفقًا لذلك فإن الوصول إلى العائق الأول (المشاركة) يشير أولاً إلى تفضيل اللاعبين، إذا لم يعجبهم نمط معين من اللعبة، فلن يحاولوا حتى التعامل معها، ثانياً، يتعلق الوصول بعناصر تحكم اللعبة يجب

أن تتوافق عناصر التحكم والتعليقات بطريقة مناسبة حتى يصبح المستخدم خبيراً، على الأقل في عناصر التحكم الرئيسية، اما العائق الثاني أمام المشاركة هو الاستثمار الذي يضعه اللاعب في اللعبة. يجب على اللاعب استثمار الوقت في اللعبة وهذا يتعلق باللعبة واللاعب. يتحدث اللاعبون عن كيفية "تركيزهم" و "إذا لعبوا على مرور الوقت" فسيصبحون أكثر انخراطاً. أيضاً عندما يصبح اللاعب أكثر انغماراً، فإنه يفقد الوقت، مما قد يتسبب في الشعور بالذنب، إن الجهد الذي يستثمره اللاعبون يتعلق بالطاقة التي وضعوها في تعلم كيفية اللعب ويرتبط الجهد أيضاً بالمكافآت المتوقعة. هناك شعور تم التعبير عنه بأن الجهد المستثمر في اللعبة يجب أن يساوي مكافآت النجاح يزداد مقدار الوقت والجهد والاهتمام اللازمين من اللاعب للحصول على المزيد من التجارب المثيرة بمجرد أن يتم تخفيض هذين العائقين أمام استثمار اللاعب والوصول، يبدأ اللاعب يشعر بالارتباط. يهتم اللاعب المنشغل باللعبة ويريد الاستمرار في اللعب. ما تفكر إليه هذه التجربة هو المستوى العاطفي من المشاركة الذي يظهر في مستويات لاحقة من الانغمار (Cairns, 2016: 90).

2- الانشغال او الانجرف Engrossment

هو المستوى الثاني من الانغمار، إذ يجعل اللاعب ينخرط في اللعبة عاطفياً، كما أنه يجعل اللعبة جزءاً مهماً من حياة اللاعب فمن خلال المشاركة قد يكون المستخدم قادراً على المشاركة بشكل أكبر في اللعبة ويصبح منشغلاً، ان حاجز الانشغال هو الاساس في بناء اللعبة، هذا هو عندما تتحد ميزات اللعبة بطريقة تتأثر عواطف اللاعبين بشكل مباشر باللعبة، فان بعض ميزات اللعبة التي ذكرها المشاركون والتي تشكل هذه الجودة كانت مرثيات ومهام شيقة ومؤامرات فيمكن للاعبين معرفة متى تم بناء اللعبة بشكل جيد ويمكنهم معرفة متى قام المصممون ببذل جهد في البناء هذا يضاف إلى شعورهم باحترام اللعبة في هذا المستوى من الغمر بسبب الوقت والجهد والاهتمام ، هناك مستوى عال من الاستثمار العاطفي في اللعبة. هذا الاستثمار يجعل الافراد يرغبون في مواصلة اللعب ويمكن أن يؤدي إلى شعور الافراد "بالاستنزاف العاطفي" عندما يتوقفون عن اللعب. تصبح اللعبة أهم جزء من اهتمام اللاعبين وتتأثر عواطفهم بشكل مباشر باللعبة. (Cheng & Cairns, 2005: 1273)

3- الانغمار التام Total Immersion

هو أعلى مستوى من الانغمار إذ يجعل اللاعب يشارك بشكل كامل في اللعبة ويجعله يشعر كما لو كان في اللعبة، ان الانغمار التام هو الحضور presence قبل مناقشة العوائق التي تعترض التجربة ، من المهم معرفة ماهية هذه التجربة للاعبين فقد وصف المشاركون أنهم معزولون عن الواقع والانفصال إلى حد أن اللعبة كانت كل ما يهم، في هذه المرحلة من نطاق الانغمار، اللعبة هي الشيء الوحيد الذي يؤثر على أفكار ومشاعر اللاعب المشكلة هي أن الحضور هو مجرد تجربة عابرة، و الحواجز أمام الحضور هي التعاطف إذ يختلف التعاطف عن التعلق إذ يشعر الفرد أنه مرتبط بشخصية أو فريق رئيس ولكنه لا يتعاطف مع موقفهم بالضرورة إذ يكون اللاعبون الذين لم يشعروا بالانغمار التام عن قلة التعاطف ونقل الوعي، فيتم إنشاء الغلاف الجوي من نفس العناصر مثل بناء اللعبة. تتحد الرسومات والمؤامرات والأصوات لإنشاء هذه الميزة. ما يجعل الجو مختلفا عن بناء اللعبة فيجب أن تكون ميزة اللعبة ذات صلة بالإجراءات وموقع شخصيات اللعبة كلما زاد الاهتمام والجهد المستثمر، كلما شعر اللاعب بالانغمار، والانتباه هو جزء مهم من الانغمار وفي حالة الانغمار التام فإن المدى والمكان مهمان جدا، وان الألعاب تلعب بثلاثة عناصر رئيسية: بصرية وسمعية وعقلية. يبدو أن مستوى الانغمار الذي يشعر به اللاعبون يرتبط بعدد مصادر الاهتمام المطلوبة وكذلك مقدار كل نوع من أنواع الانتباه.

بشكل أكثر تحديداً، قام (Brown & Cairns, 2004) بمقابلة اللاعبين حول تجاربهم في الألعاب والانغمار أثناء ممارسة الألعاب ومحاولة تحديد خصائص الانغمار استناداً إلى تجاربهم. تشير الدراسة إلى أن اللاعبين يختبرون مستويات مختلفة من المشاركة في لعبة ما، إذ يتم ربط المستوى الأكثر مشاركة بالانغمار (Brown & Cairns, 2004: 1).

فعندما ينغمر اللاعب بالعبة، فإنه يركز انتباهه على عالم اللعبة والذي يؤدي غالباً إلى ميزتين من الغمر؛ قلة الوعي بالوقت وفقدان الوعي بالعالم الحقيقي، وقد يكون اللاعب الغارق أقل وعياً ببيئته لكنه لا يزال من الممكن إدراك بعض جوانبها، مع تصفية الانحرافات غير ذات الصلة إذ لا يستبعد كل شيء ولكن لا يزال مغموراً في اللعبة فعندما يواجه اللاعب مهمة ذات أهداف وملاحظات واضحة لها مناسبة في مستوى الصعوبة ، يشعر اللاعب بالتحكم في المهمة التي تؤدي إلى الشعور بالانغمار التام وعندما يكون اللاعب مغموراً وعليه تغيير انتباهه بين اثنين من مسافات التفاعل المختلفة يتم كسر الانغمار ويصبح

لدى اللاعب صعوبة في التركيز مما يجعل الضوابط أو الأدوات يجب أن تكون غير مرئية (Jennett et al., 2008:641).

فالانغمار في ممارسة الألعاب الالكترونية، يقصد به الانخراط أو تورط فرد ما يشعر به نتيجة للعب لعبة رقمية او الكترونية. وهناك تعبير أكثر وضوحاً يعني به أن الفرد يشعر كما لو كان حقاً "في اللعبة"، وبالتالي فإن هذا الانغمار يوازي فكرة الغمر في الماء، وهذا المصطلح يستخدم بشكل واسع من قبل اللاعبين والمراجعين على حد سواء، إذ أجرى (Brown & Cairns, 2004).

تبنت الباحثة نظرية برون وكارنس (Brown & Cairns 2004)) كونها أكثر النظريات التي فسرت الانغمار بالألعاب الالكترونية، وهي من النظريات المعرفية السلوكية التي بينت مراحل الغمر في الألعاب وفسرته بشكل دقيق.

الفصل الثالث : إجراءات البحث:

مجتمع البحث: Research community

مجتمع البحث هي مجموعة الافراد او الاعداد او الأشياء التي لها خاصية مشتركة يمكن ملاحظتها او تحليلها (صبري واخرون، 2001: 15)، اذ يتكون مجتمع البحث من أطفال الرياض المتواجدين في مدينة بغداد في جانب الكرخ بمديرياتها الثلاث (الكرخ الأولى، الكرخ الثانية، الكرخ الثالثة)، اذ بلغ عدد رياض الأطفال (81)، روضة موزعة على المديريات الثلاثة، والجدول (1)، يوضح ذلك.

جدول (1)

مجتمع البحث موزع حسب رياض الأطفال الحكومي والأهلي

ت	المديريات	عدد الرياض الحكومي	عدد الرياض الأهلي	المجموع
1	الكرخ الأولى	15	17	32
2	الكرخ الثانية	14	16	30
3	الكرخ الثالثة	8	11	19
	المجموع	37	44	81

عينة البحث: Research sample

يعد اختيار عينة من أبرز الخطوات البحث العلمي، لأن الباحث يريد ان تكون ممثلة للمجتمع، أي ان تحمل نفس خصائص المجتمع، اذ يمكن تعريف العينة بنها مجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشتركة، والهدف منها تعميم النتائج التي تستخلص منها على المجتمع الأكبر (أبو حويج، 2002: 45)، اذ اختارت الباحثة من مجتمع البحث ستة من رياض الأطفال بحيث من كل مديرية اثنان من الرياض واحدة حكومية والأخرى أهلية، وبلغ عدد الأطفال الذين اجابت المعلمة بنيابة عنهم في كل روضة (30) طفل اذ بلغ عدد المعلمات في الرياض (من 6 الى 8)، وبلغ عدد الأطفال الذكور في كل روضة (15)، وبلغ عدد الأطفال الاناث في كل روضة (15)، والجدول (2)، يوضح ذلك.

جدول (2)

عينة البحث موزعة حسب الجنس ونوع الرياض

ت	المديرية	اسم الروضة	الحكومي	الأهلي	المجموع
1	تربية الكرخ الأولى	روضة الجامعة	30	/	30
		الاوركيد	/	30	30
2	تربية الكرخ الثانية	السعادة	30	/	30
		ارض السكر	/	30	30
3	تربية الكرخ الثالثة	العدل	30	/	30
		الأقلام الصغيرة	/	30	30
المجموع			90	90	180

أداة البحث: الانغمار بالألعاب الالكترونية: Immersion in electronic games

من اجل بناء مقياس لقياس الانغمار بالألعاب الالكترونية لأطفال الرياض من وجهه نظر المعلمة الرياض، اطلعت الباحثة على الادبيات، اذ وجدة الباحثة أداة لقياس الانغمار باللعب الالكترونية مخصص لفئة المراهقين على وفق النظرية المتبنى، لذا فقد قامت الباحثة ببناء مقياس لقياس الانغمار بالألعاب الالكترونية لدى أطفال الرياض من وجهه نظر معلمة الرياض، فقد تبنت الباحثة تعريف براون وكراس (2004) الذي

عرفه (ظاهرة معرفية سلوكية تحدث على مستويات مختلفة، إذ يشعر اللاعب ان اللعبة حقيقية، إذ يحدث في ثلاث مستويات الغمر التام والذي يشعر به الفرد انه في واقع اللعبة تماماً، المشاركة تجعل اللاعب يستثمر وقته وتركيزه في تعلم لعب اللعبة، إذ تجعل من اللاعب ينخرط في اللعبة عاطفياً، وهو يجعل اللعبة جزء من حياة اللاعب (Brown & Cairns, 2004:43)، فقت تكون المقياس من اربع مجالات (التركيز والانتباه، الاندماج الانفعالي، الانفصال عن البيئة المحيطة، الرغبة في الاستمرار)، ولكل فقرة خمسة بدائل (دائماً، غالباً، احياناً، نادراً، ابداً)، وان مفتاح التصحيح (1،2،3،4،5) ملحق (1) .

الصدق الظاهري لمقياس الانغمار بالألعاب الالكترونية:

قامت الباحثة بتوزيع فقرات مقياس الانغمار بالألعاب الالكترونية على عدد من المختصين في علم النفس والقياس والتقويم ورياض الأطفال ملحق (1) ، ولتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، استعملت الباحثة مربع كاً للتعرف على صلاحية الفقرات، عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (N-1)، وعند مقارنتها مع القيمة كاً الجدولية (3.84)، وهي توازي أكثر من نسبة 80%، ليصبح المقياس المطبق على عينة التحليل الاحصائي (16)، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

النسبة المئوية وقيمة مربع كاً لمقياس الانغمار بالألعاب الالكترونية

المتغير	المجالات	رقم الفقرات	الموافقون		غير الموافون		قيمة كاً		مستوى الدلالة
			العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	المحسوبة	جدولية	
الانغمار بالألعاب الالكترونية	التركيز والانتباه	1،2،4	12	%100	صفر	%0	12		دالة
		3	11	%91		%9	8.33		دالة
	الاندماج الانفعالي	1،2،3	12	%100	صفر	%0	12		دالة
		4	11	%91		%9	8.33		دالة
	الانفصال عن البيئة المحيطة	1،2،3،4	12	%100	صفر	%0	12	3.84	دالة
		2،3،4	12	%100	صفر	%0	12		دالة
	الرغبة في الاستمرار	1	11	%91		%9	8.33		دالة

حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الانغمار بالألعاب الالكترونية:

1- تمييز الفقرات لمقياس الانغمار بالألعاب الالكترونية:

تهدف عملية التحليل الاحصائي لفقرات المقياس الى الكشف عن خصائص المقياس السيكومترية، اذ ان الخصائص تعتمد على قوة الفقرات (Smith, 1966: 60-70)، للتأكد من قدرة فقرات المقياس من التمييز بين الفقرات القوية والفقرات الضعيفة، وللتأكد من صحت هذا الاجراء استعملت الباحثة أسلوب المجموعتين المتطرفتين والخطوات التالية توضح ذلك.

أ- توزيع مقياس الانغمار بالألعاب الالكترونية على عينة مكونة من (180)، طفل اجابت بنيابة عنهم معلمات رياض الأطفال.

- ب- رتبت الباحثة الاستبانة من الأعلى الى الأدنى اذ بلغ عدد الاستبانة في المجموعة العليا (49)، وفي المجموعة الدنيا (49)، وهي نسبة 27% من الاستبانات الموزعة.
- ت- استعملت الباحثة الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين، (T-test)، ليجاد القوة التمييزية لفقرات المقياس من خلال الفرق بين المتوسطات، والقيمة التائية.
- ث- مقارنة القيمة التائية المحسوبة مع القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98)، عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (N-2)، والبالغة (96)، والجدول (4)، يوضح ذلك.

جدول (4)

القيمة التائية المحسوبة والجدولية لفقرات مقياس الانغمار بالألعاب الالكترونية

ت	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة المحسوبة	التائية	الدالة
1	العليا	3.3061	1.04491	4.908		دالة
	الدنيا	2.3200	1.45251			
2	العليا	3.8571	1.11803	5.464		دالة
	الدنيا	2.4800	1.37381			
3	العليا	3.9796	1.19878	4.964		دالة
	الدنيا	2.7000	1.35902			
4	العليا	3.3469	.99060	4.158		دالة
	الدنيا	2.4200	1.21370			
5	العليا	3.5918	1.11651	5.434		دالة
	الدنيا	2.2800	1.27839			
6	العليا	3.6939	1.04491	4.474		دالة
	الدنيا	2.6800	1.20272			
7	العليا	3.5510	1.04206	2.119		دالة

الانغمار بالألعاب الالكترونية لدى أطفال الرياض من وجهة نظر معلمة الرياض

		1.25210	3.0600	الدنيا	
8	دالة	7.827	3.9388	العليا	
			2.2600	الدنيا	
9	دالة	3.811	3.3673	العليا	
			2.3800	الدنيا	
10	دالة	4.427	3.7347	العليا	
			2.7400	الدنيا	
11	دالة	4.874	3.7347	العليا	
			2.5000	الدنيا	
12	دالة	3.816	3.4082	العليا	
			2.5400	الدنيا	
13	دالة	4.383	3.7959	العليا	
			2.8000	الدنيا	
14	دالة	4.159	3.5714	العليا	
			2.3200	الدنيا	
15	دالة	3.356	3.1633	العليا	
			2.3200	الدنيا	
16	دالة	5.011	3.8571	العليا	
			2.5400	الدنيا	

2- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الانغمار بالألعاب الإلكترونية):

للتحقيق من علاقة الفقرة بالمقياس فقد استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، فقد اعتمد على الدرجات الاستبانة الموزعة على عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (180)، اذ اشارت المختصين

الانغمار بالألعاب الالكترونية لدى أطفال الرياض من وجهة نظر معلمة الرياض

الى ان الارتباط الفقرة بمحك داخلي او خارجي يعد مؤشر لصد الفقرات، وحين لا تتوفر محك خارجي، لذا فان الدرجة الكلية للمجيب تمثل محك داخلي في حساب هذه العلاقة، من خلال مقارنة قيمة معامل الارتباط المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (0.146)، عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (178)، وهذا يعد مؤشر على ان فقرات مقياس الانغمار بالألعاب الالكترونية دالة احصائياً، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

قيمة معامل الارتباط لفقرات مقياس الانغمار بالألعاب الالكترونية بالدرجة الكلية للمقياس

ت	قيمة معامل ارتباط	ت	قيمة معامل ارتباط	ت	قيمة معامل ارتباط	ت	قيمة معامل ارتباط
1	.224	5	.411	9	.336	13	.259
2	.418	6	.353	10	.334	14	.242
3	.319	7	.452	11	.383	15	.352
4	.331	8	.440	12	.322	16	.430

3- علاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه لمقياس الانغمار بالألعاب الالكترونية:

كما استخرجت الباحثة علاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه، استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، اذ اعتمد الباحثة على استبانات (180)، اظهر ان جميع الفقرات دالة احصائياً، عند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (0.146)، عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (178)، والجدول (5)، يوضح ذلك.

جدول (5)

قيمة معامل الارتباط لفقرات مقياس الانغمار بالألعاب الالكترونية علاقة الفقرة بالمجال

ت	قيمة معامل ارتباط	ت	قيمة معامل ارتباط	ت	قيمة معامل ارتباط	ت	قيمة معامل ارتباط
التركيز والانتباه		الاندماج الانفعالي		الانفصال عن البيئة المحيطة		الرغبة في الاستمرار	
1	.465	1	.243	1	.324	1	.321
2	.626	2	.534	2	.435	2	.320
3	.618	3	.430	3	.324	3	.321
4	.507	4	.435	4	.223	4	.435

4- علاقة المجال بالمجال الاخر (مصفوفات ارتباطية)، لمقياس الانغمار بالألعاب الالكترونية:

استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، اذ تعاملت الباحث مع الدرجة الكلية للمجال مع المجال الاخر، لكون الدرجات متصلة ومتدرجة، ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة على الاستبانات (180)، وتبين من الجدول (6)، ان جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى (0.05)، وبدرجة حرية (178)، اذ اظهر النتائج هنالك ارتباط بين المكونات وأنها تقيس نفس المفهوم (الانغمار بالألعاب الالكترونية).

جدول (6)

مصفوفات ارتباطية لمجالات مقياس الانغمار بالألعاب الالكترونية

المتغير	الانغمار بالألعاب الالكترونية				
الانغمار بالألعاب الالكترونية	المجالات	التركيز والانتباه	الاندماج الانفعالي	الانفصال عن البيئة المحيطة	الرغبة في الاستمرار
	التركيز والانتباه	1			
	الاندماج الانفعالي	.436	1		
	الانفصال عن البيئة المحيطة	.534	.419	1	
	الرغبة في الاستمرار	.322	.410	.398	1

الخصائص السيكومترية لمقياس الانغمار بالألعاب الالكترونية:

1- الصدق: ان المقاييس والاختبارات يقيس ما وضع لقياسه، بمعنى ان الاختبارات الصادقة يقيس الوظيفة التي يزعم انه يقيسها لا يقيس شيئاً اخر (ملحم، 2017: 318)، وتحققت الباحثة من نوعين من الصدق.

أ- الصدق الظاهري:

تحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض الباحثة مقياس الانغمار بالألعاب الالكترونية على عدد من المختصين في علم النفس والقياس والتقويم ورياض الأطفال، والجدول (3) يوضح ذلك.

ب- صدق البناء:

تحقق هذا النوع من الصدق من خلال تحليل الفقرات وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية، وعلاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه، وعلاقة المجال بالمجال الاخر، اذ تعد كل هذه الخطوات مؤشر على صدق البناء.

2- الثبات: هي قدرة الاختبار ان يقيس السمة المراد قياسها بعد مدة زمنية، ويتحقق الثبات بطريقتين:

أ- الاختبار - إعادة الاختبار Test-Retest :

ولتحقيق الثبات بهذه الطريقة، فقد اختارت الباحثة (20)، طفل في روضة الكابتن الصغير، وبفاصل زمني أسبوعين من التطبيق الأول طبقت المقياس مرة أخرى، وللتعرف على ثبات المقياس استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، اذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.806)، وتعد هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار إجابات الأطفال على مقياس الانغمار بالألعاب الالكترونية عبر الزمن.

ت- معادلة الفاكرونباخ: Alpha Cronbach

استعملت الباحثة معادلة ألفاكرونباخ وقد استعملت الاستبانات لعينة التحليل الاحصائي (180)، وقد بلغت قيمة معامل الفاكرونباخ (0.834)، وهو معامل ثبات جيد جداً، والجدول (7)، يوضح ذلك.

جدول (7) قيم الثبات بطريقة اختبار وإعادة اختبار والفاكرونباخ

قيمة الثبات لمقياس الانغمار بالألعاب الالكترونية	
إعادة الاختبار	الفاكرونباخ
0.806	0.834

المؤشرات الإحصائية لمقياس الانغمار بالألعاب الالكترونية:

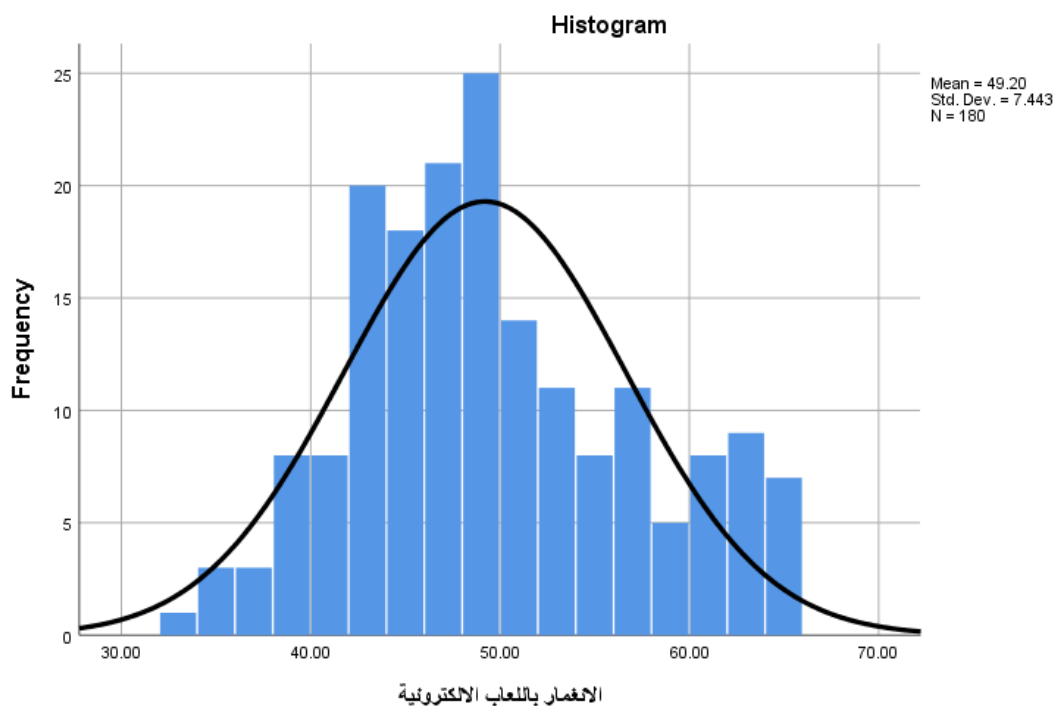
قام الباحثة باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وكما موضحة في جدول (8).

جدول (8) المؤشرات الإحصائية لعينة التحليل الاحصائي لمقياس الانغمار بالألعاب الالكترونية

حجم العينة	Sample Siz	180
الوسط الحسابي	Mean	49.2000
الوسيط	Median	48.0000
النوال	Mode	48.00

الانغمار بالألعاب الالكترونية لدى أطفال الرياض من وجهة نظر معلمة الرياض

7.44319	Std. Deviation	الانحراف المعياري
55.401	Variance	التباين
.367	Skewness	الالتواء
-.551	Kurtosis	التفرطح
32.00	Range	المدى
33.00	Minimum	أدنى قيمة
65.00	Maximum	أعلى قيمة



الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها

نتائج البحث: يستهدف البحث الحالي التعرف الى:

1- الانغمار بالألعاب الالكترونية لدى أطفال الرياض من وجهة نظر معلمة الرياض.

من اجل تحقيق هذا الهدف، تم تطبيق مقياس الانغمار بالألعاب الالكترونية، على أطفال الرياض البالغ عددهم (180)، طفل تم الإجابة عن الاستبانة من قبل معلمة الرياض، إذ بلغ المتوسط الحسابي للعينة (49.200) بانحراف معياري قدره (7.44319)، بينما بلغ المتوسط الفرضي للمقياس (48)، ولغرض معرفة دلالة الفرق بينهما، تم استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (2.163)، وعند مقارنتها مع القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (179) ظهر إن أطفال الرياض لديهم انغمار بالألعاب الالكترونية، من خلال مقارنة بين متوسط الحسابي والمتوسط الفرضي، كما موضح في الجدول (8).

رقم الجدول (8)

نتائج الاختبار التائي t-test لعينة واحدة للتعرف الى الانغمار بالألعاب الالكترونية لدى أطفال الرياض من وجهة نظر معلمة الرياض

المتغير	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
الانغمار بالألعاب الالكترونية	180	49.200	7.44319	179	48	2.163	1.96	(0.05)

2- دلالة الفروق بالانغمار بالألعاب الالكترونية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث)، من وجهة نظر معلمة الرياض.

من اجل تحقيق هذا الهدف، تم تطبيق مقياس الانغمار بالألعاب الالكترونية، على أفراد عينة البحث البالغة (180)، أطفال الرياض إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (51.4000)، بانحراف معياري قدره (6.58531)، بينما المتوسط الحسابي الاناث (47.9556)، بانحراف معياري قدره (8.02092)، ولغرض معرفة دلالة الفرق بينهما، تم استعمال الاختبار التائي (t-test)، لعينتين مستقلتين، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (3.149)، وعند مقارنتها مع القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (178) ظهر إن توجد فروق بين الذكور والاناث في الانغمار بالألعاب الالكترونية ولصالح الذكور، كما موضح في الجدول. (9)

رقم الجدول (9)

نتائج الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين للتعرف الى الفرق في الانغمار بالألعاب الالكترونية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث) من وجهه نظر معلمة الرياض

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
ذكور	90	51.4000	6.58531	3.149	1.96	(0.05)	178
اناث	90	47.9556	8.02092				

3- دلالة الفروق بالانغمار بالألعاب الالكترونية تبعاً لنوع الرياض (حكومي، اهلي)، من وجهه نظر معلمة الرياض.

(180)، أطفال الرياض إذ بلغ المتوسط الحسابي الحكومي (48.5556)، بانحراف معياري قدره (6.48786)، بينما المتوسط الحسابي الاهلي (50.8000)، بانحراف معياري قدره (8.31028)، ولغرض معرفة دلالة الفرق بينهما، تم استعمال الاختبار التائي (t-test)، لعينتين مستقلتين، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (2.020)، وعند مقارنتها مع القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (178)

الانغمار بالألعاب الالكترونية لدى أطفال الرياض من وجهة نظر معلمة الرياض

ظهر إن توجد فروق بين الحكومي والاهلي في الانغمار بالألعاب الالكترونية ولصالح الرياض الاهلي، كما موضح في الجدول.(10)

رقم الجدول (10)

نتائج الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين للتعرف الى الفرق في الانغمار بالألعاب الالكترونية وفقاً لمتغير نوع الرياض (حكومي، اهلي) من وجهه نظر معلمة الرياض

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
حكومي	90	48.5556	6.48786	2.020	1.96	(0.05)	178
اهلي	90	50.8000	8.31028				

تفسير النتائج: اظهر نتيجة الهدف الأول ان أطفال الرياض لديهم انغمار بالألعاب الالكترونية، اذ يرى Brown & Cairns (2004) الألعاب الإلكترونية تمتلك خصائص تجعل الأطفال يندمجون تدريجياً مع بيئة اللعبة، أن الانغمار يحدث على مراحل تبدأ بـ الانخراط عندما تجذب اللعبة انتباه الطفل من خلال سهولة الاستخدام والتحديات المناسبة، ثم ينتقل إلى الاستغراق حيث يزداد تركيزه وارتباطه العاطفي باللعبة، وقد يصل إلى مرحلة الانغمار الكامل التي يشعر فيها الطفل وكأنه جزء من عالم اللعبة، فيصبح أقل انتباهاً للمثيرات الخارجية، اذ ترى الباحثة ان الاستعمال المفرط للهواتف الذكية يجعل من انغمار الطفل ينغمرون باللعب، وان افتقار الاسرة للبدائل المناسبة من الألعاب تجعلهم يتجهون الى استعمال الهواتف الذكية، وان الإعلانات الشركات للعب وكثرة الألعاب تجعل ينغمرون باللعب الالكترونية، ويظهر من نتيجة الهدف الثاني ان الذكور اكثر من الاناث في الانغمار بالألعاب الالكترونية، ويظهر من خلال ان اكثر الألعاب المتوفرة هي العاب عنف وكرة قدم والعب قتالية هي عادتاً ما يميل اليها الذكور، وان نتيجة الهدف الثالث ان الرياض الاهلية هي الأكثر انغمار ويمكن ايعاز نتيجة هذا الهدف الى ان رياض الاهلية تستعمل الشاشات الذكية واللعب التعليمية من خلال الهواتف او اللوح الذكي المتوفر في الرياض او المنزل.

التوصيات: Recommendations

في ضوء النتائج البحث الحالي تقدم الباحثة عدد من التوصيات:

- 1- ضرورة ان توجه المؤسسات المسؤولة عن الرياض بتوعية أولياء أمور الطفل الرياض عن مخاطر الانغمار باللعب الالكترونية.
- 2- ننشر ملخص عن اضرار الانغمار الألعاب الالكترونية ما ينتج عنه من فقدان التركيز والانتباه وعدم الرغبة في الحياة الواقعية للطفل.

المقترحات: Proposals

في ضوء نتائج البحث الحالي تقدم الباحثة عدد من المقترحات:

- 1- اجراء دراسة ارتباطية بين الانغمار باللعب الالكترونية مع بعض المتغيرات (اضطرابات النمو، صعوبات التعلم، ضعف التحصيل).
- 2- اجراء برنامج ارشادي لخفض الانغمار باللعب الالكترونية بأسلوب التنظيم.

المصادر: Sources:

- أبو حويج، محمد كاظم (2002)، مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية، دار المسير: عمان.
- بطرس، بطرس حافظ (2011). تنمية المفاهيم والمهارات العلمية، دار المسيرة: عمان.
- حبيب، صفاء طارق، وكاظم، بلقيس حمود (2018). نظريتي القياس الحديثة والتقليدية، دار المنهجية: عمان.
- زيعور، محمد (2008). نفسانية الطفولة والمراهقة، دار الهادي: بيروت.
- سكر، حيدر كريم (2015). النظرية المعرفية في التعلم، دار الفراهيدي للنشر والتوزيع: بغداد.
- صبري، محمد، عبد العزيز، مفتاح، (2001)، مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية اساليبها وتقنياتها، دار النهضة العربية: لبنان.
- عبده، سمير (2017). الطفولة الحداثية والمراهقة، دار عقيل: دمشق.
- غرينفيلد، سوزان (2017): تغيير العقل كيف تترك التقنيات الرقمية بصماتها على ادمغتنا تر: ايهاب عبد الرحيم علي، الكويت.
- ملحم، سامي محمد (2017). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة: عمان.
- وزارة التربية العراقية. (2012). دليل رياض الأطفال. بغداد: المديرية العامة للمناهج.
- American Academy of Pediatrics. (2016). Media and Young Minds. Pediatrics, 138(5).
- Brown, E., and Cairns, P. (2004). "A grounded investigation of game immersion," in Proceedings of the CHI'04 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems, doi: 10.1145/985921.986048.
- Cairns, P., Cox, A., & Nordin, A. (2014). Immersion in Digital Games: Review of Gaming Experience Research. In Handbook of Digital Games.
- Curran, N. (2018). Factors of Immersion. In The Wiley Handbook of Human Computer Interaction.
- Jennett, C. I. (2010). Is Game Immersion Just Another Form of Selective Attention? An Empirical Investigation of Real-World Dissociation in Computer Game Immersion, A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, Department of Psychology, UCL Interaction Centre.

- Jennett, C., Cox, A., Cairns, P., et al. (2008). Measuring and Defining the Experience of Immersion in Games. International Journal of Human-Computer Studies, 66(9).
- Rigby, S., & Ryan, R. (2011). Glued to Games: How Video Games Draw Us In and Hold Us Spellbound. Bloomsbury Publishing.
- Smith, M. (1966): The relationship between item validity and test validity psychometric, Vol. (1).

ملحق (1)

مقياس الانغمار بالألعاب الالكترونية لأطفال الرياض من وجهة نظر المعلمة

البعد	ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
التركيز والانتباه	1	يركز الطفل انتباهه بالكامل أثناء اللعب الإلكتروني					
	2	لا يلتفت لمن يناديه أثناء اللعب					
	3	يصعب تشتيت انتباه الطفل عند ممارسة اللعبة					
	4	يتابع أحداث اللعبة باهتمام كبير					
الاندماج الانفعالي	5	يفرح كثيراً عند الفوز في اللعبة					
	6	يحزن أو يغضب عند الخسارة					
	7	يتفاعل مع شخصيات اللعبة وكأنها حقيقية					
	8	تظهر عليه انفعالات واضحة أثناء اللعب					
الانفصال عن البيئة المحيطة	9	لا ينتبه للأصوات المحيطة أثناء اللعب					
	10	يتأخر في الاستجابة لحديث الآخرين					
	11	لا يلاحظ مرور الوقت أثناء اللعب					
	12	يحتاج إلى تذكير للتوقف عن اللعب					
الرضا	13	يطلب اللعب الإلكتروني يومياً					
	14	يطلب زيادة وقت اللعب					

					يعود للعبة مباشرة بعد الانتهاء منها	15	
					ينزعج عند منعه من اللعب	16	

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

الدكتورة أميرة عبد الجليل الشرايعة

جامعة الإسراء، كلية العلوم التربوية، عمان، الأردن

ameera.alsharaya@iu.edu.jo

الدكتور إيمان محمود الزغول

جامعة الإسراء، كلية العلوم التربوية، عمان، الأردن

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطُبقت أداة الاستبانة التي اشتملت على (34) فقرة موزعة على محورين رئيسيين: توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية، وفاعلية اتخاذ القرار. تكونت عينة الدراسة من (350) معلماً ومعلمة من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء قصبة عمان / عمان الأولى. أظهرت النتائج أن درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي كلي بلغ (3.43) وانحراف معياري (0.73)، كما جاء مستوى فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي كلي بلغ (3.45) وانحراف معياري (0.74). وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وفاعلية اتخاذ القرار، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون $(r = 0.68, p < 0.01)$. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية. وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بتطوير برامج تدريبية تطبيقية لمديري المدارس حول توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية، وإعداد دليل إجرائي ينظم استخدام التطبيقات الذكية في العمل المدرسي، وتعزيز ثقافة القرار القائم على البيانات بما يساهم في رفع جودة القيادة المدرسية وتحسين فاعلية اتخاذ القرار.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، القيادة المدرسية، فاعلية اتخاذ القرار، مديرو المدارس، المعلمون، الأردن.

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

Abstract

This study aimed to identify the degree to which artificial intelligence applications are employed in school leadership and its relationship with decision-making effectiveness among school principals in Jordan from teachers' perspectives. The study adopted the descriptive correlational approach. A questionnaire consisting of 34 items was used as the main instrument and was distributed across two domains: the employment of artificial intelligence applications in school leadership and decision-making effectiveness. The study sample consisted of 350 male and female teachers from schools affiliated with the Directorate of Education in the Amman First District. The results showed that the degree of employing artificial intelligence applications in school leadership was moderate, with an overall mean of 3.43 and a standard deviation of 0.73. The level of decision-making effectiveness among school principals was also moderate, with an overall mean of 3.45 and a standard deviation of 0.74. The results further revealed a statistically significant positive correlation between the employment of artificial intelligence applications in school leadership and decision-making effectiveness, with a Pearson correlation coefficient of $r = 0.68$, $p < 0.01$. The results also indicated that there were no statistically significant differences in teachers' responses attributed to gender, academic qualification, years of experience, or educational stage. Based on these findings, the study recommended developing practical training programs for school principals on employing artificial intelligence applications in school leadership, preparing procedural guidelines for the responsible use of AI applications in schools, and promoting a data-informed decision-making culture to enhance the quality of school leadership and decision-making effectiveness.

Keywords: Artificial Intelligence, School Leadership, Decision-Making Effectiveness, School Principals, Teachers, Jordan.

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

المقدمة

أصبحت المدرسة في العصر الحالي أمام واقع مختلف عما كانت عليه في العقود السابقة، فلم تعد مؤسسة تعليمية تقليدية تدار بالخبرة الشخصية وحدها، أو بالاجتهاد الإداري القائم على رد الفعل، بل أصبحت بيئة تربوية معقدة وسريعة التغير، تتداخل فيها بيانات التحصيل، وحاجات الطلبة، وتوقعات المعلمين، ومتطلبات أولياء الأمور، وضغوط الجودة والمساءلة، والتحول الرقمي المتسارعة. وفي ظل هذا الواقع، لم يعد مدير المدرسة مطالباً فقط بتنظيم العمل اليومي ومتابعة الحضور والانضباط، بل أصبح مطالباً بقراءة المؤشرات، وتحليل البيانات، وفهم احتياجات المعلمين والطلبة، والتنبؤ بالمشكلات قبل تفاقمها، واتخاذ قرارات دقيقة وفي الوقت المناسب. ومن هنا برزت أهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية، ليس بوصفها أدوات تقنية مساندة فحسب، بل بوصفها مدخلاً حديثاً يمكن أن يعزز جودة القرار المدرسي، ويربط القيادة بالمعلومات والأدلة، ويساعد المدرسة على الانتقال من الإدارة التقليدية إلى قيادة أكثر وعياً ومرونة واستباقية.

يشير تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية إلى أن التعليم الرقمي لم يعد مجرد استخدام للأجهزة أو المنصات، بل أصبح منظومة متكاملة تتصل بالبيانات، والحوكمة، والبنية الرقمية، والثقة، وقدرة المؤسسات التعليمية على الاستفادة من التقنية في تحسين جودة التعليم والإدارة. وهذا يعني أن التحولات الرقمية لم تعد خياراً تجميلاً أو مظهراً من مظاهر التحديث الشكلي، بل أصبحت جزءاً من بنية العمل التعليمي ومن متطلبات تطوير الأداء المؤسسي. وفي ضوء ذلك، فإن المدرسة الحديثة تحتاج إلى قيادة قادرة على توظيف النظم الرقمية في التخطيط، والمتابعة، والتقييم، وإدارة المعلومات، واتخاذ القرار، بما يساعد على تحسين كفاءة المدرسة واستجابتها لحاجات مجتمعها الداخلي والخارجي. (OECD, 2023)

وفي هذا السياق، تغير دور مدير المدرسة في العصر الرقمي بصورة واضحة، إذ لم يعد ينظر إليه بوصفه منفذاً للتعليمات أو مشرفاً إدارياً يركز على الإجراءات اليومية فقط، بل أصبح قائداً تربوياً يتحمل مسؤولية توجيه التعلم، ودعم المعلمين، وبناء ثقافة مدرسية إيجابية، وتحسين البيئة التعليمية، وإدارة الأزمات، وتطوير الأداء المدرسي. كما أن هذا الدور الجديد يتطلب من المدير قدرة على استخدام الأدوات الحديثة في جمع

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

البيانات وتحليلها، وتفسير المؤشرات المدرسية، وتوظيف نتائج المتابعة في تحسين التعليم والتعلم. ومن ثم فإن القيادة المدرسية الحديثة ترتبط بقدرة المدير على الانتقال من القرار القائم على الانطباع والخبرة المجردة إلى القرار القائم على الأدلة، ومن الإدارة الروتينية إلى القيادة التي توظف المعرفة والبيانات في معالجة المشكلات وتحسين الأداء. (OECD, 2023)

وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن الذكاء الاصطناعي أصبح من أبرز التحولات المؤثرة في التعليم والإدارة التعليمية، حيث لم تعد تطبيقاته تقتصر على دعم تعلم الطلبة أو بناء أنظمة تعليمية ذكية، بل امتدت إلى تحليل البيانات، والتنبؤ بالأداء، ودعم التقويم، وإدارة المعلومات، وتحسين كفاءة القرارات. وقد أوضحت مراجعة وانغ وزملائه أن مجال الذكاء الاصطناعي في التعليم يشهد توسعا كبيرا في موضوعاته وتطبيقاته، وأن من أبرز مجالاته تحليل تعلم الطلبة، والتقويم الذكي، وتخصيص التعلم، ودعم المعلمين والمؤسسات التعليمية بالمؤشرات التي تساعد على الفهم والتطوير. وبناء على ذلك، يمكن النظر إلى الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية بوصفه أداة مساندة تساعد المدير على فهم المدرسة من خلال البيانات، لا بوصفه بديلا عن الخبرة التربوية أو الحكم المهني الإنساني. (Wang et al., 2024)

وتتجلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي الممكنة في العمل القيادي المدرسي من خلال مجالات متعددة، مثل تحليل نتائج الطلبة، ومتابعة الغياب، واكتشاف أنماط الضعف الأكاديمي والسلوكي، وتحديد الطلبة الأكثر حاجة إلى الدعم، ورصد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وتنظيم الأعمال الإدارية، وتحسين التواصل المدرسي، وتقديم مؤشرات تساعد المدير على ترتيب الأولويات. فعلى سبيل المثال، يمكن لتطبيقات التحليل الذكي أن تساعد مدير المدرسة على ملاحظة تراجع تحصيل صف معين في مادة محددة، أو ارتفاع نسب الغياب في مرحلة دراسية معينة، أو ضعف مشاركة بعض المعلمين في برامج التطوير المهني، مما يجعله أكثر قدرة على التدخل المبكر واتخاذ قرار مناسب. وبهذا المعنى، لا يكون الذكاء الاصطناعي مجرد أداة تقنية، بل يصبح مدخلا قياديا يساعد على تحويل البيانات المتناثرة إلى معرفة قابلة للاستخدام في تحسين العمل المدرسي. (Wang et al., 2024)

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

وتعد فاعلية اتخاذ القرار من أهم مؤشرات جودة القيادة المدرسية؛ لأن المدير يواجه يوميا مواقف تتطلب قرارات تتعلق بالطلبة، والمعلمين، والمناهج، والأنشطة، والانضباط، والغياب، والتواصل مع أولياء الأمور، وتطوير البيئة المدرسية. والقرار المدرسي الفاعل هو القرار الذي يقوم على معلومات دقيقة، ويستجيب لحاجة حقيقية، ويوازن بين الإمكانيات المتاحة والنتائج المتوقعة، ويراعي العدالة، ويشرك أصحاب العلاقة عندما يتطلب الموقف ذلك. وفي ظل تعدد المشكلات المدرسية وتزايد حجم البيانات المتاحة، قد لا يكون الاعتماد على الحدس أو الخبرة الشخصية كافيا دائما، لأن المدير يحتاج إلى أدوات تساعد على فهم المشكلة بصورة أعمق، وتحديد أسبابها، وبناء بدائل مناسبة، وتوقع النتائج قبل اتخاذ القرار. ومن هنا يظهر الذكاء الاصطناعي بوصفه مدخلا مهما لدعم القرار التربوي والإداري داخل المدرسة.

وتبرز العلاقة بين توظيف الذكاء الاصطناعي وفاعلية القرار القيادي من خلال ما يمكن أن توفره التطبيقات الذكية من سرعة في الوصول إلى المعلومات، ودقة في تحليل المؤشرات، وقدرة على تقديم بدائل متعددة، ومساعدة في التنبؤ بالمخاطر، وتحديد الأولويات، وتقليل العشوائية في التعامل مع المشكلات. وقد تناولت دراسة بيركوفيتش صعود الذكاء الاصطناعي التوليدي في أعمال القيادة المدرسية والإدارة التعليمية، وأكدت أن البحث في القيادة التعليمية أصبح مطالبا بمواكبة أثر التقنيات الرقمية في الإجراءات التنظيمية والعلاقات الإنسانية داخل المؤسسات التعليمية. وهذا يؤكد أن الذكاء الاصطناعي لا يؤثر في أدوات العمل المدرسي فقط، بل يؤثر أيضا في طريقة تفكير القائد، وفي كيفية تعامله مع المعلومات، وفي طبيعة القرارات التي يتخذها داخل المدرسة. (Berkovich, 2025)

ومع ذلك، فإن توظيف الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية لا يخلو من تحديات مهنية وأخلاقية وتنظيمية، فقد يواجه المدير ضعف البنية التحتية، أو محدودية المهارات الرقمية، أو مقاومة بعض العاملين للتغيير، أو غياب السياسات المدرسية الواضحة التي تنظم استخدام البيانات والتطبيقات الذكية. كما تبرز تحديات تتعلق بخصوصية بيانات الطلبة والمعلمين، واحتمال التحيز في بعض الخوارزميات، وضعف الشفافية في تفسير النتائج التي تقدمها الأنظمة الذكية. لذلك تؤكد اليونسكو أن استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم ينبغي أن يستند إلى رؤية إنسانية وأخلاقية تضمن أن تكون هذه التطبيقات في خدمة المعلمين

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

والمتعلمين والباحثين، وأن يتم توظيفها ضمن سياسات واضحة، وتنمية مهنية مناسبة، وضوابط تحمي الحقوق وتدعم العدالة والشفافية. (Miao & Holmes, 2023)

وفي السياق الأردني، يكتسب هذا الموضوع أهمية خاصة، لأن الأردن يشهد توجهها واضحا نحو التحول الرقمي في التعليم والخدمات الحكومية. فقد أكدت الخطة الاستراتيجية للتحول الرقمي في وزارة التربية والتعليم الأردنية أهمية تطوير الخدمات التعليمية الرقمية، وتحسين البنية المؤسسية والتقنية، وتعزيز وعي المستفيدين باستخدام التكنولوجيا في تسهيل الإجراءات والخدمات التعليمية. وهذا التوجه يجعل المدرسة الأردنية جزءا من مسار وطني أوسع يسعى إلى تحديث التعليم وتطوير أدواته، كما يجعل مدير المدرسة مطالبا بترجمة هذه التوجهات إلى ممارسات قيادية واقعية داخل المدرسة، من خلال استخدام البيانات والمنصات الرقمية والتطبيقات الذكية في التخطيط والمتابعة وتحسين القرار المدرسي (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2023).

كما تؤكد الاستراتيجية الأردنية للذكاء الاصطناعي وخطتها التنفيذية 2023-2027 أن الأردن يسعى إلى بناء قدرات وطنية في مجال الذكاء الاصطناعي، وتطوير منظومة تشريعية وتقنية وبشرية قادرة على الاستفادة من تطبيقاته في القطاعات المختلفة، ومنها قطاع التعليم. وتبرز أهمية هذه الاستراتيجية في أنها تضع الذكاء الاصطناعي ضمن إطار وطني للتطوير والابتكار ورفع كفاءة المؤسسات، لا ضمن إطار تقني محدود. ومن ثم فإن دراسة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية في الأردن تتسق مع هذا التوجه الوطني، لأنها تبحث في مدى حضور الذكاء الاصطناعي في الممارسة القيادية داخل المدارس، ومدى ارتباطه بجودة القرارات التي يتخذها المديرون في الواقع المدرسي (وزارة الاقتصاد الرقمي والريادة، 2023).

وتتأكد خصوصية السياق الأردني كذلك في ضوء توجه وزارة التربية والتعليم إلى تبني التعلم المدمج وتعزيز التعليم الرقمي، حيث تشير خطة التعلم المدمج في الأردن إلى أهمية جعل التعلم الرقمي جزءا من النظام التعليمي، وتعزيز الابتكار، والتنمية المهنية، وتقديم تعلم أكثر مرونة وشمولا. وهذه التوجهات لا يمكن أن تتحقق بصورة فاعلة ما لم تتوفر قيادة مدرسية قادرة على إدارة التغيير الرقمي داخل المدرسة، وتوجيه

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

المعلمين، وتوظيف البيانات في متابعة التعلم، وتحسين مستوى الاستجابة لحاجات الطلبة. ومن هنا يصبح الذكاء الاصطناعي أحد المداخل التي يمكن أن تساعد القيادة المدرسية في الأردن على الانتقال من الاستخدام العام للتقنية إلى الاستخدام الذكي للبيانات في دعم القرار وتحسين الأداء (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2024).

وتعد وجهة نظر المعلمين مدخلا مهما لدراسة هذا الموضوع، لأن المعلمين هم الأقرب إلى الممارسات القيادية اليومية داخل المدرسة، وهم الأكثر قدرة على ملاحظة أثر قرارات المدير في بيئة التعلم، ودافعية العاملين، وتنظيم العمل، وحل المشكلات، والتواصل مع المجتمع المدرسي. كما أن نجاح توظيف الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية لا يعتمد على امتلاك المدير للأدوات التقنية فقط، بل يتأثر بثقافة المدرسة، وقبول المعلمين، وثقتهم في عدالة القرارات المبنية على البيانات، ومدى شعورهم بأن استخدام التقنية يساهم في تحسين العمل لا في زيادة العبء أو الرقابة الشكلية. لذلك فإن دراسة الموضوع من وجهة نظر المعلمين تمنح البحث بعدا ميدانيا واقعيا، وتساعد على الكشف عن الفجوة بين الخطط الرقمية والسياسات العامة من جهة، والممارسات القيادية اليومية داخل المدارس من جهة أخرى.

ومن هنا تنبع أهمية الدراسة الحالية التي تسعى إلى الكشف عن درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقته بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين. وتأتي أهمية هذه الدراسة من كونها تتناول موضوعا حديثا يجمع بين التحول الرقمي، والذكاء الاصطناعي، والقيادة المدرسية، وصناعة القرار، كما أنها تركز على البيئة الأردنية التي تشهد توجها متزايدا نحو التحول الرقمي وبناء القدرات الوطنية في مجال الذكاء الاصطناعي. ومن المتوقع أن تساهم نتائج هذه الدراسة في تقديم مؤشرات يمكن أن تفيد وزارة التربية والتعليم، ومديري المدارس، ومراكز التدريب التربوي، وصناع القرار في تطوير برامج إعداد القادة المدرسيين، وتعزيز ثقافة القيادة الرقمية، وبناء سياسات أكثر وضوحا لاستخدام الذكاء الاصطناعي في المدارس، بما يساعد على بناء قرارات مدرسية أكثر دقة ومرونة وعدالة.

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

مشكلة الدراسة

تشهد المؤسسات التعليمية تحولاً متسارعاً في طبيعة عملها الإداري والتربوي نتيجة التوسع في استخدام التقنيات الرقمية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، ولم يعد أثر هذا التحول مقتصرًا على أساليب التعليم والتعلم، بل امتد إلى القيادة المدرسية، وإدارة البيانات، ومتابعة الأداء، وصناعة القرار. وفي السياق الأردني، يظهر هذا التوجه من خلال الاستراتيجية الأردنية للذكاء الاصطناعي والخطة التنفيذية 2023-2027، التي تؤكد أهمية بناء بيئة وطنية داعمة لتبني حلول الذكاء الاصطناعي ورفع فاعلية المؤسسات العامة والخاصة، كما يظهر من خلال الخطة الاستراتيجية للتحول الرقمي في وزارة التربية والتعليم الأردنية، التي تؤكد تطوير الخدمات التعليمية الرقمية وتعزيز الاستفادة من التكنولوجيا في تحسين العمل المؤسسي والتعليمي (وزارة الاقتصاد الرقمي والريادة، 2023؛ وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2023).

وعلى الرغم من وضوح هذا التوجه الوطني، فإن المشكلة لا تتمثل في وجود خطط أو توجهات رقمية فقط، بل في مدى انعكاس هذه التوجهات على الممارسة القيادية اليومية داخل المدرسة. فمدير المدرسة يواجه قرارات متعددة تتعلق بتحصيل الطلبة، والغياب، والانضباط، وتوزيع المهام، ودعم المعلمين، وتحسين البيئة المدرسية، والتواصل مع أولياء الأمور. وهذه القرارات تحتاج إلى بيانات دقيقة، وتحليل موضوعي، وسرعة في الاستجابة، وقدرة على التنبؤ بالمشكلات وتحديد البدائل المناسبة. ومن هنا تبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي بوصفها مدخلا يمكن أن يدعم القيادة المدرسية في تحليل البيانات، وتحديد الأولويات، وتحسين دقة القرار وسرعته وعدالته، إلا أن درجة توظيف هذه التطبيقات في المدارس الأردنية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لا تزال بحاجة إلى دراسة ميدانية واضحة.

وقد بينت بعض الدراسات الأردنية الحديثة أن توظيف الذكاء الاصطناعي في المدارس ما زال يواجه تحديات ويتفاوت في درجة حضوره داخل الممارسة المدرسية. فقد أظهرت دراسة عابنة أن درجة توظيف مديري المدارس الحكومية في لواء بني عبيد لآليات الذكاء الاصطناعي جاءت بدرجة متوسطة، وأن الدراسة طبقت على عينة من 413 مديراً ومعلمًا، مما يشير إلى أن توظيف الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية لم يصل بعد إلى مستوى عالٍ من تفعيله في بعض البيئات الأردنية (عابنة، 2024). كما أشار العمري

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

في دراسته حول أثر الذكاء الاصطناعي في إدارة المدارس الأردنية إلى وجود فرص مهمة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في تحسين الإدارة المدرسية، إلى جانب تحديات تتعلق بالتدريب، والوعي، والخصوصية، والحاجة إلى ضوابط واضحة لاستخدامه. (Al-Omari, 2024)

وتزداد أهمية المشكلة لأن الدراسات السابقة، رغم تناولها الذكاء الاصطناعي في التعليم أو الإدارة المدرسية أو جودة التعليم أو المهارات القيادية، لم تركز بصورة كافية على العلاقة المباشرة بين توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين. فالمعلمون يمثلون طرفاً أساسياً في الحكم على فاعلية القرار المدرسي، لأنهم يلاحظون أثر قرارات المدير في تنظيم العمل، ودعم التعلم، ومعالجة المشكلات، وتحقيق العدالة داخل المدرسة. وبناء على ذلك، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة إلى الكشف عن درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية، وبيان علاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين.

سؤال الدراسة الرئيس

ما درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية، وما علاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين؟

أسئلة الدراسة الفرعية

1. ما درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين؟
2. ما مستوى فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين؟

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لدرجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وفاعلية اتخاذ القرار تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية؟

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين، والتعرف إلى مستوى فاعلية اتخاذ القرار لديهم، وبيان طبيعة العلاقة بين توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الممارسات القيادية المدرسية وفاعلية اتخاذ القرار. كما تسعى الدراسة إلى تقديم فهم ميداني يساعد على توضيح مدى حضور التطبيقات الذكية في العمل القيادي المدرسي، ومدى إسهامها في دعم القرارات الإدارية والتربوية داخل المدرسة الأردنية.

أهمية الدراسة

تتبع الأهمية النظرية للدراسة من تناولها موضوعاً حديثاً يجمع بين ثلاثة متغيرات مهمة في المجال التربوي، هي: تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والقيادة المدرسية، وفاعلية اتخاذ القرار. وتسهم الدراسة في إثراء الأدب التربوي المتعلق بالقيادة المدرسية الرقمية، واتخاذ القرار القائم على البيانات، وتوظيف التطبيقات الذكية في الإدارة التعليمية، خاصة في ظل قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين توظيف الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وفاعلية اتخاذ القرار في البيئة الأردنية من وجهة نظر المعلمين.

أما الأهمية العملية للدراسة فتتمثل في إمكانية إفادة وزارة التربية والتعليم، ومديري المدارس، ومراكز التدريب التربوي من نتائجها في تحديد واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية، والتعرف إلى مستوى فاعلية اتخاذ القرار لدى المديرين. كما قد تساعد نتائج الدراسة في بناء برامج تدريبية موجهة لمديري المدارس في مجالات تحليل البيانات، واستخدام التطبيقات الذكية، وتحسين جودة القرار المدرسي، بما يساهم في تطوير القيادة المدرسية وتعزيز قدرتها على الاستجابة لحاجات المعلمين والطلبة بصورة أكثر دقة ومرونة وعدالة.

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بالمحددات الآتية: المحدد الموضوعي، ويتمثل في دراسة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقته بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس. والمحدد البشري، ويتمثل في المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس في الأردن. والمحدد المكاني، ويتمثل في المدارس الأردنية التي ستطبق فيها الدراسة. والمحدد الزمني، ويتمثل في الفترة الزمنية التي ستجمع فيها بيانات الدراسة. كما تتحدد نتائج الدراسة بالأداة المستخدمة لجمع البيانات، ودرجة صدقها وثباتها، واستجابات أفراد العينة على فقراتها.

مصطلحات الدراسة

تطبيقات الذكاء الاصطناعي

تعرف تطبيقات الذكاء الاصطناعي اصطلاحياً بأنها نظم أو أدوات تقنية قادرة على أداء مهام تتطلب عادة قدرات بشرية مثل التحليل، والتعلم، والاستنتاج، والتنبؤ، واتخاذ القرار، وذلك من خلال معالجة البيانات واستخلاص الأنماط والمؤشرات منها. وفي المجال التعليمي، تستخدم هذه التطبيقات في دعم التعلم، وتحليل البيانات التعليمية، والتقييم، وتقديم مؤشرات تساعد في تحسين الأداء واتخاذ القرار (Miao & Holmes, 2023; Wang et al., 2024).

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها درجة استخدام مديري المدارس في الأردن للتطبيقات أو الأدوات الذكية التي تساعدهم في تحليل بيانات الطلبة، ومتابعة التحصيل والغياب، وتنظيم العمل المدرسي، ودعم المعلمين، وتحسين التواصل، والتنبؤ بالمشكلات، كما تقاس من خلال استجابات المعلمين على فقرات محور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في أداة الدراسة.

القيادة المدرسية

تعرف القيادة المدرسية اصطلاحياً بأنها مجموعة الممارسات والعمليات التي يقوم بها مدير المدرسة لتوجيه العمل المدرسي، وتحسين التعليم والتعلم، ودعم المعلمين، وتنظيم البيئة المدرسية، ومتابعة الأداء، وتحقيق

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

أهداف المدرسة، من خلال التأثير في العاملين وتوظيف الموارد المتاحة بصورة فاعلة. وفي ظل التحول الرقمي، أصبحت القيادة المدرسية ترتبط بقدرة المدير على استخدام البيانات والتقنيات الحديثة في التخطيط والمتابعة واتخاذ القرار. (OECD, 2023)

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها الممارسات القيادية التي يقوم بها مدير المدرسة في الأردن عند توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجالات التخطيط، والمتابعة، وتحليل البيانات، ودعم المعلمين، وتنظيم العمل المدرسي، وحل المشكلات، كما يدركها المعلمون من خلال استجاباتهم على أداة الدراسة.

توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية

يعرف توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية اصطلاحياً بأنه استخدام القائد المدرسي للأدوات والتطبيقات الذكية في دعم مهامه الإدارية والتربوية، مثل تحليل البيانات، ومتابعة الأداء، والتنبؤ بالمشكلات، وتحسين التواصل، ودعم التخطيط، واتخاذ القرارات المبنية على المعلومات. ويعد هذا التوظيف أحد مظاهر التحول الرقمي في الإدارة التعليمية والقيادة المدرسية الحديثة (OECD, 2023; Berkovich, 2025).

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من المعلمين على فقرات محور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية، والذي يتضمن ممارسات مرتبطة بتحليل البيانات المدرسية، ومتابعة أداء الطلبة، ودعم المعلمين، وتنظيم العمل الإداري، وتحسين التواصل، ودعم اتخاذ القرار.

فاعلية اتخاذ القرار

تعرف فاعلية اتخاذ القرار اصطلاحياً بأنها قدرة القائد المدرسي على اختيار البديل الأنسب من بين مجموعة من البدائل المتاحة، استناداً إلى معلومات دقيقة وتحليل واضح للمشكلة، وبما يساعد على تحقيق أهداف المدرسة والاستجابة لاحتياجات الطلبة والمعلمين. وفي السياق المدرسي، ترتبط فاعلية القرار بمدى دقته، وسرعته، وعدالته، واعتماده على البيانات، وقدرته على معالجة المشكلات وتحسين الأداء المدرسي؛ إذ

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

تؤكد الأدبيات الحديثة أن القيادة المدرسية الفاعلة تتطلب استخدام البيانات وتحليلها وتفسيرها بصورة تساعد القادة على اتخاذ قرارات تربوية أكثر وعياً واستنارة. (Lee, 2024; Lee, 2025)

وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من المعلمين على فقرات محور فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس، والتي تقيس قدرة المدير على اتخاذ قرارات دقيقة، وسريعة، وعادلة، ومبنية على البيانات، وتسهم في حل المشكلات وتحسين العمل المدرسي.

مديرو المدارس

هم مديرو ومديرات المدارس في الأردن الذين يقوم المعلمون بتقدير درجة توظيفهم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية ومستوى فاعلية اتخاذ القرار لديهم من خلال أداة الدراسة.

المعلمون

هم المعلمون والمعلمات العاملون في المدارس الأردنية، والذين ستطبق عليهم أداة الدراسة للكشف عن وجهة نظرهم حول درجة توظيف مديري المدارس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية، وعلاقة ذلك بفاعلية اتخاذ القرار لديهم.

الدراسات السابقة

فيما يأتي عرض لأبرز الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وفاعلية اتخاذ القرار، مرتبة بما يخدم بناء الإطار البحثي للدراسة الحالية. وقد تم تناول هذه الدراسات من حيث أهدافها، ومنهجها، وأدواتها، وعيناتها، وأبرز نتائجها، مع بيان أوجه الاستفادة منها وموقع الدراسة الحالية بينها.

أجرى عواودة (2023) دراسة تناولت درجة امتلاك مديري المدارس داخل الخط الأخضر لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري من وجهة نظرهم، والكشف عن الفروق تبعاً لبعض المتغيرات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (72) مديراً

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

ومديرة. وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي جاءت بدرجة كبيرة، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة. وتفيد هذه الدراسة في إبراز أهمية مهارات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري المدرسي، إلا أن الدراسة الحالية تختلف عنها في اعتمادها على وجهة نظر المعلمين وربطها توظيف الذكاء الاصطناعي بفاعلية اتخاذ القرار.

وسعت دراسة العمري (2024) إلى استكشاف أثر الذكاء الاصطناعي في إدارة المدارس الأردنية، والكشف عن الفرص والتحديات المرتبطة بتطبيقه. استخدمت الدراسة المنهج الكمي من خلال الاستبانة، وتكونت العينة من (253) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن الذكاء الاصطناعي يساهم في تحسين اتخاذ القرار، ورفع كفاءة العمل الإداري، وتقليل أعباء المعلمين، وتحسين مخرجات التعلم، كما كشفت عن تحديات تتعلق بالتدريب، والوعي، والخصوصية، والحاجة إلى إرشادات أخلاقية واضحة. وتعد هذه الدراسة مهمة لأنها تناولت السياق الأردني وربطت الذكاء الاصطناعي بإدارة المدرسة واتخاذ القرار، بينما تركز الدراسة الحالية بصورة أدق على العلاقة بين توظيف الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وفاعلية اتخاذ القرار.

وتناولت دراسة عابنة (2024) درجة توظيف مديري المدارس الحكومية في لواء بني عبید لآليات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر المديرين والمعلمين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت الاستبانة، وطبقت على عينة مكونة من (413) مديراً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن درجة التوظيف جاءت متوسطة، مع وجود فروق دالة تعزى لبعض المتغيرات، وأوصت برفع قدرة المديرين على توظيف الذكاء الاصطناعي في الجوانب المرتبطة بالمعلمين والطلبة والبنية التحتية والعمل الإداري. وتقترب هذه الدراسة من الدراسة الحالية لكونها أجريت في الأردن وتناولت المديرين والمعلمين، إلا أن الدراسة الحالية تضيف بعداً ارتباطياً يتعلق بفاعلية اتخاذ القرار.

تناولت دراسة حميدان والحواتمة (2024) دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم في الأردن من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن معوقات توظيفها. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الاستبانة، وتكونت العينة من (154) معلماً ومعلمة من مديرتي تربية لواء وادي السير وقصبة مادبا. وأظهرت النتائج أن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي دوراً في تطوير التعليم وتحسين جودته

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

بمتوسط عام بلغ (3.20)، كما كشفت عن معوقات مادية وتقنية تحد من استخدامها في المدارس الحكومية. وتقيد هذه الدراسة الحالية في إبراز واقع توظيف الذكاء الاصطناعي ومعوقاته في السياق الأردني، إلا أن الدراسة الحالية تركز على القيادة المدرسية وفاعلية اتخاذ القرار.

وسعت دراسة آل نملان والنوح (2024) إلى الكشف عن واقع أداء قيادات إدارات التعليم في ضوء الذكاء الاصطناعي في أبعاد اتخاذ القرار وحل المشكلات، والتدريب، وإدارة الأداء. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت الاستبانة، وتكون مجتمعها من (2055) فردا من قيادات إدارات التعليم ومكاتب التعليم والمشرفين في الرياض وعسير ونجران. وأظهرت النتائج أن الأداء جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (2.67)، وجاء بعد اتخاذ القرار وحل المشكلات في المرتبة الأولى. وتقيد هذه الدراسة في تأكيد ارتباط الذكاء الاصطناعي باتخاذ القرار، إلا أنها تناولت قيادات إدارات التعليم في السعودية، بينما تركز الدراسة الحالية على مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين.

وتناولت دراسة زيود (2025) توظيف الذكاء الاصطناعي وعلاقته بالمهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في شمال فلسطين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمدت الاستبانة، وطبقت على عينة مكونة من (268) مديرا ومديرة. وأظهرت النتائج أن درجة توظيف الذكاء الاصطناعي جاءت مرتفعة، وأن ممارسة المهارات القيادية جاءت مرتفعة أيضا، مع وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين توظيف الذكاء الاصطناعي والمهارات القيادية. وتقرب هذه الدراسة من الدراسة الحالية من حيث المنهج الارتباطي وربط الذكاء الاصطناعي بالقيادة، إلا أن الدراسة الحالية تركز تحديدا على فاعلية اتخاذ القرار ومن وجهة نظر المعلمين في الأردن.

وأجرى آدمز وآخرون (Adams et al., 2025) دراسة تناولت تطبيقات وفوائد تبني تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة المدارس، مع التركيز على تحسين الكفاءة المدرسية، وتبسيط المهام الإدارية، ودعم القيادة المدرسية. اعتمدت الدراسة المنهج التحليلي من خلال مراجعة الأدبيات، وأظهرت أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يساهم في تحويل القيادة المدرسية من خلال توفير بيانات أكثر دقة، وتقليل الأعباء الروتينية، ودعم اتخاذ

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

قرارات أكثر استنارة. وتقيد هذه الدراسة في دعم الإطار النظري للدراسة الحالية، إلا أنها دراسة تحليلية، بينما تعتمد الدراسة الحالية على بيانات ميدانية من المعلمين في المدارس الأردنية.

وفحصت دراسة لي (Lee, 2025) أشكال البيانات التي يستخدمها قادة المدارس في اتخاذ القرار، وعلاقتها بمخرجات تعلم الطلبة، إضافة إلى أثر السياق المدرسي في القيادة القائمة على البيانات. استخدمت الدراسة منهجا كميا، وأظهرت أن استخدام قادة المدارس للبيانات يعد عاملا مهما في دعم القرارات المدرسية وتحسين مخرجات التعلم، وأن السياق المدرسي يؤثر في فاعلية توظيف البيانات. وتقيد هذه الدراسة الحالية في تأصيل العلاقة بين القرار المدرسي والبيانات، وهو ما يتصل مباشرة ببحث العلاقة بين توظيف الذكاء الاصطناعي وفاعلية اتخاذ القرار.

وتناولت دراسة دوغان وأرسلان (Dogan & Arslan, 2025) الدور التحويلي للذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية والإدارة المدرسية، من خلال مراجعة الأدبيات الحديثة في المجال. وناقشت الدراسة دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز اتخاذ القرار، وتحسين الكفاءة الإدارية، ودعم التعليم الرقمي، إلى جانب التحديات الأخلاقية المرتبطة بالتحيز والشفافية وحماية البيانات. وأظهرت أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يعزز قدرة القادة المدرسيين على إدارة البيانات واتخاذ قرارات أكثر موضوعية، شريطة توفر وعي أخلاقي ومهني واضح. وتقرب هذه الدراسة من الدراسة الحالية في تناولها الذكاء الاصطناعي والقيادة واتخاذ القرار، إلا أن الدراسة الحالية تتميز بطابعها الميداني وتركيزها على البيئة الأردنية.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من عرض الدراسات السابقة أن توظيف الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية والإدارة التعليمية أصبح من الموضوعات البحثية الحديثة التي حظيت باهتمام متزايد، خاصة في ضوء التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية. وقد اتفقت معظم الدراسات على أهمية الذكاء الاصطناعي في تحسين العمل الإداري والقيادي، من خلال دعم تحليل البيانات، وتسهيل المتابعة، وتحسين التخطيط، وتعزيز جودة اتخاذ القرار.

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

كما أظهرت أن توظيف الذكاء الاصطناعي يرتبط بجملة من التحديات، من أبرزها ضعف التدريب، ومحدودية البنية التحتية، والحاجة إلى وعي رقمي وسياسات أخلاقية وتنظيمية واضحة.

كما بينت الدراسات السابقة تفاوتاً في درجة توظيف الذكاء الاصطناعي في البيئات التعليمية؛ إذ جاءت في بعض الدراسات بدرجة متوسطة، وفي أخرى بدرجة مرتفعة، ويعود ذلك غالباً إلى اختلاف السياقات التعليمية، ومستوى الجاهزية الرقمية، وطبيعة العينة، ومدى وعي المشاركين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي. وقد أفادت هذه الدراسات البحث الحالي في تحديد أبعاد توظيف الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية، مثل تحليل البيانات، ومتابعة الطلبة، ودعم المعلمين، وتنظيم العمل الإداري، كما ساعدت في تحديد أبعاد فاعلية اتخاذ القرار، مثل دقة القرار، وسرعته، وعدالته، وارتباطه بالبيانات وحل المشكلات.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تجمع بين متغيرين رئيسيين في إطار واحد، هما: توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية، وفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس. كما تتميز بتركيزها على البيئة الأردنية، وباعتمادها على وجهة نظر المعلمين، باعتبارهم الأقرب إلى ملاحظة أثر قرارات المدير في واقع المدرسة اليومي. وبذلك تسعى الدراسة الحالية إلى سد فجوة بحثية تتمثل في قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين توظيف الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها؛ إذ هدفت إلى الكشف عن درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين، والتعرف إلى مستوى فاعلية اتخاذ القرار لديهم، وبيان طبيعة العلاقة بين درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي وفاعلية اتخاذ القرار. ويعد المنهج الوصفي الارتباطي مناسباً

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

لهذه الدراسة لأنه لا يقتصر على وصف الظاهرة كما هي في الواقع، بل يساعد كذلك على الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيري الدراسة دون تدخل من الباحث في ضبطهما أو تغييرهما.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء قصبة عمان / عمان الأولى خلال العام الدراسي الذي طبقت فيه الدراسة. وتم اختيار هذا المجتمع لأنه يمثل بيئة مدرسية مناسبة لدراسة موضوع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية، نظرا لما تشهده المدارس من توجهات متزايدة نحو التحول الرقمي واستخدام التقنيات الحديثة في العمل التعليمي والإداري. وقد بلغ حجم مجتمع الدراسة، وفق السجلات المعتمدة في مديرية التربية والتعليم في لواء قصبة عمان / عمان الأولى، نحو (3200) معلم ومعلمة، موزعين على مدارس المديرية المختلفة.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء قصبة عمان / عمان الأولى بالطريقة العشوائية البسيطة، بما يتيح تمثيل أفراد المجتمع بدرجة مناسبة. وتكونت عينة الدراسة من (350) معلما ومعلمة، وهي عينة مناسبة لطبيعة الدراسة وأهدافها، خاصة أن الدراسة تعتمد على الاستبانة في جمع البيانات، وتسعى إلى الكشف عن درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية، ومستوى فاعلية اتخاذ القرار، والعلاقة بينهما من وجهة نظر المعلمين. وقد روعي في اختيار العينة تنوع أفرادها من حيث الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية، بما يساعد على الحصول على استجابات أكثر شمولاً وتوازناً حول موضوع الدراسة.

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

تم توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد من المتغيرات التي تساعد على وصف خصائص المشاركين، وهي: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية. ويوضح الجدول الآتي توزيع أفراد العينة حسب هذه المتغيرات:

المتغير	الفئة	العدد النسبة المئوية
الجنس	ذكر	145 41.4%
	أنثى	205 58.6%
	المجموع	350 100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	280 80.0%
	دراسات عليا	70 20.0%
	المجموع	350 100%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	78 22.3%
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	112 32.0%
	10 سنوات فأكثر	160 45.7%
المرحلة التعليمية	المجموع	350 100%
	أساسية	225 64.3%
	ثانوية	125 35.7%
	المجموع	350 100%

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

يتضح من الجدول أن عينة الدراسة تكونت من (350) معلما ومعلمة، منهم (145) معلما بنسبة (41.4%)، و** (205) ** معلمات بنسبة (58.6%) كما أظهرت البيانات أن غالبية أفراد العينة يحملون درجة البكالوريوس بنسبة (80.0%)، في حين بلغت نسبة حملة الدراسات العليا (20.0%) أما من حيث سنوات الخبرة، فقد شكل المعلمون ذوو الخبرة التي تزيد على عشر سنوات النسبة الأعلى بواقع (45.7%)، يليهم ذوو الخبرة من خمس إلى أقل من عشر سنوات بنسبة (32.0%)، ثم ذوو الخبرة الأقل من خمس سنوات بنسبة (22.3%) وبالنسبة للمرحلة التعليمية، فقد بلغت نسبة معلمي المرحلة الأساسية (64.3%)، مقابل (35.7%) لمعلمي المرحلة الثانوية، مما يعكس تنوعا مناسباً في خصائص أفراد العينة.

أداة الدراسة

استخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع البيانات، وذلك لمناسبتها لطبيعة المنهج الوصفي الارتباطي، ولقدرتها على جمع استجابات عدد مناسب من المعلمين والمعلمات حول درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس. وتم بناء الاستبانة بعد الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الذكاء الاصطناعي في التعليم، والقيادة المدرسية، واتخاذ القرار، وبما ينسجم مع أهداف الدراسة وأسئلتها.

وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين رئيسيين؛ تضمن الجزء الأول البيانات الديموغرافية لأفراد العينة، وهي: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية. أما الجزء الثاني فتضمن محورين رئيسيين؛ تناول المحور الأول درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية، وشمل فقرات تقيس مجالات تحليل البيانات المدرسية، ومتابعة أداء الطلبة، ودعم المعلمين، وتنظيم العمل الإداري، وتحسين التواصل، والتنبيه بالمشكلات. أما المحور الثاني فتناول فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس، وشمل فقرات تقيس دقة القرار، وسرعته، وعدالته، واعتماده على البيانات، وقدرته على حل المشكلات وتحسين العمل المدرسي.

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

بلغ عدد فقرات الاستبانة في صورتها النهائية (34) فقرة، موزعة على محورين رئيسيين؛ تضمن المحور الأول، وهو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية، (18) فقرة، في حين تضمن المحور الثاني، وهو فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس، (16) فقرة..

تصحيح أداة الدراسة

اعتمدت الاستبانة على مقياس ليكرت الخماسي، حيث أعطيت الاستجابات الدرجات الآتية: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجتان، غير موافق بشدة (1) درجة واحدة. وتم تفسير المتوسطات الحسابية وفق المعيار الآتي:

المتوسط الحسابي	درجة التقدير
من 1.00 إلى 2.33	منخفضة
من 2.34 إلى 3.67	متوسطة
من 3.68 إلى 5.00	مرتفعة

صدق أداة الدراسة

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال صدق المحكمين، حيث عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في الإدارة التربوية، والقيادة المدرسية، وتكنولوجيا التعليم، ومناهج البحث. وطلب من المحكمين إبداء آرائهم حول وضوح الفقرات، وسلامة صياغتها اللغوية، ومدى انتمائها للمحور الذي وضعت فيه، وملاءمتها لأهداف الدراسة وأسئلتها، وقدرتها على قياس المتغيرات المراد قياسها.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تم إجراء عدد من التعديلات على الأداة، حيث أعيدت صياغة بعض الفقرات لتكون أكثر وضوحاً ودقة، وحذفت بعض الفقرات المتكررة أو المتداخلة، ودمجت بعض الفقرات المتشابهة، كما عدلت بعض العبارات لتكون أكثر ملاءمة لبيئة المدارس الأردنية. وبعد الانتهاء من

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

التعديلات، ظهرت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (34)فقرة موزعة على محورين رئيسيين؛ تضمن المحور الأول (18)فقرة، وتضمن المحور الثاني (16)فقرة.

صدق أداة الدراسة

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال صدق المحكمين، حيث عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في الإدارة التربوية، والقيادة المدرسية، وتكنولوجيا التعليم، ومناهج البحث. وطلب من المحكمين إبداء آرائهم حول وضوح الفقرات، وسلامة صياغتها اللغوية، ومدى انتمائها للمحور الذي وضعت فيه، وملاءمتها لأهداف الدراسة وأسئلتها، وقدرتها على قياس المتغيرات المراد قياسها.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تم إجراء عدد من التعديلات على الأداة، حيث أعيدت صياغة بعض الفقرات لتكون أكثر وضوحاً ودقة، وحذفت بعض الفقرات المتكررة أو المتداخلة، ودمجت بعض الفقرات المتشابهة، كما عدلت بعض العبارات لتكون أكثر ملاءمة لبيئة المدارس الأردنية. وبعد الانتهاء من التعديلات، ظهرت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (34)فقرة موزعة على محورين رئيسيين؛ تضمن المحور الأول (18)فقرة، وتضمن المحور الثاني (16)فقرة.

كما تم التحقق من صدق البناء الداخلي للأداة من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للأداة. وقد أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط جاءت ضمن مستويات مقبولة ودالة إحصائية، مما يشير إلى أن محوري الأداة يقيسان الأبعاد التي وضعا لقياسها، وأن الأداة تتمتع بدرجة مناسبة من الصدق. ويوضح الجدول الآتي معاملات الارتباط بين محوري الأداة والدرجة الكلية:

المحور	عدد الفقرات	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	الدالة الإحصائية
توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية	18	0.87	دالة عند 0.01
فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس	16	0.84	دالة عند 0.01

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط بين محوري الأداة والدرجة الكلية تراوحت بين (0.84 و0.87)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً، مما يدل على مناسبة الأداة لقياس متغيرات الدراسة.

ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة الأصلية، وذلك بهدف التأكد من وضوح الفقرات وحساب الاتساق الداخلي للأداة. وبعد جمع استجابات العينة الاستطلاعية، تم إدخال البيانات إلى برنامج التحليل الإحصائي، وحساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل محور من محوري الاستبانة، إضافة إلى حساب معامل الثبات الكلي للأداة.

وقد جاءت قيم معامل كرونباخ ألفا مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة، مما يدل على أن فقرات الأداة تتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، وأن الأداة صالحة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

ويوضح الجدول الآتي معاملات ثبات أداة الدراسة:

المحور	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية	18	0.91
فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس	16	0.89
الأداة ككل	34	0.93

يتضح من الجدول أن معاملات الثبات لمحوري الاستبانة تراوحت بين (0.89 و0.91) كما بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.93)، وهي قيم مرتفعة وتشير إلى تمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات. وبناء على ذلك، تم اعتماد الاستبانة في صورتها النهائية وتطبيقها على أفراد عينة الدراسة الأساسية.

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

إجراءات تطبيق الدراسة

تمت مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، ثم تم بناء الاستبانة في صورتها الأولية وعرضها على المحكمين للتأكد من صدقها. وبعد إجراء التعديلات المطلوبة، تم تطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء قصبة عمان / عمان الأولى. وبعد جمع الاستجابات، تم تفرغ البيانات وترميزها وإدخالها إلى برنامج التحليل الإحصائي، تمهيدا لاستخراج النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة.

المعالجات الإحصائية

تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث استخدمت التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد العينة، كما استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية ومستوى فاعلية اتخاذ القرار. واستخدم معامل ارتباط بيرسون للكشف عن طبيعة العلاقة بين توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس. وفي حال اعتماد سؤال الفروق، تستخدم الاختبارات الإحصائية المناسبة مثل اختبار ت وتحليل التباين الأحادي تبعا لطبيعة المتغيرات الديموغرافية.

مناقشة النتائج

السؤال الأول هو: ما درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية، كما يوضح الجدول الآتي:

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	9	يستخدم مدير المدرسة أدوات تقنية تساعد على سرعة الوصول إلى المعلومات المدرسية.	3.72	0.81	مرتفعة
2	8	يوظف مدير المدرسة التطبيقات الرقمية في تنظيم الجداول والمهام المدرسية.	3.66	0.84	متوسطة
3	11	يوظف مدير المدرسة المنصات الرقمية في متابعة تنفيذ الخطط المدرسية.	3.60	0.86	متوسطة
4	15	يراعي مدير المدرسة الجوانب الأخلاقية عند استخدام البيانات والتطبيقات الذكية.	3.57	0.88	متوسطة
5	10	يستفيد مدير المدرسة من التطبيقات الذكية في تحسين التواصل مع المعلمين.	3.54	0.90	متوسطة
6	1	يوظف مدير المدرسة التطبيقات الرقمية الذكية في متابعة شؤون المدرسة الإدارية والتربوية.	3.51	0.87	متوسطة
7	18	يستخدم مدير المدرسة نتائج التطبيقات الرقمية في تحسين جودة الأداء المدرسي.	3.48	0.89	متوسطة
8	2	يستخدم مدير المدرسة البيانات المدرسية في التخطيط للبرامج والأنشطة المدرسية.	3.45	0.91	متوسطة
9	13	يعتمد مدير المدرسة على أدوات رقمية في تحديد أولويات العمل المدرسي.	3.43	0.88	متوسطة

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

متوسطة	0.92	3.39	يعتمد مدير المدرسة على مؤشرات رقمية عند متابعة تحصيل الطلبة.	3	10
متوسطة	0.94	3.36	يستفيد مدير المدرسة من التطبيقات الذكية في رصد مشكلات الغياب والتأخر والانضباط.	4	11
متوسطة	0.93	3.34	يحرص مدير المدرسة على تطوير مهاراته في مجال الذكاء الاصطناعي والتقنيات الحديثة.	17	12
متوسطة	0.95	3.31	يوفر مدير المدرسة بيئة مدرسية داعمة لتوظيف التطبيقات الذكية في العمل التعليمي والإداري.	16	13
متوسطة	0.96	3.28	يشجع مدير المدرسة المعلمين على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بصورة تربوية مسؤولة.	14	14
متوسطة	0.97	3.25	يوظف مدير المدرسة أدوات التحليل الرقمي في تحديد جوانب القوة والضعف في أداء الطلبة.	5	15
متوسطة	0.98	3.22	يستخدم مدير المدرسة التطبيقات الذكية في متابعة أداء المعلمين واحتياجاتهم المهنية.	6	16
متوسطة	0.99	3.19	يستثمر مدير المدرسة نتائج البيانات في تقديم دعم مناسب للمعلمين.	7	17

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

متوسطة	1.01	3.15	يستخدم مدير المدرسة البيانات المتاحة للتنبؤ بالمشكلات المدرسية قبل تفاقمها.	12	18
متوسطة	0.73	3.43	المحور ككل		

يتضح من الجدول أن درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمحور (3.43) وبانحراف معياري بلغ (0.73) وتشير هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس لديهم مستوى مقبول من استخدام التطبيقات الرقمية والأدوات الذكية في بعض جوانب العمل القيادي والإداري، إلا أن هذا التوظيف لم يصل بعد إلى مستوى مرتفع أو متكامل، خاصة في الجوانب التي تتطلب تحليلاً متقدماً للبيانات، أو تنبؤاً بالمشكلات، أو توظيفاً مباشراً لنتائج التطبيقات الذكية في دعم المعلمين وتحسين الأداء المدرسي.

وجاءت الفقرة رقم (9)، ونصها: "يستخدم مدير المدرسة أدوات تقنية تساعده على سرعة الوصول إلى المعلومات المدرسية" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.72) وبدرجة مرتفعة. وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن الوصول إلى المعلومات المدرسية أصبح من أكثر الجوانب التقنية استخداماً في العمل المدرسي، لأن كثيراً من المدارس تعتمد على منصات رقمية وسجلات إلكترونية وقنوات تواصل تساعد المدير على الحصول على معلومات تتعلق بالطلبة والمعلمين والجدول والغياب والتقارير بصورة أسرع من السابق. كما أن هذه الفقرة تعكس الجانب الأبسط والأكثر مباشرة في التوظيف التقني، إذ لا يتطلب الوصول إلى المعلومات غالباً مهارات تحليلية متقدمة بقدر ما يتطلب استخداماً وظيفياً للأدوات الرقمية المتاحة.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة العمري (2024) التي أشارت إلى فرص توظيف الذكاء الاصطناعي في تحسين إدارة المدارس في الأردن، ودراسة عابنة (2024) التي بينت أن توظيف آليات الذكاء الاصطناعي لدى مديري المدارس جاء بدرجة متوسطة. كما تتسجم مع مدخل القيادة المدرسية الرقمية، الذي يرى أن الوصول السريع إلى البيانات وتنظيمها يمثل خطوة أساسية نحو قيادة قائمة على المعلومات، لكنه يحتاج إلى تحليل وتفسير ليصبح داعماً حقيقياً لاتخاذ القرار.

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

أما الفقرة رقم (12)، ونصها: "يستخدم مدير المدرسة البيانات المتاحة للتنبؤ بالمشكلات المدرسية قبل تفاقمها"، فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.15) وبدرجة متوسطة. وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن التنبؤ بالمشكلات يمثل مستوى متقدماً من توظيف الذكاء الاصطناعي؛ لأنه يتطلب تحليل البيانات، وربط المؤشرات، واكتشاف الأنماط، وبناء قرارات استباقية، لا مجرد حفظ المعلومات أو الوصول إليها. وقد يعزى ذلك إلى محدودية تدريب المديرين على تحليل البيانات، أو ضعف توفر أنظمة ذكية متخصصة، أو بقاء استخدام التقنية في بعض المدارس ضمن الجانب الإداري الإجرائي أكثر من الجانب التحليلي الاستراتيجي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حميدان والحواتمة (2024) التي أشارت إلى وجود معوقات تقنية وتدريبية تحد من توظيف الذكاء الاصطناعي في المدارس الأردنية، كما تتقاطع مع دراسة آل نملان والنوح (2024) التي بينت أن أداء القيادات التعليمية في ضوء الذكاء الاصطناعي جاء بدرجة متوسطة. ومن الناحية النظرية، تؤكد هذه النتيجة أن توظيف الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية يمر بمستويات تبدأ بالاستخدام الإداري للتقنية، ثم التحليل والتفسير، وصولاً إلى التنبؤ واتخاذ القرار الاستباقي.

وبناء على ذلك، ترى الباحثتان أن النتيجة الكلية المتوسطة تعكس واقعاً انتقالياً في المدارس الأردنية؛ إذ توجد بداية واضحة لاستخدام التقنيات الرقمية في القيادة المدرسية، لكنها ما زالت بحاجة إلى تدريب قيادي متخصص، وبنية تقنية أكثر نضجاً، وسياسات واضحة لاستخدام البيانات والتطبيقات الذكية في دعم القرار المدرسي.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

نص السؤال الثاني على: ما مستوى فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس، والبالغ عددها 16 فقرة في أداة الدراسة.

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

وقد قيس هذا المحور من خلال عدد من المؤشرات، منها: دقة القرار، وسرعته، وعدالته، واعتماده على البيانات، ومراعاته لمصلحة الطلبة والمعلمين، وقدرته على معالجة المشكلات وتحسين الأداء المدرسي.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	7	يراعي مدير المدرسة مصلحة الطلبة عند اتخاذ القرارات المدرسية.	3.78	0.79	مرتفعة
2	4	يتخذ مدير المدرسة قراراته في الوقت المناسب.	3.69	0.83	مرتفعة
3	1	يتخذ مدير المدرسة قراراته بناء على معلومات واضحة ودقيقة.	3.62	0.85	متوسطة
4	5	تتسم قرارات مدير المدرسة بالوضوح وسهولة الفهم لدى المعلمين.	3.58	0.87	متوسطة
5	14	ترتبط قرارات مدير المدرسة بأهداف المدرسة وخططها التطويرية.	3.55	0.88	متوسطة
6	10	تساعد قرارات مدير المدرسة في معالجة المشكلات المدرسية بفاعلية.	3.51	0.90	متوسطة
7	6	يراعي مدير المدرسة العدالة عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالمعلمين.	3.48	0.91	متوسطة
8	15	تتسم قرارات مدير المدرسة بالمرونة عند ظهور مستجدات أو ظروف طارئة.	3.46	0.89	متوسطة
9	11	تسهم قرارات مدير المدرسة في تحسين بيئة العمل داخل المدرسة.	3.44	0.92	متوسطة

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

متوسطة	0.93	3.41	يحلل مدير المدرسة المشكلة المدرسية قبل اتخاذ القرار المناسب.	2	10
متوسطة	0.94	3.37	يوازن مدير المدرسة بين البدائل المتاحة قبل إصدار القرار.	3	11
متوسطة	0.96	3.34	يتجنب مدير المدرسة القرارات العشوائية أو الانفعالية.	13	12
متوسطة	0.97	3.30	يراجع مدير المدرسة نتائج قراراته بعد تطبيقها.	12	13
متوسطة	0.98	3.26	يستفيد مدير المدرسة من التغذية الراجعة قبل تعديل بعض القرارات.	9	14
متوسطة	1.00	3.22	يشرك مدير المدرسة المعلمين في القرارات التي تتصل بعملهم المهني.	8	15
متوسطة	1.02	3.18	يشعر المعلمون أن قرارات مدير المدرسة تسهم في تطوير الأداء المدرسي.	16	16
متوسطة	0.74	3.45	المحور ككل		

يتضح من الجدول أن مستوى فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمحور (3.45)، وبانحراف معياري (0.74). وتشير هذه النتيجة إلى أن قرارات المديرين تتضمن مؤشرات إيجابية، مثل مراعاة مصلحة الطلبة، واتخاذ القرار في الوقت المناسب، والاعتماد النسبي على المعلومات، إلا أنها ما تزال بحاجة إلى تطوير في جوانب المشاركة، وتحليل البدائل، ومراجعة أثر القرارات، والاستفادة من التغذية الراجعة.

وقد جاءت الفقرة رقم (7)، ونصها: "يراعي مدير المدرسة مصلحة الطلبة عند اتخاذ القرارات المدرسية" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.78)، وبدرجة مرتفعة. وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن مصلحة

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

الطلبة تمثل جوهر العمل المدرسي وغاية القرارات التربوية، لذلك يحرص المديرون غالباً على إبرازها في قراراتهم المتعلقة بالتحصيل، والانضباط، والأنشطة، والبيئة التعليمية.

وتتسجم هذه النتيجة مع الاتجاهات الحديثة في القيادة التربوية التي تؤكد أن القرار المدرسي الفاعل ينبغي أن يوجه نحو تحسين تعلم الطلبة ونموهم، كما تتقاطع مع دراسة بيركوفيتش (2025) التي أبرزت دور القيادة المدرسية المدعومة بالذكاء الاصطناعي في دعم الجوانب التعليمية، ودراسة آل نملان والنوح (2024) التي أكدت أهمية اتخاذ القرار وحل المشكلات في أداء القيادات التعليمية في ضوء الذكاء الاصطناعي.

أما الفقرة رقم (16)، ونصها: "يشعر المعلمون أن قرارات مدير المدرسة تسهم في تطوير الأداء المدرسي"، فقد جاءت في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.18)، وبدرجة متوسطة. وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن المعلمين قد يلاحظون اهتمام المدير باتخاذ قرارات مرتبطة بالطلبة أو بتنظيم العمل اليومي، إلا أنهم لا يرون دائماً أثراً واضحاً لهذه القرارات في تطوير الأداء المدرسي العام. وقد يعزى ذلك إلى أن بعض القرارات تكون إدارية أو آنية، ولا ترتبط بخطة تطويرية طويلة المدى، أو لا يصاحبها تقييم لاحق لأثرها، أو لا يتم إشراك المعلمين بصورة كافية في بنائها وتنفيذها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عابنة (2024) التي بينت أن درجة توظيف مديري المدارس لآليات الذكاء الاصطناعي جاءت متوسطة، كما تتقاطع مع دراسة حميدان والحواتمة (2024) التي أشارت إلى وجود معوقات تحد من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم في الأردن. ومن ثم، فإن بقاء أثر القرارات في تطوير الأداء المدرسي ضمن مستوى متوسط قد يرتبط بمحدودية توظيف البيانات والتطبيقات الذكية في دعم القرار وتحويله إلى ممارسة تطويرية مستدامة.

وترى الباحثتان أن نتيجة السؤال الثاني تشير إلى أن اتخاذ القرار لدى مديري المدارس يقوم على أساس تربوي مقبول، خاصة في مراعاة مصلحة الطلبة وسرعة الاستجابة لبعض المواقف، إلا أن فاعلية القرار تحتاج إلى تنظيم أعمق يشمل تحليل المشكلة، ودراسة البدائل، وإشراك أصحاب العلاقة، وتوظيف البيانات،

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

ومراجعة الأثر بعد التنفيذ. وبناء على ذلك، فإن المستوى المتوسط لفاعلية اتخاذ القرار يكشف عن حاجة المدارس إلى تعزيز ثقافة القرار القائم على البيانات، وربط القرارات المدرسية بخطط تطوير الأداء، وتوسيع مشاركة المعلمين في مراحل صنع القرار وتنفيذه.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

نص السؤال الثالث على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمحور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية والدرجة الكلية لمحور فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس. وقد هدف هذا الإجراء إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المتغيرين، وبيان ما إذا كان ارتفاع درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية يرتبط بارتفاع مستوى فاعلية اتخاذ القرار لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين.

المتغير الأول	المتغير الثاني	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	طبيعة العلاقة
توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية	فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس	0.68	0.000	علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية

يتضح من الجدول وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين؛ إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.68)، وبلغ مستوى الدلالة (0.000)، وهي قيمة دالة

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). وتشير هذه النتيجة إلى أنه كلما ارتفعت درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية، ارتفع مستوى فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي يساعد المدير على الوصول إلى المعلومات بسرعة، وتحليل البيانات المدرسية بدقة، ومتابعة أداء الطلبة والمعلمين، وتحديد الأولويات، والتعامل مع المشكلات بطريقة أكثر تنظيماً. وهذه الممارسات تعد أساساً مهماً للقرار الفاعل؛ لأن القرار الجيد يحتاج إلى معلومات واضحة، وتحليل للمشكلة، وموازنة بين البدائل، وتقدير للنتائج المتوقعة.

كما تتسجم هذه النتيجة مع نتائج السؤالين الأول والثاني؛ إذ جاءت درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بدرجة متوسطة، وجاء مستوى فاعلية اتخاذ القرار بدرجة متوسطة أيضاً، مما يدل على وجود تقارب بين مستوى التوظيف التقني ومستوى جودة القرار. فحين يكون توظيف الذكاء الاصطناعي متوسطاً، فمن المتوقع أن تبقى فاعلية القرار في مستوى متوسط، خاصة في الجوانب التي تتطلب تحليلاً متقدماً للبيانات وتنبؤاً بالمشكلات ومراجعة لأثر القرارات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زيود (2025) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين توظيف الذكاء الاصطناعي والمهارات القيادية لدى مديري المدارس، كما تتسجم مع دراسة آل نملان والنوح (2024) التي أبرزت أهمية بعد اتخاذ القرار وحل المشكلات في أداء القيادات التعليمية في ضوء الذكاء الاصطناعي، وتتقاطع كذلك مع دراسة بيركوفيتش (2025) التي أشارت إلى تنامي دور الذكاء الاصطناعي في ممارسات القيادة المدرسية والإدارة التعليمية.

ومن الناحية النظرية، يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء مدخل القيادة القائمة على البيانات، الذي يؤكد أن القرارات التربوية الفاعلة ينبغي أن تستند إلى معلومات دقيقة ومؤشرات واضحة، لا إلى الحدس والانطباعات فقط. كما ترتبط النتيجة بمدخل القيادة الرقمية، الذي يرى أن فاعلية القائد المدرسي في العصر الرقمي تتأثر بقدرته على توظيف التقنية في التخطيط، والمتابعة، والتواصل، وصناعة القرار.

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

وترى الباحثتان أن هذه النتيجة لا تعني أن الذكاء الاصطناعي يصنع القرار بدلا من المدير، بل تعني أن توظيفه الواعي يمكن أن يعزز جودة القرار المدرسي. فالقرار التربوي يظل قرارا إنسانيا يحتاج إلى خبرة المدير وفهمه للسياق المدرسي، إلا أن التطبيقات الذكية توفر مؤشرات أدق، وتساعد على كشف المشكلات وترتيب الأولويات واختيار البدائل المناسبة.

وبناء على ذلك، تؤكد نتائج السؤال الثالث أن تطوير فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس يرتبط بتطوير مهاراتهم في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتحليل البيانات. كما تبين أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يكون مدخلا مهما لتحسين جودة القرار المدرسي، شريطة توظيفه بصورة واعية ومنظمة، وضمن برامج تدريبية وسياسات واضحة تدعم القيادة المدرسية الرقمية في المدارس الأردنية.

نتائج السؤال الرابع ومناقشتها

نص السؤال الرابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لدرجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وفاعلية اتخاذ القرار تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية؟

ولإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق تبعا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق تبعا لمتغير سنوات الخبرة. وقد تم تحليل الفروق على المحورين الرئيسيين لأداة الدراسة، وهما: توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية، وفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس.

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

نتائج الفروق في تقديرات أفراد العينة تبعا لمتغيرات الدراسة

المتغير	المحور	الاختبار المستخدم	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة	النتيجة
الجنس	توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي	اختبار ت	1.18	0.239	غير دالة
الجنس	فاعلية اتخاذ القرار	اختبار ت	0.94	0.348	غير دالة
المؤهل العلمي	توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي	اختبار ت	1.63	0.104	غير دالة
المؤهل العلمي	فاعلية اتخاذ القرار	اختبار ت	1.41	0.160	غير دالة
المرحلة التعليمية	توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي	اختبار ت	0.82	0.413	غير دالة
المرحلة التعليمية	فاعلية اتخاذ القرار	اختبار ت	0.76	0.449	غير دالة
سنوات الخبرة	توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي	تحليل التباين الأحادي	2.67	0.071	غير دالة
سنوات الخبرة	فاعلية اتخاذ القرار	تحليل التباين الأحادي	2.10	0.124	غير دالة

يتضح من نتائج السؤال الرابع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لدرجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية؛ إذ جاءت جميع قيم مستوى الدلالة

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05). وتشير هذه النتيجة إلى تقارب تقديرات أفراد العينة، بما يدل على أن المعلمين، رغم اختلاف خصائصهم الشخصية والمهنية، ينظرون إلى واقع توظيف الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وفاعلية اتخاذ القرار لدى المديرين بصورة متشابهة.

تفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وفاعلية اتخاذ القرار يمثلان ممارسات قيادية عامة تظهر على مستوى المدرسة كلها، وليس خبرات فردية ترتبط بفئة معينة من المعلمين. فعندما يستخدم المدير التطبيقات الرقمية في متابعة العمل، أو يعتمد على البيانات في التخطيط، أو يتخذ قرارات مرتبطة بالطلبة والمعلمين، فإن أثر هذه الممارسات ينعكس على جميع العاملين في المدرسة بدرجات متفاوتة، مما يفسر عدم وجود فروق دالة تعزى إلى الجنس أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة أو المرحلة التعليمية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين، على اختلاف خصائصهم، يعملون ضمن أنظمة تعليمية وإدارية موحدة، ويتعاملون مع المنصات والتعليمات المدرسية ذاتها. لذلك فإن تقديرهم لواقع توظيف الذكاء الاصطناعي وفاعلية اتخاذ القرار يعتمد بدرجة أكبر على ملاحظتهم اليومية للممارسات القيادية داخل المدرسة، لا على خصائصهم الشخصية أو المهنية فقط. كما أن حداثة موضوع الذكاء الاصطناعي في البيئة المدرسية تجعل المعلمين بمختلف سنوات خبرتهم يتعرضون لهذا التحول بدرجات متفاوتة، لأن توظيف التطبيقات الذكية يرتبط غالباً بقرارات المدرسة، وجاهزية المدير، والبنية التقنية المتاحة، أكثر من ارتباطه بخبرة المعلم أو مؤهله العلمي.

وفيما يتعلق بمتغير المرحلة التعليمية، فإن عدم وجود فروق دالة يشير إلى أن ممارسات القيادة المدرسية المرتبطة بالتقنية واتخاذ القرار تتشابه في المدارس الأساسية والثانوية؛ فالمدير في كلتا المرحلتين يحتاج إلى التخطيط، والمتابعة، وتنظيم العمل، وتحليل البيانات، وحل المشكلات، واتخاذ قرارات تخدم الطلبة والمعلمين. لذلك جاءت تقديرات معلمي المرحلتين متقاربة، لأن جوهر الممارسة القيادية لا يختلف بصورة جوهرية باختلاف المرحلة التعليمية.

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة عواودة (2023) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك مديري المدارس لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي تعزى إلى بعض المتغيرات الشخصية والمهنية. وفي المقابل، تختلف مع دراسة عابنة (2024) التي كشفت عن وجود فروق في درجة توظيف مديري المدارس لآليات الذكاء الاصطناعي تعزى لبعض المتغيرات، ويمكن تفسير هذا الاختلاف في ضوء اختلاف مجتمع الدراسة، وحجم العينة، وطبيعة البيئة المدرسية، وأداة القياس المستخدمة.

ومن الناحية النظرية، يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء مدخل القيادة المدرسية الرقمية، الذي ينظر إلى توظيف التقنية والذكاء الاصطناعي بوصفه ممارسة مؤسسية لا ممارسة فردية منعزلة. كما يمكن تفسيرها في ضوء مدخل القيادة القائمة على البيانات، الذي يؤكد أن فاعلية القرار ترتبط بتوفر البيانات، وقدرة القيادة على تحليلها، وتحويلها إلى قرارات عملية تخدم أهداف المدرسة.

وبناء على ذلك، تؤكد نتائج السؤال الرابع أن متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية لم تكن عوامل حاسمة في اختلاف تقديرات المعلمين حول توظيف الذكاء الاصطناعي وفاعلية اتخاذ القرار. وهذا يعزز أن القضية الأساسية لا تكمن في خصائص المعلمين، بل في جاهزية القيادة المدرسية، وتوفر البنية التقنية، ووجود تدريب منظم، وسياسات واضحة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في العمل المدرسي.

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الدراسة بما يأتي:

تطوير برامج تدريبية تطبيقية لمديري المدارس حول توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية، بحيث تركز على تحليل بيانات الطلبة، متابعة الغياب والتحصيل، تحديد احتياجات المعلمين، والتنبؤ بالمشكلات المدرسية قبل تفاقمها.

توجيه مديري المدارس إلى الانتقال من الاستخدام الإداري البسيط للتقنية، مثل تنظيم الجداول والوصول إلى المعلومات، إلى الاستخدام القيادي والتحليلي، مثل قراءة المؤشرات، بناء القرارات على البيانات، ومتابعة أثر القرارات بعد تطبيقها.

إعداد دليل إجرائي مبسط من وزارة التربية والتعليم يوضح آليات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل المدرسي، مع تحديد الضوابط الأخلاقية المرتبطة بخصوصية بيانات الطلبة والمعلمين، وعدالة استخدام المعلومات.

تعزيز مشاركة المعلمين في القرارات المدرسية المرتبطة بعملهم المهني، والاستفادة من ملاحظاتهم وتغذيتهم الراجعة عند تطوير الخطط أو تعديل القرارات، بما يزيد من واقعية القرار وعدالته وقابليته للتطبيق.

توفير دعم تقني داخل المدارس يساعد المديرين والمعلمين على استخدام التطبيقات الذكية بصورة عملية، مثل أنظمة متابعة التحصيل والغياب، ولوحات المؤشرات، وأدوات تنظيم العمل المدرسي.

ربط خطط التحول الرقمي في المدارس بمؤشرات أداء واضحة، بحيث لا يقاس النجاح بمجرد توفر المنصات والأجهزة، بل بمدى أثرها في تحسين جودة القرار المدرسي، ودعم المعلمين، ومعالجة مشكلات الطلبة.

تشجيع الباحثين على إجراء دراسات تطبيقية لاحقة حول أثر برامج تدريبية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تحسين فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس، مع توسيع التطبيق على مديريات تعليمية أخرى في الأردن.

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

المراجع

أولاً: المراجع العربية

1. آل نملان، ميعاد بنت عبدالله بن سعيد، والنوح، عبدالعزيز سالم محمد. (2024). تطبيق الذكاء الاصطناعي في إدارات التعليم مجلة الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية.
2. حميدان، رولا محمد محمود، والحواتمة، محمد خلف ديسان. (2024). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم في الأردن ومعوقاته من وجهة نظر المعلمين مجلة الدراسات والبحوث التربوية.
3. زيود، أسماء أيسر. (2025). توظيف الذكاء الاصطناعي وعلاقته بالمهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في شمال فلسطين [رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية].
4. عابنة، سوسن محمد عمر أحمد. (2024). درجة توظيف مديري المدارس الحكومية في لواء بني عبيد لآليات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر المديرين والمعلمين. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، 19، 37-56.
5. عواودة، ميسون فهم. (2023). درجة امتلاك مديري المدارس داخل الخط الأخضر لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري من وجهة نظرهم جرش للبحوث والدراسات، 24(1)، 309-324.
6. وزارة الاقتصاد الرقمي والريادة. (2023). الاستراتيجية الأردنية للذكاء الاصطناعي والخطة التنفيذية 2023-2027. المملكة الأردنية الهاشمية.
7. وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2023). الخطة الاستراتيجية للتحويل الرقمي في وزارة التربية والتعليم. المملكة الأردنية الهاشمية.
8. وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2024). خطة التعلم المدمج في الأردن. المملكة الأردنية الهاشمية.

درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادة المدرسية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. Al-Omari, A. (2024). The impact of artificial intelligence on the school management: A study of opportunities and challenges in Jordan. *INTED2024 Proceedings*, 5478–5486. <https://doi.org/10.21125/inted.2024.1418>
2. Berkovich, I. (2025). The rise of AI-assisted instructional leadership: Empirical survey of generative AI integration in school leadership and management work. *Frontiers in Education*, 10, Article 1643023. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1643023>
3. Berkovich, I. (2025). The rise of AI-assisted instructional leadership: Empirical survey of generative AI integration in school leadership and management work. *Frontiers in Education*, 10, Article 1643023. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1643023>
4. Dogan, M., & Arslan, H. (2025). The role of artificial intelligence in school leadership. *Revista de Pedagogie Digitala*, 4(1), 13–27.
5. intelligence. *School Leadership & Management*. <https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2411295>
6. Lee, C. (2025). School context, school leaders' data-informed decision-making and students' learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 36(1), 1–25. <https://doi.org/10.1080/09243453.2024.2436889>
7. Lee, J., Alonzo, D., Beswick, K., & Oo, C. Z. (2024). *Data literacy of principals in K–12 school contexts: A systematic review*. *Educational Research Review*, 45, Article 100649. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100649>
8. Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389351>
9. OECD. (2023). *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>
10. Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T., & Du, Z. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert Systems with Applications*, 252, Article 124167. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167>
11. Wang, Y. (2021). When artificial intelligence meets educational leaders' data-informed decision-making: A cautionary tale. *Studies in Educational Evaluation*, 69, Article 100872. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100872>

التنبهات التفسيرية عند الشربيني في تفسيره السراج المنير في سورة الحجر

دراسة تطبيقية – نماذج مختارة

Exegetical Alerts of Al-Shirbīnī in His Tafsīr "Al-Sirāj al-Munīr" on Sūrat al-Ḥijr: An Applied Study of Selected Examples

أ.م.د. مصطفى أياد سهيل

كلية الإمام الأعظم الجامعة – قسم أصول الدين بغداد

Assistant Professor Dr. Mustafa Ayad Suhail
Al-Imam Al-A'zam University College – Department of Usul al-Din, Baghdad.

الباحث / الطيب هادي سعدون

Researcher / Al-Tayyib Hadi Sa'dun

Al-Imam Al-A'zam University College – Department of Usul al-Din, Baghdad.

تاريخ إرسال البحث 2026/7/16

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى دراسة التنبهات التفسيرية التي أوردها الإمام شمس الدين محمد بن أحمد الخطيب الشربيني الشافعي (ت: 977هـ) في تفسيره "السراج المنير"، مقتصرًا على سورة الحجر نموذجاً تطبيقياً، مستعيناً بالمنهج الوصفي التحليلي القائم على الاستقراء والتحليل والتوثيق، وقد عرّف البحث بالشربيني من حيث اسمه ونسبه ونشأته وشيوخه وتلاميذه ومصنفاته ومذهبه العقائدي والفقهية، ثم عرّف التنبه لغة بأنه اليقظة والارتفاع والسموّ، واصطلاحاً بأنه إعلام المخاطب بما في ضمير المتكلم أو قاعدة يعرف بها الأبحاث الآتية، وبين وظائفه المتمثلة في الإبانة والكشف والتوجيه السياقي والتحذير والتصويب وإبراز اللطائف، كما ميّز بينه وبين الألفاظ ذات الصلة كالإعلام والتوجيه والإشعار والإخطار، ثم وقف البحث عند خمسة تنبيهات تفسيرية وردت في سورة الحجر، فالتنبيه الأول في قوله تعالى ﴿ذَرَهُمْ يَأْكُلُوا وَيَمْتَعُوا وَيُلْهِمُ الْأَمَلُ فَسَوْفَ يَعْلَمُونَ﴾ وهو تنبيه تفسيرية منقول عن الرازي يحذّر من إثارة الدنيا وطول الأمل ويفيد أن التمتع في الدنيا من أخلاق الهالكين، والتنبيه الثاني في قوله تعالى ﴿وَمَا أَهْلَكْنَا مِنْ قَرْيَةٍ إِلَّا وَلَهَا كِتَابٌ مَعْلُومٌ﴾ وهو تنبيه نحوي يتعلق بزيادة الواو لتأكيد لصوق الصفة بالموصوف منقول عن الفراء والزمخشري ويؤكد أن الآجال معلومة عند الله، والتنبيه الثالث في قوله تعالى ﴿مَا تَسْبِقُ مِنْ أُمَّةٍ أَجَلَهَا وَمَا يَسْتَأْخِرُونَ﴾ وهو تنبيه نحوي يبيّن تأنيث الأمة أولاً ثم تنكيرها في يستأخرون حملاً على اللفظ ثم على المعنى منقول عن الفراء والزمخشري ويؤكد أن كل ميت إنما مات بأجله، والتنبيه الرابع في قوله تعالى ﴿وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعَايِشَ وَمَنْ لَسْتُمْ لَهُ بِرَازِقِينَ﴾ وهو تنبيه نحوي حول جواز عطف الظاهر على الضمير المجرور دون إعادة الخافض رجّح فيه الجواز مستدلاً بالقراءات السبع ويفيد تغليب العقلاء على غيرهم وإثبات أن الله هو الرزاق، والتنبيه الخامس في قوله تعالى ﴿وَلَقَدْ عَلِمْنَا الْمُسْتَقْدِمِينَ مِنْكُمْ وَلَقَدْ عَلِمْنَا الْمُسْتَأْخِرِينَ﴾ وهو تنبيه تفسيرية يذكر سببين للنزول وقد نقد البحث السبب الأول لضعف سنده ورجّح السبب الثاني ويدل على علم الله بمن تقدم ومن تأخر في الخير والموت والصفوف، وقد خلص البحث إلى جملة من النتائج أبرزها أن التنبهات التفسيرية تمثل منهجاً مستقلاً في التفسير يلفت النظر لقضايا دقيقة، وأنها تنوعت بين تفسيرية ونحوية ولغوية وعقدية وفقهية تعكس موسوعية الشربيني، وأنه تأثر بكبار المفسرين كالرازي والزمخشري والفراء لكنه كان محرراً مرجحاً لا مجرد ناقل، وغلبة الطابع اللغوي والنحوي

تدل على عنايته بعلوم العربية، وحرصه على بيان الحكمة والمناسبة يبرز الجانب الهدائي لتفسيره، وعنايته بأسباب النزول ونقدها تدل على منهجه العلمي الرصين، وأوصى البحث بتوسيع الدراسة لتشمل سوراً أخرى من التفسير، وإجراء دراسات مقارنة مع تفاسير أخرى، وتصنيف التنبیہات موضوعياً، ودراسة أثر التنبیہات الفقهية في استنباط الأحكام، وإعداد معجم للتنبیہات مرتب حسب السور أو الموضوعات، ودراسة الجوانب التربوية والإيمانية في التنبیہات، وتطبيق منهج الدراسة على تفاسير أخرى كالألوسي وابن عاشور، وقد خلص البحث في نهايته إلى أن تفسير السراج المنير يتميز بمكانة رفيعة بين التفاسير المتوسطة، وأن تنبیہاته تمثل قيمة علمية كبرى تبرز منهج الشربینی التوفیقي بين النقل والعقل واللغة والفقه والتفسير والتربية، مما يجعله نموذجاً تفسيرياً فريداً يستحق المزيد من الدراسة والتحليل، والحمد لله رب العالمين.

الكلمات المفتاحية: التنبیہات التفسیریة الشربینی السراج المنیر سورة الحجر

Abstract

This research aims to study the exegetical alerts (*al-tanbīhāt al-tafsīriyyah*) mentioned by Imam Shams al-Dīn Muḥammad ibn Aḥmad al-Khaṭīb al-Shirbīnī al-Shāfi'ī (d. 977 AH / 1570 CE) in his exegesis *Al-Sirāj al-Munīr*, focusing on Sūrat al-Ḥijr as a case study, employing the descriptive-analytical method based on induction, analysis, and documentation. The research introduces al-Shirbīnī in terms of his name, lineage, upbringing, teachers, students, works, and his theological and jurisprudential school. It then defines *al-tanbīh* linguistically as wakefulness, elevation, and sublimity, and terminologically as informing the addressee of what is in the speaker's mind, or a rule by which subsequent investigations are known. The research clarifies its functions: clarification and disclosure, contextual guidance, warning and correction, and highlighting subtleties. It also distinguishes it from related terms such as notification, guidance, indication, and reminding. The research then examines five exegetical alerts found in Sūrat al-Ḥijr. The first alert concerns the verse "*Leave them to eat and enjoy themselves and let hope divert them; for they will soon know*" (15:3) – an exegetical alert transmitted from al-Rāzī, warning against preferring worldly pleasures and long hopes, indicating that indulgence in this world is among the traits of the doomed. The second alert concerns the verse "*And We have not destroyed any city except that it had a known decree*" (15:4) – a grammatical alert concerning the addition of the *wāw* to emphasize the attribute's attachment to the described, transmitted from al-Farrā' and al-Zamakhsharī, affirming that all terms are known to God. The third alert concerns the verse "*No nation can advance its term nor can they delay it*" (15:5) – a

grammatical alert explaining the feminization of *ummah* first and its masculinization in *yasta 'khirūn* based on the wording then on the meaning, transmitted from al-Farrā' and al-Zamakhsharī, affirming that every deceased person dies only by their appointed term. The fourth alert concerns the verse "*And We have made for you therein means of livelihood and [for] those for whom you are not providers*" (15:20) – a grammatical alert about the permissibility of appending an apparent noun to a genitive pronoun without repeating the preposition, where al-Shirbīnī favored permissibility, citing the seven canonical readings as evidence, indicating the predominance of rational beings over others and affirming that God is the sole Provider. The fifth alert concerns the verse "*And We have already known the preceding [generations] among you, and We have already known the later [ones]*" (15:24) – an exegetical alert that mentions two reasons for revelation; the research criticized the first due to its weak chain of transmission and favored the second, indicating God's knowledge of those who preceded and those who lagged in goodness, death, and rows. The research concluded with several findings, most notably that exegetical alerts represent an independent method in exegesis that draws attention to subtle issues, that they varied between exegetical, grammatical, linguistic, theological, and jurisprudential, reflecting al-Shirbīnī's encyclopedic knowledge, that he was influenced by major exegetes such as al-Rāzī, al-Zamakhsharī, and al-Farrā', but he was an editor and preponderator, not merely a transmitter, that the predominance of linguistic and grammatical aspects indicates his care for Arabic sciences, that his emphasis on wisdom and contextual relevance highlights the guidance-oriented aspect of his exegesis, and that his attention to the reasons for revelation and their critique reflects his rigorous scholarly method. The research recommended expanding the study to include other sūrahs of the exegesis, conducting comparative studies with other exegeses, categorizing the alerts thematically, studying the impact of jurisprudential alerts on deriving rulings, compiling a lexicon of the alerts arranged by sūrah or topic, examining the educational and faith-based dimensions within the alerts, and applying the study's methodology to other exegeses such as those of al-Alūsī and Ibn 'Āshūr. The research ultimately concluded that *Al-Sirāj al-Munīr* holds a distinguished position among the middle-range exegeses, and that its alerts represent a significant scholarly value that highlights al-Shirbīnī's balanced approach between transmitted tradition and rational reasoning, language and jurisprudence, and exegesis and moral edification, making it a unique exegetical model worthy of further study and analysis. And all praise is due to God, Lord of the worlds.

Keywords: Exegetical Alerts, Al-Shirbīnī, Al-Sirāj al-Munīr, Sūrat al-Ḥijr

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد الأمين، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فإن علم التفسير من أشرف العلوم وأجلّها قدراً، إذ هو المتعلق بكلام الله تعالى الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، وهو الوسيلة المعصومة لفهم مراد الله من عباده، والمنهج القويم لاستنباط الأحكام الشرعية والعقائد الإيمانية والأخلاق الفاضلة. وقد حظي هذا العلم الشريف بعناية فائقة من علماء الأمة عبر العصور، فأفنوا أعمارهم في خدمته، وبذلوا جهودهم في تفسير آياته، واستخراج كنوزه، وبيان معانيه، فأخرجوا للعالم ثروة تفسيرية هائلة تنم عن عمق فكري، ورسوخ علمي، وغيرة على دين الله.

ومن هؤلاء الأعلام الذين أضاءوا درب التفسير، وأناروا طريق البيان، العلامة المحقق شمس الدين محمد بن أحمد الخطيب الشربيني الشافعي (ت: 977هـ)، صاحب التفسير الموسوم بـ "السراج المنير في الإعانة على معرفة بعض معاني كلام ربنا الحكيم الخبير". وقد كان الشربيني عالماً جليلاً، وفقياً بارزاً، ومفسراً ضليعاً، جمع بين علوم الشريعة واللغة، فجاء تفسيره جامعاً بين الرواية والدراية، والمأثور والمعقول، مما جعله من التفاسير المعتمدة والمتداولة بين أيدي الباحثين والمشتغلين بعلوم القرآن.

وقد تميز تفسير السراج المنير -إضافة إلى منهجه السهل الممتنع، وعباراته الواضحة، وتحليلاته الفقهية واللغوية- بما حواه من تنبيهات تفسيرية نثرها الشربيني في مواطن متفرقة من تفسيره، تضمنت لفتات علمية، وتنبيهات دقيقة على قضايا تفسيرية، ولغوية، ونحوية، وعقدية، وفقهية، وبيانية؛ مما يجعلها مادة خصبة للبحث والدراسة، ومنهجاً مستقلاً يستحق التوقف والتحليل.

سبب اختيار الموضوع: لقد حفزني إلى اختيار هذا الموضوع عدة دوافع، أهمها:

أولاً: ندرة الدراسات المستقلة التي تناولت بالبحث والتحليل التنبيهات التفسيرية عند المفسرين بصفة عامة، وعند الشربيني بصفة خاصة، رغم ما تحمله من أهمية بالغة في فهم منهج المفسر، وكشف أسلوبه في التعامل مع النص القرآني.

ثانياً: المكانة العلمية المرموقة التي يحتلها الخطيب الشربيني بين المفسرين، حيث يعد تفسيره من التفسيرات الوسطية الجامعة بين التفسير بالمأثور والتفسير بالرأي المحمود، مما يجعله نموذجاً مهماً للدراسة والتحليل. ثالثاً: أن سورة الحجر اشتملت على العديد من التنبیہات التفسیریة المتنوعة التي تعكس اتساع أفق الشربيني، وتعدد جوانب اهتمامه التفسيري، وتكشف عن غزارة علمه، ودقة نظره، مما يجعلها عينة صالحة للبحث والتمثيل.

أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف، أبرزها:

1. التعريف بالخطيب الشربيني، وإبراز مكانته العلمية، ومنهجه في التفسير، من خلال دراسة حياته العلمية وآثاره.
2. استقراء التنبیہات التفسیریة التي تضمنها تفسير السراج المنیر فی سورة الحجر، وحصرها، وتصنيفها حسب موضوعاتها.
3. دراسة هذه التنبیہات دراسة تحليلية معمقة، وبيان أصولها، ومنابعها، ومدى أصالة الشربيني فيها أو نقله عن غيره.
4. الكشف عن منهج الشربيني في عرض التنبیہات التفسیریة، وأسلوبه في معالجتها، وأغراضه منها.
5. بيان القيمة العلمية لهذه التنبیہات، وأثرها في إثراء التفسير، وتوضيح معاني القرآن الكريم.

أهمية البحث: تتجلى أهمية هذا البحث في عدة اعتبارات:

1. أنه يسלט الضوء على جانب مهم من منهج الشربيني التفسيري، وهو جانب التنبیہات، الذي لم يحظ بدراسة مستقلة فيما سبق من الدراسات.
2. أنه يسهم في الكشف عن غزارة علم الشربيني، وتنوع معارفه، من خلال التنبیہات التي تضمنت قضايا لغوية، ونحوية، وعقدية، وفقهية، وتفسيرية.
3. أنه يقدم نموذجاً تطبيقياً لكيفية التعامل مع التنبیہات التفسیریة الواردة في كتب التفسير، وتحليلها، وتصنيفها.
4. أنه يضيف إلى المكتبة الإسلامية بحثاً أكاديمياً متخصصاً في أحد جوانب التفسير، مما يثري الدرس التفسيري، ويفتح آفاقاً جديدة للباحثين.

5. أنه يبرز القيمة العلمية لتفسير السراج المنير، ويؤكد مكانته بين التفاسير المعتمدة.

مشكلة البحث: تتمثل مشكلة هذا البحث في الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما حقيقة التنبیہات التفسیریة، وما تعریفها، وما ألفاظها ذات الصلة؟
2. ما التنبیہات التفسیریة التي أوردھا الخطیب الشربینی فی تفسیرہ السراج المنیر فی سورة الحجر؟
3. ما طبيعة هذه التنبیہات من حیث الموضوع، والمصدر، والأصالة، والمنهج؟
4. ما أصول هذه التنبیہات ومنابعها، وهل هي من اجتهاد الشربینی، أم منقولة عن غيره؟
5. ما القيمة العلمية لهذه التنبیہات، وما أثرها فی فهم النص القرآني وتفسیره؟

منهج البحث: اعتمدت فی هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال:

1. جمع المادة العلمية من مصدرها الأصلي، وهو تفسير السراج المنير للخطيب الشربيني، مع الرجوع إلى كتب التفسير الأخرى، والمصادر اللغوية، والنحوية، والتراجم، بما يخدم موضوع البحث.
2. استقراء التنبیہات التفسیریة الواردة فی تفسير السراج المنير فی سورة الحجر، وحصرها، وتصنيفها.
3. تحليل هذه التنبیہات تحلیلاً علمياً، ببيان محتواها، وأصولها، ومصادرها، ومنهج الشربینی فیها.
4. توجيه هذه التنبیہات، وبيان الحكمة منها، والقيمة العلمية التي تضمنتها.
5. توثيق النقول والأقوال من مصادرها الأصلية، والالتزام بالمنهج العلمي فی التوثيق والإحالة.

خطة البحث: اقتضت طبيعة هذا البحث أن يكون مقسماً إلى تمهيد ومبحثين وخاتمة، على النحو التالي:

التمهيد: وفيه التعريف بالخطيب الشربيني، ويشتمل على مطلبين:

- المطلب الأول: اسمه ونسبه ولقبه ونشأته ووفاته.
- المطلب الثاني: حياته العلمية (شيوخه وتلاميذه، آثاره العلمية، مذهبه ومعتقداته).

المبحث الأول: التنبیہات التفسیریة عند الشربینی فی تفسیره السراج المنیر فی سورة الحجر، ويشتمل على مطلبين:

- المطلب الأول: تعريف التنبيه والألفاظ ذات الصلة (لغة واصطلاحاً).
 - المطلب الثاني: التنبیہات التفسیریة الواردة في سورة الحجر، ويتضمن:
 - التنبيه الأول: في قوله تعالى: ﴿ذَرَهُمْ يَأْكُلُوا وَيَتَمَتَّعُوا وَيُلْهِهِمُ الْأَمَلُ فَسَوْفَ يَعْلَمُونَ﴾.
 - التنبيه الثاني: في قوله تعالى: ﴿وَمَا أَهْلَكْنَا مِنْ قَرْيَةٍ إِلَّا وَلَهَا كِتَابٌ مَعْلُومٌ﴾.
 - التنبيه الثالث: في قوله تعالى: ﴿مَا تَسْبِقُ مِنْ أُمَّةٍ أَجَلَهَا وَمَا يَسْتَأْخِرُونَ﴾.
 - التنبيه الرابع: في قوله تعالى: ﴿وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعَاشٍ وَمَنْ لَسْتُمْ لَهُ بِرَازِقِينَ﴾.
 - التنبيه الخامس: في قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ عَلِمْنَا الْمُتَفَقِّهِينَ مِنْكُمْ وَلَقَدْ عَلِمْنَا الْمُتَأَخِّرِينَ﴾.
- الخاتمة:** وتشتمل على أهم النتائج التي توصل إليها البحث، والتوصيات التي يراها الباحث.
- وأسأل الله تعالى أن يوفقني لإتمام هذا البحث على الوجه الذي يرضيه، وأن يجعله خالصاً لوجهه الكريم، نافعاً لعباده المؤمنين، إنه ولي ذلك والقادر عليه، والحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المطلب الأول: اسمه ونسبه ولقبه ونشأته ووفاته⁽¹⁾

أولاً: اسمه ونسبه ولقبه: هو شمس الدين محمد بن أحمد الشربيني المشهور بالخطيب الإمام العالم الشافعي القاهري اتفقت المصادر التي ترجمت له على أن اسمه محمد، واختلف في اسم أبيه، فصاحب الكواكب السائرة ترجم له دون أن يسمي أباه، أما ابن العماد فقد ذكر في الشذرات أن اسم أبيه محمد، وتبعه على ذلك الدكتور الذهبي في كتابه (التفسير والمفسرون)⁽²⁾، وكذلك تبعه محمد المغراوي في كتابه (المفسرون بين التأويل والإثبات في آيات الصفات)⁽³⁾، وقد صرح الخطيب الشربيني في خاتمة تفسيره باسم أبيه حيث قال: "وكان الفراغ تأليفه يوم الإثنين المبارك ثالث عشر صفر الخير من شهور سنة ثمان وستين وتسعمائة من الهجرة، على يد مؤلفه فقير رحمة الله ربّه القريب محمد بن أحمد الشربيني الخطيب"⁽⁴⁾، ولقب بشمس الدين، وهذا من الألقاب الشائعة في تلك العصور لتعظيم الدين وسلطانه في نفوس المسلمين⁽⁵⁾ والشربيني: نسبة إلى شربين بلدة في محافظة الدقهلية في مصر، والشافعي: نسبة إلى مذهب الإمام الشافعي (رحمه الله)، فهو من علماء المذهب في القرن العاشر ومصنفاته الفقهية في مذهب الشافعي معتمدة عند متأخري الشافعية مثل: مغني المحتاج، والإقناع⁽⁶⁾، والقاهري: نسبة إلى القاهرة التي سكن بها⁽⁷⁾.

(1) ينظر: ترجمته في الكواكب السائرة: 3 / 72، وشذرات الذهب: 10 / 561، وخلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، للحموي - 2 / 378، ومعجم المؤلفين، عمر رضا كحالة 8 / 269، والأعلام، للزركلي: 6 / 6.

(2) التفسير والمفسرون، للذهبي - محمد السيد حسين، 1 / 338.

(3) المفسرون بين التأويل والإثبات، محمد المغراوي، 2 / 191.

(4) السراج المنير في الإعانة على معرفة بعض معاني كلام ربنا الحكيم الخبير، للخطيب الشربيني 4 / 619.

(5) ينظر: الكواكب السائرة: 3 / 72، ومعجم المؤلفين: 8 / 269.

(6) ينظر: ديوان الإسلام، لابن الغزي - 1 / 56.

(7) ينظر: الكواكب السائرة: 3 / 72، وشذرات الذهب: 10 / 561.

ثانياً: مولده ونشأته: لم تذكر المصادر التي ترجمت للخطيب الشربيني تاريخ مولده أو مكانه، ويظهر أنه ولد في الربع الأول من القرن العاشر؛ لأنه أخذ عن علماء توفوا في تلك الفترة، فهذا شيخه زكريا الأنصاري المتوفى في سنة ست وعشرين وتسعمائة، وهي أقدم وفاة وجدتها لشيخ من شيوخه⁽¹⁾

أما نشأته فلا نعرف عنها شيئاً وليس لدينا معلومات عن طفولته ونشأته الأولى، إذ لم يذكر الذين ترجموا له أخباراً عن ذلك، وكذلك لا نعلم شيئاً عن أسرته فلعله كان من فقيرة غير معروفة، ليس لها سبق في ميدان العلم فإنّ الناس يُعرفون بعلمهم كما عرف هو بعلمه، ولكن يُستنتج من وفاة شيخه القاضي زكريا أنّ نشأته كانت في القاهرة.⁽²⁾

كما لم تذكر المصادر التي ترجمت له أنه تزوج أو أنّ له أولاداً، وأشار هو (رحمه الله) إلى أولاده وذلك في خاتمة تفسيره إذ قال: "فنسأل الله الكريم الذي به الضرّ والنفع والإعطاء والمنع أن يجعله لوجهه خالصاً، وأنّ يمدّني بحسن المعونة وأنّ يهب لي خاتمة الخير ويقيني مصارع السوء وأنّ يتجاوز عن فرطاتي يوم التناد ولا يفضحني على رؤوس الأشهاد أنا ووالدي وأولادي .. " ⁽³⁾، وسنذكر أنّ ممّن أخذ عنه العلم ولده عبد الرحمن.

ثالثاً: وفاته: بعد حياةٍ مملوءةٍ بالنشاط العلمي والتدريس والتأليف قضاهما الخطيب الشربيني، اختاره الله سبحانه وتعالى بعد عصر يوم الخميس وهو الثاني من شهر شعبان سنة سبع وسبعين وتسعمائة من الهجرة الموافق لسنة ألف وخمسمائة وسبعين ميلادي، الموافق لسنة (1579) ميلادي، وقد اتفقت جميع المصادر التي اطلعت عليها على سنة وفاته⁽⁴⁾.

(1) ستأتي ترجمة شيوخه قريباً.

(2) ينظر: خلاصة الأثر: 2 / 378.

(3) السراج المنير: 4 / 619.

(4) ينظر: الكواكب السائرة: 3 / 72، وشذرات الذهب: 10 / 561، وخلاصة الأثر: 2 / 378، والأعلام: 6 / 6.

المطلب الثاني: حياته العلميّة

أولاً: شيوخه وتلاميذه: تبين مما سبق أنّ الخطيب الشربيني نشأ في القاهرة، وتلقى العلوم فيها على أيدي علمائها فأفادوه في الفقه والتفسير واللغة والقراءات والنحو والعقيدة وغيرها، وقد حاولت أن أتتبع أسماء شيوخه فوجدتهم قلة، ولعلّ الذين لم أجد لهم ذكراً أكثر من ذلك، وكذلك لم نجد لبعضهم ترجمة، أمّا الذين حصلنا على ترجمة لهم فمنهم:

١ - القاضي زكريا بن محمد بن زكريا الأنصاري: أصله من بلدة سنيكة من شرقية، رحل إلى القاهرة، ودرس في الجامع الأزهر وأخذ الكثير من العلوم، وبرع في الفقه والتفسير والقراءات والحديث وغيرها، وبعد أن صار أهلاً للإفتاء والتدريس، أجاز شيوخه، فأفتى ودرس وألف إلى أن وصل منصب رئيس القضاة، فكان موفقاً في أقضيته، وكان قوياً شجاعاً صادقاً بكلمة الحق، فعندما كان في رئاسة القضاء فشا ظلم السلطان الغوري، فكان ينصحه حتى أنّه صار يصرح أحياناً بظلم الغوري وهو موجود في المسجد فعزله السلطان، وأفاد منه طلبة كثيرون منهم الخطيب الشربيني الذي أخذ منه الفقه، له (أسنى المطالب) و(الغرر البهية) و(لب الأصول) (ت: 926هـ)⁽¹⁾.

2- الشيخ الإمام المحقق شهاب الدين أحمد البرلسي الشافعي: (الملقب بعميرة)، كان عالماً زاهداً ورعاً حسن الأخلاق، انتهت إليه الرئاسة في مذهب الشافعي، قام بالتدريس والإفتاء إلى أن أصابه الفالج ومات به، درس عنده الشربيني الفروع في الفقه الشافعي، له (حاشية على شرح منهاج الطالبين)⁽²⁾

3- الشيخ شهاب الدين أحمد الرملي المنوفي الشافعي: من أجّل العلماء في زمانه، وهو أحد تلاميذ الشيخ الأنصاري، قال النجم الغزي: " وكان مقدماً عنده حتى أذن له أن يصلح في مؤلفاته في حياته وبعد مماته ولم يأذن لأحدٍ سواه في ذلك، وأصلح عدة مواضع في شرح البهجة وشرح الروض " (3)، وهي للقاضي

(1) ينظر: الكواكب السائرة: 3 / 123، شذرات الذهب: 8 / 236.

(2) ينظر: الكواكب السائرة: 2 / 119، وشذرات الذهب: 8 / 316.

(3) الكواكب السائرة: 2 / 120.

زكريا الأنصاري، درس الشيخ الشربيني عنده الحديث وأصوله، له (الزبد)، و(شرح سنن أبي داود) (ت: 926هـ)⁽¹⁾.

٤ - الإمام الفاضل بدر الدين محمد بن أبي بكر المشهدي، الشافعي: كان عالماً بالفقه والحديث والتفسير ، تعلم منه الشربيني قواعد التفسير والحديث، محباً للاعتزال والوحدة (ت: 932هـ)⁽²⁾.

1- الإمام ناصر الدين محمد بن سالم الطبرلاوي الشافعي: كان عالماً بالتفسير والقراءات والفقه، والنحو، والأصول، درس عنده الشربيني علم النحو والأصول (ت: 966هـ)⁽³⁾.

ثانياً: تلاميذه: تتلمذ على يد الشيخ العلامة الخطيب الشربيني كثير من طلبة العلم، منهم :

1- علي الغزي: هو العالم المُحقّق علّاء الدّين علي الغزي القاهري الشافعي ولد بغزة سنة (933هـ) تقريباً ونشأ بها وأكثر من ملازمة الشيخ نور الدين الطندتائي ثم من بعده لازم الخطيب الشربيني (ت: 1001هـ)⁽⁴⁾.

2- شمس الدين الداودي: هو علم العلماء الاعلام الفقيه المحدث مُحَمَّد بن داؤد المنعوت شمس الدين بن صلاح الدين الداودي القدسي الدمشقي الشافعي والمفتي المدرس رحل الى مصر وأخذ عن جماعة من المصريين منهم الخطيب الشربيني (ت: 1001هـ)⁽⁵⁾.

3- ابنه عبد الرحمن: هو عبد الرحمن بن محمد الملقب بزين الدين بن شمس الدين الخطيب الشربيني، الفقيه الشافعي، المصري، كان من أهل العلم وبرع في فنون كثيرة، ذو أخلاق حسنة، متواضع، أخذ العلم عن والده وغيره، وكان يحج كثيراً ويجاور بمكة (ت: 1014هـ)⁽⁶⁾.

(1) ينظر: الكواكب السائرة: 2 / 120، وشذرات الذهب: 10 / 454.

(2) ينظر: الكواكب السائرة: 1 / 11، شذرات الذهب: 10 / 259.

(3) ينظر: الكواكب السائرة: 1 / 218، وشذرات الذهب: 10 / 506.

(4) ينظر خلاصة الأثر: 3 / 199 .

(5) ينظر : خلاصة الأثر: 4 / 145.

(6) ينظر: المصدر نفسه: 2 / 378، والخطط التوفيقية الجديدة: 12 / 337.

4- نَعْمَانُ الْعَجْلُونِي: هُوَ الشَّيْخُ الْعَالِمُ الْعَلَامَةُ الْفَقِيهَ الْعَارِفَ بِاللَّهِ تَعَالَى الْعَجْلُونِي الْحَبْرَاصِي سَافِرَ إِلَى مِصْرَ وَقَرَأَ عَلَى الْخَطِيبِ الشَّرِبِينِي وَكَانَ جَوَادًا سَخِيًا بَكِيًا مِنْ خَشْيَةِ اللَّهِ تَعَالَى وَكَانَ يَحْجُّ فِي كُلِّ عَامٍ وَلَمْ يَنْقُطْ عَنِ الْحَجِّ إِلَّا قَلِيلًا وَبَقِيَ عَلَى حَالِهِ هَذِهِ حَتَّى تَوَفَّى (1019هـ) ⁽¹⁾.

5- عَبْدُ الرَّحْمَنِ الْبَهْوتِي: هُوَ الْإِمَامُ الْعَلَامَةُ الْمُسْنَدُ زَيْنُ الدِّينِ عَبْدُ الرَّحْمَنِ بْنِ يُوسُفَ بْنِ عَلِيٍّ بْنِ الْقَاضِي جَمَالِ الدِّينِ بْنِ الشَّيْخِ نَوْرِ الدِّينِ الْبَهْوتِي الْحَنْبَلِيَّ وَلَدَ بِمِصْرَ وَنَشَأَ بِهَا وَآخَذَ فَقَهُ الشَّافِعِيَّ عَنِ الشَّمْسِ الْخَطِيبِ الشَّرِبِينِي، لَهُ حَاشِيَةٌ عَلَى أَنْوَارِ التَّنْزِيلِ لِلْبَيْضَاوِيِّ (ت: 1089هـ) ⁽²⁾.

ثالثاً: آثاره العلمية : كانت حياة الخطيب حياة مباركة، وأفاء الله تعالى عليه بعقلية بارعة وذكاء متقد، بحيث كانت له مناهل متعددة، وموارد كثيرة، فقد برع في الفقه واللغة والنحو والصرف وغيرها بالإضافة إلى أنه مفسر ضليع، فنقلت لنا كتب التراجم مجموعة من أسماء مؤلفاته وهي:

- 1- مغني المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج، وهو شرح على متن المنهاج للإمام النووي ، وهو من أهم كتب فروع الشافعية المعتمدة عند المتأخرين، ومن أوسعها انتشاراً ، وهو كتاب مطبوع ومتداول.
- 2- الإقناع في حل ألفاظ أبي شجاع، وهو شرح على المختصر المسمى (غاية الاختصار) للعلامة أبي شجاع أحمد بن الحسين الأصفهاني الشافعي (ت: ٥٩٣ هـ) ، وهو كتاب في مجلدين مطبوع ومتداول.
- 3- مناسك الحج : وهو كتاب يبحث في أحكام الحج وما يتعلق به من عبادات وأركان وواجبات على مذهب الإمام الشافعي، وهو كتاب في مجلد واحد مطبوع ومتداول.
- 4- السراج المنير في الإعانة على معرفة بعض معاني كلمات ربنا الحكيم الخبير (موضوع البحث) وهو تفسير كامل للقرآن الكريم .
- 5- فتح الخالق المالك في حل ألفاظ كتاب ألفية ابن مالك وهو شرح لألفية العلامة محمد بن عبد الله بن مالك الأندلسي (ت: ٦٧٢ هـ)، في النحو، وهو كتاب في ثلاثة مجلدات مطبوع ومتداول.

(1) ينظر: المصدر السابق: 4 / 455 .

(2) ينظر: المصدر الأسبق : 2 / 405، ومختصر طبقات الحنابلة، لابن الشطي ص: 114، وهدية العارفين : 1 / 550.

6- شرح شواهد القطر، والقطر هو قطر الندى في النحو لابن هشام، وهو كتاب من مجلد واحد مطبوع ومتداول. .

7- الفتح الرباني في حل ألفاظ تصريف عز الدين الزنجاني، وهو أبو الفضائل إبراهيم بن عبد الوهاب بن عماد الدين بن إبراهيم الزنجاني (ت: ٦٥٥ هـ)، وهو كتاب من مجلد واحد مطبوع ومتداول⁽¹⁾

رابعاً: مذهبه ومعتقده : مذهب الخطيب الشربيني في الفروع على مذهب الإمام الشافعي وهو من أعيان علماء الشافعية في القرن العاشر، ولقيت مؤلفاته في فروع المذهب قبولاً واسعاً وصارت من الكتب المعتمدة، أما مذهبه في الاعتقاد فقد نقل عنه الشوكاني أنه قال: "ونرى أن الشيخ أبا الحسن علي بن إسماعيل الأشعري نسبة إلى أبي موسى الأشعري إمام في السنة - أي الطريقة المعتمدة - مقدم فيها على غيره من أئمة أهل السنة"⁽²⁾، فهو أشعري الاعتقاد وسار على مذهب أهل التأويل في أسماء الله تعالى وصفاته⁽³⁾.

المبحث الثاني : التنبیہات التفسیریة عند الشربینی فی تفسیره السراج المنیر فی سورة الحجر

المطلب الأول: تعريف التنبيه والألفاظ ذات الصلة

أولاً: التنبيه لغةً: من الفعل نبه: والنَّبْهُ: الضَّالَّةُ تُوجَدُ عن غيرِ طَلَبٍ غَفْلَةً، تقول: وَجَدْتُهَا نَبْهًا عن غير طلب، وَأَضَلَّيْتُهَا نَبْهًا، لم تَعْلَمْ متى ضلَّ... والنَّبْهُ: الانتباه من النوم. تقول: نَبَّهْتُه وأنبهته من النوم، ونَبَّهْتُه من الغفلة، قال الشاعر: لَعَمْرِي لقد نَبَّهْتُ مَنْ كَانَ نائماً... وَأَسْمَعْتُ مَنْ كَانَتْ لَهُ أُذُنَانِ⁽⁴⁾، ورجلٌ نبیه، أي: شریف، نَبْهٌ نَبَاهَةٌ. ونَبَّهْتُ باسم فلان، أي: جعلته مذكوراً⁽⁵⁾، "والتَّبَاهَةُ: ضِدُّ الحُمُولِ نَبْهَ الرَّجُلِ نَبَاهَةٌ"⁽⁶⁾

(1) ينظر: كشف الظنون: 2 / 1871، 1875، وهديّة العارفين: 2 / 250، والأعلام، للزركلي: 6 / 6، ومعجم المؤلفين: 8 / 269.

(2) البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، للشوكاني 23/2.

(3) ينظر: خلاصة الأثر: 3 / 475، ومعجم المؤلفين: 8 / 269.

(4) البيت من الطويل، قافية النون، وهو لصخر بن عمرو أخو الخنساء. ينظر: الأغاني، لأبي الفرج الأصبهاني 15 / 57، والمعجم المفصل في شواهد اللغة العربية، الدكتور إميل بديع يعقوب: 8 / 194.

(5) ينظر: العين، للفراهيدي: 4 / 59.

(6) جمهرة اللغة: 1 / 382.

، وقال ابن فارس: " النُّونُ وَالْبَاءُ وَالْهَاءُ أَصْلٌ صَحِيحٌ يَدُلُّ عَلَى ارْتِفَاعٍ وَسُمُومٍ وَمِنْهُ النَّبَةُ وَالْإِنْتِبَاهُ، وَهُوَ الْيَقَظَةُ وَالْإِرْتِفَاعُ مِنَ النَّوْمِ وَنَبَّهَتْهُ وَأَنْبَهَتْهُ وَمِنْهُ رَجُلٌ نَبِيَّةٌ، أَيُّ شَرِيفٌ"⁽¹⁾

ثانياً: في الاصطلاح: "ما يفهم من مجملٍ بأدنى تأمل، إعلاماً بما في ضمير المتكلم للمخاطب، وقيل: التنبيه: قاعدة تعرف بها الأبحاث الآتية بجملة"⁽²⁾، أو هو: "إعلام ما في ضمير المتكلم للمخاطب"⁽³⁾، والتنبيه هو جزء من التفسير إلا أنه يختص بفرع منه كالتفسير اللغوي أو النحوي أو القراءات، يرتئي المفسر لفت النظر إليه.

ثالثاً: الألفاظ ذات الصلة:

- أ. إعلام: "الْعَيْنُ وَاللَّامُ وَالْمِيمُ أَصْلٌ صَحِيحٌ وَاحِدٌ، يَدُلُّ عَلَى أَثَرٍ بِالشَّيْءِ يَتَمَيَّزُ بِهِ عَنْ غَيْرِهِ"⁽⁴⁾، والإعلام بالكسر يأتي بمعنى الإخبار،⁽⁵⁾ ، ويأتي بمعنى الإقرار⁽⁶⁾.
- ب. التوجيه: مِنْ وَجْهَتُ الرَّجُلِ فِي الْحَاجَةِ⁽⁷⁾، وفي المعجم، التوجيه: إرشاد أو نصح أو بيان⁽⁸⁾.
- ت. إشعار، لغة: "الشَّيْنُ وَالْعَيْنُ وَالرَّاءُ أَصْلَانِ مَعْرُوفَانِ، يَدُلُّ أَحَدُهُمَا عَلَى ثَبَاتٍ، وَالْآخَرُ عَلَى عِلْمٍ وَعَلَمٍ"⁽⁹⁾، وقال الأزهري: "الإشعار: الإعلام ، والشَّعار: العلامة"⁽¹⁰⁾.

(1) معجم مقاييس اللغة، لابن فارس: 5 / 384.

(2) التعريفات: ص / 67.

(3) المصدر نفسه.

(4) معجم مقاييس اللغة: 4 / 109.

(5) ينظر: الهداية الكافية الشافية لبيان حقائق الإمام ابن عرفة الوافية: 1 / 416.

(6) ينظر: موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، للфарوقي: 1 / 246.

(7) المُنْجَد في اللغة، للأزدي -: 1 / 156.

(8) معجم اللغة العربية: 3 / 2407.

(9) مقاييس اللغة: 3 / 193.

(10) تهذيب اللغة، للأزهري: 1 / 266.

ث. إخطار: "التذكير بعد النسيان"⁽¹⁾، وفي المعجم: "الخطار: مصدر أخطر، التذكير بالشيء الجليل المنسي"⁽²⁾.

يتبين مما سبق أن التنبيهات التفسيرية هي إرشادات أو ملاحظات توضيحية تُستخدم لإزالة الغموض، كشف المعاني الخفية، وتصحيح الفهم في النصوص القرآنية تعمل كدليل لفهم السياق وتجنب الأخطاء في التفسير، وتتخلص فوائد وأهداف هذه التنبيهات فيما يأتي:

- 1- الإبانة والكشف: كتوضيح الألفاظ الصعبة وتبيان المراد الدقيق للنص.
- 2- التوجيه السياقي: لفت انتباه القارئ إلى العبر، أسباب النزول، أو المناسبات بين الفقرات والنصوص.
- 3- التحذير والتصويب: منع الفهم الخاطئ للنصوص أو التفسير بالرأي المجرد دون الاستناد إلى القواعد العلمية أو اللغوية.
- 4- إبراز اللطائف: استنباط المعاني الدقيقة والعميقة التي قد تخفى على القارئ العادي⁽³⁾.

المطلب الثاني: التنبيهات التفسيرية عند الشربيني في تفسيره السراج المنير في سورة الحجر

التنبيه الأول : في قوله تعالى: ﴿ ذُرْهُمْ يَأْكُلُوا وَيَتَمَتَّعُوا وَيُلْهِمُ الْأَمَلُ فَسَوْفَ يَعْلَمُونَ ﴾⁽⁴⁾.

أولاً: نص الشربيني: قال الشربيني: (تنبيه) " في الآية دليل على أن إثارة التلذذ والتنعيم في الدنيا يؤدي إلى طول الأمل وليس ذلك من أخلاق المؤمنين، وعن بعضهم: التمتع في الدنيا من أخلاق الهالكين والأخبار في ذم الأمل كثيرة منها قوله (ﷺ) ((يَهْرُمُ ابْنُ آدَمَ وَتَشِبُّ مِنْهُ اثْنَتَانِ الْحِرْصُ عَلَى الْمَالِ وَالْحِرْصُ

(1) المحكم والمحيط الأعظم، لابن سيده: 107 / 5.

(2) معجم لغة الفقهاء، محمد رواس قلعه جي، وحامد صادق قنبي، ص: 50.

(3) ينظر: اللطائف التفسيرية عند الإمام الآلوسي (1270هـ)، دراسة مقدمة من قبل الطالبة هدير نصر الله عبد الكريم، ص/ 6-7.

(4) سورة الحجر، الآية / 3.

عَلَى الْعُمْرِ)) (1) وعن علي (عليه السلام): «إِنَّمَا أَخَافُ عَلَيْكُمْ اثْنَتَيْنِ: طُولَ الْأَمَلِ، وَاتِّبَاعَ الْهَوَى ، فَإِنَّ طُولَ الْأَمَلِ يُنْسِي الْآخِرَةَ، وَإِنَّ اتِّبَاعَ الْهَوَى يَصُدُّ عَنِ الْحَقِّ» (2) (3)

ثانياً: المعنى العام للآية: يقول تعالى ذكره لنبيه محمد (ﷺ): ذر يا محمد هؤلاء المشركين يأكلوا في هذه الدنيا ما هم آكلوه، ويتمتعوا من لذاتها وشهواتهم فيها إلى أجلهم الذي أجلت لهم، ويلهمهم الأمل عن الأخذ بحظهم من طاعة الله تعالى فيها، وتزودهم لمعادهم منها بما يقربهم من ربهم، فسوف يعلمون غدا إذا وردوا عليه، وقد هلكوا على كفرهم بالله تعالى وشركهم حين يُعانون عذاب الله تعالى أنهم كانوا من تمتعهم بما كانوا يتمتعون فيها من اللذات والشهوات كانوا في خسار وتباب (4)

وقال السمرقندي: "قوله تعالى: ﴿ذَرُّهُمْ يَأْكُلُوا وَيَتَمَتَّعُوا﴾ يقول: اتركهم وخل عنهم يا محمد في الدنيا يأكلوا ويتمتعوا يأكلوا كالأنعام، وَيَتَمَتَّعُوا بعيشهم في الدنيا، لا تهمهم الآخرة ولا يعرفون ما في غد وَيُلْهِمُهُمُ الْأَمْلُ يعني: يشغلهم الأمل الطويل عن الطاعة، وعن ذكر الله تعالى. ويقال: يشغلهم طول الأمل عن الطاعة، وذكر الأجل فَسَوْفَ يَعْلَمُونَ وهذا وعيد لهم، أي يعرفون ما نزل بهم من العذاب والشدة يوم القيامة" (5)

ثالثاً: أصل التنبيه وأقوال العلماء: هذا التنبيه هو عين ما ذكره الرازي حيث قال: "دلت الآية على أن إيثار التلذذ والتنعيم وما يؤدي إليه طول الأمل ليس من أخلاق المؤمنين، وعن بعضهم التمرغ في الدنيا من أخلاق الهالكين، والأخبار في ذم الأمل كثيرة فمنها ما روي عن النبي (ﷺ) أنه قال: «يهرم ابن آدم ويشب فيه اثنان: الحرص على المال وطول الأمل» (ﷺ) أنه نقط ثلاث وقال: «هذا ابن آدم، وهذا الأمل، وهذا الأجل، ودون الأمل تسع وتسعون منية فإن أخذته إحداهن، وإلا فالهرم من ورائه» ، وعن علي (عليه السلام) أنه

(1) صحيح مسلم، باب كراهة الحرص: 99 / 3، برقم (2459)، عن أنس (رضي الله عنه).

(2) المصنف، لابن أبي شيبة، كلام علي بن أبي طالب (عليه السلام): 7 / 100، برقم (34495).

(3) السراج المنير: 2 / 193.

(4) جامع البيان: 17 / 65.

(5) بحر العلوم: 2 / 251.

قال: إنما أخشى عليكم اثنين: طول الأمل واتباع الهوى، فإن طول الأمل ينسي الآخرة، واتباع الهوى يصد عن الحق" (1)، وهو عين ما ذكره صاحب اللباب (2).

رابعاً: قراءة الباحث: نصّ التنبه تفسيره أوردته الرازي ونقله عنه بالنص الخطيب الشربيني، وتبع الرازي صاحب اللباب، وفحوى التنبه أن من يؤثر دنياه على آخرته يمدّ الله تعالى له في عمره كي تكون نهاية متعته هي الدنيا، وتبع ذلك تهديد رباني صريح في أن المآل إلى ربّ العزة وسيرهم أيّ متعة كانوا يتمتعون. خامساً: توجيه التنبه:

1- التعريف بالمصطلحات الواردة في التنبه:

أ. ذرهم: قد يستعمل هذا الفعل وما يرد به كناية عن عدم الاحتياج إلى الإعانة أو عن عدم قبول الوساطة كقوله تعالى: ﴿ذَرْنِي وَمَنْ خَلَقْتُ﴾، (3) وقوله: ﴿وَذَرْنِي وَالْمُكَذِّبِينَ﴾ (4)، وقد يستعمل في الترك المجازي بتنزيل المخاطب منزلة المتلبس بالزند، وقد حذف متعلق الترك لأن الفعل نزل منزلة ما لا يحتاج إلى متعلق، إذ المعني به ترك الاشتغال بهم والبعد عنهم، فلذلك عدي فعل الترك إلى ذواتهم ليدل على اليأس منهم (5).

ب. ويلهم الأمل: يقال: ألهاه الشيء، أي: شغله وأنساه وحمله على الترك والإعراض، وقيل شغلهم الأمل عن الأخذ بحظهم من الإيمان والطاعة (6).

2- الحكمة من التنبه:

أ. قيمة كل امرئ على حسب همّته فإذا كانت الهمة مقصورة على الأكل والتمتع بالصفة البهيمية لا يحاسب، وعلى العقل لا يطالب بالتكاليف يتبعه التشريف! وغدا سوف يعلمون (7).

(1) مفاتيح الغيب: 119 / 19.

(2) لباب التأويل في معاني التنزيل : 48 / 3.

(3) سورة المدثر، الآية / 11.

(4) سورة المزمل / 11 .

(5) ينظر: التحرير والتنوير: 13 / 14.

(6) التفسير البسيط: 540 / 12.

(7) لطائف الإشارات: 263 / 2.

ب. حقيقة الأمل: الحرص على الدنيا والانكباب عليها، والحب لها والإعراض عن الآخرة⁽¹⁾.
 ت. الآية وإن كانت في ظاهرها تقول بالتجوز والإيذان إلا أنها تتضمن تهديدين مبطنين فذرهم تهديد،
 وفسوف يعلمون تهديد آخر فمتى يهنا العيش بين تهديدين⁽²⁾.
 3- تصنيف التنبيه (تفسيرى)، فحوى التنبيه أن من يؤثر دنياه على آخرته يمد الله تعالى له في عمره كي
 تكون نهاية متعته هي الدنيا، وتبع ذلك تهديد رباني صريح في أن المال إلى رب العزة وسيرهم أي متعة
 كانوا يتمتعون.

التنبيه الثاني: في قوله تعالى: ﴿وَمَا أَهْلَكْنَا مِنْ قَرْيَةٍ إِلَّا وَلَهَا كِتَابٌ مَعْلُومٌ﴾ (3).

أولاً: نص الشربيني: قال الشربيني: (تنبيه) " المستثنى جملة واقعة صفة لقرية والأصل أن لا تدخلها الواو،
 كقوله تعالى: ﴿إِلَّا لَهَا مُنْذِرُونَ﴾ (4) ، وإنما توسطت لتأكيد لصوق الصفة بالموصوف كما يقال في الحال:
 جاءني زيد عليه ثوب وجاءني وعليه ثوب" (5).

ثانياً: المعنى العام للآية: يقول تعالى ذكره (وَمَا أَهْلَكْنَا) يا محمد (مِنْ) أهل (قَرْيَةٍ) من أهل القرى التي
 أهلكنا أهلها فيما مضى ﴿إِلَّا وَلَهَا كِتَابٌ مَعْلُومٌ﴾ يقول: إلا ولها أجل مؤقت ومدة معروفة، لا نهلكهم حتى
 يبلغوها، فإذا بلغوها أهلكناهم عند ذلك، فيقول لنبيه محمد ﷺ، فذلك أهل قريتك التي أنت منها وهي مكة،
 لا نهلك مشركي أهلها إلا بعد بلوغ كتابهم أجله؛ لأن من قضائي أن لا أهلك أهل قرية إلا بعد بلوغ كتابهم
 أجله (6).

وقال السمرقندي: " قوله تعالى: ﴿وَمَا أَهْلَكْنَا مِنْ قَرْيَةٍ﴾ يعني: أهل قرية إلا ولها كتاب معلوم أي: أجلاً
 مؤقتاً، ووقتاً معروفاً ما تسبق من أمة أجلها يعني: لا يموت أحد قبل أجله وما يستأخرون بعد أجلهم طرفة

(1) الجامع لأحكام القرآن: 10 / 3.

(2) ينظر: لباب التأويل في معاني التنزيل : 48 / 3.

(3) سورة الحجر ، الآية / 4.

(4) سورة الشعراء، الآية / 208.

(5) السراج المنير: 2 / 193.

(6) جامع البيان: 17 / 65.

عين" ⁽¹⁾، والله تعالى لما توعد من قبل من كذب الرسول (ﷺ) بقوله: ذرهم يأكلوا ويتمتعوا ويلههم الأمل فسوف يعلمون أتبعه بما يؤكد الزجر وهو قوله تعالى: وما أهلكنا من قرية إلا ولها كتاب معلوم في الهلاك والعذاب وإنما يقع فيه التقديم والتأخير فالذين تقدموا كان وقت هلاكهم في الكتاب معجلاً، والذين تأخروا كان وقت هلاكهم في الكتاب مؤخراً وذلك نهاية في الزجر والتحذير ⁽²⁾

ثالثاً: أصل التنبيه وأقوال العلماء: قال الفراء: " لو لم يكن فيه الواو كان صواباً كما قال في موضع آخر: ﴿وَمَا أَهْلَكْنَا مِنْ قَرْيَةٍ إِلَّا لَهَا مُنْذِرُونَ﴾ ⁽³⁾ وهو كما تقول في الكلام: ما رأيت أحداً إلا وعليه ثياب وإن شئت: إلا عليه ثياب. وكذلك كل اسم نكرة جاء خبره بعد إلا، والكلام في النكرة تام فافعل ذلك بصلتها بعد إلا" ⁽⁴⁾.

وقال الزمخشري: "جملة واقعة صفة لقرية، والقياس أن لا يتوسط الواو بينهما كما في قوله تعالى: ﴿وَمَا أَهْلَكْنَا مِنْ قَرْيَةٍ إِلَّا لَهَا مُنْذِرُونَ﴾ وإنما توسطت لتأكيد لصوق الصفة بالموصوف، كما يقال في الحال: جاءني زيد عليه ثوب، وجاءني وعليه ثوب، كتاب معلوم مكتوب معلوم" ⁽⁵⁾، وقال النيسابوري: "قوله ولها كتاب جملة واقعة صفة لقرية والواو لتأكيد لصوق الصفة بالموصوف" ⁽⁶⁾.

وقال البيضاوي: "المستثنى جملة واقعة صفة لقرية، والأصل أن لا تدخلها الواو كقوله: إلا لها منذرون ولكن لما شابها صورته الحال أدخلت تأكيداً للصوق بالموصوف" ⁽⁷⁾

ويُشار إلى أن صاحب البحر أنكر هذا الأمر - أي وجود الواو للصوق بالصفة بالموصوف فقال: "الواو هي التي تعطي أن الحالة التي بعدها في اللفظ هي في الزمن قبل الحالة التي قبل الواو، ومنه قوله تعالى: ﴿إِذَا

(1) بحر العلوم: 251 / 2.

(2) مفاتيح الغيب: 119 / 19.

(3) سورة الشعراء، الآية / 208.

(4) معاني القرآن: 83 / 2.

(5) الكشف عن حقائق التنزيل: 570/2.

(6) غرائب القرآن: 210/4.

(7) أنوار التنزيل وأسرار التأويل: 206/3.

جاؤها وَفُتِحَتْ أَبْوَابُهَا ﴿١﴾ (٢) ، وإليه أشار الشوكاني في تفسيره (٣) ، وقد تابع الشربيني في تنبيهه: ابن عجيبة (٤).

رابعاً: قراءة الباحث: هذا التنبيه نحوي ذكره الشربيني ليؤكد ما قاله الفراء، الزمخشري، والنيسابوري ومن تبعهم أن قوله ﴿إِلَّا لَهَا مُنْذِرُونَ﴾ وإن كان يستوي فيها رفع الواو من المستثنى وإثباته لتأكيد الصفة، إلا أن صاحب البحر المحيط أكد أن إثبات الواو نحوياً أحسن في حال إرادة التبيين أن زمن ما بعد الاستثناء هو زمن ما قبل الاستثناء قال: ومنه قوله تعالى: ﴿إِذَا جَاءُهَا وَفُتِحَتْ أَبْوَابُهَا﴾ (٥) .

خامساً: توجيه التنبيه:

1- التعريف بالمصطلحات الواردة في التنبيه: فالقرية: الْقَافُ وَالرَّاءُ وَالْحَرْفُ الْمُعْتَلُّ أَصْلٌ صَحِيحٌ يَدُلُّ عَلَى جُمُعٍ وَاجْتِمَاعٍ. مِنْ ذَلِكَ الْقَرْيَةُ، سُمِّيَتْ قَرْيَةً لِاجْتِمَاعِ النَّاسِ فِيهَا.. وَجُمُعُ الْقَرْيَةِ قُرَى، جَاءَتْ عَلَى كُسُوفٍ وَكُسَى (٦).

وقال الفيومي: "الْقَرْيَةُ كُلُّ مَكَانٍ اتَّصَلَتْ بِهِ الْأَبْنِيَّةُ وَاتَّخَذَ قَرَارًا وَتَقَعُ عَلَى الْمُدُنِ وَغَيْرِهَا وَالْجُمُعُ قُرَى عَلَى غَيْرِ قِيَاسٍ" (٧).

(١) سورة الزمر، من الآية / 71.

(٢) البحر المحيط: 6 / 466.

(٣) فتح القدير: 3 / 146.

(٤) البحر المديد: 3 / 77.

(٥) سورة الزمر، من الآية / 71.

(٦) مقاييس اللغة: 5 / 78.

(٧) المصباح المنير: 2 / 500.

أما الكتاب: فَالْكَافُ وَالْتَّاءُ وَالْبَاءُ أَصْلٌ صَحِيحٌ وَاحِدٌ يَدُلُّ عَلَى جَمْعِ شَيْءٍ إِلَى شَيْءٍ. مِنْ ذَلِكَ الْكِتَابُ وَالْكِتَابَةُ. يُقَالُ: كَتَبْتُ الْكِتَابَ أَكْتُبُهُ كِتَابًا⁽¹⁾، وَ (الْكِتَابُ) أَيْضًا الْقَرْضُ وَالْحُكْمُ وَالْقَدْرُ، وَ (الْكَاتِبُ) عِنْدَ الْعَرَبِ الْعَالِمُ، وَمِنْهُ قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿أَمْ عِنْدَهُمُ الْغَيْبُ فَهُمْ يَكْتُبُونَ﴾⁽²⁾ (3).

2- الحكمة من التنبيه:

- أ. الأجل معلومة، والأحوال مقسومة والمشيمة في الكائنات ماضية، ولا تخفى على الحق خافية⁽⁴⁾.
- ب. أدخل الهاء في أجلها لإرادة الأمة، وإخراجها من قوله وما يستأخرون لإرادة الرجال⁽⁵⁾.
- ت. الكتاب المعلوم هو الأجل الذي كتب في اللوح وبين، ويدل على ذلك ما بعده، وقيل: مكتوب فيه أعمالهم وأعمارهم وآجال هلاكهم⁽⁶⁾.

3- تصنيف التنبيه (نحوي)، ذكره الشربيني ليؤكد ما قاله المفسرون وهو أَنَّ قوله تعالى ﴿إِلَّا لَهَا مُنْذِرُونَ﴾ يستوي فيها رفع الواو من المستثنى وإثباته لتأكيد الصفة.

التنبيه الثالث: في قوله تعالى: ﴿مَا تَسْبِقُ مِنْ أُمَّةٍ أَجَلَهَا وَمَا يَسْتَأْخِرُونَ﴾⁽⁷⁾.

أولاً: نص الشربيني: قال الشربيني: (تنبيه) "أنث الأمة أولاً ثم ذكرها آخرًا حملاً على اللفظ الأول وعلى المعنى في الثاني. قال البقاعي: وإنما ذكره لئلا يصرفوه إلى خطابه ﷺ تعنتاً،⁽⁸⁾ وفي الآية دليل على أَنَّ كل من مات أو قتل فإنما مات بأجله وإنَّ من قال بجواز أن يموت قبل أجله مخطئ"⁽⁹⁾

(1) مقاييس اللغة: 5 / 158.

(2) سورة الطور، الآية / 41.

(3) مختار الصحاح: ص / 266.

(4) لطائف الإشارات: 2 / 263.

(5) لباب التأويل في معاني التنزيل: 3 / 48.

(6) البحر المحيط: 6 / 466.

(7) سورة الحجر، الآية / 5.

(8) نظم الدرر في تناسب الآيات والسور: 11 / 18.

(9) السراج المنير: 2 / 193.

ثانياً: المعنى العام للآية: ﴿ مَا تَسْبِقُ مِنْ أُمَّةٍ أَجَلَهَا ﴾ يعني: لا يموت أحد قبل أجله ﴿وَمَا يَسْتَأْخِرُونَ﴾ بعد أجلهم طرفة عين⁽¹⁾، وقال الماوردي: " قوله تعالى: ﴿ مَا تَسْبِقُ مِنْ أُمَّةٍ أَجَلَهَا وَمَا يَسْتَأْخِرُونَ ﴾ يحتمل وجهين: أحدهما: لا يتقدم هلاكهم عن أجله ولا يتأخر عنه، الثاني: لا يموتون قبل العذاب فيستريحوا، ولا يتأخر عنهم فيسلموا، وقال الحسن فيه تأويلاً ثالثاً: ما سبق من أمة رسولها وكتابها فتعذب قبلهما ولا يستأخر الرسول والكتاب عنها"⁽²⁾

وقال الواحدي: " معنى سَبَقَ إذا كان واقعاً على شخص، جاز وخَلَفَ، كقولك: سبق زيدٌ عمراً، أي جازه وخلفه وراءه فاستأخر، معناه قصر عنه ولم يبلغه، وإذا كان واقعاً على زمان كان بالعكس من هذا؛ كقولك: سبق فلانٌ الحولَ وعامَ كذا، أي مضى قبل إتيانه ولم يبلغه، ومعنى: استأخر عنه، أي: جازه وخلفه وراءه، فقوله: ﴿ مَا تَسْبِقُ مِنْ أُمَّةٍ أَجَلَهَا ﴾ أي لا تقصر عنه فلا تبلغه؛ بأن تهلك قبل بلوغ الأجل ﴿وَمَا يَسْتَأْخِرُونَ﴾ أي ما يتجاوزونه ويتأخر الأجل عنهم"⁽³⁾

ثالثاً: أصل التنبية وأقوال العلماء: قال الفراء: "لأن الأمة لفظ مؤنث، فأخرج أول الكلام على تأنيثها، وآخره على معنى الرجال"⁽⁴⁾، وقال الزمخشري: " أنت الأمة أولاً ثم ذكرها آخرًا، حملاً على اللفظ"⁽⁵⁾

رابعاً: قراءة الباحث: التنبية نحوي ذكره الشربيني ليبين أن الأمة قوله تعالى: ﴿ مَا تَسْبِقُ مِنْ أُمَّةٍ أَجَلَهَا وَمَا يَسْتَأْخِرُونَ ﴾ أنثت وفي آخر الآية خاطبها بالتذكير، وإنما لم يقل: تستأخر؛ لأن الأمة لفظها مؤنث، فأخرج أول الكلام على تأنيثها وآخره على معنى الرجال أو معنى الناس.

(1) بحر العلوم: 251 / 2.

(2) النكت والعيون: 148 / 3.

(3) التفسير البسيط: 542 / 12.

(4) معاني القرآن: 84 / 2.

(5) الكشف: 571 / 2.

خامساً: توجيه التنبيه:

1. التعريف بالمصطلحات الواردة في التنبيه:

أ. السَّبَقُ: القدمة، وتقول: له في الجري وفي الأمر سَبَقٌ وَسُبْقُهُ وسابقه أي سَبَقَ الناس إليه ⁽¹⁾، وقال ابن فارس: " السَّيْنُ وَالْبَاءُ وَالْقَافُ أَصْلٌ وَاحِدٌ صَحِيحٌ يَدُلُّ عَلَى التَّقْدِيمِ. يُقَالُ سَبَقَ يَسْبِقُ سَبْقًا. فَأَمَّا السَّبَقُ فَهُوَ الْخَطَرُ الَّذِي يَأْخُذُهُ السَّابِقُ " ⁽²⁾

ب. الأجل: معروف، بلغ الشيء أجله إذا بلغ غايته، وأجمع آجال ⁽³⁾، وقال ابن فارس: " الأَجَلُ غَايَةُ الْوَقْتِ فِي مَحَلِّ الدَّيْنِ وَغَيْرِهِ. وَقَدْ صَرَّفَهُ الْخَلِيلُ فَقَالَ أَجَلَ هَذَا الشَّيْءُ وَهُوَ يَأْجَلُ، وَالْإِسْمُ الْأَجَلُ نَقِيضُ الْعَاجِلِ وَالْأَجِيلِ الْمُرْجَأُ، أَيِ الْمُؤَخَّرِ إِلَى وَقْتٍ " ⁽⁴⁾

2. الحكمة من التنبيه:

أ. الآجال معلومة، والأحوال مقسومة والمشية في الكائنات ماضية، ولا تخفى على الحق خافية ⁽⁵⁾

ب. من في قوله: من أمة زائدة مؤكدة كقولك: ما جاءني من أحد، وقيل: إنها ليست بزائدة لأنها تفيد التبعية أي هذا الحكم لم يحصل في بعض من أبعاض هذه الحقيقة فيكون ذلك في إفادة عموم النفي أكد. ⁽⁶⁾

ت. إن تأخير عذابهم إلى يوم القيامة حسبما أشير إليه ببيان وادّعتهم للإسلام إذ ذاك وبالأمر بتركهم وشأنهم إلى أن يعلموا حقيقة الحال إنما هو لتأخر أجلهم المقدر لما يقتضيه من الحكم البالغة ومن جملتها ما علم الله تعالى من إيمان بعض من يخرج منهم إلى يوم القيامة ⁽⁷⁾.

(1) العين: 5 / 85.

(2) مقاييس اللغة: 3 / 129.

(3) جمهرة اللغة: 2 / 1043.

(4) مقاييس اللغة: 1 / 64.

(5) لطائف الإشارات: 2 / 263.

(6) مفاتيح الغيب: 19 / 120، والجامع لأحكام القرآن: 10 / 3.

(7) إرشاد العقل السليم: 5 / 66.

ث. إنما اختص حدوث الأجل بذلك الوقت المعين لأن إله العالم خصصه به بعينه، وإذا كان كذلك، فقدرة الإله وإرادته اقتضتا ذلك التخصيص، وعلمه وحكمته تعلقا بذلك الاختصاص بعينه، ولما كان تغير صفات الله تعالى أعني القدرة والإرادة والعلم والحكمة ممتعا كان تغير ذلك الاختصاص ممتعا (1).

3. تصنيف التنبيه (تفسيري) ذكر الشربيني هذا التنبيه ليبين أن الأمة قوله تعالى: ﴿مَا تَسْبِقُ مِنْ أُمَّةٍ أَجَلَهَا وَمَا يَسْتَأْخِرُونَ﴾ أنتت وفي آخر الآية خاطبها بالتنكير، وإنما لم يقل: تستأخر؛ لأن الأمة لفظها مؤنث، فأخرج أول الكلام على تأنيثها وآخره على معنى الرجال أو معنى الناس.

التنبيه الرابع : في قوله تعالى: ﴿وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعَايِشَ وَمَنْ لَسْتُمْ لَهُ بِرَازِقِينَ﴾ (2) .

أولاً: نص الشربيني: قال الشربيني: (تنبيه) " قيل لا يجوز أن يكون و ﴿وَمَنْ لَسْتُمْ لَهُ بِرَازِقِينَ﴾ مجروراً عطفاً على الضمير لا يقال: أخذت منك وزيد إلا بإعادة الخافض كما في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ أَخَذْنَا مِنَ النَّبِيِّينَ مِيثَاقَهُمْ وَمِنْكَ وَمِنْ نُوحٍ﴾ (3) والراجح الجواز كما قرئ قوله تعالى: ﴿تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ﴾ (4) بالخفض في القراءات السبع وهذا أعظم دليل (5).

ثانياً: المعنى العام للآية: قوله تعالى : ﴿وَمَنْ لَسْتُمْ لَهُ بِرَازِقِينَ﴾ (من) في موضع نصب يقول: جعلنا لكم فيها المعاش والعبيد والإماء، قد جاء أنهم الوحوش والبهائم و (من) لا يفرد بها البهائم ولا ما سوى الناس. فإن يكن ذلك على ما روي فنرى أنهم أدخل فيهم الممالك، على أننا ملأنا كم العبيد والإبل والغنم وما أشبه ذلك، فجاز ذلك، وقد يقال: إن (من) في موضع خفض يرد: جعلنا لكم فيها معاش ولمن. وما أقل ما ترد العرب مخفوضاً على مخفوض قد كُنِيَ عَنْهُ (6).

(1) مفاتيح الغيب: 120 / 19.

(2) سورة الحجر، من الآية / 20.

(3) سورة الأحزاب، من الآية / 7.

(4) سورة النساء، من الآية / 1.

(5) السراج المنير في الإعانة على معرفة بعض معاني كلام ربنا الحكيم الخبير، لشمس الدين، محمد بن أحمد الخطيب الشربيني

الشافعي (المتوفى: 977هـ)، ج2/198.

(6) معاني القرآن: 86 / 2.

وقال الطبري: " أراد بقوله ﴿وَمَنْ لَسْتُمْ لَهُ بِرَازِقِينَ﴾ من العبيد والإماء والدواب والأنعام. فمعنى ذلك: وجعلنا لكم فيها معاش. والعبيد والإماء والدواب والأنعام، وإذا كان ذلك كذلك، حسن أن توضع حينئذ مكان العبيد والإماء والدواب "من"، وذلك أن العرب تفعل ذلك إذا أرادت الخبر عن البهائم معها بنو آدم. وهذا إذا ما كانت "من" في موضع نصب عطفاً به على معاش بمعنى: جعلنا لكم فيها معاش، وجعلنا لكم فيها من لستم له برازقين" (1).

وقال الماوردي: " ﴿وَمَنْ لَسْتُمْ لَهُ بِرَازِقِينَ﴾ فيه ثلاثة أقاويل: أحدها: أنها الدواب والأنعام ، قاله مجاهد، الثاني: أنها الوحوش ، قاله منصور ، الثالث: العبيد والأولاد الذين قال الله تعالى فيهم ﴿نَحْنُ نَرْزُقُهُمْ وَإِيَّاكُمْ﴾ (2) (3).

ثالثاً: أصل التنبيه وأقوال العلماء: قال الرازي: قوله: ومن لستم له برازقين لا يجوز أن يكون مجروراً عطفاً على الضمير المجرور في لكم، لأنه لا يعطف على الضمير المجرور، لا يقال أخذت منك وزيد إلا بإعادة الخافض كقوله تعالى: ﴿وَإِذْ أَخَذْنَا مِنَ النَّبِيِّينَ مِيثَاقَهُمْ وَمِنْكَ وَمِنْ نُوحٍ﴾ [سورة الأحزاب / 7] وهذا المعنى جائز على قراءة من قرأ: ﴿تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ﴾ (4) بالخفض وقد ذكرنا هذه المسألة هنالك (5).

وقال القرطبي: " وهي في محل خفض عطفاً على الكاف والميم في قوله: "لكم"، وفيه قبح عند البصريين، فإنه لا يجوز عندهم عطف الظاهر على المضمّر إلا بإعادة حرف الجر، مثل مررت به وبزيد، ولا يجوز مررت به وزيد" (6)، وتابع الشربيني في هذا التأويل: الشوكاني، (7) وابن عاشور (8) رابعاً: قراءة الباحث: التنبيه نحوي يتعلق بموضوع تكرار الخافض عند العطف، وقد قال الكثير من النحويين لا بدّ من تكريره؛ لأنّ فيه قبح عند البصريين، فإنه لا يجوز عطف الظاهر على المضمّر إلا بإعادة حرف الجر، مثل مررت به وبزيد، ولا يجوز مررت به وزيد، لأنّ الضمير كالتنوين، فكما لا يُعطف على التنوين

(1) جامع البيان: 83 / 17، وينظر: التفسير البسيط: 571 / 13.

(2) سورة الإسراء، من الآية / 31.

(3) النكت والعيون: 154 / 3.

(4) سورة النساء، من الآية / 1.

(5) مفاتيح الغيب: 133 / 19.

(6) الجامع لأحكام القرآن: 14 / 10.

(7) ينظر: فتح القدير: 152 / 3.

(8) ينظر: التحرير والتنوير: 35 / 14.

لا يُعْطَفُ عليه إلا بإعادة الجار. والحق أنه جائز الوجهين، وقد ورد في آيات كثيرة كما ورد في الكثير من أشعار العرب⁽¹⁾.

خامساً: توجيه التنبيه:

1- التعريف بالمصطلحات الواردة في التنبيه

أ. معاش: من العيش: الطَّعَامُ لُغَةً يَمَانِيَّةً، يَقُولُونَ هَلَمْ الْعَيْشَ، أَيِ الطَّعَامِ. والمَعِيشَةُ: المكتسب فلان يسعى في معيشته، أي فيما يعيشه والأصل فيها مَعِيشَةٌ، مَفْعَلَةٌ، طُرِحَتْ كَسِرَةِ الْيَأْ عَلَى الْعَيْنِ وَسُكِّنَتْ الْيَأْ⁽²⁾.

وقال ابن سيده: "المَعِاشُ والمَعِيشُ والمَعِيشَةُ: مَا يُعَاشُ بِهِ. وَجَمَعَ المَعِيشَةُ مَعِيشٌ عَلَى الْقِيَاسِ، وَمَعِاشٌ عَلَى غَيْرِ قِيَاسٍ وَقَدْ قَرِئَ بِهِمَا، وَرَوَيْتَ عَنْ نَافِعٍ مَهْمُوزَةً وَجَمَعَ النَّحْوِيُّونَ الْبَصْرِيُّونَ يَزْعُمُونَ أَنَّ هَمْزَهَا خَطَأٌ"⁽³⁾

ب. الرِّزْقُ: مَعْرُوفٌ، رَزَقَ اللَّهُ تَعَالَى، وَالرِّزْقُ الْمَصْدَرُ، يَفْتَحُ الرَّاءُ، وَكَلَّ مِنْ أَجْرِيَتْ عَلَيْهِ جَرَايَةُ فَقَدْ رَزَقْتَهُ رَزْقًا. وَاللَّهُ (يَرْزُقُ) الرَّاغِزَ وَالرَّزَاقَ، وَجَمَعَ الرِّزْقَ أَرْزَاقًا. وَالرِّزْقُ: الشُّكْرُ، لُغَةً سَرَوِيَّةً.⁽⁴⁾
وقال الرازي: (الرِّزْقُ) مَا يُنْتَفَعُ بِهِ وَالْجَمْعُ (الرَّزَاقُ) وَ (الرِّزْقُ) أَيْضًا الْعَطَاءُ مَصْدَرُ قَوْلِكَ (رَزَقَهُ) اللَّهُ يَرْزُقُهُ بِالضَّمِّ (رَزْقًا)⁽⁵⁾

2- الحكمة من التنبيه:

أ. قد يسأل سائل إن (مَنْ) هاهنا للوحوش والدواب، وإنما تكون لمن يعقل؟ والجواب: أنه لما وُصِفَت الوحوش وغيرها بالمعاش الذي الغالب عليه أن يوصف به الناس، فيقال: للأدمي معاش، ولا يقال: للفرس معاش، جرت مجرى الناس، كما قال: ﴿يَا أَيُّهَا النَّملُ ادْخُلُوا مَسَاكِنَكُمْ﴾⁽⁶⁾، وَقَالَ فِي الْأَصْنَامِ: ﴿فَإِنَّهُمْ

(1) ذكر صاحب اللباب: 4 / 11.

(2) جمهرة اللغة: 2 / 873.

(3) المحكم والمحيط الأعظم: 2 / 213.

(4) جمهرة اللغة: 2 / 707.

(5) مختار الصحاح: ص / 121.

(6) سورة النمل، من الآية / 18.

عَدُوٌّ لِي ﴿⁽¹⁾﴾ أما إذا أُريدَ به العبيد، والوحوش، فإنه إذا اجتمع الناس وغيرهم، غلب الناس على غيرهم، لفضيلة العقل والتمييز⁽²⁾.

ب. ﴿وَمَنْ لَسْتُ لَهُ بِرَازِقِينَ﴾ عطف على معاش كأنه قيل جعلنا لكم معاش وجعلنا لكم من لستم له برازقيه من العيال والممالك والخدم والدواب وما أشبهها على طريقة التغليب وذكرهم بهذا العنوان لرد حسابهم انهم يكفون مؤوناتهم ولتحقيق أن الله تعالى هو الذي يرزقهم وإياكم⁽³⁾.

3- تصنيف التنبيه (لغوي)، التنبيه نحوي يتعلق بالتنبيه بموضوع تكرار الخافض عند العطف، فاشترط الكثير من النحويين بأنه لا بد من تكريره.

التنبيه الخامس: في قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ عَلِمْنَا الْمُسْتَقْدِمِينَ مِنْكُمْ وَلَقَدْ عَلِمْنَا الْمُسْتَأْخِرِينَ﴾⁽⁴⁾.

أولاً: نص الشربيني: قال الشربيني: (تنبيه) " في سبب نزول هذه الآية قولان أحدهما: أن امرأة حسناء كانت تصلي خلف النبي ﷺ فكان بعضهم يستقدم حتى يكون في أول صف حتى لا يراها ويتأخر بعضهم حتى يكون آخر صف، فإذا ركع نظر من تحت إبطه فنزلت"،⁽⁵⁾ والثاني: أن النبي ﷺ حرّض على الصف الأول فازدحموا عليه، وقال قوم بيوتهم قاصية عن المسجد لنبيعن دورنا ولنشتري دوراً قريبة من المسجد حتى ندرك الصف المقدم فنزلت"⁽⁶⁾

ثانياً: المعنى العام للآية: اختلف أهل التأويل في تأويل ذلك، قال الماوردي مجماً كل ما قالوه: " قوله ﴿وَلَقَدْ عَلِمْنَا الْمُسْتَقْدِمِينَ مِنْكُمْ وَلَقَدْ عَلِمْنَا الْمُسْتَأْخِرِينَ﴾ فيه ثمانية تأويلات:

(1) سورة الشعراء، من الآية / 77.

(2) زاد المسير: 2 / 528، ومفاتيح الغيب: 19 / 132.

(3) روح البيان: 4 / 451.

(4) سورة الحجر، الآية / 24.

(5) هذا الحديث رواه أحمد في مسنده: 5 / 5، برقم (2783)، وابن ماجه في سننه، باب الخشوع في الصلاة: 1 / 332، برقم (1046)، والترمذي في سننه، باب تفسير سورة الحجر: 5 / 147، برقم (3122) ومرد كل الروايات على عمرو بن مالك النكري، وهو ضعيف قال ابن حبان عند رواية الحديث: 2 / 126 : إسناده حسن، من أجل عمرو بن مالك -وهو النكري- فإنه صدوق له أوهام، والحديث لم يروه غير ابن عباس (رضي الله عنهما).

(6) السراج المنير: ج2/199.

أحدها: أن المستقدمين الذين خلقوا، والمستأخرين الذين لم يخلقوا، قاله عكرمة، الثاني: المستقدمين الذين ماتوا والمستأخرين الذين هم أحياء لم يموتوا، قاله الضحاك. الثالث: المستقدمين أول الخلق، والمستأخرين آخر الخلق، قاله الشعبي، الرابع: المستقدمين أول الخلق ممن تقدم على أمة محمد، والمستأخرين أمة محمد ﷺ، قاله مجاهد، الخامس: المستقدمين في الخير، والمستأخرين في الشر، قاله قتادة، السادس: المستقدمين في صفوف الحرب، والمستأخرين فيها، قاله سعيد بن المسيب، السابع: المستقدمين من قتل في الجهاد، والمستأخرين من لم يقتل، قاله القرطبي، الثامن: المستقدمين في صفوف الصلاة، والمستأخرين فيه" (1)

ثالثاً: أصل التنبية وأقوال العلماء: قال السمرقندي: "عن ابن عباس (رضي الله عنهما) أنه قال: "كانت امرأة حسناء تصلي خلف النبي (ﷺ)، فكان بعض القوم يتقدم في الصف الأول لكي يراها، ويتأخر بعضهم. فإذا ركع، نظر من تحت إبطيه، فنزل: ﴿وَلَقَدْ عَلِمْنَا الْمُتَّخِذِينَ مِنْكُمْ وَلَقَدْ عَلِمْنَا الْمُتَّخِذِينَ﴾ « ويقال: إن النبي ﷺ حرض الناس على الصف الأول، وكان قوم بيوتهم قاصية من المسجد، فقالوا: لنبيع دورنا ونشتري دوراً قريبة من المسجد حتى ندرك الصف الأول، فصارت الديار البعيدة خالية، فقال النبي ﷺ: «مَنْ أَتَى الْمَسْجِدَ فَإِنَّهُ يُكْتَبُ آثَرُهُ وَيُكْتَبُ لَهُ بِكُلِّ خُطْوَةٍ كَذَا وَكَذَا حَسَنَةً، وَتَرْفَعُ لَهُ كَذَا وَكَذَا دَرَجَةً» فجعل الناس يشترون الدور البعيدة من المسجد لكي يكتب لهم آثارهم، فنزل: ﴿وَلَقَدْ عَلِمْنَا الْمُتَّخِذِينَ مِنْكُمْ وَلَقَدْ عَلِمْنَا الْمُتَّخِذِينَ﴾ ، وإنما يؤجرون بالنية، فاطمأنوا وسكنوا" (2).

قال ابن الجوزي: "سبب نزولها قولان: أحدهما: أن امرأة حسناء كانت تصلي خلف رسول الله (ﷺ)، فكان بعضهم يستقدم حتى كون في أول الصف لئلا يراها، ويتأخر بعضهم حتى يكون في آخر صف، فإذا ركع نظر من تحت إبطه، فنزلت هذه الآية، رواه أبو الجوزاء عن ابن عباس. والثاني: أن النبي (ﷺ) حرض على الصف الأول، فازدحموا عليه، وقال قوم بيوتهم قاصية عن المدينة: لنبيع دورنا، ولنشتري دوراً قريبة من المسجد حتى ندرك الصف المتقدم، فنزلت هذه الآية" (3)، وقال الخازن: "عن ابن عباس قال: كانت امرأة تصلي خلف رسول الله (ﷺ) من أحسن الناس فكان بعض الناس يتقدم حتى يكون في الصف الأول

(1) النكت والعيون: 3 / 156.

(2) بحر العلوم: 2 / 254.

(3) زاد المسير : 2 / 531.

لئلا يراها. ويتأخر بعضهم حتى في رواية أخرى عنه أن النبي (ﷺ) حرض على الصف الأول فازدحموا عليه ، وقال قوم كانت بيوتهم قاصة عن المسجد : لنبيعن دورنا ونشتري دوراً قريبة من المسجد حتى ندرك الصف المقدم" (1).

رابعاً: قراءة الباحث: كل المفسرين بما فيهم الشربيني- ذكروا سببين لنزول الآية، وهي رواية عن ابن عباس كانت تصلي خلف النبي ﷺ فكان بعضهم يستقدم حتى يكون في أول صف حتى لا يراها ويتأخر بعضهم حتى يكون آخر صف، فإذا ركع نظر من تحت إبطه فنزلت، والسبب الثاني تحريض النبي ﷺ على أفضلية الصلاة في الصف الأول فازدحموا عليه.. والحق أن السبب الأول لا يليق ومكانة الصحابة أولاً، وثانياً مردّ الحديث على عمرو بن مالك النكري وهو ضعيف كما قرر ابن حبان وغيره. خامساً: توجيه التنبيه:

- 1- التعريف بالمصطلحات الواردة في التنبيه: فالمستقدمين والمستأخرين: المُستقدم هو مَنْ تقدّم بالحياة والموت؛ وهم مَنْ قبلنا من بشر وأمم. والمُستأخر هو مَنْ سيأتي من بعدنا (2).
- 2- الحكمة من التنبيه: قال القشيري: "العارفون مستقدمون بهمهمهم، والعابدون مستقدمون بقدمهم، والتائبون بندمهم، وأقوام مستأخرون بقدمهم وهم العصاة، وآخرون مستأخرون بهمومهم وهم الراضون بخسائس الحالات، ويقال المستقدمون الذين يسارعون في الخيرات، والمستأخرون المتكاسلون عن الخيرات، ويقال المستقدمون الذين يستجيون خواطر الحق- من غير تعريج إلى تفكر، والمستأخرون الذين يرجعون إلى الرّخص والتأويلات، ويقال المستقدمون الذين يأتون على مراكب التوفيق، والمستأخرون الذين تثبطهم مشقة الخذلان" (3).
- 3- تصنيف التنبيه: (تفسيرية)، ذكر المفسرون بما فيهم الشربيني- سببين لنزول الآية، والحق أن أحد السببين لا يليق ومكانة الصحابة، وقال البركتي: "التوجيه: جعل الكلام ذا وجهٍ ودليل" (4).

(1) لباب التأويل في معاني التنزيل : 53/3.

(2) ينظر: لسان العرب، مادة (أخر): 4 / 11، وينظر: لباب التأويل في معاني التنزيل : 3 / 54.

(3) لطائف الإشارات، تفسير القشيري : 2 / 268 .

(4) التعريفات الفقهية، للبركتي- محمد عميم الإحسان المجددي: ص/ 64.

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على سيدنا محمد خاتم الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فقد تناول هذا البحث بالدراسة والتحليل التنبیہات التفسیریة عند الإمام الخطيب الشربيني في تفسيره "السراج المنير" في سورة الحجر، سعياً إلى الكشف عن جانب مهم من منهجه التفسيري، وبيان قيمة هذه التنبیہات في خدمة النص القرآني، وإثراء الدرس التفسيري.

كما كشف البحث عن أن الشربيني كان يولي عناية خاصة بالجانب اللغوي والنحوي في تنبيهاته، مما يدل على تأثره بالاتجاه اللغوي في التفسير، وعلى رسوخ قدمه في علوم العربية، كما اتضح اعتماده على كبار المفسرين قبله كالرازي، والزمخشري، والفراء، والبيضاوي، وغيرهم، مع حرصه على التمهيد والتحقيق، وعدم التقليد الأعمى.

أهم النتائج: توصل البحث إلى مجموعة من النتائج، من أبرزها:

أولاً: أن التنبیہات التفسیریة عند الشربيني تمثل منهجاً مستقلاً في التفسير، يقوم على لفت نظر القارئ إلى قضايا دقيقة قد تخفى عليه، وتتعلق بفهم النص، أو توجيه المعنى، أو ضبط القراءة، أو تحرير المسألة.

ثانياً: أن هذه التنبیہات تنوعت موضوعاتها لتشمل الجوانب التفسیریة، والنحوية، واللغوية، والعقدية، والفقهية، مما يعكس موسوعية الشربيني، وتعدد اهتماماته العلمية.

ثالثاً: أن الشربيني كان متأثراً في تنبيهاته بكبار المفسرين السابقين، خاصة الرازي في تفسيره "مفاتيح الغيب"، والزمخشري في "الكشاف"، والفراء في "معاني القرآن"، والبيضاوي في "أنوار التنزيل"، إلا أنه لم يكن مجرد ناقل، بل كان محرراً مرجحاً، ومضيفاً أحياناً تعقيبات تظهر فهمه العميق واستقلاله الفكرية.

رابعاً: أن أكثر التنبیہات التي أوردها الشربيني كانت ذات طابع لغوي ونحوي، مما يدل على عنايته الفائقة بعلوم العربية، واعتقاده بأهميتها في فهم القرآن الكريم، وتفسيره تفسيراً صحيحاً.

خامساً: أن الشربيني كان حريصاً في تنبيهاته على بيان الحكمة من الآيات، والمناسبة بينها، والأغراض التربوية والإيمانية التي تشتمل عليها، مما يبرز الجانب الهدائي في تفسيره، ويجعل تنبيهاته ذات قيمة عملية في تزكية النفس، وتقويم السلوك.

سادساً: أن تنبيهات الشربيني تضمنت فوائد علمية جمة، كبيان معاني الألفاظ الغريبة، وتوجيه القراءات، وضبط الضمائر، وتخريج الأحكام الفقهية، والرد على الشبهات، مما يجعلها مادة غنية للباحثين، ومصدراً مهماً للمشتغلين بتفسير القرآن الكريم.

سابعاً: أن الشربيني كان يهتم بذكر أسباب النزول في تنبيهاته، ويناقش الروايات الواردة فيها نقداً وتمحيصاً، مما يدل على منهجه العلمي الرصين، وحرصه على التثبت من صحة المعلومات قبل إيرادها.

ثامناً: أن دراسة التنبيهات التفسيرية كمنهج بحثي مستقل تعد مجالاً خصباً للدراسات الأكاديمية، ويمكن تطبيقه على تفاسير أخرى، ومقارنتها بمنهج الشربيني، للكشف عن خصائص كل مفسر، وتميز أسلوبه.

تاسعاً: أن الشربيني كان واعياً بمنهجه في عرض التنبيهات، حيث كان يقدمها بصيغة (تنبيه) ثم يعرض القول، ثم يرجح، أو ينقد، أو يوجه، مما يعطيها طابعاً علمياً منضبطاً، ويسهل على القارئ تتبعها وفهمها.

التوصيات : في ضوء النتائج التي توصل إليها هذا البحث، يوصي الباحث بما يلي:

1. **التصنيف الموضوعي:** إعداد دراسة تصنف التنبیہات التفسیریة الواردة في تفسیر السراج المنیر حسب موضوعاتها (لغوية، نحوية، فقهية، عقدية، بيانية، وغيرها)، مع تحليل كل نوع على حدة، وبيان خصائصه.
 2. **إعداد معجم:** إعداد معجم للتنبیہات التفسیریة الواردة في تفسیر السراج المنیر، مرتب حسب السور القرآنية، أو حسب الموضوعات، يسهل على الباحثين والدارسين الرجوع إليه والاستفادة منه.
 3. **تطبيق المنهج على تفاسير أخرى:** تطبيق منهج دراسة التنبیہات التفسیریة على تفاسير أخرى، كتفسیر "روح المعاني" للألوسي، وتفسیر "التحرير والتنوير" لابن عاشور، والكشف عن التنبیہات التي تضمنوها، وبيان قيمتها العلمية.
 4. **الاهتمام بالجانب التربوي:** دراسة الجوانب التربوية والإيمانية في تنبیہات الشربینی، وبيان أثرها في تركية النفوس، وتقويم الأخلاق، وإصلاح المجتمع، بما يحقق المقصد الهدائي من التفسیر.
 5. **نشر الوعي بأهمية التنبیہات:** إعداد بحوث ومقالات ودروس تعليمية تسلط الضوء على أهمية التنبیہات التفسیریة في فهم القرآن الكريم، وتشجع طلاب العلم على الاهتمام بها، والاستفادة منها في بحوثهم ودراساتهم.
- نسأل الله تعالى أن يوفق الجميع لما يحبه ويرضاه، وأن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم، نافعاً لعباده المؤمنين، إنه سميع مجيب، والحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

1. إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم (تفسير أبي السعود)، لأبي السعود - محمد بن محمد بن مصطفى العمادي (ت: 982هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
2. الأعلام، للزركلي - خير الدين بن محمود بن محمد (ت: 1396هـ)، دار العلم للملايين، بيروت، ط15، 2002م.
3. الأغاني، لأبي الفرج الأصبهاني - علي بن الحسين بن محمد (ت: 356هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1415هـ.
4. أنوار التنزيل وأسرار التأويل، للبيضاوي - عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي (ت: 685هـ)، تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1418هـ.
5. بحر العلوم، للسمرقندي - نصر بن محمد بن أحمد بن إبراهيم السمرقندي أبو الليث (ت: 375هـ)، تحقيق: د. محمود مطرجي، دار الفكر، بيروت، 1416هـ.
6. البحر المحيط في التفسير، لأبي حيان - محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان الأندلسي (ت: 745هـ)، تحقيق: صدقي محمد جميل، دار الفكر، بيروت، 1420هـ.
7. البحر المديد في تفسير القرآن المجيد، لابن عجيبة - أحمد بن محمد بن المهدي الفاسي (ت: 1224هـ)، تحقيق: أحمد عبد الله القرشي رسلان، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1423هـ/2002م.
8. البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، للشوكاني - محمد بن علي بن محمد بن عبد الله (ت: 1250هـ)، دار المعرفة، بيروت.
9. التحرير والتنوير، لابن عاشور - محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (ت: 1393هـ)، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984م.
10. التعريفات الفقهية، للبركتي - محمد عميم الإحسان المجددي (ت: 1395هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1424هـ/2003م.
11. التعريفات، للرجاني - علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني (ت: 816هـ)، تحقيق: جماعة من العلماء، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1403هـ/1983م.
12. تفسير ابن أبي شيبة (المصنف في الأحاديث والآثار)، لابن أبي شيبة - عبد الله بن محمد بن إبراهيم العبسي الكوفي (ت: 235هـ)، تحقيق: كمال يوسف الحوت، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 1409هـ.
13. التفسير البسيط، للواحي - علي بن أحمد بن محمد بن علي الواحي (ت: 468هـ)، تحقيق: د. عبد الله بن عبيد الحمدي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ط1، 1430هـ.
14. التفسير والمفسرون، للذهبي - محمد السيد حسين (ت: 1398هـ)، مكتبة وهبة، القاهرة.
15. تهذيب اللغة، للأزهري - أبي منصور محمد بن أحمد الأزهري الهروي (ت: 370هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مطبعة المؤسسة المصرية العامة، 1383هـ/1963م.

16. جامع البیان فی تأویل القرآن، للطبري - محمد بن جرير بن يزيد بن كثير الطبري (ت: 310هـ)، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1420هـ/2000م.
17. الجامع لأحكام القرآن، للقرطبي - أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي القرطبي (ت: 671هـ)، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط2، 1384هـ/1964م.
18. جمهرة اللغة، لابن دريد - أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي (ت: 321هـ)، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1987م.
19. الخطط التوفيقية الجديدة، لعلي باشا مبارك (ت: 1311هـ)، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، 1421هـ/2001م.
20. خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، للمحبي - محمد أمين بن فضل الله بن محب الدين بن محمد المحبي الدمشقي (ت: 1111هـ)، دار صادر، بيروت.
21. ديوان الإسلام، لابن الغزي - شمس الدين أبي المعالي محمد بن عبد الرحمن (ت: 1167هـ)، تحقيق: سيد كسروي حسن، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1411هـ/1990م.
22. روح البیان فی تفسیر القرآن، لإسماعيل حقي بن مصطفى الإستانبولي (ت: 1127هـ)، دار الفكر، بيروت.
23. زاد المسير في علم التفسير، لابن الجوزي - جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي (ت: 597هـ)، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار الكتب العربية، بيروت، ط1، 1422هـ.
24. السراج المنير في الإعانة على معرفة بعض معاني كلام ربنا الحكيم الخبير، للخطيب الشربيني - شمس الدين محمد بن أحمد الخطيب الشربيني الشافعي (ت: 977هـ)، تحقيق: أحمد عز، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1425هـ/2004م.
25. سنن ابن ماجه، لابن ماجه - أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني (ت: 273هـ)، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة.
26. سنن الترمذي، للترمذي - محمد بن عيسى بن سورة الترمذي (ت: 279هـ)، تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
27. شذرات الذهب في أخبار من ذهب، لابن العماد - عبد الحي بن أحمد بن محمد ابن العماد العكري الحنبلي (ت: 1089هـ)، تحقيق: محمود الأرناؤوط، دار ابن كثير، دمشق، ط1، 1406هـ/1986م.
28. صحيح مسلم، لمسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (ت: 261هـ)، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
29. العين، للخليل بن أحمد الفراهيدي (ت: 170هـ)، تحقيق: د. مهدي المخزومي ود. إبراهيم السامرائي، مكتبة الهلال، الرياض.
30. غرائب القرآن ورغائب الفرقان، للنيسابوري - نظام الدين الحسن بن محمد بن حسين القمي (ت: 728هـ)، تحقيق: زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1416هـ/1996م.
31. فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية، للشوكاني - محمد بن علي بن محمد بن عبد الله (ت: 1250هـ)، تحقيق: سعيد محمد اللحام، دار الفكر، بيروت، ط1، 1414هـ.

32. الكشاف عن حقائق التنزيل، للزمخشري - جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري (ت: 538هـ)، تحقيق: مصطفى حسين أحمد، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3، 1407هـ.
33. كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، لحاجي خليفة - مصطفى بن عبد الله القسطنطيني (ت: 1067هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
34. الكواكب السائرة بأعيان المائة العاشرة، للغزي - نج الدين محمد بن محمد الغزي (ت: 1010هـ)، تحقيق: خليل المنصور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1418هـ/1997م.
35. لباب التأويل في معاني التنزيل، للخازن - علاء الدين علي بن محمد بن إبراهيم البغدادي (ت: 741هـ)، تحقيق: عبد الرحمن السيد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1415هـ.
36. لسان العرب، لابن منظور - جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري (ت: 711هـ)، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ.
37. لطائف الإشارات (تفسير القشيري)، لعبد الكريم بن هوازن القشيري (ت: 465هـ)، تحقيق: إبراهيم البسيوني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط3، 2000م.
38. المحكم والمحيط الأعظم، لابن سيده - علي بن إسماعيل بن سيده المرسى (ت: 458هـ)، تحقيق: عبد الحميد هندائي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1421هـ/2000م.
39. مختار الصحاح، للرازي - محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي (ت: 666هـ)، تحقيق: محمود خاطر، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1415هـ/1995م.
40. مختصر طبقات الحنابلة، لابن الشطي - محمد جميل بن عمر البغدادي، دراسة: فواز الزمرلي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1406هـ/1986م.
41. مسند الإمام أحمد، لأحمد بن حنبل (ت: 241هـ)، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرين، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1421هـ/2001م.
42. المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، للفيومي - أحمد بن محمد بن علي المقري (ت: 770هـ)، المكتبة العلمية، بيروت.
43. المصنف، لابن أبي شيبة - عبد الله بن محمد بن إبراهيم العبسي الكوفي (ت: 235هـ)، تحقيق: كمال يوسف الحوت، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 1409هـ.
44. معاني القرآن، للفراء - أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله الفراء (ت: 207هـ)، تحقيق: أحمد يوسف النجاشي ومحمد علي النجار، دار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، ط1، 1383هـ/1963م.
45. معجم اللغة العربية المعاصرة، للدكتور أحمد مختار عمر، دار عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1429هـ/2008م.
46. المعجم المفصل في شواهد اللغة العربية، للدكتور إميل بدیع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1416هـ/1996م.
47. معجم المؤلفين، لعمر رضا كحالة (ت: 1408هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1377هـ/1957م.
48. معجم لغة الفقهاء، لمحمد رواس قلعه جي وحامد صادق قنيبي، دار النفائس، الظهران، ط1، 1404هـ/1984م.

49. معجم مقاييس اللغة، لابن فارس - أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا (ت: 395هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، 1399هـ/1979م.
50. مفاتيح الغيب (التفسير الكبير)، للرازي - فخر الدين محمد بن عمر بن الحسن التيمي الرازي (ت: 606هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط3، 1420هـ.
51. المفسرون بين التأويل والإثبات، لمحمد المغراوي، مكتبة طيبة، الرياض، ط1، 1405هـ.
52. المنجد في اللغة، لكراع النمل - علي بن الحسن الهنائي الأزدي (ت: بعد 309هـ)، تحقيق: د. أحمد مختار عمر ود. ضاحي عبد الباقي، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1408هـ/1988م.
53. موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، للتهانوي - محمد علي بن القاضي محمد حامد الحنفي (ت: بعد 1158هـ)، تقديم: د. رفيق العجم، تحقيق: د. علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 1416هـ/1996م.
54. نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، للبقاعي - برهان الدين إبراهيم بن عمر بن حسن الرباطي (ت: 885هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1415هـ/1995م.
55. النكت والعيون (تفسير الماوردي)، للماوردي - أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب البصري (ت: 450هـ)، تحقيق: السيد ابن عبد المقصود بن عبد الرحيم، دار الكتب العلمية، بيروت.
56. الهداية الكافية الشافية لبيان حقائق الإمام ابن عرفة الوافية (شرح حدود ابن عرفة)، للرصاع - محمد بن قاسم الأنصاري التونسي المالكي (ت: 894هـ)، المكتبة العلمية، بيروت، ط1، 1350هـ.
57. هدية العارفين، لإسماعيل الباباني البغدادي (ت: 1339هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

الدراسات البنينية في اللغة العربية والقانون

هوازن أحمد مرزا

بسم الله الرحمن الرحيم

الملخص:

القانون هو أحد القواعد الاجتماعية التي تضبط المعاملات والقيم الاجتماعية، وصياغة اللغة القانونية بلغتها القومية هي انعكاس لاعتزازهم بها، والنصوص القانونية في القضاء هي قواعد ملزمة تنفذ في الحال، والسبب في اختيار هذا الموضوع لأجل توضيح العلاقة بين اللغة العربية والقانون وتأثير كلا منهما على الآخر، فاللغة العربية توفر مصطلحات قانونية تعبّر عن الحقوق والمفاهيم المختلفة في النطاق المدني والسياسي، وتفاصيلها اللغوية تشكّل ضابطاً لغوياً تصاغ به القواعد القانونية بوضوح، وتكمن مشكلة البحث في عدم وجود دراسات توضّح الأثر المتبادل بين اللغة العربية والقانون، بيد أنّ بعض الدراسات بيّنت أثر اللغة العربية في صياغة النصوص القانونية، والبحث فيه خمسة مباحث، وُضّحت فيه العلاقة بين اللغة العربية والقانون، وبيّنت دراسة (أثر المصطلحات القانونية في إثراء اللغة العربية) بعض جوانب الإثراء، كما أن الدراسة التطبيقية ألفت الضوء على العلاقة بين التداولية والقانون، ويوصي البحث بزيادة الدراسات الخاصة بالأفعال الإنجازية في تراثا العربي للكشف عن دورها في صياغة الأحكام القضائية.

المقدمة:

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله نبينا وسيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم، وبعد:

إن اللغة ليست أداة للتعبير والتواصل بين الأفراد فحسب، بل هي تجسّد وحدة وتماسك أفراد الأمة ضدّ التأثيرات الخارجية، والقانون هو أحد القواعد الاجتماعية التي تضبط المعاملات، والقيم الاجتماعية، وتعدّ صياغة اللغة القانونية بلغتها القومية انعكاساً لاعتزازهم بها، والنصوص القانونية التي يحتكم إليها، ويجري تطبيقها على القضايا والمسائل المعروضة على القضاء هي بمثابة قواعد ملزمة تستوجب التنفيذ في مختلف الأحكام. والسبب في اختيار هذا الموضوع هو توضيح العلاقة بين اللغة العربية والقانون وتأثير كلّ منهما على الآخر، فاللغة العربية وما تتضمنها من قواعد تعبيرية ونحوية تعدّ من اللغات القادرة على توفير مصطلحات قانونية تعبّر عن الحقوق والمفاهيم المختلفة في النطاق المدني والسياسي، فلديها تفصيل دقيق للأفعال الصحيحة، والمعتلة، واشتقاقاتها، وأسماء الفاعل، والمفعول، وغيرها، وتوفير البيان الصرفي بين المثني والجمع، والمذكر والمؤنث، وغيرها، والمعالجة اللغوية للمجرّد والمزيد، والإبدال، والإعلال، والتوكيد، وتمييز المبتدأ والخبر لفي الجمل، وجميع الأدوات الناصبة، والجازمة، والرافعة، وغيرها، وهذه التفاصيل اللغوية والنحوية تشكّل ضابطاً لغوياً تصاغ به القواعد القانونية بسلاسة ووضوح.¹ كما أنّ القانون كغيره من العلوم أضاف مصطلحات، وعبارات، وأساليب جديدة مستقيداً من سلاسة اللغة ومرونتها في الاشتقاق والتعريب والمجاز وغيره.

وتكمن مشكلة البحث في عدم وجود دراسات توضّح الأثر المتبادل بين اللغة العربية والقانون، ويمكن القول بأنّ بعض الدراسات قد بيّنت أثر اللغة العربية في صياغة النصوص القانونية وإسهامها في ذلك المجال، لكنّ الفجوة البحثية تظهر في بيان العلاقة المتبادلة بينهما، وأثر كلّ منهما على الآخر. كما أنّ الدراسات البيئية اللسانية بين اللغة العربية والقانون لم تحظ بالاهتمام والبحث كما درسها الغرب.

وهناك عدة أسئلة حول هذا البحث، وهي:

- 1- ما المقصود بلغة القانون والنص القانوني؟
- 2- هل هناك اختلاف في مواضع الاصطلاح اللغوي في القوانين العربية؟
- 3- ما فروع لغة القانون؟
- 4- ما الخصائص العامة للغة القانون؟
- 5- هل هناك إشكالات في صياغة النص القانوني؟

¹ يُنظر، لغة الحق ولغة القانون: قراءة في أهمية المصطلح القانوني، بلقاسم كريمي، 249، بتصرف.

- 6- ما الضوابط اللغوية لصياغة النصوص القانونية؟
 - 7- ماهي الإشكالات في صياغة النص القانوني؟
 - 8- ما أثر صياغة المصطلح القانوني في إثراء اللغة العربية؟
 - 9- هل الدراسات التداولية لها أثر في فهم العلاقة بين اللغة والقانون؟
- واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي لبيان العلاقة بين اللغة العربية والقانون، وأثر كل منهما على الآخر، وبيان أثر الدراسات التداولية في القانون.
- وبعد التقصي السريع في شبكة الإنترنت وقواعد المعلومات والبحث في الدراسات العربية التي تناولت العلاقة بين اللغة العربية والقانون، يذكر البحث بعض المراجع التي لم تُذكر في قائمة المراجع، وهي:
- 1- نحو حجاج قانوني من اللسانيات إلى التداوليات، عبدالله بالبيد، جامعة الملك سعود، مجلة المخاطبات، 2014م.
 - 2- القانون والتداوليات، الحجاج القانوني، سعيد بنكراد، مجلة علامات، عدد 31، 2009م.
 - 3- دلالة الفعل الكلامي في الخطاب القانوني، بين البنية المقولية والكفاية الإنجازية، محمد عبدالشكور، مرتضى كاظم، مجلة كلية التربية الإسلامية، مج 20، عدد 82.
 - 4- لغة القانون في ضوء علم لغة النص، سعيد بيومي، دار الكتب القانونية، مصر، 2010م.
- ويشتمل البحث على مقدمة، وخمسة مباحث، وخاتمة، والمراجع، وترتيبها كالتالي:
- المقدمة: وفيها موضوع البحث، وبيان مشكلة البحث، وأسئلة البحث ومنهجه، والدراسات السابقة.
 - المبحث الأول: مفهوم لغة القانون، وفيه:
 - تعريف القانون والنص القانوني.
 - الاصطلاح اللغوي في القوانين العربية.
 - المبحث الثاني: فروع علم القانون وخصائصه وإشكالات صياغته، وفيه:
 - فروع لغة علم القانون.
 - الخصائص العامة للغة القانون.
 - بعض الإشكالات في صياغة النص القانوني.
 - المبحث الثالث: الضوابط اللغوية لصياغة النصوص القانونية، وفيه عدّة ضوابط هي:
 - الضوابط اللفظية.
 - الضوابط التركيبية.

- ضوابط الإملاء والترقيم.
- ضوابط لغوية عامة.
- المبحث الرابع: أثر صياغة المصطلح القانوني في إثراء اللغة العربية، وفيه أسس لصياغة المصطلحات وهي:
 - الأساس الأول: الاشتقاق.
 - الأساس الثاني: النحت.
 - الأساس الثالث: التركيب.
 - الأساس الرابع: المجاز.
 - الأساس الخامس: التعريب.
- المبحث الخامس: دراسة بينية لسانية بين اللغة العربية والقانون: دراسة تداولية للفعل الإنجازي عند شريح القاضي، وفيه:
 - الدراسات البينية اللسانية بين اللغة والقانون.
 - تعريف التداولية والأفعال الكلامية.
 - دراسة تداولية للفعل الإنجازي عند شريح القاضي.
 - الخاتمة: وتشتمل على أهم النتائج.
 - المراجع.
- وختاماً أسأل الله التوفيق والسداد وأن يجعل أعمالنا خالصة لوجهه الكريم.

المبحث الأول

مفهوم لغة القانون

1-تعريف القانون والنص القانوني:

إن لغة القانون تعبر عن الحقائق القانونية إن كانت من خلق المشرع، أو من إقراره لها، ومن أمثلتها: تحديد ماهية العمل القانوني، وصورته، وآثاره، والشخص المعنوي العام والخاص، وأجهزة السلطة العامة، وصور النشاط الاقتصادي، وأسس الحياة العائلية، والعقود والاتفاقات... إلخ، كما أنها تعبر عن حقائق طبيعية واجتماعية تشكل وقائع قانونية وما ينتج عنها من آثار، وتوضح أيضا الأفعال التي يحظرها الشارع وما يترتب عليه من عقوبات جزاء ارتكابها، كما تعبر لغة القانون عن أدق تفاصيل الفكر القانوني مثل: التفسير والتقدير واستخلاص القرائن والتكييف وغيرها.¹

والقانون هو: "مجموع القواعد التي تنظم الحياة في المجتمع، وهذه القواعد هي التي تفضي إلى السلطة العامة".²

أما النص القانوني، فهو المصدر الرئيس للقاعدة القانونية، وتعد العناية بصياغته وأسلوبه محورا أساسيا، إذ تُستخرج منه أحكام القانون الملزمة، ويتطلب من النسيج الذي يحكم صياغته بأن يتماسك نحويا ودلاليا، ولا يتحقق ذلك بدون مراعاة قواعد اللغة التي يصاغ بها ذلك النص.³

2-الاصطلاح اللغوي في القوانين العربية:

هناك اختلاف في مواضع الاصطلاح اللغوي في القوانين العربية، ويظهر في ثلاثة مواضع:⁴ الموضوع الأول: في تسمية المدونة نفسها أي: الأحكام الجامعة التي تدونها الدولة رسميا في مواد متسلسلة في فرع من فروع الفقه، أو القانون، إذ يُطلق عليها (القانون) مرة، ومرة (المجلة)، ومن أمثلة استخدام مصطلح (المجلة) في دولة المغرب: مجلة الالتزامات والعقود، ومجلة المرافعات...، أما باقي الدول العربية، فاستعمل مصطلح (القانون)، نحو: (قانون العقوبات اللبناني)، و(القانون المدني المصري)، وغيره.

¹ يُنظر، أصول اللغة القضائية، أشرف شمس الدين، 48، 49، بتصرف.

² هل توجد لغة قانونية، أودري لاور، 227.

³ يُنظر، اللغة والنص القانوني، عبدالعزيز أبو خشبة، 118، بتصرف.

⁴ يُنظر، قضية اللغة في علم القانون، صبحي محمصاني، 66، 67، 68، 69، بتصرف.

ومعنى القانون في اللغة العربية: (مقياس كل شيء)؛ لإطلاقه بوجه عام على كل قاعدة في علم القانون، أو في غيره، نحو: قوانين الطبيعة، وقوانين الصحة...، ثم أُستعمل في الاصطلاح القانوني بمعنى: (جامع الأحكام القانونية).

الموضع الثاني: في أسماء المدونات: إذ تغيّر قسم (المخاصمات) في الاصطلاح الفقهي القديم في مصر إلى (قانون المرافعات المدنية والتجارية)، و(قانون الإجراءات الجنائية)، وأصبح في معظم الدول العربية يُعرف بـ(قانون المحاكمات المدنية)، و(قانون أصول المحاكمات الجزائية).

الموضع الثالث: الاختلاف في المفردات الفقهية أو القانونية: إذ تستخدم لبنان كلمة (موجب) كمفردة قانونية، وتستخدم باقي الدول العربية مفردة (الالتزام). وكذلك في باب الشرط والأجل إذ أُستعملت كلمات، نحو: (شرط الإلغاء) أو (الشرط الفاسخ)، و(الأجل المؤجل)، و(الأجل الواقف).

المبحث الثاني

فروع علم القانون وخصائصه وإشكالات صياغته

1- فروع لغة علم القانون:

لغة القانون تنفرع إلى ثلاثة أقسام، هي:¹

1- لغة المجال الأكاديمي: كاللغة المستعملة في المجلات والدوريات والبحوث الأكاديمية القانونية، والكتب ذات العلاقة بتدريس القانون.

2- لغة القضاء: وتستخدم في تحرير الأحكام القضائية، والمؤلفات التي تعبر عن القضايا القضائية، والتقارير القانونية.

3- لغة التشريع: وهي لغة الوثائق القانونية النمطية التي يصدرها البرلمان، والمراسيم، والمعاهدات، وغيرها، والهدف الأساسي منها: تحديد مجموعة من الالتزامات، أو المحظورات.

2- الخصائص العامة للغة القانون:

يستخدم القانون اللغة بوصفها وسيلة للتعبير، وتميّزت لغة القانون بخصائص داخل التركيب اللغوي وخارجه، منها:²

¹ يُنظر، البناء اللغوي للنص القانوني مابين العربية والفرنسية في ظل لغة الاختصاص، نجاه سعدون، بتصرف، 41.

² يُنظر، المرجع السابق، بتصرف، 41، 42.

- 1- أنها لغة تعبيرية: وهي ذات طابع مركّب، فهناك حالة من الغموض خاصة في لغة التشريع لدى الغرب؛ وبُذِرَ غموضها بأنها لغة حشو، ومبهمة، كما في العبارات التالية: (لاغٍ وباطل، تمت الموافقة والمصادقة، سارٍ وصالح).
- 2- أنها لغة أمرة ملزمة: فالقانون وُضِعَ؛ لتُطبّق قوانينه، وتحتوي نصوصه على قواعد قانونية، وأوامر ملزمة، وأمّا الأوامر، فقد يُصاغ الأمر الواحد منها بعدّة عبارات، نحو:
 - ينبغي معاقبة السارق بالسجن.
 - سيعاقب السارق بالسجن.
 - يواجه السارق حكم السجن.
- 3- لغة مباشرة: أي ليس فيها عبارات خيال، أو مجاز، فهي لغة نفعية.
- 4- لغة علمية وعملية: لأنّ لها مصطلحاتها الخاصة بها.
- 5- لغة العمومية والتجريد: فهي عامّة ومجرّدة، وتطبّق على جميع الأفراد، والمؤسسات.
- 6- لغة معيارية: فهي تفرض الحقوق والواجبات، وتعدّ منظّمة للسلوك الإنساني، والمجتمعات.

3- بعض الإشكالات في صياغة النص القانوني:

- هناك بعض الإشكالات قد تعتري الصياغة القانونية، ولها سببان، هما:¹
- 1- الترجمة: كانت صياغة معظم النصوص القانونية في بعض الدول العربية باللغة الفرنسية، وترُجمت إلى اللغة العربية، وأدّى ذلك إلى حدوث ركافة في الأسلوب، وتغيير المعنى المراد، إذ فُهمت بعض النصوص المترجمة بشكل مضطرب، ومثال ذلك: عندما أنشأت الدول الأوروبية سوقا اقتصادية بينها سمّي بـ"CEE" أثار هذا اللفظ اضطرابا في الترجمة، ووقع اللبس في كلمة (مشتركة) أيهما الأصح في مفهومها هل هي بفتح الراء، أو كسرهما، ولا زالت تلك معضلة بين العرب إلى أن حُلّت موضوعيًا، وليس لغويًا بعد أن أضافت السوق الأوروبية إليها عددا من الدول الأوروبية الشرقية.
 - 2- عدم التدقيق في اختيار اللفظ: ولابدّ فيه من أمرين حتى يخرج من ذلك الإشكال، هما: أداء المعنى المطلوب، وجلاء هذا المعنى، ووضوحه في الأذهان، فقد تتعدم القدرة اللغوية الكافية لدى كاتب النص القانوني، وتظهر واضحة في النصوص، وهذا أمر وارد، ولم يسلم منه أيّ تشريع في العالم.

¹ يُنظر، البناء اللغوي في صياغة النص القانوني، عبداللطيف هداية الله، 201، 205، 206، بتصرف. ويُنظر في: لغة الحق ولغة القانون: قراءة في أهمية المصطلح القانوني، 251، بتصرف.

المبحث الثالث

الضوابط اللغوية لصياغة النصوص القانونية

هناك عدّة ضوابط لصياغة النص القانوني، ويمكن طرح بعض أهم الضوابط، وبعض الإشكالات في صياغته فيما يلي:

1- **الضوابط اللفظية:** وهي: خلوّ النص من الأخطاء النحويّة والصرفيّة، وعدم استعمال الألفاظ العاميّة، وعدم الحشو والاطراد، واستعمال الفصح المتفق عليه، ومن أمثلة الخطأ النحوي: ما جاء في اللائحة التنفيذية لنظام المرور 7/8: "ويحمل رخصة قيادة، أو تصريح يؤهّله لقيادة المركبة"، والصحيح: (أو تصريحاً)، (فتصريحاً) معطوف على المفعول به (رخصة).¹

ومن أمثلة استعمال الكلمات العامية غير الصحيحة لغوياً: ما جاء في اللائحة التنفيذية لنظام المرور 1/2/15 "ومن ثمّ تُستكمل إجراءات صرف لوحات بدل فاقد"، والصحيح: (مفقود)، فالبديل عن اللوحات المفقودة، وليس لصاحبها (الفاقد).²

ويظهر في المثال التالي الحشو الزائد في النصوص، إذ جاء في المادة التاسعة والعشرين من النظام الأساسي للحكم: "ترعى الدولة العلوم والآداب والثقافة، وتُعنى بتشجيع البحث العلمي، وتُصون التراث"، فكلمة (تُعنى) زائدة، وكان من الأفضل حذفها، وكتابة العبارة بهذا الشكل: (وتشجّع البحث العلمي).³

2- **الضوابط التركيبية:** وهي: صحة الأسلوب، وعربية الأسلوب، وعدم الاختلاف في الأسلوب بلا حاجة.

وفي صحة الأسلوب هناك مثال عن عدم أخذ كاتب النص أو الصانع من اللغة المتفق عليه، إذ: "جاء في المادة التاسعة والأربعين من النظام الأساسي للحكم: "تختص المحاكم في الفصل في جميع المنازعات والجرائم"، والذي في المعاجم أن الاختصاص يتعدى بالباء لا بـ(في)، وعليه يجب أن يقال: (تختص المحاكم بالفصل)".⁴

¹ الضوابط اللغوية للصياغة القانونية، بتصرف، سليمان العيوني، 226.

² المرجع السابق، 227.

³ المرجع السابق، 229.

⁴ الضوابط اللغوية للصياغة القانونية، المرجع السابق، 232.

وعن عربية الأسلوب هناك أساليب مولدة، كاستعمال الفعل (يعتبر)، فقد استعمله المولدون بمعنى (يُعدُّ) وليس هذا المعنى له في المعاجم اللغوية، ثم استعمله صائغ النظام الأساسي للحكم في المادة السابعة والخمسين، وصائغ نظام مراقبة البنوك في المادة التاسعة.¹

3-ضوابط الإملاء والترقيم: وهي: مراعاة قواعد الإملاء واتفاقها في المسألة الواحدة، ومراعاة علامات الترقيم. وعن عدم مراعاة الكتابة الصحيحة للكلمة نورد مثالا، إذ: "جاء في نظام مراقبة البنوك في المادة الثامنة كلمة (رأسماله) متصلة مع أن التركيب إضافي لامزجي، فالصواب الفصل (رأس ماله)."²

4-ضوابط لغوية عامة: ومنها:

-**انتقاء الألفاظ:** فلا بد أن يختار القاضي الألفاظ الملائمة للغة الأحكام القضائية، وهناك ألفاظ شاع استخدامها في الأحكام، لكن مع ذلك كان بعضها غير دقيق، نحو: كلمة (يشترط)، فيستخدمها القاضي في أسبابه في مجال النص، ومجال العقد ومجال الحكم، والاشتراط لا يكون إلا في مجال التعاقد، أما الحكم، فلا يصح الاشتراط؛ لأن الحكم ليس عقدا، فكان من الأولى استخدام كلمة: (ينص)، أو (يوجب)."³

-**صيغ الأفعال في القضاء:** فصيغة الماضي أولى من غيرها في العقود لإثبات الحقوق، ولا يعتد بصيغة المستقبل.

-**المصطلح والتوثيق:** فالمصطلح القانوني قد يكون مماثلا للمعنى اللغوي، وربما يكون أوسع مدلولاً، فلفظ (السب) في أصل اللغة الشتم سواء بإطلاق اللفظ الصريح الدال عليه، أو باستعمال المعارض التي تؤدي إليه، وهو المعنى الملحوظ في اصطلاح القانون الذي اعتبر السب: كل عيب أو تعبير يحط من قدر الشخص عند نفسه، أو يخدش سمعته لدى غيره.

¹ المرجع السابق، 236.

² المرجع السابق، 240.

³ يُنظر، إسهام اللغة العربية وأهميتها في مجال القانون والحقوق، عبدالله السعدي، 1420، 1421، بتصرف.

أما ما يخص مبحث أخطاء التدوين القضائي، فنبين نماذجاً، منها:¹

1- يقع بعض المحامين في الاستطراد في بعض المرافعات، وكذلك المدعين في بعض نصوص الدعوى، ولا بد من الابتعاد عن الاستطراد حتى لا يتشتت فكر القاضي ويضيع وقته في متابعة حجج لاصلة لها بالنزاع، وقد يؤدي ذلك إلى خروج الحكم عن قضية الدعوى.

2- المترادفات: فلا بد من عدم وجود مرادفات تُقضي إلى نفس المعنى، نحو: (الظلم) و(الاستبداد).

3- أخطاء التقديم والتأخير: فلا يصح أن يقال: نفس الدعوى، بل يقال: الدعوى نفسها.

4- أخطاء في التركيب اللغوي: من التراكيب اللغوية الخاطئة قولهم: "الحكم المستأنف قد أصاب الحقيقة وحالفه الصواب"، والصحيح أن يحذف: (وحالفه الصواب) فهذا حشو زائد.

ومن التراكيب اللغوية الخاطئة: قولهم: "هذه الأدلة تحمل المحكمة على الاعتقاد في أنهم قتلوا المجني عليه"، والصواب: أن الأحكام تبنى على الجزم واليقن لا على الاعتقاد.

ومن الأخطاء اللغوية الشائعة استخدامهم كلمة (استلم) والصحيح (تسلم)، وكلمة (بدل فاقد) والصحيح (بدل مفقود)، وعبارة (سلب منه حقه)، والصحيح (سلبه حقه).

5- الضوابط المعجمية:²

تأخذ اللفظة أكثر من معنى في النصوص التشريعية، ويتمثل ذلك في محورين، الأول: الاختلاف الدلالي للفظ المتشابه مع آخر في اللفظ، وكأنا قد اشنا من جذر معجمي واحد، والثاني: ما يمكن أن تؤديه اللفظة من تعدد بواسطة اكتسابها لمعنى معجمي لاحق بفعل ما يعتريها من تطور وتغير مستمرين.

والمعجم جزء من اللغة، فتعابير اللغة مجموعتان: الأولى: عدد محدد من التعابير المعجمية البسيطة وتسمى وحدات مفردات اللغة، وهي في المعجم، والثانية: التعابير المعجمية المركبة والتي تتركب عن طريق القواعد النحوية للغة. وخاصية تعدد المعنى خاصية من خواص الوحدات المعجمية المنفردة، فمعنى الكلمة هو مجمل السياقات التي يمكن أن تنتمي إليها، ومستوى المعنى المعجمي للألفاظ المعتمدة داخل تراكيب النصوص قد يعترىها شكلان:

الشكل الأول: الاختلاف الدلالي:

¹ يُنظر. المرجع السابق، 1420-1433، بتصرف.

² يُنظر، الاحتمال المعجمي في نصوص التشريع القانوني، رياض السواد، أحمد سالم، 30-44، بتصرف.

وفيه صور أدركها لغويو العرب، فقد يكون اللفظ واحدا والمعنى هو الآخر واحدا، وقد يكون اللفظ متعددا على الرغم من أن المعنى لا يزال واحدا، وقد يكون اللفظ واحدا والمعنى متعدد.

ويمكن توضيح مثال لكلمة (يحول)، فهي مضارع للفعل (حال)، وهي ذات معنيين: الأول: المنع والحجب بين الشئيين، والثاني: أن يكون بمعنى مرور عام على شيء، فكلا المعنيين مع اشتراكهما في جذر واحد (حول) إلا أنهما مختلفان في المعنى، وقد ورد في أحد نصوص قانون العقوبات الجزائري ما يعطي لفظ (يحول) كلا الاحتمالين¹، ولفظ (يحول) له احتمالان:

الاحتمال الأول: أن يكون المقصود منه المنع والحيلولة دون إحداث الشيء، وسيكون المعنى: أنه لا يجب الحكم بالحبس كعقوبة مخففة من أجل جنائية الحكم بحرمان الشخص المدان من مباشرة حق أو أكثر من الحقوق المذكورة في نص المادة التاسعة من هذا القانون (45)، وستكون (دون) بمعنى (بين)، ظرف مكان موطفا في نص القانون توظيفا مجازيا، فمعناه مثل قولنا: حال القوم دون فلان، أي: بينه وبين ما يطلبه.

الاحتمال الثاني: أن يكون معنى (لايحول): مأخوذ هنا من معنى (الحول) نفسه، أي معناه: يجب ألا تمضي سنة على الحكم بالحبس كعقوبة مخففة من أجل جنائية من غير الحكم بحرمان الشخص المدان من مباشرة حق أو أكثر من حقوقه المذكورة في نص المادة التاسعة من هذا القانون، وسيكون معنى (دون) الوارد ذكرها بعد (لايحول): من غير، ف(دون) هنا: ظرف مكان منصوب، وهو بحسب ما يضاف إليه، فيكون بمعنى تحت...وبمعنى فوق...وبمعنى أمام...وبمعنى غير.

الشكل الثاني: التطور الدلالي:

يتغير شكل المعنى المعجمي للفظ واحد ويتطور عبر مراحل زمنية، فيضيف دلالات أخرى لدلالته الأصلية، وتخضع هذه الحقيقة لأنظمة اللغة بمستوياتها، وعوامل التطور الدلالي خمسة عوامل، الأول منها: انتقال اللغة من السلف إلى الخلف: فقد يحدث تغير في معاني المفردات، فكلمة (بهلول) قديما تعني السيد الكريم، وبعد ذلك أصبحت تعني المعتوه الذي لا يدري ماذا يفعل. والثاني: العامل النفسي، فقد استعمل العرب البصير للأعمى والسليم للديغ تجنباً للألفاظ التي قد تخذش الحياء. والثالث: ظهور الحاجة: فظهور

¹ لقد ورد في نصه على: "لايحول الحكم بالحبس كعقوبة مخففة من أجل جنائية دون الحكم بحرمان الشخص المدان من مباشرة حق أو أكثر من الحقوق المنصوص عليها في المادة (9) مكرر(1) من القانون. ويجوز الحكم بالمنع من الإقامة طبقاً للشروط المنصوص عليها في المادتين 12، و13، من هذا القانون". الاحتمال المعجمي في نصوص التشريع القانوني، رياض السواد، أحمد سالم، 35.

المخترعات يستدعي ضرورة التعبير عن تلك المستحدثات بكلمات تتمثلها عن طريق الاقتراض، أو صك لفظ جديد على طريقة كلمات هذه اللغة. الرابع: التغير الصوتي: فد يحدث تغير صوتي للفظ ما، كما في (دحم) ومعناها: دفعه وطعنه ورماه، فقلب صوت الحاء بمجاورته لحرف العين فأصبح نطقها (دعم) وهي تأتي بمعنى: دعم الشيء بمعنى قوّاه، وبمعنى: دفعه وطعنه ورماه. الخامس: كثرة الاستعمال: فبعض الألفاظ تغير معناه من مدلول عام واقتصر على الحالات التي شاع فيها استعماله، كلفظ (الحج) و(الصلاة) و(الصوم).

وبعض الألفاظ التي قد يعتريها تطور دلالي وتؤثر في مفهوم المراد من النص القانوني، لفظ (الولد)، فمعناه في اللغة: "اسم يجمع الواحد والكثير، والذكر والأنثى سواء..."، ومن الباب التخصيص الدلالي أصبح المقصود المذكر دون المؤنث، واكتسبت تلك الدلالة عند الناس بعدا عرفيا، فاقتصر معناه على معنى الذكر دون الأنثى.

ولما كان العرف مصدرا من مصادر التشريع في نظام القانون في كثير من الدول العربية صار لفظ (الولد) دونما تحديد جامعا لكلتا الدالتين، وجاء في قانون الأسرة الجزائري: "الكفالة التزام على وجه التبرع بالقيام بولد قاصر من نفقة وتربية ورعاية قيام الأب بابنه وتتم بعقد شرعي"¹، والمراد من (ولد) هنا الذكر والأنثى على حد سواء استنادا للأصل اللغوي، فليس من المعقول أن يمنح الولد حق الكفالة وتحرم الأنثى، لكن مجيء لفظ (الابن) قد يرجح الاحتمال الثاني، فيقتصر على الذكر دون الأنثى؛ لأن لفظ (الابن) مقتصر في اللغة على الذكر دون الأنثى.

المبحث الرابع

أثر صياغة المصطلح القانوني في إثراء اللغة العربية

من المجالات التي تبين العلاقات الوثيقة بين اللغة العربية والقانون مجال المصطلحات، فمصطلحات القانون بحاجة مستمرة لأسس لغوية تحدد مفاهيمها، وتلك الأسس تعتمد بناءً على ما يقرّه مجمع اللغة العربية في القاهرة، وسيركز البحث على الأسس اللغوية لصياغة المصطلح القانوني وأثر تلك المصطلحات في ثراء اللغة العربية.² ونذكر بعض الأسس اللغوية، منها:

¹ الاحتمال المعجمي في نصوص التشريع القانوني، مرجع سابق، 43.

² يُنظر، الأسس اللغوية لصياغة المصطلح القانوني، دراسة وصفية تطبيقية نقدية، عصام فاروق، 1449-1500، بتصرف.

الأساس الأول: الاشتقاق:¹

الاشتقاق هو: "استخراج لفظ من لفظ أو صيغة من أخرى"، وهو من الأسس الهامة في صياغة النص القانوني، واستفاد المجال القانوني من مرونة الاشتقاق، ومن أمثله:

-المصادر، وجاءت على أوزان، منها: فَعَلَ (حَلَّ)، فِعَالَة (إدارة، قوامة)، فَعَلَة (رسملة الفوائد)، تَفَعَّل (تبرعات، التعهد)، وغيرها.

-المصادر الصناعية: وهي صيغة مرنة للاستخدام المتعدد، وقد ألحقت بأنواع شتى من المفردات والتراكيب، نحو: اسم جامد (الجنسية)، مصدر (ملكية)، كلمة دخيلة (ديمقراطية)، وغيرها.

-اسم الفاعل: ومن صيغه المتعددة: فَاعِل (نائب)، مستفعل (المسترد).

-النسب: ومن أمثله: الحرفي، الفضولي، والعجز الجسماني.

-الاشتقاق من أسماء الأعيان: ومن مصطلحاته: التجنس: مأخوذ من (الجنسية)، ويعني: (رابطة بين الشخص والدولة تجعله تابعا لها). والتمهين: مأخوذ من (المهنة)، والمراد به: (تعليم مهنة أو حرفة معينة والتمرن على ممارستها).

الأساس الثاني: النحت:²

ويقصد به: "انتزاع كلمة من كلمتين أو أكثر مع تناسب بين المأخوذ والمأخوذ منه في اللفظ والمعنى"، وقد وُظف النحت في المجال القانوني بطريقتين:

1-مقابلة المصطلح الأجنبي، أي ترجمته، نحو: مصطلح ياتا (اتحاد النقل الجوي الدولي) IATA وهو مصطلح يتكون من الحروف الأولى من اسم هذا الاتحاد بالإنجليزية International Air Association.

2-كونه مصطلحا تفسيريا: قد يأتي المصطلح المنحوت مرادفا للترجمة، نحو: صندوق الأمم المتحدة لرعاية الطفولة (اليونسيف) U.N.I.C.E.F مقابلا للمصطلح الأجنبي المختصر، وتُرجمت العبارة المختصرة منها دون إيرادها، وهي: United Nations Children Emergency Fund.

الأساس الثالث: التركيب:³

¹ يُنظر، المرجع السابق، 1528-1529-1530، بتصرف.² يُنظر، المرجع السابق، 1530-1531، بتصرف.³ يُنظر، الأسس اللغوية لصياغة المصطلح القانوني، المرجع السابق، 1511-1332، بتصرف.

ويقصد به: "ضم كلمة إلى أخرى بحيث يتكون من مجموعهما عبارة واحدة أو كلمة واحدة ذات مفهوم محدد"، ولتركيب دور كبير في صياغة المصطلح القانوني، ويعرض البحث تركيبية المصطلح القانوني بالمنظور النحوي على أنماط عددية بطريقة أفقية، ومنها:

- كلمتين: نحو: (صيغة التنفيذ)، (جرائم الانتخابات).
- ثلاث كلمات: نحو: (دعوى استرداد الحياة)، و(قائمة شروط البيع).
- أربع كلمات: نحو: (دعوى وقف لأعمال المستحدثة).
- خمس كلمات: نحو: (اعتداء على حرمة الحياة الخاصة).
- ست كلمات: نحو: (تحريض علني على ارتكاب الجنايات والجنح).
- سبع كلمات: نحو: (اعتداء على أمن الدولة من جهة الخارج).
- ثماني كلمات: نحو: (اختيار طريق يمنع من الالتجاء إلى طريق سواه).

الأساس الرابع: المجاز:¹

والمجاز ظاهرة لغوية عالمية لاتقف حدودها عند لغة بعينها، ويتحقق المجاز في مجال المصطلحات بعدة طرق، وهي:

- تُنقل الألفاظ من محيط اللغة العامة إلى بيئة مجالية محددة.
- يُنقل مصطلح من مجال إلى مجال آخر.
- يُنقل مصطلح من دلالاته المعنوية إلى دلالاته الحسية.
- يُنقل مصطلح تبعاً لنقله في لغته الأصلية، بمعنى مجازي عربي مكافئ لمجازي أجنبي.
- ومن أمثلة انتقال اللغة العامة إلى المجال القانوني: كلمة (الشخص)، وتعني في اللغة العامة: "كل جسم له ارتفاع وظهور وغلب في الإنسان"، وأصبحت في المجال القانوني: "الكائن الذي تثبت له الشخصية (إنساناً كان أو غير إنسان)". ومثال آخر، مصطلح أدوات، فكلمة (الأداة) في اللغة العامة معناها: (الآلة الصغيرة)، ومعناها في المصطلحات القانونية: "شيء أياً كان نوعه يحصل به المتهم على المقدرة على ارتكاب الفعل الإجرامي، أو يستزيد به من هذه المقدرة".

¹ يُنظر، المرجع السابق، 1520-1538-1359، بتصرف.

الأساس الخامس: التعريب:¹

يقصد بالتعريب: "نقل اللفظ الأجنبي ومعناه إلى اللغة العربية، وهو بذلك يقابل الترجمة التي يتم فيها نقل المعنى دون اللفظ". ووجدت مصطلحات جديدة في مجال القانون في القانون البحري والجوي والدولي العام، نحو: (المورجاج Le mort-gage anglais – حصانات قنصلية immunités consulaires)، وغيرها. وتلك المصطلحات -في ظني- أسهمت في إثراء اللغة العربية، ويمكن الاطلاع على الدراسة التي بينت هذا الثراء والعلاقة بين اللغة العربية والقانون في مؤتمر اللغة العربية والدراسات البيئية، الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية، جامعة الإمام محمد بن سعود.²

المبحث الخامس**دراسة بيئية لسانية بين اللغة العربية والقانون****دراسة تداولية للفعل الإنجازي عند شريح القاضي****1-الدراسات البيئية اللسانية بين اللغة والقانون:**

إن الدراسات البيئية اللسانية بين اللغة والقانون -في ظني- لم تلق الاهتمام والبحث الجاد عند العرب كما فعل الغرب، ويرى أحد الباحثين أن تلك الدراسات عند العرب تنسم بالنكوص الواضح، ويرجع ذلك إلى عدة عوامل، منها: عدم تثبيت البحث اللساني في الثقافة العربية بالشكل المطلوب، وعدم قدرة اللسانيات على التغلغل في المجتمع وفي قضاياه، وعدم ثقة المحيط في اللسانيات واللسانيين لأسباب تاريخية وحضارية متراكمة، ونحن في حاجة ماسة إلى بحوث ودراسات بين المجالين القانوني واللساني.³

ويصف الباحث دور الغرب في تلك الدراسات، إذ يهتم الغرب باللسانيات القانونية، والذي يحظى باهتمام كبير؛ فقد زاد إسهام اللسانيين في مجال القانون على نحو متزايد كمستشارين وشهود وخبراء...، كما زادت التقارير المنشورة المرتبطة بهم مع البيبليوغرافيا الحديثة التي تتضمن ما يقرب من ألف ومائتي مدخل في اللسانيات والقانون، وقدمت المجلة الجديدة المسماة بـ"اللسانيات القضائية" ألفا ومائتي استشهاد في قائمة البيبليوغرافيا، تتوزع على مجموعة من التخصصات من الصوتيات السمعية، والصوت المطبوع

¹ يُنظر، الأسس اللغوية لصياغة المصطلح القانوني، المرجع السابق، 1523، 1542، بتصرف.

² يُنظر، الأسس اللغوية لصياغة المصطلح القانوني، دراسة وصفية تطبيقية، عصام فاروق، 1497-1562.

³ يُنظر، اللسانيات والقانون. حافظي إسماعيل، Hafid ISMAÏLI, Numéro 12/Octobre 2014, AL-MUKHATABAT, 201 ALAOU, 6، بتصرف.

إلى نظرية الدلالة وأفعال الكلام. وتُظهر تلك الدراسات دور اللغويين في المساعدة على صياغة القوانين التي تخضع في تطبيقها لفهم كافٍ للخطاب داخل العشائر اللغوية، وتأويلها وتطبيقها.¹

2- مفهوم التداولية والأفعال الكلامية:

التداولية، هي: "دراسة اللغة في الاستعمال أو في التواصل؛ لأنها تشير إلى أنّ المعنى ليس شيئاً متصلاً في الكلمات وحدها، ولا يرتبط بالمتكلم وحده، ولا المتلقي وحده، فصناعة المعنى تتمثل في تداول اللغة بين المتكلم والمتلقي في سياق محدد (مادي واجتماعي ولغوي) وصولاً إلى المعنى الكامن في كلام ما".²

وتنوّعت الدراسات التداولية واتّسعت مجالاتها، وأهمّ مجال فيها الأفعال الكلامية، والأفعال الكلامية هي: "كلّ منطوق ينهض على نظام شكلي دلاليّ إنجازيّ تأثيريّ، ويعدّ نشاطاً مادياً نحوياً يتوسّل أفعالا قولية لتحقيق أغراض إنجازية (كالطلب والأمر والوعد والوعيد.... إلخ) وغايات تأثيرية تخصّ ردود فعل المتلقي (كالرفض والقبول)، ومن ثمّ فهو يطمح إلى أن يكون ذا تأثير في المتلقي اجتماعياً أو مؤسّساتياً، ومن ثمّ إنجاز شيء ما".³

ومن خصائص الأفعال الكلامية أنّها فعل لغوي أو قوليّ يتمثل في أنّ قول ملفوظ ما هو إنجاز لشيء ما، ويخرج من دائرته الإشارات غير اللغوية كإشارات شرطي المرور حين يحرك يديه... إلخ، والفعل الكلامي يصدر عن الإنسان ويتّبع فيه غايات ومقاصد لأنّه فعل له معنى، وبالتالي هو فعل موجّه لمخاطب أو مستمع، ويراعي صاحب الفعل الكلامي في قوله آليات الخطاب والعرف والتّواضع، وللفعل الكلامي طبيعة سياقية لأن فهم المقاصد متوقّف على احترام المتكلم لمبدأ انسجام الجمل ومراعاة السياق.⁴

ويعد المجال التطبيقي للدراسات البينية الأساس في فهم العلاقة بين اللغة والقانون، والدرس التداولي الحديث يكشف عن تلك العلاقة، فاللغة القانونية لغة إنجازية بالأساس؛ لأنها تتجزّ آثاراً ونتائج. وهي تجسيد لعلاقة اللغة بالفعل؛ وهو ما يجعل من الخطاب القانوني خطاباً وثيق الصلة بالواقع، لأن معناه لا يتحقق إلا إذا تحول إلى منجز فعلي، فالقانون هو الخطاب الوحيد الذي لا تكون له قيمة إلا بتطبيقه في الواقع فعلاً، وعملية "التأثير بالقول" هي التي قد يتحول الكلام بمقتضاها إلى منجز فعلي. ويظهر الطابع الإنجازي

¹ يُنظر، اللسانيات والقانون، المرجع السابق، 6، بتصرف.

² الأفعال الإنجازية في العربية دراسة دلالية ومعجم سياقي، علي محمود حجّي الصراف، 2- 3.

³ يُنظر، الأفعال الإنجازية، مرجع سابق، 22، بتصرف.

⁴ يُنظر، المرجع السابق، 22-23، بتصرف.

للغة القانونية عن طرق تمييز القانون بين ما يسمى "القواعد الآمرة" و "القواعد المكملة". فالقانون ينظم سلوك الأشخاص في المجتمع عن طريق قواعد قانونية، وهي القواعد التي تتضمن خطاباً موجهاً للأفراد بأداء عمل ما أو الامتناع عنه. ويميز عادة بين القواعد الآمرة والمكملة باعتماد المعيار الشكلي الذي يقوم على اعتماد ألفاظ النص ذاته طريقاً لمعرفة القاعدة القانونية، هل هي قاعدة أمرة أو مكملة اعتماداً على العبارة المستخدمة في القاعدة، ومدى جواز الاتفاق على ما يخالف حكمها من عدمه، فإذا كانت العبارة تدل على عدم جواز الاتفاق على مخالفتها كانت أمرة وإن دلت على جواز ذلك كانت مكملة. ويستخدم المشرع ألفاظاً متداولة مثل: يجب -لا يجوز -يمنع لا يصح -يعتبر باطلاً -لا يمكن -إذا و جب .. إلخ.¹ وتعدّ التداولية من أهم الدراسات العلمية التي أحدثت ثورة حقيقية في حقل اللغويات ودراسة المعنى. ويظهر هذا المبحث -والذي قدمته الباحثة- فكرة جديدة تستحق النظر لدراسة العلاقة بين التداولية والقانون.

3-دراسة تداولية للفعل الإنجازي عند شريح القاضي:

ويتناول هذا المبحث دراسة عن القاضي شريح، ويبين كيف وظف فعل الإنجاز (الأمر) في تنفيذ أحكام القضاء. ويعدّ القاضي أبو أمية شريح بن الحارث بن قيس بن جهم بن معاوية من أشهر القضاة في عالمنا الإسلامي، ولأه الخليفة عمر بن الخطاب القضاء، واستمر قاضياً في الكوفة حتى خلافة عبد الملك بن مروان، واتسم شريح القاضي بالعدل والذكاء والفطنة، وهو أحد الأعلام الذين وضعوا قواعد للقضاء، وألف فيه الفقهاء.²

ويوضح هذا المبحث عدة أمثلة عن تنفيذ الأحكام بالامتنال لفعل الأمر في بعض الآيات القرآنية، وهي: المثال الأول: قيل أنه: "خاصم إليه رجل في دين يطلبه أجل، فقال آخر يعذر صاحبه: إنه معسر وقد الله تعالى: ³ {وإن كان ذو عسرة فنظرة إلى ميسرة}، فقال شريح: هذه كانت في الربا، وإنما كان في الأنصار، ثم تلا: ⁴ {إن الله يأمركم أن تؤدوا الأمانات إل أهلها}، أدوا الأمانات إلى أهلها، ولا والله لا يأمر الله بأمر تخالفوه، احبسوه إلى جنب هذه السارية حتى يوفيه".⁵

¹ يُنظر ، اللسانيات والقانون. مرجع سابق، 10، بتصرف.

² يُنظر ، القاضي شريح وقضاؤه في الجنايات، نهلة عبدالله، 41، 44، بتصرف.

³ سورة البقرة، الآية: 280.

⁴ سورة النساء، الآية: 58.

⁵ منهج الإمام شريح القاضي الفقهي، دراسة تأصيلية، عمر الورداني، 204.

وهذا القول فيه دليل واضح على أن شريح القاضي قد التزم بالفعل الإنجازي الصريح (بأمركم)، وما يقتضيه نص الآية أن الأمر هنا يفيد الوجوب.

المثال الثاني: يقول الباحث عمر فيما يروى عن القاضي شريح في شهادة المحدود في غير القذف: "روى ابن أبي شيبة وغيره عن شريح القاضي أنه شهد عنده رجل حُدّ في الخمر فقال شريح القاضي: ماتعلمونه، فقال رجل يسمى كردوس: هو من صالح شبابنا. فأجاز شهادته. وروى وكيع وغيره عن شريح القاضي أن أجاز شهادة رجل قطعت يده ورجله في السرقة. وروى عبد الرزاق أن شريحا قال: نجيز شهادة كل صاحب حد إذا كان يشهد عدلا إلا القاذف، فإن توبته بينه وبين ربه. فهذه الآثار المروية عن شريح القاضي، وكأنه يصرح بأنه أدخل كل صاحب حد في آيات الشهادة: ¹«واشهدوا ذوي عدل منكم»².

فيدل هذا القول أن الفعل الإنجازي (واشهدوا) قد التزم به شريح القاضي في شهادة المحدود في غير القذف، وما يتضمنه نص الآية أن الأمر هنا يفيد الوجوب.

المثال الثالث: نرى موقفاً آخر يظهر فيه استناد شريح القاضي للفعل الإنجازي (لايجوز) في النهي عن قبول شهادة الابن للأب، فقد: "توجه أمير المؤمنين علي بن أبي طالب -رضي الله عنه- إلى صفين افتقد درعا فلما انقضت الحرب ورجع إلى الكوفة وجدها في يد يهودي يبيعها في سوق الكوفة، فقال اليهودي: درعي وفي يدي فقال ببني وبينك القاضي فتقدم علي -رضي الله عنه- وجلس إلى جنب شريح القاضي في مجلس القضاء وقال: لولا أن خصمي يهودي لاستويت معه في المجلس، ولكني سمعت رسول -صلى الله عليه وسلم- يقول: أصغروهم من حيث أصغروهم الله -سبحانه وتعالى- فقال شريح: قل يا أمير المؤمنين، فقال: هذه درعي لم أبع ولم أهب، قال اليهودي: درعي وفي يدي فقال شريح: ألك بينة يا أمير المؤمنين قال: نعم، قنبر (الخادم) والحسن يشهدان إن الدرع درعي، فقال شريح: شهادة الابن لا تجوز للأب، فقال علي: رجل من أهل الجنة لا تجوز شهادته، سمعت رسول الله -صلى الله عليه وسلم- يقول: الحسن والحسين سيدا شباب أهل الجنة، فقال اليهودي: أمير المؤمنين قدمني إلى قاضيه وقاضيه قضى عليه، أشهد أن هذا هو الحق، أشهد أن لا إله إلا الله وأن محمد سول الله، وأشهد أن الدرع درعك"³.

¹ سورة الطلاق، الآية: 2.

² منهج الإمام شريح القاضي الفقهي، مرجع سابق، 217.

³ القضاء في عصر الخلفاء الراشدين "شريح القاضي وتاريخه القضائي أنموذجا"، حاتم الشنيتير، صالح الدليمي، 16.

المثال الرابع: يهتم شريح القاضي بالفعل الإنجازي (فادفعوا)، فيرى عدم دفع المال لغير الرشيد: "فقد روى ابن أبي شيبة بإسناده عن شريح القاضي -رحمه الله- أنه أتاه رجل ومعه ابن أخيه قد استعدى عليه، فقال الرجل: إن ابن أخي يكثر السكر، يعرض عليه بالشراب، قال شريح: "أمسك عليه ماله، وأنفق عليه بالمعروف". ويقول باحث في ذلك المثال: "لقد أرشد القرآن الكريم الأوصياء على الأيتام إلى الوقت المناسب لإعطائهم أموالهم، فقال سبحانه وتعالى: ¹{فإن آنستم منهم رشدا فادفعوا إليهم أموالهم}، فجعل سبحانه وتعالى الوقت الذي يمكن إعطاؤهم أمواله وهو عندما يحس منهم الأوصياء أنهم أصبحوا في صلاح من دينهم ويمكنهم أن يحفظوا أموالهم، وفي هذا الوقت يوصفون بأنهم صاروا رشدين. ومفهوم هذه الآية أن فاقد الصفة وهو غير الرشيد لا يدفع إليه ماله؛ لأنه غير أهل لأخذ ماله. وقد عمل القاضي شريح القاضي -رحمه الله- بمفهوم الصفة في هذه الآية فكان يرى عدم دفع المال لغير الرشيد، وإن بلغ، وإن بان في شعره الشيب".²

المثال الخامس: وفيه يستكر شريح القاضي على جلسائه ما رأوه قولهم ببينونة المرأة، وضياح المال على الرجل بقوله: "إنَّ الإسلام إذا أضيق من حدِّ السَّيف"، وجاء هذا الاستكار في قصة رواها هشيم، عن إسماعيل بن أبي خالد، عن الشَّعْبِيِّ، أنَّ امرأة قالت لزوجها: أترك لك ما عليك من صداقي على أن تطلّقني. فقال: اشهدوا. فقالت: اشهدوا. قال: فأنت طالق. قالت: لا والله حتى تُمرّهن ثلاثا. قال: فأنت طالق ثلاثا. قالت: قد طلّقتني، فاردد عليّ مالي. فاختصما إلى شريح، فقال جلساء شريح: ما نرى امرأتك إلا قد بانّت منك، وما نراك إلا قد غرمت مالها. فقال شريح: أو ترون ذلك؟ قالوا: نعم. قال: إنَّ الإسلام إذا أضيق من حدِّ السَّيف. ثمَّ قال للرجل: أمّا امرأتك فلا تحلّ لك حتى تتكح زوجا غيرك، وأمّا مالك فلك".³

ويتبيّن من المثال السابق اهتمام شريح القاضي بمقاصد الشريعة الإسلامية ورفع المشقة عن المكلفين،⁴ فاعتمد على رفع المشقة باستخدام الفعل الإنجازي (النهي) بقوله: "أمّا امرأتك فلا تحلّ لك" ثم الإثبات بملكية الرجل بماله، إذ قال: "وأمّا مالك فلك".

¹ سورة النساء، الآية: 6.

² منهج الإمام شريح القاضي الفقهي، مرجع سابق، 260، 261.

³ سنن سعيد بن منصور، أبو عثمان سعيد بن منصور بن شعبة الخراساني، تحقيق: حبيب الأعظمي، الدار السلفية، الهند، 1403هـ، ج 1، 376.

⁴ المقاصد الشرعية عند الإمام شريح القاضي، عمرو مصطفى الورداني، مجلة المسلم المعاصر، مج 26، عدد 103، 2002م، 236.

المثال السادس: وفيه عمل القاضي شريح بموجب أن كلّ تعدّ يوجب الضمان، قال الثوري: "وأخبرني علي بن الأقرم قال: خاصمتُ إلى شريح في ثوب دفعتها إلى صباغ، فاحترق بيته، فضمنه، فقال: إنه احترق بيتي، فقال شريح: أرايت لو أنّ بيته احترق أكنت تدع له أجرك؟ قال: لا، قال: فاغرم له ثيابه".¹

ويتضح من المثال السابق استناد شريح القاضي على الفعل الإنجازي (الأمر) حيث حكم بقوله: "فاغرم له ثيابه".

المثال السابع: ويظهر فيه إصدار الحكم (الأمر) لشريح القاضي في جانبين: جانب الوقع، وجانب العدة، حيث قيل: "أن امرأة وزوجها اختصما إلى شريح، طلقها زوجها تطليقة، وقد خلى بينه وبينها، فأقرت أنه لم يصل إليها، فقال: شريح: نصدقك عن نفسك، فلك نصف الصداق، ونكذبك في العدة فعليك العدة".² ويتضح من المثال السابق استخدام الفعل الإنجازي (الأمر) بلفظي: (لك، وعليك) إذ قال: لك نصف الصداق، وعليك العدة.

المثال الثامن: وفيه بيان الحكم بعدم رجوع المطلقة بسبب عدم إعلام المطلق لمطلقاته عن الرجعة، إذ قيل في وصف تلك الواقعة: "جاء رجل وامرأته يختصمان؛ فقالت المرأة: طلقني ولم يعلمني الرجعة حتى انقضت العدة، فتزوجت رجلاً ودخل عليها زوجها؛ فقال: ألا أعلمتها الرجعة كما أعلمتها الطلاق؟ ولم يردها عليه".³ ويلاحظ هنا في هذه الواقعة عدم استعمال القاضي للفعل الإنجازي الصريح (الأمر)، بل بالنهي إذ لم يردها عليه.

وفي الختام يتّضح أن تلك الدراسة لما سبق في هذا المبحث قد تفتح المجال لدراسات جديدة في مجال العلاقة بين اللغة العربية والقانون وخاصة أن التراث العربي يزخر بنماذج للقضاء المسلمين الذين استندوا إلى صيغ الأوامر والنواهي الصريحة والضمنية في تنفيذ الأحكام الشرعية.

¹ المصنف، أبو بكر عبد الرزاق بن همام الصنعاني تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، المجلس العلمي، الهند، توزيع المكتب الإسلامي، ط2، 1403هـ، ج8، 221، ويُنظر في: قواعد وضوابط في القضاء-شريح القاضي أنموذجاً، علي جدائي، جامعة باتنة، 35.

² أخبار القضاة، وكيع، محمد بن خلف بن حيّان، تصحيح: عبد العزيز مصطفى المراغي، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة، ١٣٦٦ هـ، ج2، 250.

³ أخبار القضاة، المرجع السابق، ج2، 235.

الخاتمة:

تتلخص الخاتمة في النقاط التالية:

- 1- قدم البحث العلاقة بين اللغة العربية والقانون، ولعل الدراسة لم تتضمن الكثير من الدراسات التي وضحت العلاقة بينهما بشكل كاف.
- 2- الدراسة التي تبين أثر المصطلحات القانونية في إثراء اللغة العربية قد بينت بعض جوانب الإثراء لكن تحتاج الدراسات البينية إلى كثير من الدراسات المستقبلية لبيان ذلك الأثر.
- 3- الدراسة البينية اللسانية بين اللغة والقانون لم تلق الاهتمام من الدارسين العرب، لذا ينبغي إجراء دراسات مستقبلية لتوضيح أهمية تلك العلاقة بينهما.
- 4- الدراسة التطبيقية في المبحث الخامس تلقي الضوء على العلاقة بين التداولية والقانون، وهذا مبحث له أهمية في إبراز تلك العلاقة، ولا بد من وجود دراسات أخرى في هذا المجال، وخاصة أن الأفعال الإنجازية لها دور مهم في فهم صياغة الأحكام وطبيعتها في النصوص القانونية.

المراجع:

- 1- أثر اللغة والنحو في استنباط الأحكام القانونية والفقهية، سلمان القضاة، الجامعة الأردنية -عمادة البحث العلمي، مج22، عدد4، 1995م، 1613-1622.
- 2- أصول اللغة القضائية، أشرف شمس الدين، مركز الدراسات القانونية، ع1، س7، 45-112، 2013م.
- 3- إسهام اللغة العربية وأهميتها في مجال القانون والحقوق، عبدالله السعدي، اللغة العربية والدراسات البينية، الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، 2018م، مج2، 1387-1436.
- 4- سنن سعيد بن منصور، أبو عثمان سعيد بن منصور بن شعبة الخراساني، تحقيق: حبيب الأعظمي، الدار السلفية، الهند، 1403هـ.
- 5- البناء اللغوي في صياغة النص القانوني، عبداللطيف هداية الله، المغرب، معهد الدراسات والتعريب، ج2، 2004م، 199-237.
- 6- البناء اللغوي للنص القانوني مابين العربية والفرنسية في ظل لغة الاختصاص، نجاه سعدون، جمال بوتشاشة، جامعة قاصدي مرباح، يونيو 2017م، 37-50.
- 7- التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، مسعود صحراوي، بيروت: دار الطليعة، 2005م.
- 8- الضوابط اللغوية للصياغة القانونية، سليمان العيوني، مجلة العلوم العربية، عدد29، شوال 1434هـ، 204-245.
- 9- القاضي شريح وقضاؤه في الجنايات، نهلة عبدالله، رسالة ماجستير، إشراف، حسن أحمد، جامعة أم درمان، 2009م.
- 10- القضاء في عصر الخلفاء الراشدين "شريح القاضي وتاريخه القضائي أنموذجاً"، حاتم الشنيتير، صالح الدليمي، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإسلامية، مج4، عدد16، 2013م، 593-616.
- 11- الاحتمال المعجمي في نصوص التشريع القانوني، رياض السواد، أحمد سالم، مجلة الفقه والقانون، العدد 32، يونيو 2015م، 30-51.

- 12- الأسس اللغوية لصياغة المصطلح القانوني، دراسة وصفية تطبيقية نقدية، عصام فاروق، اللغة العربية والدراسات البينية، الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، 2018م، مج7، 2149-1562.
- 13- اللسانيات والقانون. حافظي إسماعيل، Hafid، AL-MUKHATABAT, Numéro 12/Octobre 2014، ISMAÏLI ALAUI 201.6.
- 14- اللغة والنص والقانوني، عبدالعزيز أبو خشبة، مجلة البيان، العدد593، 2019م.
- 15- الأفعال الإنجازية في العربية دراسة دلالية ومعجم سياقي، علي محمود حجّي الصراف، الإسكندرية: مكتبة الإسكندرية، 2010م.
- 16- اللغة العربية في مناهج القانون الدراسية: قراءة جديدة، عدوية الشبلي، مجلة الكوفة للعلوم القانونية والسياسية، مج2، عدد3، 2010م، 114-118.
- 17- قضية اللغة في علم القانون، صبحي محمصاني، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ج19، 1965، 65-69.
- 18- لغة الحق ولغة القانون: قراءة في أهمية المصطلح القانوني، بلقاسم كريمي، المغرب، معهد الدراسات والتعريب، ج2، 2004م، 239-261.
- 19- مدخل إلى النظرية التداولية، درهمان بودريس، مجلة علوم التربية، المغرب، عدد28، فبراير، 2005م.
- 20- منهج الإمام شريح القاضي الفقهي، دراسة تأصيلية، عمر الورداني، جامعة القاهرة، القاهرة، 2001م.
- 21- المقاصد الشرعية عند الإمام شريح القاضي، عمرو مصطفى الورداني، مجلة المسلم المعاصر، مج26، عدد 103، 2002م، 205-256.
- 22- هل توجد لغة قانونية، أودري لاور، مجلة البلاغة والنقد الأدبي، الناشر، محمد عدناني، 2015م، 227-234.

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

الباحث نبيل البخاري

الأستاذ الدكتور عبدالرزاق بن سعيد بلعباس

معهد الاقتصاد الإسلامي، جامعة الملك عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. وتكون مجتمع الدراسة من القائمين على المساجد بمدينة مكة المكرمة وقد تم اخذ عينة تكونت من (176) من القائمين على المساجد. أما بالنسبة لمنهج الدراسة فقد توظيف المنهج الوصفي المسحي، ولغاية تحقيق أهداف الدراسة فقد تم تطوير أداة تكون من ثلاثة مجالات تمثل الابتكار الاجتماعي لعملية تدوير القوارير البلاستيكية وتكونت من (17) فقرة. وقد تم عمل الاختبار الخاصة بالصدق والثبات للأداة. وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية كان بدور مرتفع. وبناء على نتائج الدراسة فقد توصلت الدراسة إلى العديد من التوصيات ومن أهمها ما يلي: العمل على زيادة البرامج التوعوية والنشرات الإرشادية داخل المساجد لتعزيز الوعي البيئي لدى المصلين بأهمية إعادة تدوير القوارير البلاستيكية والمحافظة على نظافة المساجد والبيئة المحيطة بها. توفير صناديق مخصصة لجمع القوارير البلاستيكية داخل المساجد بصورة منظمة تتناسب مع المظهر الحضاري لبيوت الله، مع تخصيص فتحات منفصلة للقوارير والأغطية والكراتين. تشجيع إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث المتعلقة بالابتكار الاجتماعي والوقف البيئي وإعادة التدوير داخل المساجد، خاصة في ظل محدودية الدراسات المحلية التي تناولت هذا الجانب بصورة تطبيقية.

الكلمات المفتاحية: الابتكار الاجتماعي، إعادة التدوير، القوارير البلاستيكية. الوقف.

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

المقدمة

يشهد العالم تزايد ملحوظ في المشكلات البيئية المرتبطة بالمخلفات بشكل عام وخاصة المخلفات البلاستيكية التي أصبحت من المصادر التي تؤثر على البيئة بشكل خاص، وأن هذه المادة لا تزال بحاجة إلى دراسات للعمل على إيجاد السوائل المناسبة للتخلص منها بما ينعكس إيجاباً على البيئة، ونظراً للمكانة العالمية لمدينة مكة المكرمة كمكان مقدس لدى المسلمين والذي يتوافدون إليها بإعداد هائلة ونظراً للأجواء الحارة الأمر الذي يجعل من استهلاك عبوات الماء البلاستيكية بشكل كبير، فقد أصبحت المخلفات البلاستيكية تمثل تحدي كبير جداً سواء كان بيئياً واقتصادياً واجتماعياً محلياً وعالمياً وهذا سبب اضرار على البيئة والصحة العامة والمظهر الحضاري للمدن والمرافق العامة (العبيدان، 2022). وقد أشار الغزاوي (٢٠٢٤) إلى أن التوسع في استخدام المواد البلاستيكية دون وجود حلول فعالة لإعادة التدوير أدى إلى زيادة حجم المخلفات البيئية بصورة أصبحت تشكل عبئاً متزايداً على المجتمعات والجهات المعنية بإدارة النفايات. كما أوضح فيلز وكوك (Velis & Cook, 2021) بأن الطرق التقليدية للتخلص من النفايات البلاستيكية مثل الحرق قد تؤدي إلى آثار بيئية سلبية طويلة المدى، الأمر الذي يفرض الحاجة إلى إيجاد حلول أكثر استدامة في إدارة المخلفات البلاستيكية والاستفادة منها في صنع مواد ذات نفع على الجميع.

وتعد القوارير والعبوات البلاستيكية الخاصة بالشرب من أكثر أنواع المخلفات انتشاراً بسبب سهولة استخدامها وانخفاض تكلفتها وكثرة الاعتماد عليها في المنازل والمؤسسات والمناسبات العامة والمساجد، الذي يؤدي إلى زيادة حجم النفايات البلاستيكية وصعوبة الاستفادة منها في حال غياب أنظمة إعادة التدوير (السباعي، 2019). وقد ذكر اوويرا (Awoyera, 2020) أن نسبة إعادة تدوير القوارير البلاستيكية حول العالم ما تزال منخفضة مقارنة بحجم الإنتاج والاستهلاك، وهو ما يزيد من حجم التحديات البيئية المرتبطة بالنفايات البلاستيكية. كما أشار أوتشي (٢٠٢٣) إلى أن العالم ينتج مئات الملايين من الأطنان من المواد البلاستيكية سنوياً مما يساهم في ارتفاع معدلات التلوث البيئي وتفاقم مشكلات إدارة النفايات. خلال السنوات الأخيرة أصبحت المملكة العربية السعودية لها توجهات وطنية داعمة بشكل كبير للاستدامة البيئية وتحسين جودة الحياة بشكل عام وخاص في إدارة النفايات وتعزيز الاقتصاد تماشياً مع مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ (المقيطيف، 2025).

ورغم من الجهود الكبيرة المبذولة في تنظيف المساجد والعناية بها إلا أن القوارير البلاستيكية بعد استخدامها غالباً يتم التخلص منها دون وجود آلية واضحة ومنظمة والاستفادة منها بصورة مستدامة وأن بعض هذه

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

القوارير غالبا ما يتم التخلص منها في اماكن عدة في ساحات المسجد والشوارع المحيطة بالمسجد الامر الذي صراحه يؤثر على المظهر الحضاري للمسجد ويزيد من الأعباء التشغيلية على عمال النظافة (العبيدان، 2022). وقد أوضح العبدلي (٢٠٢٢) أن غياب أنظمة الفرز من المصدر يؤدي إلى فقدان جزء كبير من المواد القابلة لإعادة التدوير، ويزيد من الأعباء التشغيلية والبيئية الناتجة عن إدارة النفايات التقليدية.

وقد أشار انديرنيران وشاكونتا (Aderniran & Shakantu, 2022) إلى أن نجاح المبادرات البيئية الحديثة يعتمد بصورة كبيرة على مشاركة المجتمع ورفع مستوى الوعي وتنظيم السلوكيات الإيجابية المتعلقة بإدارة النفايات وإعادة التدوير. كما يبرز مفهوم الوقف البيئي باعتباره احد الاتجاهات الحديثة التي تربط بين المحافظة على البيئة وتحقيق المنفعة العامة المستمرة حيث يمكن تحويل القوارير البلاستيكية من مجرد مخلفات مهمة إلى مورد داعم للمشاريع الوقفية وصيانة المساجد (العبدلي، 2022).

وقد أوضح رافي وسيدديكي (Rafey & Siddiqui, 2021) أن ربط الاستدامة البيئية بالمبادرات المجتمعية والاقتصادية يسهم في بناء نماذج أكثر قدرة على الاستمرار وتحقيق الأثر الاجتماعي والاقتصادي في الوقت نفسه. كما أشارت بعض الدراسات الحديثة (شتيوي، 2026 ، مرابطي، 2024، الحسين، 2022) إلى أهمية ربط المبادرات البيئية بالمشاريع الوقفية والعمل غير الربحي. ويعد الابتكار الاجتماعي من الحلول المناسبة والفعالة للوصول إلى حل العديد من المشكلات وتحقيق التنمية المستدامة (غياث والمعمار، 2019). كما بينت العنوم بأن الابتكار الاجتماعي يمثل شراكة مع العديد من المؤسسات الربحية وغير الربحية لتحقيق التقدم الاجتماعي. حيث يمكن أن تكون الحلول إعادة تدوير أو أسواق جديدة (قليوبي، 2023). هذا يؤكد بأن الابتكار الاجتماعي يسهم في تحقيق التنمية المستدامة بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والبيئية (دباشي وباسي، 2024).

وتعد المساجد من اكثر المرافق التي تشهد استهلاك في مياه الشرب المعبأة بشكل مستمر وخاصة في المدن الكبيرة ذات كثافة سكانية مثل مكة المكرمة والتي تستقبل اعداد كبيرة جداً من المصلين والزوار مما ينتج من ذلك كميات كبيرة من القوارير البلاستيكية الفارغة بشكل يومي.

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

مشكلة الدراسة

تعد النفايات البلاستيكية من أبرز التحديات البيئية المعاصرة التي تواجه العديد من دول العالم وذلك لما تشكله من آثار سلبية على البيئة والصحة العامة والموارد الطبيعية . وقد أشار الغزاوي (٢٠٢٤) إلى أن ضعف تطبيق برامج إعادة التدوير يسهم بصورة مباشرة في زيادة تراكم المخلفات البلاستيكية وارتفاع الأعباء البيئية الناتجة عنها. ان العديد من المجتمعات لا تزال تعاني من ضعف البنية التحتية الخاصه بعمليات الفرز وإعادة الاستخدام إضافة الى محدودية الوعي المجتمعي بأهمية إعادة التدوير ودوره في الحفاظ على البيئة وتقليل استنزاف الموارد الطبيعية(بهلول وحليمي، 2019). وقد بين الشيباني وآخرون (٢٠١٩) أن الضعف التوعوي البيئي يعد من أبرز العوامل المؤثرة على زيادة حجم النفايات البلاستيكية وصعوبة الاستفادة منها بصورة مستدامة. كما أوضحت المعاينة (٢٠٢٤) أن هناك قصور في معرفة كثير من افراد المجتمع بسياسات إعادة التدوير وآليات التعامل مع المخلفات القابلة لاعادة الاستخدام. وأشارت البسام (2021) بأن نقص الخدمات والمرافق اللازمة لعملية التدوير وضعف الوعي الاجتماعي وعدم توفر البنية التحتية لعملية التدوير ونقص البيانات والاستثمار المباشر في إنجاح مشاريع إعادة التدوير .

وتتفاقم هذه المشكلة بصورة أكبر عندما يكون البلاستيك المستخدم من النوع الاستهلاكي اليومي، كما هو الحال في قوارير المياه البلاستيكية التي تستخدم لمرة واحدة فقط ثم يتم التخلص منها رغم أنها تمثل مورداً قابل لإعادة التدوير ويمكن الاستفادة منه اقتصادياً وبيئياً(السباعي، 2019). وقد ذكر أوتشي (٢٠٢٣) أن العبوات البلاستيكية المستخدمة لمرة واحدة تشكل نسبة مرتفعة من إجمالي المخلفات البلاستيكية المنتجة عالمياً، وهو ما أدى إلى زيادة الحاجة إلى تطوير حلول أكثر فاعلية لإدارة هذه النفايات وإعادة تدويرها. وفي السياق المحلي تبرز المساجد كأحد أكثر المرافق التي تشهد استهلاك مرتفع لقوارير المياه البلاستيكية، خاصة في مدينة مكة المكرمة التي تستقبل أعداد كبيرة من المصلين والزوار والمعتمرين على مدار العام، (السباعي، 2019). وهنا يظهر الابتكار الاجتماعي كاستجابة لهذه المشكلة ومعالجتها مع العديد من الجهات لتطوير منتجات وخدمات ابتكارية تكون سلاح ذو حدين في المعالجة والتنمية(المنصوري والبنيان، 2025).

وانطلاقاً من ذلك تسعى هذه الدراسة تحديد التساؤل الرئيسي للدراسة في السؤال الآتي: دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد؟ ويتفرع عن السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

1. ما مدى انتشار استخدام القوارير المياه البلاستيكية داخل المساجد بمكة المكرمة؟
2. هل يتم توزيع مياه معبأة في القوارير البلاستيكية داخل المساجد بمكة المكرمة ؟
3. ما مصدر تزويد المساجد بقوارير المياه البلاستيكية بمكة المكرمة ؟
4. ما الطرق الحالية للتخلص من القوارير البلاستيكية بعد استخدامها بمكة المكرمة ؟
5. ما مدى توفر وسائل وتجهيزات جمع القوارير البلاستيكية بعد استخدامها بمكة المكرمة ؟
6. هل هناك جهود تبذل لجمع القوارير البلاستيكية داخل المسجد بمكة المكرمة ؟
7. ما مستوى قبول فكرة إعادة تدوير القوارير البلاستيكية المستخدمة في المساجد بمكة المكرمة؟
8. ما مدى قبول تخصيص عوائد تدوير القوارير البلاستيكية لصيانة المساجد والمشاريع الخيرية بمكة المكرمة؟
9. ما دور الابتكار الاجتماعي في عملية إعادة تدوير المواد البلاستيكية؟

أهداف الدراسة

1. التعرف على مدى انتشار استخدام القوارير المياه البلاستيكية داخل المساجد بمكة المكرمة.
2. التعرف على مستوى توزيع مياه معبأة في القوارير البلاستيكية داخل المساجد بمكة المكرمة.
3. التعرف على مصدر تزويد المساجد بقوارير المياه البلاستيكية بمكة المكرمة.
4. التعرف على الطرق للتخلص من القوارير البلاستيكية بعد استخدامها داخل المساجد بمكة المكرمة..
5. التعرف على مدى توفر وسائل وتجهيزات جمع القوارير البلاستيكية داخل المساجد بمكة المكرمة..
6. التعرف على الجهود التي تبذل لجمع القوارير البلاستيكية داخل المسجد بمكة المكرمة.
7. قياس مستوى قبول المشاركين لفكرة إعادة تدوير القوارير البلاستيكية داخل المساجد بمكة المكرمة..
8. قياس مستوى قبول المشاركين لفكرة تخصيص عوائد إعادة تدوير القوارير البلاستيكية لصيانة المساجد والمشاريع الخيرية.
9. التعرف على دور أبعاد الابتكار الاجتماعي في عملية إعادة تدوير المواد البلاستيكية.

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة في الجانبين النظري والتطبيقي، وذلك على النحو التالي:
أولاً: الجانب النظري

1. يسهم البحث في تعزيز المعرفة العلمية المتعلقة بإعادة تدوير القوارير البلاستيكية داخل المساجد، وربطها بمفاهيم الاستدامة البيئية والابتكار الاجتماعي والوقف البيئي.
2. يساعد البحث في إبراز أهمية الاستفادة من المخلفات البلاستيكية وتحويلها من نفايات مهمة إلى مورد يمكن أن يسهم في دعم المشاريع الخيرية وصيانة المساجد بصورة مستدامة.
3. يسهم البحث في توضيح العلاقة بين إعادة التدوير والاقتصاد الدائري ودورها في تقليل التلوث البيئي والمحافظة على الموارد الطبيعية.
4. يضيف البحث للمكتبة العربية دراسة حديثة تتناول إعادة تدوير القوارير البلاستيكية داخل البيئة الدينية، وهي من الموضوعات التي ما تزال محدودة في الدراسات العربية.
5. يساعد البحث في فتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات مستقبلية مرتبطة بإعادة التدوير والعمل الوقفي والاستدامة البيئية داخل المساجد والمرافق العامة ودور الابتكار الاجتماعي في معالجة القوارير البلاستيكية.

ثانياً: الجانب التطبيقي

1. يساعد البحث أصحاب القرار والجهات المعنية في التعرف على واقع القوارير البلاستيكية داخل المساجد وطرق التخلص الحالية منها.
2. يسهم البحث في تقديم تصور أولي لمشروع مجتمعي قائم على إعادة تدوير القوارير البلاستيكية والاستفادة من عوائدها في خدمة المساجد والمشاريع الخيرية.
3. يساعد البحث في تعزيز ثقافة إعادة التدوير والعمل التطوعي والمحافظة على النظافة داخل المساجد.
4. يسهم البحث في دعم التوجهات الوطنية المرتبطة بالاستدامة البيئية وتحسين جودة الحياة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.
5. يقدم البحث عدداً من التوصيات والمقترحات التي يمكن الاستفادة منها مستقبلاً عند تطوير مبادرات إعادة تدوير القوارير البلاستيكية داخل المساجد.

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

حدود الدراسة

لتحديد نطاق الدراسة بصورة دقيقة تم تقسيم حدود الدراسة إلى الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: يركز هذا البحث على دراسة دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية.

الحدود المكانية: تقتصر هذه الدراسة على عدد من المساجد الواقعة في مدينة مكة المكرمة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي (1447هـ - 2026م).

الحدود البشرية: جميع القائمين على إدارة المساجد في مكة المكرمة.

مصطلحات الدراسة

أولاً: الابتكار الاجتماعي

فقد عرف دباشي وباسي (2022، 632) بأنه: "نسق من يعرب عن تلك العمليات التي يقوم بها الفرد، أو الجماعة، لتحويل أفكار جديدة مبتكرة إلى ممارسات تستهدف تغيير السلوكيات، لمواجهة التحديات الاجتماعية بطريقة فعالة ومستدامة". وتعرف الدراسة الابتكار الاجتماعي في هذه الدراسة بأنه: بناء نموذج مجتمعي منظم يربط بين المساجد والمتطوعين والجهات الخيرية وشركات إعادة التدوير بهدف الاستفادة من القوارير البلاستيكية وتحويلها إلى مشروع يخدم المجتمع والبيئة بصورة مستدامة.

ثانياً: إعادة التدوير

عرفها بهلول وحليمي (٢٠١٩، ٤٩٦) بأنها: "جميع المخلفات والمواد وإعادة تصنيعها باستعمال طرق ووسائل تكنولوجية وتحويلها إلى منتجات جديدة، وبالتالي تسهيل عملية إعادة استخدامها وتسويقها". وتعرف الدراسة إعادة التدوير في هذه الدراسة بأنها: إعادة الاستفادة من القوارير البلاستيكية المستخدمة داخل المساجد من خلال جمعها وفرزها وإعادة تدويرها بطرق منظمة بهدف الاستفادة منها بيئياً واقتصادياً واجتماعياً، وتحويل عوائدها إلى مورد داعم للمشاريع الخيرية وصيانة المساجد.

ثالثاً: الوقف البيئي

فقد عرف الحسين (2022، 75) بأنه: أداة من أدوات ضمان الحياة الإنسانية من خلال كفالاته مسألة حماية البيئة التي نعيش فيها، ويتقاطع الوقف البيئي الإسلامي اليوم مع فكرة التنمية المستدامة وتتوافر فيه جوانب

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

الاستدامة". وتعرف الوقف البيئي في هذه الدراسة بأنه: الاستفادة من عوائد إعادة تدوير القوارير البلاستيكية داخل المساجد وتوجيهها لدعم صيانة المساجد أو المشاريع الخيرية بما يحقق الاستدامة المجتمعية والبيئية. أولاً: الإطار النظري

إعادة التدوير:

تمثل عملية إعادة التدوير للنفايات والمخلفات الصناعية بشكل عام بأنها ذات مورد اقتصادي كبير، في عملية توفير الاستيراد وما ينتج عنه من إجراءات كبيرة بالإضافة إلى المساهمة في التخفيف من كلف مخرجات الشركات المتخصصة في عمية إعادة التدوير. وقد ذكر عبدالوهاب (2023) بأن عملية إعادة التدوير تمثل عنصر مهمة في الحماية البيئية من التلوث وتحسين في جودة التربة والهواء والتغيرات المناخية بالإضافة إلى إبقاء المدن ضمن نطاق البيئة النظيفة، وبنفس الوقت فإن عملية إعادة التدوير لها جوانب سلبية في عملية الافراط في الإنتاج وزيادة في الاستهلاك في بعض الجوانب التي تعد مبالغة فيها. وقد بين الدبعي (2024) بأن عملية إعادة التدوير تكمن في ثلاثة عناصر أساسية اقتصادية واجتماعية وبيئية فإن عملية التطوير لكافة النفايات تتطلب وإدارة خاصة تعمل على جمع كافة النفايات التي من شأنها أن تكون عائق نحو تحقيق التنمية المستدامة في تحقيق المنتجات المستخدمة من كافة الأصناف إلى دورات حياة لمنتجات جديدة. وقد أشار البغدادي (2021) بأن عملية إعادة تدوير المواد البلاستيكية تعد فرصة استثمارية كبيرة، وخاصة في مجال المحافظة على البيئة بالإضافة إلى الفرص التي من شأنها أن تعد جانباً اقتصادياً في التقليل من استيراد المواد الأولية لهذه الصناعات.

فقد دخلت المنتجات البلاستيكية في الكثير من المواد نتيجة التقدم التقني في انتاج اشكال ذات مرونة وكفاءة عالية بالإضافة إلى الرخص من أسعار بعض المواد المنافسة من المعادن الأخرى. حيث من المتوقع أن تبلغ الطاقة الإنتاجية من البلاستيك عام 2050 بنحو 580 مليون طن سنوياً ، كما بين البغدادي (2021) بأن عملية التخلص من البلاستيك يتم وفق طريقة الردم والتي من شأنها أن تؤثر بشكل سلبي على الجوانب البيئة والمياة الجوفية بالإضافة إلى المدة الزمنية لعملية التحلل والتي تحتاج إلى مدة طويلة جداً، حيث بين أن أمريكا تجمع ما يقارب من (38) مليون طن سنوياً يتم تدوير ما يعادل (11%) فقط. أما في أوروبا حيث يتم جمع ما يقارب من (42) مليون طن يتم تدوير ما يعادل (26%) بينما في اسيا فيتم جمع ما يقارب (120) مليون طن يتم تدوير ما يعادل (23%) وهذا يظهر بأن هناك كميات كبيرة من البلاستيك لا يتم التعامل معه بشكل مناسب والاستفادة منه. وقد قدر حجم النفايات البلاستيكية في

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

الدول العربية ما يعادل (20) مليون طن، تعد عمليات التدوير ضعيفة جداً وتعد السعودية الدولة الثالثة في ترتيب الدول العربية من حيث حجم النفايات البلاستيكية وقد أشار الغزاوي (٢٠٢٤) إلى أن إعادة التدوير تسهم بصورة مباشرة في تقليل التلوث البيئي والمحافظة على الموارد الطبيعية وخفض حجم النفايات الناتجة عن الاستهلاك اليومي، إضافة إلى دورها في دعم الاستدامة البيئية وتقليل الحاجة إلى استخراج المواد الخام. وقد بينت البسام (2021) بأن مستوى عملية تدوير النفايات البلاستيكية في مجلس التعاون الخليجي من اقل النسب العالمية والتي تعد (10% وما مع أمريكا بنسبة (34%) والاتحاد الأوروبي (30%) والصين بنسبة (25%). كما أوضح البكوري (٢٠١٨) أن عمليات إعادة التدوير تساعد في الحد من الآثار البيئية السلبية الناتجة عن تراكم النفايات، خاصة النفايات البلاستيكية التي تحتاج إلى فترات طويلة للتحلل الطبيعي، الأمر الذي يجعل إعادة تدويرها من الحلول المهمة للمحافظة على البيئة والصحة العامة.

وتشير العديد من الدراسات إلى أن نجاح عمليات إعادة التدوير يعتمد بصورة كبيرة على وجود أنظمة واضحة للفرز من المصدر ورفع مستوى الوعي المجتمعي بأهمية المحافظة على البيئة والاستفادة من المخلفات القابلة لإعادة الاستخدام.

مفهوم إعادة التدوير

تناول الكثير من الباحثين لمفهوم التدوير وقد اختلف في عملية المسمى إلا أن الهدف كان واحد وهو إعادة استخدام المخلفات، حيث أطلق عليه اسم إعادة الاستخدام، الاسترجاع، إعادة الانتفاع، إعادة الاستغلال، غير أن العملية الشائعة للمفهوم تدور نحو مفهوم إعادة التدوير، وفيما يلي نعرض ما الباحثين إلى عرفوا لعملية التدوير للمخلفات:

كما عرفها البكوري (٢٠١٨، ص ٢٢٧) بأنها: "عملية إعادة تصنيع واستخدام للمخلفات سواء المنزلية أو الصناعية أو الزراعية بهدف الاستفادة منها وتقليل آثارها البيئية".

فقد عرفه الهرش (2019، 261) بأنه: "عمليات صناعية متتالية للمخلفات لتغيير شكل المادة غير الصالحة للاستخدام أو معدومة القيمة بقصد إعادة تأهيلها جزئياً أو كلياً للدخول في السوق استهلاكاً أو كمادة خام أولية للإنتاج".

فقد عرف كل من بهلول وسارة (2020، 496)، "أن عملية تحويل النفايات إلى منتجات قابلة للاستخدام من أجل منع هدر المواد المقيمة وترشيد الاستهلاك من المواد الخام".

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

وعرفها العبيدان (٢٠٢٢، ص ٢٣) بأنها: "إعادة تصنيع المخلفات والنفايات الإنسانية وتحويلها إلى صورة أخرى تحقق الاستفادة منها وتساعد في حماية البيئة والمحافظة على الموارد الطبيعية". مما سبق تتضح الرؤية بأن مفهوم إعادة التدوير تشير إلى الاستفادة من المواد المستخدمة من قبل الأفراد في معالجتها ضمن طرق خاصة والاستفادة من العناصر المكونة لها في انتاج وحدات جديدة تسهم في تعزيز عناصر التنمية المستدامة. أهمية إعادة تدوير المخلفات

أن عملية إعادة التدوير تمثل حلقة مهمة في الاستثمار الصناعي وتخفيف من مشكلة التلوث، الأمر الذي يعدي مهم في التقليل من مستوى المدخلات إلى زيادة معدل التدوير لاستخدامات جديدة (الهرش، 2019). كما بين كل من بهلول وسارة (2020) بأن عملية إعادة التدوير تعد عملية مهمة لأنها تسهم في تحقيق التنمية المستدامة، وتسهم في التخفيف من نسبة التلوث البيئي وتعزيز مستوى التنمية لدى الافراد والمشاركة في الأنشطة التي تدعم عملية المحافظة على البيئية في المساعدة على عمليات فرز المخلفات. وقد تطرقت السياسات الإسلامية بأهمية المحافظة على البيئة عبر إعادة تدوير عبر إيجاد توازن بيئي بعملية إعادة التدوير ، فقد وضع التشريع الإسلامي في إعادة تطهير المياه وعادة استخدامها (العمارة، 2022).

وقد ذكر العبيدان (٢٠٢٢) أن إعادة التدوير تمثل أحد الجوانب المهمة في دعم التنمية المستدامة من خلال الاستفادة من المواد القابلة لإعادة الاستخدام وتقليل الهدر الناتج عن الاستهلاك اليومي. كما أوضحت الخاليلة (٢٠٢٢) أن إعادة التدوير تسهم في تعزيز الجوانب الاقتصادية من خلال توفير فرص استثمارية جديدة وتقليل التكاليف المرتبطة بإدارة النفايات، إضافة إلى دورها في التقليل من الانبعاثات الناتجة عن عمليات الحرق والطمر التقليدية. وأشار الدبعي (٢٠٢٢) إلى أن مشاريع إعادة التدوير تساعد في خلق فرص عمل جديدة وتعزيز مشاركة المجتمع في المحافظة على البيئة، كما تسهم في بناء ثقافة مجتمعية أكثر وعياً بالاستدامة البيئية. وقد أشار اليعقوبي (٢٠٢٤) إلى أن إعادة تدوير النفايات تسهم بصورة مباشرة في تقليل الضغط على الموارد الطبيعية وتحسين كفاءة استخدام المواد الخام، إضافة إلى دورها في دعم جهود الاستدامة البيئية. وقد أوضح الساهوكي (٢٠١٧) أن إعادة تدوير النفايات أصبحت من الوسائل المهمة التي تعتمد عليها كثير من الدول لتحقيق التنمية المستدامة والمحافظة على البيئة وتقليل التلوث الناتج عن المخلفات الصلبة. وتكمن أهمية إعادة تدوير النفايات البلاستيكية في العديد من الجوانب، من أبرزها: التقليل من حجم النفايات التي يتم التخلص منها في المرامد ومكبات النفايات، والحد من مستوى

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

التلوث البيئي الناتج عن تراكم المخلفات البلاستيكية في الشوارع والمرافق العامة والأماكن المفتوحة. والمحافظة على الموارد الطبيعية وتقليل الحاجة إلى استخراج المواد الخام المستخدمة في صناعة البلاستيك. والتقليل من الانبعاثات والغازات الناتجة عن عمليات الحرق والطمر التقليدية للنفايات. ودعم الاقتصاد الدائري من خلال إعادة استخدام المواد البلاستيكية وتحويلها إلى منتجات جديدة يمكن الاستفادة منها مرة أخرى. توفير فرص اقتصادية واستثمارية والمساهمة في تعزيز ثقافة المحافظة على البيئة والعمل التطوعي والمسؤولية المجتمعية داخل المجتمع.

وفي إطار هذه الدراسة، تبرز أهمية إعادة تدوير القوارير البلاستيكية داخل المساجد بصورة خاصة، نظراً للكميات الكبيرة الناتجة عن توزيع المياه المعبأة بشكل يومي، حيث يمكن أن تسهم عمليات الجمع والفرز المنظمة في تقليل التلوث وتحسين نظافة المساجد والاستفادة من القوارير البلاستيكية كمورد داعم للمشاريع الخيرية وصيانة المساجد.

الآثار المترتبة على عمليات إعادة التدوير

قد أشار اليعقوبي (٢٠٢٤) إلى أن نجاح برامج إعادة التدوير يعتمد على توفر البنية التحتية المناسبة ووجود أنظمة واضحة لعمليات الجمع والفرز والمعالجة. وقد أوضح (Marello & Helwege, 2017) أن ضعف التنظيم وغياب المشاركة المجتمعية يعان من أبرز التحديات التي تؤثر على كفاءة برامج إعادة التدوير، خاصة في المجتمعات التي لا تزال تعتمد على الطرق التقليدية للتخلص من النفايات. كما ذكر بني ارشيد (٢٠٢٤) إلى أن الارتفاع المستمر في استهلاك قوارير المياه البلاستيكية أدى إلى زيادة الضغوط على أنظمة إدارة النفايات والبنية التحتية المرتبطة بعمليات الجمع والمعالجة، الأمر الذي يفرض الحاجة إلى تطوير حلول أكثر استدامة وفعالية. ومن أبرز التحديات التي تواجه عمليات إعادة التدوير والتي بينها كل من الابراهيم (2024) ومحمد (2025): ضعف الوعي المجتمعي بأهمية الفرز من المصدر وإعادة التدوير، الأمر الذي يتطلب مزيد من الجهود في عملية التوعية. غياب الأنظمة الواضحة لعمليات الجمع والفرز داخل بعض المرافق العامة، ارتفاع تكاليف تشغيل بعض مشاريع إعادة التدوير مقارنة بالعوائد المالية المباشرة، والذي يفترض وجود جهات داعمة ومؤثر على القطاع العام والخاص. الحاجة إلى توفير تقنيات حديثة ومراكز مخصصة لمعالجة وفرز النفايات، بالإضافة إلى وجود متخصصين وخبراء في عملية الفرز. الزيادة المستمرة في معدلات استهلاك العبوات البلاستيكية المستخدمة لمرة واحدة عبر إعادة صناعة العبوات بما يتناسب مع عملية التدوير.

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

وفي هذه الدراسة، تظهر هذه التحديات بصورة واضحة داخل المساجد، حيث إن غياب أنظمة منظمة لجمع القوارير البلاستيكية وفرزها يؤدي إلى فقدان فرصة بيئية واقتصادية يمكن الاستفادة منها بصورة أفضل، خاصة مع وجود قبول مجتمعي مرتفع لفكرة إعادة التدوير والاستفادة من عوائدها في خدمة المساجد والمشاريع الخيرية.

الابتكار الاجتماعي:

يعد الابتكار الاجتماعي من المفاهيم الحديثة التي ظهرت نتيجة الحاجة إلى إيجاد حلول جديدة للمشكلات الاجتماعية والبيئية والاقتصادية التي لم تعد الطرق التقليدية قادرة على معالجتها بصورة فعالة، ويعتمد الابتكار الاجتماعي على تطوير أفكار وأساليب ومبادرات تسهم في تحسين جودة الحياة وتعزيز مشاركة المجتمع في معالجة القضايا المختلفة بطريقة أكثر استدامة ومرونة (قيلوبي، 2023).

يهدف الابتكار الاجتماعي إلى الوصول الأمثل للعديد من المشكلات التي تتعلق بالكفاءة والفاعلية وتنظيم الأعمال للاستفادة منها في معالجة التحديات سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية أبو بيئية (المشيخي، 2019). ويبرز الابتكار الاجتماعي في الجانب الاقتصادي من خلال بناء نموذج مستدام لا يعتمد فقط على الدعم المالي المباشر، بل يعتمد على إعادة تنظيم الموارد المتاحة داخل المجتمع وتحويلها إلى قيمة اقتصادية واجتماعية مستمرة، وهو ما يعزز فرص استدامة المشروع مستقبلاً (المنصوري والبنيان، 2025). ولا يقتصر الابتكار الاجتماعي على الجانب التقني أو استخدام التكنولوجيا فقط، بل يشمل أيضاً تطوير نماذج مجتمعية وتنظيمية جديدة تقوم على التعاون بين الأفراد والمؤسسات والجهات الحكومية والقطاع غير الربحي والمتطوعين من أجل تحقيق منفعة عامة مستدامة، كما يركز الابتكار الاجتماعي على الاستفادة من الموارد المتاحة وإعادة تنظيمها بطريقة تحقق أثراً اجتماعياً وبيئياً واقتصادياً إيجابياً (الحربي والساعاتي، 2025). وقد أصبح الابتكار الاجتماعي في السنوات الأخيرة أحد أهم المداخل الحديثة لمعالجة المشكلات البيئية المرتبطة بالنفايات وإدارة الموارد، خاصة في ظل التوجهات العالمية نحو الاستدامة والاقتصاد الدائري وتقليل الهدر، وتؤكد العديد من الدراسات أن نجاح المبادرات البيئية لا يعتمد فقط على توفر الإمكانيات أو التقنيات الحديثة، بل يعتمد بصورة كبيرة على قدرة المجتمع على المشاركة والتفاعل وتبني السلوكيات الإيجابية المرتبطة بالمحافظة على البيئة (فراق، 2020).

وتمثل المملكة العربية السعودية نموذجاً في الاستفادة من الابتكار الاجتماعي في العديد من المجالات لتعزيز قيام المؤسسات بالمهام المطلوبة منها ودعم المنظمات والجمعيات غير الربحية في تحقيق أهدافها، حيث كانت الثانية عربياً في مؤشر الابتكار الاجتماعي (دائرة تنمية المجتمع، 2024). وقد أوضح حماد

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

(2023) بأنه في ضوء التحديات التنموية واستغلال العديد من الفرص في تطوير آليات العمل الوقفي وتعظيم الأصول برز مفهوم الابتكار الاجتماعي الذي يهدف إلى وضع أفكار جديدة تهدف إلى عملية عمل والآليات الأوقاف لمعالجة بعض القضايا التي تهتم أصول المؤسسات الوقفية بشكل عام. ويظهر الابتكار الاجتماعي من خلال محاولة تحويل القوارير البلاستيكية داخل المساجد من مجرد نفايات يتم التخلص منها بعد الاستخدام إلى مورد يمكن الاستفادة منه بصورة منظمة ومستدامة. كما يتمثل الابتكار في بناء نموذج مجتمعي يربط بين المساجد والمتطوعين والجهات الخيرية وشركات إعادة التدوير بهدف تنظيم عمليات الجمع والفرز وإعادة التدوير بصورة أكثر فاعلية واستدامة. وفي إطار هذه الدراسة، يبرز الابتكار الاجتماعي كأحد العناصر المهمة في معالجة هذه المشكلة البيئية، من خلال بناء نموذج مجتمعي يعتمد على مشاركة المصلين والمتطوعين والجهات الخيرية وشركات إعادة التدوير في تنظيم عمليات جمع القوارير وفرزها وإعادة تدويرها بطريقة أكثر استدامة وفاعلية.

دور الابتكار الاجتماعي في عملية إعادة تدوير المواد البلاستيكية

أن عملية تدوير المواد البلاستيكية له الكثير من الفوائد التي تتمثل في المحافظة على البيئة بالإضافة إلى خلص جوانب اقتصادية ذات تأثير اقتصادي وعائد إيجابي على الدولة ككل وزيادة وعي الأفراد بأن عملية إعادة التدوير تحتاج إلى جهود جماعية للوصول إلى الهدف المطلوب عبر الابتكار الاجتماعي والتي تتمثل فيما يلي:

أولاً: الجوانب البيئية

تمثل القوارير البلاستيكية الفارغة أحد أبرز أنواع المخلفات التي يصعب تحليلها خلال فترات زمنية قصيرة، الأمر الذي يجعل تراكمها داخل المرافق العامة من المشكلات البيئية التي تؤثر بصورة مباشرة على النظافة العامة والمظهر الحضاري للمكان (محمد، 2025). وقد أوضح المشاط والذيب (2024) أن التلوث البيئي من المخلفات البلاستيكية أصبح منتشر في ظل التوسع في إنتاج المواد البلاستيكية والتي كانت سهلة المنال بسبب الكلفة المادية مقارنة بالمواد الأخرى، حيث أسهم هذا الانتشار إلى بروز مشكلة كبيرة في زيادة مستوى التلوث البيئي بسبب تراكم النفايات البلاستيكية وصعوبة تحليلها مقارنة مع المواد الأخرى، كما من الآثار البيئية المباشرة تتمثل في انشاء طبقة عازلة بين التربة وجذور النبات.

وتكمن أهمية إعادة تدوير المواد البلاستيكية في الحد من تراكم النفايات البلاستيكية وتقليل التلوث البصري والبيئي الناتج عنها، إضافة إلى المساهمة في المحافظة على الموارد الطبيعية وتقليل الأضرار البيئية

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

المرتبطة بعمليات الطمر والحرق التقليدية (Islam, 2025). وقد أشار الغزاوي (٢٠٢٤) إلى أن إعادة التدوير تعد من الوسائل المهمة التي تساعد في تقليل حجم النفايات البلاستيكية وتحقيق قدر أكبر من الاستدامة البيئية. وقد أصبحت المواد البلاستيكية من أكثر المواد الملوثة والتي تؤثر بشكل مباشر على نظافة البيئة وتؤثر على الواقع البيئي، حيث اشارت الدراسات بأن هناك علاقة بين المواد البلاستيكية وبين المشكلات الصحية التي يعاني من الأفراد بالإضافة إلى تلوث شامل في البيئة (عباس والعيسى، 2023). وأن العمل على الحد من التلوث البلاستيكي كإعادة التدوير كأحد الحلول لمواجهة النفايات البلاستيكية واستنزاف الموارد، تعد من الحلول المناسبة مع كمية النفايات البلاستيكية والتي تتجاوز 400 مليون طن سنوياً، الأمر الذي يتطلب المزيد من الجهود في تعزيز كفاءة إعادة التدوير بسبب عدم استغلال إمكانات إعادة تدوير البلاستيك بالكامل (عبدالمجيد، 2022). ووضح منصور (2026) بأن عملية معالجة البلاستيك تتم من خلال توليد حبيبات بلاستيكية يعاد تدويرها في انتاج مواد جديدة تسهم بشكل كبير في الحد من مشاكل التلوث البيئية بشكل أساسي. وبين مهدي (2024) بأن التلوث البيئي أصبح من المشكلات التي تترك الدول التي تجد من المواد البلاستيكية صعوبة في التخلص منها والحد من الانتشار الكثيف للمواد البلاستيكية من كافة الأنواع والاصناف.

ثانياً: الجوانب الاجتماعية

يسهم هذا البحث في تعزيز مفهوم المسؤولية المجتمعية من خلال ربط سلوك يومي بسيط، مثل التخلص من القوارير البلاستيكية، بمبادرة بيئية وخيرية ذات أثر مستدام. كما يساعد المشروع في نشر ثقافة المحافظة على البيئة داخل المجتمع وتعزيز مفهوم المشاركة المجتمعية والعمل التطوعي داخل المساجد. إن انتشار المخلفات البلاستيكية وغيرها من النفايات يحتاج إلى تعاون وجهد مجتمعي من خلال إيجاد تعاون مشترك مع الجهات المعنية في عقد الندوات والدورات والورش التي تؤكد بأن وعي المواطن في كيفية التخلص من النفايات يعد من الجهود القائمة على تحقيق التعاون والتنمية المستدامة (فيروز، 2012). إن عملية فرز للنفايات من قبل المجتمع من خلال صناديق خاصة يتم فيها النفايات ضمن تصنيفات معينة بهدف الوصول إلى إعادة تدوير لهذه النفايات بدلاً من تنتهي بها الأمر في مكبات ذات تأثير سلبي (الجلامة، 2024). وقد ذكر الزغول (2023) بأن المجتمع المعاصر أصبح مدرك بأن النفايات الصلبة تمثل مشكلة الخاصة بالنفايات تتطلب الجهود المشتركة للتخلص من النفايات حيث وضعت بعض الجهات الخاصة عبوات ذات أشكال متنوعة بهدف وضع كل صنف من المخلفات في المكان الصحيح وهذا يعزز دور المجتمع في التخلص الآمن من النفايات. وقد ذكرت الصالح (2026) بأن دور المجتمع

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

يعد دون المطلوب وخاصة بأن الجهات الرسمية تتحمل مسؤولية في عملية إعادة التدوير تتمثل في عدم توافر الحاويات الخاصة وغياب الدعم المؤسسي، وأن الوعي النظري بين السكان يعد ظاهراً مما يتطلب توافر البرامج التثقيفية وتطوير التعليمات والسياسات ووضع آليات من الحوافز التي تسهم في تعزيز جهود المجتمع في عملية إعادة التدوير.

وقد ذكر الأشقر (2023) بأن مشاركة القطاع المجتمعي مهم ويعد عنصر أساسي في إدارة النفايات من خلال العمليات التوعوية والارشادية. وأن العائد الاجتماعي على عملية إعادة التدوير يسهم في تحسين الحالة العامة والصحية والنفسية بالإضافة إلى توافر خبرات لدى المجتمع في طرق التخلص من النفايات (أحمد، 2021). كما يسهم المشروع في رفع مستوى الوعي البيئي لدى أفراد المجتمع، وتشجيعهم على تبني سلوكيات إيجابية مرتبطة بالمحافظة على النظافة والموارد العامة، إضافة إلى تعزيز مفهوم الوقف البيئي والعمل الخيري المستدام. وقد أشار الكندري (٢٠١٦) إلى أن المبادرات المجتمعية المرتبطة بالعمل التطوعي تسهم بصورة كبيرة في تعزيز السلوكيات الإيجابية وبناء ثقافة مجتمعية أكثر وعياً بالمسؤولية البيئية والاجتماعية.

ثالثاً: الجوانب الاقتصادية

أن المواد البلاستيكية تمثل مورداً يمكن الاستفادة منه بصورة أفضل بدلاً من التعامل معها كنفايات عديمة القيمة. فمع ارتفاع معدلات استخدام المواد البلاستيكية، تصبح كميات البلاستيك الناتجة قابلة للتحويل إلى مورد اقتصادي يرتبط مباشرة تعزيز التنمية المستدامة.

وقد بين المشاط والذيب (2024) بأن هناك العديد من الجوانب الاقتصادية لعملية تدوير المخلفات البلاستيكية تتمثل في خلف وظائف جديدة للعاملين وتعمل على تخفيف من مستوى البطالة. تعمل على الحد من مستوى التلوث على الميا الجوفية. وقد بين عباس والعيسى (2023) بأن الجوانب الاقتصادية للنفايات الصلبة تمكن في كسب الأموال العائدة من عملية الاستثمار الناجح لعملية التدوير بعدما كانت المواد تبقى بدون معالجة. فإن إنشاء المصانع والورش الخاص بعملية التدوير يمثل نقل نوعية في عملية معالجة النفايات بالإضافة إلى العائد الاستثماري المباشر أو عن طريق وسطاء في عملية شراء المنتجات لغاية تشغيل المصانع والقوى البشرية (العبيسات، 2023). كما أن إعادة تدوير المواد البلاستيكية يساعد في تقليل التكاليف المرتبطة بإدارة النفايات والتخلص منها، إضافة إلى دعم الصناعات المرتبطة بإعادة التدوير والاستفادة من المواد الخام المعاد استخدامها. وقد أشار الربحيات (٢٠٢٤) إلى أن مشاريع إعادة

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

التدوير تسهم في خلق فرص اقتصادية جديدة وتعزيز مفهوم الاقتصاد الدائري القائم على تقليل الهدر والاستفادة من الموارد المتاحة.

يتضح مما سبق أن الجوانب الإيجابية لإعادة تدوير المواد البلاستيكية بتوظيف الابتكار الاجتماعي تتكامل هذه الجوانب مع مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تركز على تحسين جودة الحياة، وتعزيز الاستدامة البيئية، ورفع نسبة إعادة التدوير، وتفعيل دور القطاع غير الربحي والعمل التطوعي، وتعزيز المشاركة المجتمعية في تحقيق التنمية المستدامة. وأن توجيه العوائد الناتجة عن إعادة التدوير لدعم صيانة المساجد أو المشاريع الخيرية يضيف بعداً وقفياً واجتماعياً للمشروع، ويجعل عملية إعادة التدوير مرتبطة بصورة مباشرة بخدمة المجتمع وتحقيق المنفعة العامة.

الوقف البيئي ودوره في إعادة التدوير:

يعد الوقف البيئي من المفاهيم الحديثة التي تجمع بين المحافظة على البيئة وتحقيق المنفعة العامة المستدامة، حيث يقوم على استثمار الموارد أو المبادرات البيئية بطريقة تحقق أثراً مستمراً يعود بالنفع على المجتمع والأجيال القادمة. وقد أصبح الوقف البيئي من الاتجاهات المعاصرة التي تسعى إلى توظيف مفاهيم الوقف في دعم قضايا الاستدامة البيئية والمحافظة على الموارد الطبيعية وتقليل التلوث.

ويعد الوقف في الإسلام نموذجاً مهماً لتمويل المستدام لبعض المشاريع الخيرية، وتفتح آفاق جديدة في التضامن الاجتماعي وأفاقاً في التنمية معززة روح المسؤولية (الزرقاء، 2020). كما أوضح الحسين (2022) بأن الوقف البيئي أصبح اليوم نموذج من ضمان الحياة والتنمية في المحافظة على البيئة التي نعيش فيها ويتوافق مع تحقيق التنمية المستدامة عبر السيطرة وإدارة كل ما يحافظ على البيئة واستثمار المخرجات لصالح ريع الوقف. وفي القرآن الكريم فقد ورد نص صريح تطالب بالمحافظة على البيئة التي يعيش فيها الفرد حيث قال تعالى: "ولا تفسدوا في الأرض بعد إصلاحها" (الأعراف، 56).

أن المحيط الذي يعيش فيه الفرد يعد جزءاً من الأمان، فلا بد من وضع الوسائل والطرق التي تعمل على المحافظة على المكان ورفع الضرر عنه، ولهذا فإن الوقف الإسلامي يعمل على استغلال كافة الظروف والمواد دون إهدار أو إخلال في التوازن البيئي (الهاجري ونور، 2025). وقد أوضح العبدلي (٢٠٢٢) أن غياب أنظمة الفرز من المصدر يؤدي إلى فقدان نسبة كبيرة من المواد القابلة لإعادة التدوير ويزيد من التكاليف البيئية والتشغيلية المرتبطة بإدارة النفايات.

حيث تتحقق بعض المآرب الوقفية والتنمية في توظيف الاستثمار الوقفي في مشاريع تعود بالفائدة سواء الاقتصادية أو الاجتماعية منها وتسهم في تحسين جودة الحياة وتحسين العقار ضمن تعزيز التنمية

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

المستدامة (الفوزان، 2025). ويتميز الوقف البيئي بأنه لا يقتصر على الدعم المالي المباشر فقط، بل يشمل أيضاً المبادرات والمشروعات التي تسهم في تحسين البيئة والمحافظة على الموارد الطبيعية وتعزيز جودة الحياة، كما يسهم الوقف البيئي في دعم المسؤولية المجتمعية وتحفيز المجتمع على المشاركة في المبادرات البيئية والخيرية بصورة أكثر استدامة (العاني، 2022).

وفي السنوات الأخيرة برزت أهمية الوقف البيئي مع تزايد التحديات البيئية الناتجة عن ارتفاع معدلات الاستهلاك وزيادة النفايات، الأمر الذي دفع العديد من الجهات والمؤسسات إلى التفكير في نماذج جديدة تجمع بين العمل الخيري والاستدامة البيئية، بحيث يتم استثمار بعض الموارد أو المخلفات القابلة لإعادة التدوير وتحويل عوائدها إلى مشاريع تخدم المجتمع بصورة مستمرة (سميرة، 2022).

كما أن ربط إعادة التدوير بالمجال الوقفي داخل المساجد يعطي المشروع بعداً مجتمعياً وإنسانياً أكبر، حيث لا تقتصر الفائدة على المحافظة على نظافة المسجد وتقليل النفايات فقط، بل تمتد إلى خلق مورد داعم للأعمال الخيرية بصورة مستدامة، وهو ما يتوافق مع مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ في دعم القطاع غير الربحي وتعزيز جودة الحياة والاستدامة البيئية (الجهني، 2021).

ورغم الجهود الكبيرة المبذولة في تنظيف المساجد والعناية بها، إلا أن القوارير البلاستيكية بعد استخدامها غالباً ما يتم التخلص منها داخل حاويات النفايات العامة دون وجود آليات واضحة ومنظمة لجمعها وفرزها وإعادة تدويرها بصورة مستدامة، كما أن بعض هذه القوارير قد تترك في ساحات المسجد والمداخل ومواقف السيارات، الأمر الذي يؤثر على المظهر الحضاري للمسجد ويزيد من الأعباء التشغيلية على عمال النظافة. كما أن الربط بين الجهات البيئية والخيرية وإعادة التدوير داخل البيئة الدينية لا يزال محدود وغير منظم، رغم أن المساجد تمثل بيئة مناسبة لنشر ثقافة الاستدامة والعمل التطوعي والمحافظة على الموارد. ومن هنا تبرز الحاجة إلى التفكير في حلول مبتكرة تتجاوز المفهوم التقليدي للنظافة وجمع النفايات، وتتجه نحو بناء نموذج مجتمعي مستدام قائم على الابتكار الاجتماعي، يسهم في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية والاستفادة من عوائدها في دعم المشاريع الخيرية وصيانة المساجد ضمن إطار الوقف البيئي والاستدامة المجتمعية.

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

جهود المملكة العربية السعودية في إعادة التدوير للنفايات

يعتمد نظام إدارة النفايات في المملكة بشكل أساسي على الطرق التقليدية، حيث يُعد التخلص من النفايات في مكبات مفتوحة ممارسة شائعة، مع الحد الأدنى من المعالجة أو المعالجة، مما يؤدي إلى انخفاض معدلات إعادة التدوير واستعادة الطاقة بسبب الاعتماد الشديد على جامعي النفايات في عملية الفرز. ونتيجة لذلك، يتم توجيه معظم النفايات إلى مكبات النفايات، مما يتسبب في فوضى النفايات وتلوث البيئة، وتستخدم المملكة محطات التسميد والتحويل الحيوي إلى الميثان لمعالجة النفايات، بالإضافة إلى وحدات إعادة التدوير، ولا توجد بها محطات حرق. تمت معالجة الحاجة إلى محطات الحرق في نظام إدارة النفايات في المملكة في "رؤية 2030" وقانون إدارة النفايات لعام 2021.

يتمثل أحد التحديات الرئيسية في نظام إدارة النفايات بالمملكة في عدم فرز النفايات من المصدر. ويقوم بفرز النفايات في المقام الأول جامعو النفايات غير الرسميين، مما يؤدي إلى انخفاض معدلات إعادة التدوير ومحدودية استرداد الطاقة. ويؤدي الاعتماد المستمر على مدافن النفايات للتخلص من غالبية النفايات إلى تفاقم التلوث البيئي واستنزاف الموارد. ومع ذلك، تمتلك المملكة إمكانات كبيرة غير مستغلة لاستعادة النفايات، ومشاريع تحويل النفايات إلى طاقة، وزيادة معدل إعادة التدوير. ويمكن أن يؤدي تحسين ممارسات إدارة النفايات إلى توفير فرص عمل كبيرة في مجال جمع النفايات (Mahongnao & Kumar, 2025). في ضوء الكميات الهائلة من النفايات الصلبة في السعودية فقد عملت على إنشاء 48 مصنعاً لإعادة التدوير في المملكة العربية السعودية، تعيد تدوير أنواع مختلفة من النفايات أو تقوم أحياناً بتصدير جميع مكونات النفايات التي تم فرزها في مصانعها ويعيد مصنع SADACA إعادة التدوير في مدينة جدة ما معدله 5000 طن من النفايات المفروزة سنوياً من أصل 50,000 طن عام 2012. بينما بلغت كمية النفايات على مستوى المملكة ما يعادل (135,1) مليون طن عام 2024 مقارنة مع (111,4) مليون طن عام 2023. وقد بلغت الكميات التي تم تدويرها (33.9) مليون طن ما يعادل (25%) (الهيئة العامة للإحصاء، 2024). وقد اكدت وزارة البيئة والمياه والزراعة عن استراتيجية لتطوير إدارة النفايات من خلال زيادة نسبة إعادة التدوير إلى أكثر من (95%) بما يعادل (100) مليون طن تحقيقاً مع مستهدفات رؤية السعودية (2030) (موقع وزارة البيئة والمياه والزراعة، 1445هـ).

وقد أشار المقيطيف (٢٠٢٥) إلى أن ارتفاع استهلاك المياه المعبأة داخل الأماكن الدينية يؤدي إلى زيادة كبيرة في حجم المخلفات البلاستيكية، الأمر الذي يتطلب تطوير حلول تنظيمية ومجتمعية تساعد في الاستفادة من هذه القوارير وتقليل آثارها البيئية.

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

تعد المساجد من أكثر المرافق التي تشهد استهلاكاً مستمراً للمياه المعبأة في القوارير البلاستيكية، خاصة في المدن ذات الكثافة العالية مثل مكة المكرمة التي تستقبل أعداداً كبيرة من المصلين والمعتمرين والزوار طوال العام. ورغم الجهود الكبيرة المبذولة في تنظيف المساجد والعناية بها، إلا أن القوارير البلاستيكية بعد استخدامها غالباً ما يتم التخلص منها بصورة تقليدية داخل حاويات النفايات العامة، دون وجود أنظمة واضحة لجمعها وفرزها وإعادة تدويرها. وأن ربط إعادة التدوير بالمساجد يساهم في تعزيز ثقافة المحافظة على البيئة والعمل التطوعي والمسؤولية المجتمعية، خاصة عندما يتم توجيه عوائد إعادة التدوير لدعم صيانة المساجد أو المشاريع الخيرية، بما يحقق مفهوم الوقف البيئي والاستدامة المجتمعية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات السابقة موضوع إعادة تدوير النفايات البلاستيكية من جوانب بيئية واقتصادية واجتماعية مستندة إلى الابتكار الاجتماعي، كما ركزت بعض الدراسات الحديثة التي تطرقت إلى الابتكار الاجتماعي ودراسات تطرقت إلى عملية إعادة التدوير. وفيما يلي عرض لبعض من الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة:

أولاً الدراسات التي تطرقت إلى إعادة تدوير البلاستيك:

ففي دراسة المقيطيف (٢٠٢٥) وأظهرت نتائج الدراسة وجود عدد من التحديات المرتبطة بإعادة تدوير البلاستيك، من أبرزها غياب الفرز من المصدر وضعف مشاركة المجتمع في عمليات إعادة التدوير. كما أكدت الدراسة أهمية تعزيز الوعي البيئي ودعم المبادرات المجتمعية المرتبطة بالاستدامة وإعادة التدوير. كما أوضح Pilapitiya (٢٠٢٤) في دراسته المتعلقة بالنفايات البلاستيكية أن التلوث الناتج عن المخلفات البلاستيكية أصبح من القضايا البيئية العالمية التي تتطلب حلولاً أكثر استدامة ومسؤولية، خاصة مع انتشار الجزيئات البلاستيكية الدقيقة وتأثيرها على صحة الإنسان والبيئة. وفي دراسة قامت بها تيقرين (2024) هدفت إلى إظهار أهمية الاستثمار في مجال إعادة تدوير النفايات كأحد التقنيات الحديثة التي تساهم بشكل كبير في تحقيق أبعاد التنمية المستدامة. ففي دراسة عبدربه وآخرون (٢٠٢٢) هدفت البحث عن أساليب علمية وإدارية حديثة لتحسين إدارة المخلفات الصلبة وإعادة تدوير البلاستيك، من خلال الاستعانة بالخبراء واستخدام التقنيات الحديثة في عمليات الجمع والفرز والمعالجة. إضافة إلى دعم الاستثمار في مشاريع إعادة التدوير لتحقيق الاستدامة البيئية وتوفير فرص عمل جديدة. كما تناولت دراسة Joseph et al (٢٠٢٢) وأوضحت الدراسة أن نجاح عمليات إعادة التدوير يعتمد بصورة كبيرة على التعاون بين المؤسسات

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

والمجتمع وتطوير أنظمة فعالة للفرز والمعالجة، إضافة إلى أهمية تبني تقنيات أكثر استدامة في إدارة المخلفات البلاستيكية. وفي دراسة عتيق وصابر (٢٠٢١) أظهرت النتائج أن ضعف أنظمة الجمع والفرز والتخلص من النفايات البلاستيكية أسهم بصورة مباشرة في تفاقم المشكلات البيئية والصحية، كما أكدت الدراسة أهمية نشر الوعي البيئي وتطوير أنظمة فعالة لإدارة المخلفات البلاستيكية. وفي دراسة الشيباني والزباني ورحاب (٢٠١٩) التي تناولت تطوير الوعي البيئي المرتبط بالنفايات الصلبة، توصلت الدراسة إلى أن ضعف الوعي المجتمعي يعد من أبرز العوامل المؤثرة في زيادة المشكلات البيئية المرتبطة بالنفايات البلاستيكية، كما أكدت أهمية نشر الثقافة البيئية وتوعية المجتمع بطرق الفرز وإعادة التدوير والمحافظة على البيئة.

ثانياً الدراسات التي تطرقت إلى دور الابتكار الاجتماعي ومنها

دراسة الدبعي (2024) تطرقت إلى دور الابتكار في خفض من التلوث البيئي عبر إنشاء معامل وشركات تعمل على إعادة تدوير للنفايات بكافة أشكالها والتقليل من مستوى التلوث البيئي. وفي دراسة Song (٢٠٢٤) أشارت الدراسة إلى أن الارتفاع المستمر في استخدام العبوات البلاستيكية أدى إلى زيادة الضغوط البيئية والتشغيلية المرتبطة بإدارة النفايات، كما أكدت أهمية تطوير سياسات أكثر استدامة تدعم الابتكار في إدارة النفايات وتعزيز مشاركة المجتمع في تقليل المخلفات البلاستيكية. وفي دراسة Cajaiba-Santana (٢٠١٤) أكدت الدراسة أن المبادرات المجتمعية المرتبطة بالبيئة وإعادة التدوير تسهم في تعزيز المسؤولية المجتمعية وتطوير حلول أكثر قدرة على الاستمرار مقارنة بالحلول التقليدية. وفي جانب الابتكار الاجتماعي، أشارت دراسة Murray et al (٢٠١٠) إلى أن الابتكار الاجتماعي يعد من المداخل الحديثة التي تساعد في معالجة المشكلات البيئية والاجتماعية من خلال بناء نماذج مجتمعية قائمة على المشاركة والتعاون بين الأفراد والمؤسسات. كما أوضحت دراسة Nicholls & Murdock (٢٠١٢) أن الابتكار الاجتماعي يسهم في تطوير مبادرات بيئية ومجتمعية قادرة على تحويل المشكلات البيئية إلى فرص تنمية مستدامة.

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

التعليق على الدراسات السابقة

ومن خلال تحليل الدراسات السابقة يلاحظ أن معظم الدراسات ركزت على إدارة النفايات البلاستيكية وإعادة التدوير من الجوانب البيئية أو الاقتصادية أو التشغيلية، في حين أن الدراسات التي تناولت ربط إعادة التدوير بالابتكار الاجتماعي والوقف البيئي داخل المساجد ما تزال محدودة، خاصة في البيئة المحلية السعودية.

كما يلاحظ أن أغلب الدراسات السابقة تناولت إعادة تدوير النفايات بصورة عامة، دون التركيز بصورة مباشرة على القوارير البلاستيكية المستخدمة داخل المساجد، أو دراسة إمكانية تحويلها إلى مورد وقفي مستدام يخدم المجتمع والمساجد في الوقت نفسه.

ومن هنا تتمثل الفجوة البحثية في أن هذه الدراسة تعد من الدراسات القليلة التي تربط بين إعادة تدوير القوارير البلاستيكية داخل المساجد بالابتكار الاجتماعي والاستدامة البيئية والوقف البيئي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، مع التركيز على قياس واقع الاستخدام الحالي ومستوى تقبل المجتمع لفكرة إعادة التدوير والاستفادة من عوائدها في دعم المشاريع الخيرية وصيانة المساجد.

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

منهج الدراسة

أعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من القائمين على المساجد في مدينة مكة المكرمة، ويشمل ذلك الأئمة والمؤذنين وخدام المساجد، وذلك باعتبارهم الأكثر ارتباطاً بدور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من مجموعة القائمين على المساجد في مدينة مكة المكرمة بلغ عددهم (176)، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية بهدف الحصول على بيانات من ذوي الاختصاص في معرفة دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية.

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة على الاستبانة بوصفها الأداة الرئيسة لجمع البيانات، حيث تم تطوير الاستبانة بالاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة (المقيطيف، 2025، الدبعي، 2024) المرتبطة بالدراسة التي تناولت دراسة الابتكار الاجتماعي إعادة التدوير وتكونت من ثلاثة مجالات تحتوي على (17) الفقرة.

صدق أداة الدراسة

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال عدد من الإجراءات العلمية التي تهدف إلى التأكد من مدى مناسبة الاستبانة لأهداف البحث وقدرتها على قياس الظاهرة محل الدراسة بصورة دقيقة.

أولاً: صدق المحكمين

تم عرض أداة الدراسة على عدد من ذوي الاختصاص لإبداء ملاحظاتهم حول فقرات الاستبانة من حيث الوضوح، والترتيب، ومدى ارتباطها بأسئلة الدراسة وأهدافها. وقد تم الأخذ بالملاحظات المتعلقة بتحسين صياغة بعض الأسئلة، وإضافة ما يرتبط بالابتكار الاجتماعي، والوقف البيئي، والاستدامة، ومدى تقبل المجتمع لفكرة تخصيص العوائد لصالح صيانة المساجد والمشاريع الخيرية، حيث اقتصر التعديلات على إعادة الصياغة دون حذف أي سؤال حيث تم الأخذ بالملاحظات بنسبة 80% لإجراءات التعديلات. وبناء على ذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية جاهزة من حيث حكم ذوي الاختصاص.

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

إجراءات الدراسة وجمع البيانات

1. قام الباحث بتصميم الاستبانة الإلكترونية، وذلك بهدف جمع البيانات المتعلقة بواقع استخدام القوارير البلاستيكية داخل المساجد وقياس مستوى تقبل فكرة إعادة التدوير وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام.
 2. مخاطبة فرع وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد للحصول على خطاب تسهيل مهمة باحث، وذلك لدعم إجراءات توزيع الاستبانة والوصول إلى الفئة المستهدفة من القائمين على المساجد.
 3. الحصول على الموافقات اللازمة، تم إنشاء الاستبانة إلكترونياً وتوزيعها بصورة رسمية على عدد من مسؤولي المساجد والقائمين عليها داخل مدينة مكة المكرمة، بهدف جمع البيانات المتعلقة بواقع استخدام القوارير البلاستيكية وطرق التخلص منها ومدى تقبل المشاركين لفكرة إعادة التدوير والاستفادة من عوائدها في دعم صيانة المساجد والمشاريع الخيرية. وقد أسهم ذلك في الحصول على عدد مناسب من الاستجابات التي تم الاعتماد عليها في التحليل الإحصائي واستخراج نتائج الدراسة.
 4. تم الاعتماد على برنامج التحليل الإحصائي SPSS لتحليل البيانات وتحقيق أهداف الدراسة حيث تم الاعتماد على التكرارات والنسب المئوية.
- عرض النتائج ومناقشتها

السؤال الأول: ما مدى انتشار استخدام القوارير المياه البلاستيكية داخل المساجد بمكة المكرمة؟ للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، فيما يلي عرض للنتائج الموضحة بالجدول (2):

جدول رقم (2) انتشار استخدام القوارير المياه البلاستيكية داخل المساجد وفقاً لعدد المصلين

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من ٥٠ مصلي	70	٣٩.80%
أقل من ١٠٠ مصلي	٤٨	٢٧.٦٠%
من ١٠٠ إلى ٣٠٠ مصلي	31	١٧.6%
أكثر من ٣٠٠ مصلي	٢٧	١٥.3%
المجموع	176	١٠٠%

يتضح من جدول (2) أن النسبة الأكبر كانت ضمن فئة المساجد التي يقل عدد المصلين فيها عن ٥٠ مصلياً بنسبة ٣٩.8%، يليها فئة أقل من 50-100 مصلي بنسبة (٢٧.3%). وبلغت نسبة المساجد التي يتراوح عدد المصلين فيها من ١٠٠ إلى ٣٠٠ مصلي (١٧.6%)، ونسبة المساجد التي يزيد عدد المصلين

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

فيها عن ٣٠٠ مصلي (١٥.3%). ويعكس هذا التنوع أن الظاهرة ليست مرتبطة بالمساجد الكبيرة فقط، بل تظهر كذلك في المساجد الصغيرة والمتوسطة.

السؤال الثاني: هل يتم توزيع مياه معبأة في القوارير البلاستيكية داخل المساجد بمكة المكرمة ؟ للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، فيما يلي عرض للنتائج الموضحة بالجدول (3):

جدول رقم (3) توزيع المياه المعبأة داخل المساجد

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	162	٩٢.٠٠%
لا	١٤	٨.٠٠%
المجموع	١٧6	١٠٠%

يبين جدول (3) أن (١٦٠) مشاركاً بنسبة (٩٢.٠%) أكدوا وجود توزيع للمياه المعبأة في قوارير بلاستيكية داخل المسجد، بينما أفاد (١٤) مشاركاً بنسبة (٨.٠%) بعدم وجود توزيع قوارير داخل المسجد. وتعد هذه النتيجة مؤشراً قوياً على أن القوارير البلاستيكية تمثل واقعاً يومياً في غالبية المساجد محل الدراسة، الأمر الذي يبرر الحاجة إلى نموذج منظم للتعامل معها بعد الاستخدام.

السؤال الثالث: ما مصدر تزويد المساجد بقوارير المياه البلاستيكية بمكة المكرمة؟ للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، فيما يلي عرض للنتائج الموضحة بالجدول (4):

جدول (4) مصدر توفير قوارير المياه داخل المساجد

مصدر توفير المياه	التكرار	النسبة من إجمالي العينة
متبرع شخصي	98	55.7%
جمعية خيرية	44	25.0%
لا أعلم	34	19.3%
المجموع	176	100%

يوضح جدول (4) أن المتبرع الشخصي يمثل المصدر الأكثر حضوراً لتوفير المياه داخل المساجد، حيث بلغ عدد المشاركين الذين أشاروا إليه (98) بنسبة (٥١.٣%). كما ظهرت الجمعيات الخيرية بنسبة تكرر

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

(44) وبنسبة مئوية بلغت (٢٩.٣%). كما ظهر النتائج بأنه (34) ليس لديهم علم بنسبة مئوية بلغت (21.٣%). وتدل هذه النتيجة على أن ثقافة التبرع بالمياه داخل المساجد قائمة وقوية، لكنها تحتاج إلى منظومة مكملة تنظم ما بعد الاستخدام، بحيث لا تنتهي القارورة في النفايات العامة بل تتحول إلى مورد نافع يخدم المسجد والمجتمع.

السؤال الرابع: ما الطرق الحالية للتخلص من القوارير البلاستيكية بعد استخدامها بمكة المكرمة ؟ للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، فيما يلي عرض للنتائج الموضحة بالجدول (5):

جدول رقم (5) طرق التخلص من القوارير الفارغة بعد الاستخدام

طريقة التخلص	التكرار	النسبة من إجمالي العينة
حاوية النفايات العامة	116	65.9%
في ساحات المسجد الخارجية	8	4.5%
يتم جمعها من قبل العمال	34	19.3%
لا أعلم	18	10.2%
المجموع	176	100%

يتضح من جدول (5) أن حاوية النفايات العامة هي الطريقة الأكثر شيوعاً للتخلص من القوارير الفارغة، حيث تكررت في (116) إجابة بنسبة (65.9%). كما أشار (34) مشاركاً بنسبة (19.3%) إلى أن العمال يقومون بجمعها. وبين (18) من العينة عدم المعرفة في طرق التخلص من القوارير بنسبة (10.2%) بينما أجاب (8) من أفراد العينة بالتخلص من القوارير في ساحات المساجد بنسبة (4.5%) وأشارت وتؤكد هذه النتيجة وجود فجوة تنظيمية واضحة؛ فالقوارير غالباً لا تدخل في مسار فرز أو إعادة تدوير، بل تُعامل كنفايات عامة، مما يؤدي إلى فقدان قيمتها البيئية والاقتصادية والوقفية.

السؤال الخامس: ما مدى توفر وسائل وتجهيزات جمع القوارير البلاستيكية بعد استخدامها بمكة المكرمة؟ للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، فيما يلي عرض للنتائج الموضحة بالجدول (6):

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

جدول رقم (6) توفر صناديق مخصصة لتجميع القوارير الفارغة

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	86	٤٨.٩٠%
لا	90	٥١.١٠%
المجموع	١٧6	١٠٠%

يبين جدول (6) أن (86) مشاركاً بنسبة (48.9%) أفادوا بوجود صناديق مخصصة لتجميع القوارير الفارغة، مقابل (90) مشاركاً بنسبة (51.1%) أفادوا بعدم وجود صناديق. وتكشف هذه النتيجة عن تقارب واضح بين الحالتين، إلا أنها تؤكد في الوقت نفسه الحاجة إلى توحيد مفهوم الصندوق المخصص، بحيث لا يكون مجرد حاوية عادية، بل وحدة منظمة وملائمة لبيوت الله، ذات فتحات واضحة للقوارير والأغطية والكراتين، وتساعد في الفرز من المصدر.

السؤال السادس: هل هناك جهود تبذل لجمع القوارير البلاستيكية داخل المسجد بمكة المكرمة؟ للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، فيما يلي عرض للنتائج الموضحة بالجدول (7):

جدول رقم (7) جهود لجمع القوارير داخل المسجد

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	97	55.1%
لا	79	44.9%
المجموع	176	100%

يتضح من جدول (7) أن (97) مشاركاً بنسبة (55.1%) أكدوا بوجود جهود لجمع القوارير داخل المسجد، بينما جاءت إجابات النفي أو عدم العلم بنسبة (44.9%). وتدل هذه النتيجة على وجود محاولات جزئية وغير موحدة في بعض المساجد، لكنها لم تصل بعد إلى نموذج تنظيمي واضح ومستدام. وهنا تظهر أهمية الابتكار الاجتماعي في تحويل الجهود الفردية المتفرقة إلى منظومة منظمة يشترك فيها المسجد والمتطوعون والجهات الخيرية وشركات إعادة التدوير.

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

السؤال السابع: ما مستوى قبول فكرة إعادة تدوير القوارير البلاستيكية المستخدمة في المساجد بمكة المكرمة؟ للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، فيما يلي عرض للنتائج الموضحة بالجدول (8):

جدول رقم (8) فكرة إعادة تدوير القوارير البلاستيكية

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	129	73.3%
لا	9	5.1%
المجموع	176	100%

يتضح من جدول (٨) أن (129) مشاركاً بنسبة (73.3%) أكدوا على أهمية فكرة إعادة تدوير القوارير البلاستيكية المستخدمة في المساجد ، بينما بلغ عدد افراد العينة والذين بلغ عددهم (9) وبنسبة (5.1%). بعدم مناسبة الفكرة بينما أكد (38) من أفراد العينة وبنسبة (21,6%) بعدم مناسبة الفكرة الخاصة بعملية تدوير القوارير البلاستيكية. وتدل هذه النتيجة على وجود محاولات جزئية وغير موحدة في بعض المساجد، لكنها لم تصل بعد إلى نموذج تنظيمي واضح ومستدام. وهنا تظهر أهمية الابتكار الاجتماعي في تحويل الجهود الفردية المتفرقة إلى منظومة منظمة يشترك فيها المسجد والمتطوعون والجهات الخيرية وشركات إعادة التدوير.

السؤال الثامن: ما مدى قبول تخصيص عوائد تدوير القوارير البلاستيكية لصيانة المساجد والمشاريع الخيرية؟ للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، فيما يلي عرض للنتائج الموضحة بالجدول (9):

جدول رقم (9) تقبل تخصيص ريع القوارير لصالح مشاريع خيرية منها صيانة المساجد

التقييم	التكرار	النسبة المئوية
فكرة ممتازة	136	77.3%
فكرة جيدة	٣٣	18.8%
غير مناسبة	٧	٤.٠٠%
المجموع	176	100%

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

يتضح من جدول (9) أن (136) مشاركاً بنسبة (٧٧.3%) وصفوا تخصيص ريع القوارير لصالح مشاريع خيرية منها صيانة المساجد بأنه فكرة ممتازة، كما رأى (٣٣) مشاركاً بنسبة (18.8%) أنها فكرة جيدة، بينما لم يجدها مناسبة سوى (٧) مشاركين بنسبة (٤.٠%). وتؤكد هذه النتيجة وجود قبول قوي للبعد الوقفي في المشروع، مما يدعم إمكانية تحويل القوارير من مخلفات مهمة إلى مورد وقفي مستدام يخدم بيوت الله.

السؤال التاسع: ما دور الابتكار الاجتماعي في عملية إعادة تدوير المواد البلاستيكية ؟ للإجابة عن السؤال الأول فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال وعلى المجال الكلي والجدول (10) يبين النتائج

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الابتكار الاجتماعي

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدور
1.	البيئي	3.88	0.363	3	مرتفع
2.	الاقتصادي	3,85	0.389	1	مرتفع
3.	الاجتماعي	3,83	0.410	2	مرتفع
	المتوسط الكلي	3,86	0.246		مرتفع

يظهر من خلال الجدول (4) أن جاءت بمتوسط حسابي بلغ (3,86)، وانحراف معياري (0,246)، بدور مرتفع. وتؤكد الدراسة بأنه نتيجة المتابعة والنشرات والندوات التوعوية بضرورة التخلص من قوارير المياه في الإمكان المخصصة لها داخل المسجد كان لها أسهام كبير في زيادة دافعية المصلين في التخلص الآمان من القوارير للمحافظة على بيئة المسجد بالإضافة إلى الاستفادة من القوارير في توفير مواد تعود على المسجد بالنفع للمصلحة العامة نتيجة مواد كانت تهدر سابقاً مما يؤثر على البيئة وعلى نظافة المكان ويخلق العديد من المشكلات الصحية، حيث أن الابتكار الاجتماعي اسهم بشكل فعال في تعزيز مساهمة ودور المصلين في معالجة قوارير المياه بشكل إيجابي على البيئة والمجتمع والاقتصاد. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الدبعي (2024) حيث أكدت إلى دور الابتكار في خفض من التلوث البيئي عبر إنشاء معامل وشركات تعمل على إعادة تدوير للنفايات بكافة أشكالها والتقليل من مستوى التلوث البيئي. وفي

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

دراسة Park & Song (٢٠٢٤) كما أكدت أهمية تطوير سياسات أكثر استدامة تدعم الابتكار في إدارة النفايات وتعزز مشاركة المجتمع في تقليل المخلفات البلاستيكية. وفي دراسة Cajaiba-Santana (٢٠١٤) أكدت الدراسة أن المبادرات المجتمعية المرتبطة بالبيئة وإعادة التدوير تسهم في تعزيز المسؤولية المجتمعية وتطوير حلول أكثر قدرة على الاستمرار مقارنة بالحلول التقليدية. أشارت دراسة Murray et al. (٢٠١٠) إلى أن الابتكار الاجتماعي يعد من المداخل الحديثة التي تساعد في معالجة المشكلات البيئية والاجتماعية. كما أشارت دراسة Nicholls & Murdock (٢٠١٢) أن الابتكار الاجتماعي يسهم في تطوير مبادرات بيئية ومجتمعية قادرة على تحويل المشكلات البيئية إلى فرص تنموية مستدامة.

المناقشة العامة للنتائج

تكشف النتائج أن القوارير البلاستيكية داخل المساجد تعد من التحديات التي تؤثر على البيئة مباشرة كما أن عملية التخلص منها تحتاج إلى جهد واضح نظراً للكميات الهائلة الناتجة عن استخدام هذه القوارير من قبل المصلين سواء القوارير المعبأة بالمياه أم الكاسات البلاستيكية التي تستخدم من قبل المصلين ويتم التخلص منها مباشرة وهذه تعد منتشرة خاصة في الحرم المكي والمتتبع يجد أنها بالألاف. من خلال الدراسة الموجهة نحو عملية إعادة التدوير فإن هذه العملية تعد ذات فائدة كبيرة على الجميع دون استثناء وخاصة وأن هذه القوارير هي في تزايد مستمر مع المكانة المقدسة للمسلمين وأن توافد عليها المتعمرين من كافة أنحاء العالم تجعلها من أكثر المناطق استهلاكاً للقوارير المياه سواء المختومة أو قوارير الخدمة الذاتية من قبل المصلين في الحرم المكي. والمتتبع لهذه الظاهرة للكميات الكبيرة من قوارير المستهلكة والتي كانت في السابق يتم التخلص منها عبر عملية التجميع أو الحرق أو الطمر كانت لها آثار كبيرة سلبية، ومع توظيف عملية التدوير لهذه المخلفات فإن شأنها كبير على المستوى الوطني أو الفردي. فإن انتشار استخدام قوارير المياه البلاستيكية يعود بسبب أنه مادة خفيفة، قوية، ومتعددة الاستخدامات، غير أن ازدياد استخدام قوارير المياه البلاستيكية، ظهرت مشاكل بيئية ناتجة عن عدم التخلص منها بشكل فعال ويعود إلى الجوانب الإيجابية وخاصة وأن مادة البلاستيك لا تتحلل بشكل سريع، بل تحتاج إلى مدة طويلة مما يجعل إعادة التدوير الحل الأمثل للتعامل مع قوارير المياه البلاستيكية.

حيث تمثل عملية إعادة تدوير القوارير البلاستيكية بإعادة معالجة المواد البلاستيكية وتحويلها إلى منتجات جديدة، مما يقلل من الحاجة إلى إنتاج البلاستيك وتساعد إعادة تدوير البلاستيك في الحفاظ على الموارد الطبيعية وتقلل من كمية النفايات المرسلة إلى مدافن النفايات، وتقلل من انبعاثات غازات وتحويل النفايات البلاستيكية إلى مواد قابلة لإعادة الاستخدام، فإن عملية إعادة التدوير تمثل دوراً حيوياً في الاقتصاد

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

الدائري، حيث يتم إعادة استخدام المنتجات والمواد باستمرار. ومع أن هذا السلوك يحمل بعداً خيرياً واضحاً، إلا أن غياب آلية منظمة لما بعد الاستخدام يؤدي إلى تحول القارورة من عمل خيري إلى عبء بيئي وتشغيلي، خاصة عندما يتم التخلص منها في الحاويات العامة أو تتناثر في محيط المسجد. كما أن ضغط القوارير قبل جمعها يسهم في تقليل المساحة التي تشغلها داخل الأكياس وحاولات النقل، مما يحسن كفاءة الجمع ويخفض عدد الأكياس المستخدمة، ويجعل عملية النقل إلى نقاط التجميع أكثر سهولة. وهذا الجانب لا يخدم البيئة فقط، بل يخدم الجانب التشغيلي والاقتصادي، لأنه يقلل الهدر ويرفع كفاءة التعامل مع المخلفات البلاستيكية. وتؤكد نتائج تقبل تخصيص الريع أن المجتمع يرى في المشروع بعداً خيرياً ووقفياً واضحاً، حيث بلغت نسبة من وصفوا الفكرة بأنها ممتازة أو جيدة (٩٦.٠%). وهذا يعزز إمكانية بناء نموذج وقفي مستدام يربط بين القارورة البلاستيكية بعد استخدامها وبين صيانة المساجد والمشاريع الخيرية، بما يتوافق مع مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ في الاستدامة البيئية، وجودة الحياة، والعمل التطوعي، وتنمية القطاع غير الربحي.

بناءً على نتائج تحليل الاستبانة الفعلية يتضح أن مشروع إعادة تدوير القوارير البلاستيكية داخل المساجد يمتلك مقومات قبول مجتمعي جيدة، كما أن الحاجة إليه قائمة بسبب ارتفاع استخدام المياه المعبأة وغياب مسار منظم للتخلص من القوارير بعد استخدامها. وتدعم النتائج التوجه نحو تطوير نموذج ابتكاري اجتماعي ووقفي، يقوم على صندوق منظم يليق ببيوت الله، ويساعد في ضغط القوارير وفرزها، وتقليل حجم النفايات، وتحويل العوائد إلى خدمة مستدامة للمساجد والمجتمع. وتبرز هنا قيمة الابتكار الاجتماعي في المشروع المقترح؛ إذ لا يقتصر الحل على وضع حاوية إضافية، بل يقوم على إعادة تصميم السلوك داخل المسجد بطريقة منظمة. فالصندوق الابتكاري المقترح، المزود بفتحات مخصصة للقوارير والأغطية والكراتين، مع آلية ضغط تساعد على تقليل حجم القوارير، يمثل أداة عملية لتسهيل الفرز من المصدر، وتقليل حجم الأكياس، وتخفيف العبء على عمال النظافة، وتحسين مظهر المسجد.

يتضح من خلال هذه الدراسة أن القوارير البلاستيكية المستخدمة داخل المساجد تمثل تحدياً بيئياً وتشغيلياً متزايداً، خاصة في المدن ذات الكثافة العالية مثل مكة المكرمة، التي تشهد استهلاكاً كبيراً للمياه المعبأة بصورة يومية. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع من القبول المجتمعي لفكرة إعادة تدوير القوارير البلاستيكية والاستفادة من عوائدها في دعم صيانة المساجد والمشاريع الخيرية. وقد بينت الدراسة أن إعادة تدوير القوارير البلاستيكية لا تقتصر على الجانب البيئي فقط، بل تمتد لتشمل الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والوقفية، خاصة عند ربطها بمفاهيم الابتكار الاجتماعي والاستدامة البيئية والعمل التطوعي.

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

وأن المجالات التي يحتوي عليها الابتكار الاجتماعي ومقارنتها بالحلول الخاصة بإعادة تدوير القوارير البلاستيكية مبنية على قواعد علمية ومن مجالات الابتكار الاجتماعي أولها التوظيف حيث يتم توظيف قواعد وساسيات واضحة لعملية جميع القوارير البلاستيكية الخاصة بالمياه من المساجد. والمجال الثاني توضع طريقة مناسبة قائمة على الابتكار في معالجة هذه القوارير ضمن قواعد علمية يستفيد منها في عملية التدوير. والمجال الثالث تسهم في عملية تغير البيئة والمناج بشكل لا يؤثر على الصحة والعامة من حيث إعادة التصنيع والتوقف عن عمليات الطمر والحرق وما ينتج من غازات تنبعث وتكون جانب سلبي على البيئة. والمجال الرابع: فإن زيادة إدراك وأهمية تغير سلوك الافراد في كيفية التخلص من القوارير يعد من الجوانب المهمة في تحقيق التنمية المستدامة والمجال الخامس والأخير فإن عملية التدوير تولد العديد من الفرص والجوانب الاقتصادية يسفيد منها العديد من الفوائد.

كما أظهرت النتائج أهمية تطوير حلول أكثر تنظيماً وابتكاراً لعمليات جمع القوارير البلاستيكية داخل المساجد عبر تفعيل الابتكار الاجتماعي، مثل استخدام الصناديق المخصصة المزودة بأنظمة ضغط تساعد على تقليل حجم القوارير وتحسين عمليات الجمع والنقل وإعادة التدوير، بما يسهم في تقليل النفايات وتحسين المظهر الحضاري للمساجد وتقليل الأعباء التشغيلية على عمال النظافة. وتؤكد هذه الدراسة أن ربط إعادة التدوير بالمجال الوقفي والعمل الخيري يمثل نموذجاً واعداً يمكن أن يسهم في تحويل المخلفات البلاستيكية من عبء بيئي إلى مورد مستدام يخدم المجتمع والمساجد في الوقت نفسه، بما يتوافق مع مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ في مجالات الاستدامة البيئية وجودة الحياة وتعزيز دور القطاع غير الربحي والمشاركة المجتمعية.

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

التوصيات

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تعزيز جهود إعادة تدوير القوارير البلاستيكية داخل المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام، ومن أبرز هذه التوصيات ما يلي:

1. العمل على زيادة البرامج التوعوية والنشرات الإرشادية داخل المساجد لتعزيز الوعي البيئي لدى المصلين بأهمية إعادة تدوير القوارير البلاستيكية والمحافظة على نظافة المساجد والبيئة المحيطة بها.
2. توفير صناديق مخصصة لجمع القوارير البلاستيكية داخل المساجد بصورة منظمة تتناسب مع المظهر الحضاري لبيوت الله، مع تخصيص فتحات منفصلة للقوارير والأغطية والكراتين.
3. دعم تطبيق النماذج الابتكارية في جمع القوارير البلاستيكية، مثل الصناديق المزودة بأنظمة ضغط تساعد على تقليل حجم القوارير بعد الاستخدام، مما يسهم في تقليل المساحات المستخدمة داخل أكياس النفايات وتسهيل عمليات الجمع والنقل وإعادة التدوير.
4. تعزيز دور الابتكار الاجتماعي في معالجة المشكلات البيئية داخل المساجد من خلال إشراك المتطوعين والجهات الخيرية وشركات إعادة التدوير في تنفيذ المبادرات البيئية بصورة أكثر استدامة وتنظيماً.
5. تشجيع الجهات المعنية على دعم المبادرات المرتبطة بالوقف البيئي والاستفادة من عوائد إعادة تدوير القوارير البلاستيكية في صيانة المساجد أو دعم المشاريع الخيرية والمجتمعية.
6. تعزيز ثقافة العمل التطوعي والمسؤولية المجتمعية لدى رواد المساجد وربط السلوكيات اليومية البسيطة، مثل التخلص الصحيح من القوارير البلاستيكية، بمفاهيم الاستدامة والعمل الخيري.
7. دعم استخدام التقنيات الحديثة والحلول الذكية في عمليات جمع وفرز القوارير البلاستيكية داخل المساجد بما يسهم في رفع كفاءة التشغيل وتقليل الهدر وتحسين المظهر الحضاري للمساجد.
8. العمل على بناء شراكات بين الجهات الحكومية والقطاع غير الربحي وشركات إعادة التدوير لتطوير مبادرات بيئية مستدامة مرتبطة بالمساجد والمرافق العامة.
9. العمل على استبدال القوارير البلاستيكية ذاتية الخدمة إلى قوارير مصنوعة من الكروتون المقوى مما يخفف من حدة استخدام القوارير البلاستيكية.
10. تشجيع إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث المتعلقة بالابتكار الاجتماعي والوقف البيئي وإعادة التدوير داخل المساجد، خاصة في ظل محدودية الدراسات المحلية التي تناولت هذا الجانب بصورة تطبيقية.
11. الاستفادة من مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ في دعم المبادرات البيئية وتعزيز جودة الحياة ورفع نسب إعادة التدوير وتفعيل دور القطاع غير الربحي والعمل التطوعي في تحقيق التنمية المستدامة.

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

المراجع

- الابراهيم، أحمد (2024). إدارة النفايات الصلبة: التحديات والممارسات المستدامة. مجلة المجتمع العربي لنشر الدراسات العلمية. الإصدار (50)، 1503-1043.
<http://www.jaspss.com/admin/pages/Articles>
- أحمد، نسرين (2021). العائد الاجتماعي لإعادة تدوير المخلفات الصلبة. مجلة كلية الآداب، جامعة القاهرة. 81(3)، 670-586.
- الأشقر، جان (2023). الإدارة المستدامة للنفايات الصلبة: نحو استراتيجية كاملة وفعالة. موقع إلكتروني متاح: <https://arabsti.journals.ekb.eg/article>
- أوتشي، ليليان (٢٠٢٣). المقاربات النظرية للنفايات البلاستيكية في نيجيريا. مجلة بكين للقانون، ١٤(٤)، ٢١٦٣-٢١٣٦.
- البسام، اصيل (2021). إعادة تدوير النفايات البلاستيكية ومفهوم الاقتصاد التدويري. تقرير إعادة تدوير النفايات البلاستيكية ومفهوم الاقتصاد التدويري، الكويت.
- بعوني، ليلي (٢٠٢٢). إعادة تدوير النفايات مدخل لتفعيل الاقتصاد الأخضر وتحقيق التنمية المستدامة. مجلة الميادين، ٥(١)، ٣٦٤-٣٤٥.
- البغدادي، ياسر (2021). إعادة تدوير النفايات البلاستيكية فرص استثمارية وحلول بيئية. تقرير إعادة تدوير النفايات البلاستيكية ومفهوم الاقتصاد التدويري، الكويت.
- البكوري، محمد (٢٠١٨). دليل المصطلحات البيئية. الهيئة العامة للثقافة الليبية، ليبيا.
- بني ارشيد، محمد (٢٠٢٤). تدوير النفايات الصلبة وتأثيرها على البيئة والتنمية المستدامة. مجلة المجتمع العربي، ٧٥، ٥٣٠-٥١٢.
- بهلول، لطيفه، وسارة، حلومي (2020). إعادة تدوير النفايات الصلبة من اجل تفعيل أبعاد التنمية المستدامة. مجلة الاقتصاد والتنمية البشرية. 10(3)، 504-491.
- تيقيرين، زهيرة (2024). إعادة تدوير النفايات كتوجه إبداعي لتحقيق التنمية المستدامة: عرض لتجارب دولية. مجلة البيئة والتنمية المستدامة وصحة الإنسان. 1(1)، 99-87.
- الجلالمة، مجد (2024). إدارة النفايات وفرز المواد الصلبة في إطار الاقتصاد الدائري في البلديات. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية. 5(3)، 419-404. متاح على الموقع الإلكتروني <https://www.hnjournal.net/wp-content/uploads>

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

- الجهني، خالد (2021). مشروع تدوير النفايات متوافق مع رؤية 2023. <https://www.ktj10.com/h/nfaeat/nfaeat.pdf>
- الحربي، والساعاتي، (2025). دور الابتكار الاجتماعي في تعزيز وظيفة الوقف لتحقيق الاستدامة المالية والاجتماعية في المجتمع المسلم. المجلة العربية للدراسات الإسلامية والشرعية. 10(35)، 393-424. https://journals.ekb.eg/article_479234.html
- الحسين، فرج (2020). الوقف الإسلامي وحضوره في حماية البيئة وضمان التنمية المستدامة. مجلة القانون العقاري والبيئة. 10(2)، 74-93.
- الحسين، فرج (2022). الوقف الإسلامي وحضوره في حماية البيئة وضمان التنمية المستدامة. مجلة القانون العقاري والبيئة. 10(2)، 74-93.
- حمدان، سماح، وخطاب، هالة، والبلوي، سجي، وعلي، ماجدة (٢٠٢٢). استخدام نبات البامبو في صناعة أدوات تناول الطعام القابلة للاستخدام المتكرر للحاج للحد من النفايات البلاستيكية والورقية والمساهمة في تحقيق الاستدامة البيئية. مجلة العصر للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤، ١٦٧-١٩٩.
- الخلايلة، رضا (2022). أهمية تدوير النفايات وأنواع إعادة التدوير. المجلة العربية/رماح. العدد (50).
- دائرة تنمية المجتمع (2024). الكشف عن إمكانات الابتكار الاجتماعي في أبو ظبي. <http://2u.pw/A9yi3iz>
- دباشي، طيب وباسي، زكرياء (2022). الابتكار الاجتماعي ودوره في تحقيق التنمية المستدامة. مجلة آفاق للبحوث والدراسات. 7(2)، 627-645.
- الدبي، أينا (2024). الابتكار وإعادة التدوير. مجلة المجتمع العربي لنشر الدراسات العلمية. 18(3)، 45-70. <http://www.jaspss.com/admin/pages/Articles>
- الربحيات، خالد (٢٠٢٤). الاقتصاد الدائري ودوره في دعم مشاريع الاستدامة البيئية. مجلة التنمية المستدامة العربية، ١٢(٣)، ٤٤-٦٧.
- الزرقاء، محمد (2020). الوقف الإسلامي: تطوره أحكامه، ودوره في التنمية المستدامة. مجلة الاقتصاد الإسلامي. 30(1)، 45-70.
- الزغول، يزن (2023). إدارة النفايات الصلبة. مجلة المجتمع العربي لنشر الدراسات العلمية. 6(ربيع الأول)، 77-87.

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

- الساھوكي، صدى (٢٠١٧). إعادة تدوير النفايات الإنتاجية ودورها في تحسين الكفاءة البيئية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد.
- السباعي، عبدالله (٢٠١٩). تقييم معدل الاستفادة من قوارير المياه المعبأة بمشعر عرفات. معهد خادم الحرمين الشريفين لأبحاث الحج والعمرة، مكة المكرمة، ١٦٨-١٧٥.
- سميرة، حسيبه (2022). الأساليب لتفعيل دور الوقف في تمويل التنمية المستدامة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأمير عبدالقادر. <https://www.univ-emir-constantine.edu.dz/download>
- شتيوي، موسى (2026). دور الوقف الخيري في المساهمة في التنمية المستدامة في المملكة الفرص والتحديات. المجلس الاقتصادي والاجتماعي الأردني. https://esc.jo/ebv4.0/root_storage
- الشيواني، أنور، والزياني، خيرى، ورحاب، عبدالباري (٢٠١٩). معرفة وإلمام المجتمع بأهمية المواد البلاستيكية والأضرار الناتجة عن سوء التخلص منها والحلول الأقل ضرراً. المؤتمر الثاني للعلوم الهندسية والتقنية، جامعة صبراتة، ليبيا.
- الصالح، بثينة (2026). إدارة النفايات الصلبة في مدينة الرياض: دراسة سلوكيات السكان وفرص تعزيز إعادة التدوير نحو استدامه بيئية.. مجلة العلوم الشاملة. العدد (40). 63-78.
- العاني، اسامه (2022). الوقف والاستدامة. مجلة الوقف. 1 (ابريل)، 31-70.
- عباس، مرام والعيسى، فداء (2023). النفايات البلاستيكية وأثرها على الصحة العامة. مجلة جامعة المنارة. 3 (2)، 1-8. <https://journal.manara.edu.sy/index.php/public/article>
- عبدالمجيد، دينا (2022). الحماية التشريعية للبيئة من النفايات البلاستيكية. مجلة كلية الشريعة والقانون. 37 (ج2)، 434-531.
- عبدالوهاب، انتصار (2023). دور الاستدامة وإعادة التدوير في دعم الاقتصاد. مجلة المعهد العالي للدراسات النوعية. 3 (17)، 5753-5784.
- عبدربه، محمد، والحويطي، محمد، والزيات، علاء (٢٠٢٢). إعادة تدوير وتصنيع البلاستيك. مجلة الدراسات البيئية والأبحاث، ١٢ (١)، ١-٦. <https://jesr.journals.ekb.eg/article>
- العبدلي، عبدالله (٢٠٢٢). المخلفات البلاستيكية وتأثيرها على الحياة البيئية والتنمية المستدامة: دراسة تطبيقية على محافظة العارضة بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الطبيعية والحياتية والتطبيقية، ٦ (٤)، ٢٦-٥٥.

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

- العبيدان، سلطان (٢٠٢٢). إعادة التدوير كوسيلة لتحقيق بيئة مستدامة: رؤية فقهية في ضوء الضوابط الشرعية. مجلة العلوم الإسلامية، ٣٨، ١٥-٥٥.
- العبيسات، مراد (2023). إعادة تدوير النفايات ودورها في تعزيز الإنتاجية في البلديات. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية. 4(6)، 279-297.
- عتيق، محمد، وصابر، علي (٢٠٢١). الإدارة البيئية للبلاستيك في ولاية الخرطوم - السودان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين.
- عمار، خالد (2022). إعادة تدوير المخلفات وتطبيقها المعاصر في الفقه الإسلامي. مجلة كلية الشريعة والقانون. 37(3)، 186-297.
- العود، محمد، وقشو، صالح، وسلامة، أحمد، ومسعود، فتحي (٢٠١٥). النفايات البلاستيكية وآثارها على البيئة والإنسان والطرق الحديثة للاستفادة والتخلص منها. مجلة علوم البحار والتقنيات البيئية، ١(٢)، ٤٥-٥٧.
- الغزاوي، عمر (٢٠٢٤). إعادة التدوير وفرز النفايات ودور المحطات في تقليل الأثر البيئي. مجلة المجتمع العربي لنشر الدراسات العلمية، ٨٠، ٢٨٨-٣٠٧.
- فراق، حسناء (2020). نماذج الابتكار المالي الحديثة لتفعيل دور الوقف في الاقتصاد. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة العربي بن مهيدي. الجزائر. <https://iiw.org/wp-content/uploads/2024/03/fin98.pdf>
- الفوزان، عبدالله (2025). مؤشرات الاستدامة المالية في الجهات الخيرية: <https://khair.ws/library/6591>.
- فيروز، أرزقي (2012). دور المجتمع المحلي في المحافظة على البيئة من التلوث بالنفايات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة العقيد اكلي محند أولحاج. الجزائر.
- قليوبي، أماني (2023). الابتكار الاجتماعي من منظور التربية الإسلامية ودوره في تحقيق أهداف التنمية المستدامة. مجلة كلية الآداب. 470-512.
- هواري، غيثا والمعمار، كندة (2019). أساسيات الابتكار الاجتماعي. السعودية: الراجحي للإنسانية.
- دباشي، طيب وباسي، زكرياء (2024). الابتكار الاجتماعي ودوره في تحقيق التنمية المستدامة. مجلة آفاق للبحوث والدراسات. 7(2)، 627-645.

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

- القحطاني، منال (2024). التحديات المستقبلية في الابتكار وريادة الأعمال في الخدمة الاجتماعية. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية. 7(1)، 14-46.
- الكندري، عبدالله (٢٠١٦). الطرق المعاصرة لتوظيف إعادة تدوير النفايات لتكوين مجسمات فنية مبتكرة. المجلة العلمية للجمعية الآسيوية، ٢(٦)، ٢٦٩-٢٨٦.
- المالكي، عبدالغني، العابد، عبدالله والزامل، وليد (2020). تطبيق مبادئ الاستدامة البيئية في الأحياء السكنية القادمة في مكة المكرمة.. المؤتمر الدولي 15-19 مارس. الجمعية التونسية للإعلام الجغرافي الرقمي. تونس.
- محمد، يعقوبي (2025). تأثير تدوير النفايات على الأمن البيئي والتنمية المستدامة في الجزائر. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة 8 مادي. الجزائر. <https://dspace.univ-guelma.dz/jspui/bitstream>
- مرابطي، أميرة (2024). استثمار الأموال الوقفية كآلية للتخفيف من ضغوط الانفاق الحكومي في الجزائر. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة 8 ماي. <https://dspace.univ-guelma.dz/jspui/bitstream>
- المشاط، عبدالباسط والذيب، عبدالمنعم (2024). الآثار السلبية للمخلفات البلاستيكية على البيئة المحيطة. مجلة القرطاس. 4(5)، 383-395. متاح على الموقع الإلكتروني: <https://alqurtas.alandalus-libya.org>
- المقيطيف، مرام (٢٠٢٥). إدارة النفايات البلاستيكية في المملكة العربية السعودية وفق إطار الاقتصاد الدائري. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة حائل، ٢٦(١)، ٥٧-٦٦.
- منصور، (2026). معالجة البلاستيك. مجلة جامعة المنارة. 5(1)، 1-8. متاح على الموقع الإلكتروني <https://journal.manara.edu.sy/index.php/public/article>
- المنصوري، مريم والبنيان، أسماء (2025). التحديات التي تعيق الاستفادة من برنامج الابتكار الاجتماعي: دراسة واقع رواد العمل الاجتماعي دراسة وصفية للمتحمسين ببرنامج الابتكار الجامعي في مؤسسة الأمير العنو الخيرية، الرياض. مجلة العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. 9(10)، 57-78.
- مهدي، مهدي (2024). مخاطر التلوث البلاستيكي وتأثيرها على البيئة. مجلة المنارة العلمية. 6(مايو)، 13-47.

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

الهاجري، الوليد والنور، محمد (2025). دور الوقف في التوازن البيئي. مجلة جامعة أم درمان الإسلامية للعلوم الإسلامية والقانونية. 21(3)، 473-490.
<https://journal.oiu.edu.sd/index.php/oij/article/view/3382/2672>
 الهرش، أحمد (2019). الدور الاقتصادي لتدوير المخلفات. مجلة قبس للدراسات الإنسانية والاجتماعية. 3(2)، 256-276.
 الهيئة العامة للإحصاء (2024). إحصاءات النفايات في المملكة عام 2024. السعودية.
 ياسمين، عمارة، وبهلول، لطيفة (٢٠١٨). إعادة التدوير كأداة لحماية البيئة في الجزائر. مجلة المقار للدراسات الاقتصادية، ٦٣، ٣٢-٤٧.
 يعقوبي، محمد (٢٠٢٤). تأثير تدوير النفايات على الأمن البيئي والتنمية المستدامة في الجزائر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ٨ ماي، الجزائر.

Adeniran, A., & Shakantu, W. (٢٠٢٢). The Health and Environmental Impact of Plastic Waste Disposal in South African Townships: A Review. International Journal of Environmental Research and Public Health, ١٩(٢), ٧٧٩.

Al-Qurashi, R., Almanjumi, M., Alghamdi, T., Almalki, A., Alharthi, S., Althobuti, S., Alharthi, A. & Thafarm M. (2026). Smart Waste Management System for Makkah City Using Artificial Intelligence and Internet of Things. Proceedings of the 2nd International Conference on Creativity, Technology, and Sustainability. <https://link.springer.com/chapter>

Ambrières, W. (٢٠١٩). Plastics Recycling Worldwide: Current Overview and Desirable Changes. The Journal of Field Actions, ١٩, ١٢-٢١.

Awoyera, P. (٢٠٢٠). Plastic Wastes to Construction Products: Status, Limitations and Future Perspective. Case Studies in Construction Materials, ١٢, ١-١١.

Cajaiba-Santana, G. (٢٠١٤). Social Innovation: Moving the Field Forward. A Conceptual Framework. Technological Forecasting and Social Change, ٨٢, ٤٢-٥١.

Goren, S., Almohdawi, A., Alqormati, J. & Alqormati, A. (2020). Solid Waste Management in Makkah: Case Study. International Journal of Environment and Waste Management, DOI: 10.1504/IJEW.2022.10035057. .

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

Islam, S. (2025). The Effects of Plastic and Microplastic Waste on the Marine Environment and the Ocean. *European Journal of Environment and Earth Sciences*, 6(3), 1-9. <https://doi.org/10.24018/ejgeo.2025.6.3.508>

Joseph, B., James, J., Kalarkkal, N., & Thomas, S. (٢٠٢٢). Recycling of Medical Plastics. *Advanced Industrial and Engineering Polymer Research*, ٤(٣), ١٩٩-٢٠٨.

Mahongnao, M. & Kumar, A. (2025). Management Practices of Urban Waste In Saudi Arabia. *Current World Environment*. 20(2), 567-577. https://www.cwejournal.org/pdf/Vol20no2/Cwe_Vol20_No2_P_567-577.pdf

Marello, M., & Helwege, A. (٢٠١٧). Solid Waste Management and Social Inclusion of Waste Pickers: Opportunities and Challenges. *Latin American Perspectives*, ٤٥(١), ١٠٨-١٢٩.

Murray, R., Caulier-Grice, J., & Mulgan, G. (٢٠١٠). *The Open Book of Social Innovation*. London: The Young Foundation.

Nicholls, A., & Murdock, A. (٢٠١٢). *Social Innovation: Blurring Boundaries to Reconfigure Markets*. Palgrave Macmillan.

Park, H., & Song, U. (٢٠٢٤). Plastic Recycling in South Korea: Problems, Challenges, and Policy Recommendations in the Endemic Era. *Journal of Ecology and Environment*, ١-١١.

Pilapitiya, S. (٢٠٢٤). Plastic Waste and Environmental Sustainability Challenges: A Global Review. *Environmental Challenges Journal*, ٨, ١-١٥.

Rafey, A., & Siddiqui, F. Z. (٢٠٢١). A Review of Plastic Waste Management in India: Challenges and Opportunities. *International Journal of Environmental Analytical Chemistry*, ١٠٣(١٦), ٣٩٧١-٣٩٨٧.

Velis, C., & Cook, E. (٢٠٢١). Mismanagement of Plastic Waste Through Open Burning with Emphasis on the Global South: A Systematic Review of Risks to Occupational and Public Health. ٧٢٠٧-٧١٨٦, (١١)٥٥, *Environmental Science & Technology*

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد

يقوم الباحث بإجراء دراسة دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد ، وعليه معرفة هذه الآثار فقد قام الباحث بتطوير استبانة معرفة رأي عينة الدراسة ويأمل الباحث بالإجابة مشكوراً على أداة الدراسة علماً بأن الاداة سوف تعتمد على ليكرت الخماسي .

إعداد الطالب

نبيل بن عبدالمك بخاري

حيث تم وضع جدول مستوى وفق ما يلي:

مستوى الابتكار	مرتفع جداً	مرتفع	متوسط	ضعيف	شبه منعدم
النسبة	5	4	3	2	1

وللحكم على نتائج الدراسة فقد تم تحديد المحك المعياري في هذه الدراسة بناء على مستوى الفئات وفق ما يلي:

1.66-2.66 ضعيف

2.67=3.66 متوسط

3.67=5.00 مرتفع

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وقي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

البيان	البيان				الرقم
	مرتفع جداً	مرتفع	متوسط	منخفض	
شبه منعدم					
أولاً: الآثار البيئية					
1.					تدفع المصلين على التخلص من القوارير البلاستيكية في الأماكن المخصصة لها
2.					تعد عملية إعادة التدوير من حلول النظيفة للتخلص من المخلفات البلاستيكية
3.					تسهم عملية إعادة التدوير على التخلص من العبوات البلاستيكية بشكل صحي
4.					تسهم إعادة عملية التدوير على المحافظة على الموارد الطبيعية من الاستنزاف
5.					تسهم عمليات التطوير في التخفيف من مستوى الانبعاثات للغازات الخاصة بعملية التحلل
6.					تسهم في المحافظة على الموارد وتقلل من معدلات الاستهلاك والتلوث
ثانياً: الآثار الاقتصادية					
1.					تسهم في فتح أفاق عمل جديدة
2.					تسهم في توفير أدوات جديدة لخدمة المساجد
3.					إعادة استثمار المواد المستهلكة إلى مواد جديدة
4.					تحقيق عوائد مالية تضمن استمرارها في خدمة المساجد

دور الابتكار الاجتماعي في إعادة تدوير القوارير البلاستيكية من المساجد وتحويلها إلى مورد وظيفي مستدام دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

5.	تخفيض استهلاك المواد الخام الطبيعية المستخدمة في الصناعات المختلفة				
6.	تقليل معدل الاستيراد المواد الخام لإنتاج مواد جديدة				
ثالثاً: الآثار الاجتماعية					
1.	تسهم في إحداث التغيرات الإيجابية في سلوكيات الافراد				
2.	تعمل على زيادة المشاركة المجتمعية في المحافظة على البيئة				
3.	تطوير الأنشطة والخدمات الاجتماعية في المناطق المستهدفة				
4.	استخدام أفكار وتكنولوجيا جديدة لحل مشكلات الاجتماعية (والصحة والفقر)				
5.	زيادة مشاركة الأفراد في الالتزام في التخلص من القوارير في الأماكن المخصصة				

تصور مُقترح لتطوير محتوى كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات التعليم للتنمية المستدامة

تصور مُقترح لتطوير محتوى كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات التعليم للتنمية
المستدامة

"A Proposed Vision for Developing the Content of Intermediate School Physics
Textbooks in Light of Education for Sustainable Development (ESD) Requirements"

م.م. غفران عبد حسن

Ghofran Abd Hassan

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية

ghafranabd@uomustansiriyah.edu.iq

07711004286

مستخلص البحث:

يهدف هذا البحث إلى تقديم تصور مقترح لتطوير محتوى كتب الفيزياء المدرسية للمرحلة المتوسطة بما يتوافق مع متطلبات التعليم للتنمية المستدامة ، و ذلك من خلال دمج مبادئ التنمية المستدامة الخاصة بأبعادها الثلاثة (البيئية ، و الإجتماعية ، و الإقتصادية) في المحتوى العلمي ، و تنمية جوانب التفكير النقدي و الإبداعي والإبتكاري لدى الطلبة ، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي عند إجراء التحليل و المنهج البنائي في تقديم المقترح، قامت الباحثة بتحليل كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط بإعتماد أداة تحليل خاصة بأبعاد التنمية المستدامة من إعداد الباحثة، و أظهرت نتائج التحليل تضمين بعض المفاهيم ذات الصلة بالتنمية المستدامة بنسب ضعيفة مع عدم وجود توازن في نسب التضمين لمجالات التنمية المستدامة الثلاثة، و لم تستثمر بكفاءة لتحقيق هدف التعليم لأجل التنمية المستدامة ، وفق نتائج التحليل الحالية وإضافة لنتائج تحليل كتابي الصف الأول و الثاني المتوسط ، وضعت الباحثة تصورا لإدماج مفاهيم و قضايا صريحة خاصة بالتنمية المستدامة في كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة ، مع مجموعة من المقترحات و التوصيات .

الكلمات المفتاحية: تطوير الكتب المدرسية، كتب الفيزياء، التعليم من أجل التنمية المستدامة، المرحلة المتوسطة، تصور مقترح.

Abstract

This research aims to propose a framework for developing the content of middle school physics textbooks in alignment with the requirements of Education for Sustainable Development (ESD). This is achieved by integrating the principles of sustainable development across its three dimensions (environmental, social, and economic) into the scientific content, as well as fostering students' critical, creative, and innovative thinking skills. The researcher employed a descriptive-analytical approach for the analysis phase and a constructive approach to develop the proposed framework. The physics textbook for the third intermediate grade was analyzed using a self-developed analysis tool tailored to the dimensions of sustainable development.

The findings revealed that certain concepts related to sustainable development were included at low rates, with an evident imbalance in the inclusion percentages among the three dimensions. Furthermore, these concepts were not efficiently utilized to achieve the goals of ESD. Based on these current findings, alongside the analysis results of the first and second intermediate grade textbooks, the researcher formulated a proposed framework to integrate explicit concepts and issues of sustainable development into middle school physics textbooks, concluding with a set of recommendations and suggestions.

Keywords: Textbook Development, Physics Textbooks, Education for Sustainable Development (ESD), Middle School, Proposed Framework.

مشكلة البحث:

يتجه العالم وفق برامج منظمة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة ، و توفير ما يساهم في ترسيخ مبادئها ثم تحقيقها على كافة المستويات، و منها التحول نحو التعليم المستدام وفق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة . حيث يعد دمج مبادئ التنمية المستدامة في التعليم ضرورة تتطلب تحقيقا فعليا ، في سبيل تعزيز فهم وتطبيق مبادئ التنمية المستدامة، و التركيز على تطوير المناهج الدراسية لتعزيز الوعي البيئي ، و مبادئ العدالة الاجتماعية و المساواة ، و تحقيق التنمية المستدامة، و هذا ما نص عليه عقد الأمم المتحدة عن التعليم من أجل التنمية المستدامة عام 2014.

في مراجعة منهجية أجراها عودة (2025)، حلّ فيها (107) دراسة منشورة بين العامين 2010-2024، خلص إلى أن هناك عوامل نفسية مثل الدافع الداخلي ونظريات التعلم المعرفي تُعد عناصر أساسية في تحسين فعالية تعليم الاستدامة . غير أن الدراسة كشفت أيضًا عن وجود عقبات رئيسة أمام دمج الاستدامة في التعليم العراقي، من أبرزها فجوة المناهج الدراسية، قيود الموارد المادية، وعوائق متعلقة بالتقاليد الثقافية. كما أوضحت أن الممارسات التعليمية المبتكرة، مثل التعلم القائم على المشاريع ودمج التكنولوجيا، تُعد من أكثر الوسائل فاعلية لإشراك الطلبة والتغلب على القيود المتعلقة بنقص الموارد و البنى التحتية . وفي ختامها، أوصت الدراسة بضرورة إصلاح المناهج الدراسية في العراق وربطها ببرامج تطويرية للمعلمين، مع اعتماد استراتيجيات تراعي خصوصية السياق المحلي لضمان بناء اتجاهات وسلوكيات مستدامة لدى الطلبة.

(عودة، 2025، 282)

و يوصي الباحثين في مجال التنمية المستدامة والتربويين بضرورة إكساب التلاميذ والطلاب في سن مبكرة مبادئ و مفاهيم التنمية المستدامة ، وتعزيز الوعي البيئي و المناخي لديهم من خلال المناهج الدراسية والبرامج التدريبية ، و من نتائج بحث واستقصاء الباحثة في بحث آخر حللت فيه كتابي الفيزياء للصف الأول و الثاني المتوسط ، و نتائج باحثين آخرين أظهرت تدني مستوى تضمين مبادئ وابعاد التنمية المستدامة في المناهج الدراسية عموما و مناهج الفيزياء خصوصا في جمهورية العراق ، بخلاف ما تسعى

له الدول و الأنظمة العالمية المهتمة بالتعليم الجيد و التنمية المستدامة وما تسعى له دولة العراق أيضا و ما تبديه من إهتمام بالتنمية المستدامة و مواكبة التوجهات العالمية ، تعمق الشعور بالمشكلة لدى الباحثة ما دفعها لأتمام العمل في هذا الجانب لسد الفجوة القائمة حول تحقيق التعليم لأجل التنمية المستدامة ، و قد تلخصت مشكلة البحث الحالي في استكمال تحليل كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة، و تقديم مقترح تصوري لتطوير محتوى كتب الفيزياء في ضوء أبعاد التنمية المستدامة ، و تتلخص المشكلة بالسؤالين الآتيين:

- ما درجة تضمين كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط لأبعاد التنمية المستدامة ؟
- ما التصور المقترح لتطوير كتب الفيزياء في ضوء أبعاد التنمية المستدامة بما يحقق دمج مبادئ التعليم من أجل التنمية المستدامة بشكل متوازن و فعال ؟

أهمية البحث:

باتت التنمية المستدامة موضع اهتمام عالمي دولي ومحلي، إذ تؤكد الحكومة العراقية من خلال مؤسساتها المختصة و بضمنها وزارات التربية و التعليم العالي و البحث العلمي على التوجه الفعلي نحو تحقيقها ، كحاجة فعلية ، و تماشيا مع التوجه العالمي ، فالتنمية المستدامة بأبعادها الثلاثة تعكس حاجة بشرية فعلية لا بد من تحقيقها .

إن التعليم من أجل التنمية المستدامة يتطلع الى مستقبل تعليمي يساهم في تنمية القدرة البشرية لتجاوز التحديات الرئيسية التي يواجهها العالم بأسره من حماية البيئة و حفظ التنوع الحيوي و الدفاع عن حقوق الإنسان . (جمال الدين ، 2018 ، 4)

و يعد التعليم المحرك الأساسي للدول ، حيث يعمل على زيادة الإنتاجية و تنعكس جودة التعليم على تعزيز النمو النفسي و الأخلاقي و الفكري و الإجتماعي ، و يساهم في تحسين نوعية الحياة و جودة المعيشة ، و النمو المتوازن المتكامل للطلاب ، و التوجيه السليم للموارد الطبيعية المتنوعة لصالح الإنسان و البيئة والمحافظة عليها ، و تطوير خبرات و مهارات الطلاب و قدرتهم على التحليل و الإبداع و الابتكار ، و كذلك تحصيل الجانب المعرفي ، و بالتالي بناء القدرات المتنوعة للطلاب .

(Oludarek , Ibukun ,2022 ,6)

و تتلخص أهمية البحث في :

- 1- الكشف عن واقع تضمين كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط لمبادئ التنمية المستدامة .
- 2- أهمية تضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتب الفيزياء .
- 3- تقديم تصور مقترح لتضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتب الفيزياء يدمج بين مبادئ التنمية المستدامة والفيزياء .
- 4- تقديم تصور عملي و آليات للتنفيذ مثل تدريب التربويين و الأنشطة الصفية والمجتمعية مما يجعله قابلاً للتطبيق .
- 5- تقديم نموذج استرشادي وإجرائي لوضعي المناهج ومصممها في المديرية العامة للمناهج بوزارة التربية العراقية لكيفية تضمين أبعاد الاستدامة عند مراجعة أو تحديث كتب الفيزياء .

أهداف البحث :

1. تحليل كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط وفق مبادئ التنمية المستدامة .
2. الكشف عن مدى تضمين كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط لأبعاد التنمية المستدامة الثلاثة .
3. تحديد نقاط القوة والضعف في معالجة الأبعاد الثلاث الخاصة بالتنمية المستدامة (البعد البيئي و الإقتصادي و الإجتماعي).
4. تقديم تصور مقترح لدمج مبادئ التنمية المستدامة في كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة بقصد تطويرها .
5. اقتراح آليات عملية للتدريب و تفعيل الأنشطة الصفية و المجتمعية المرتبطة بالاستدامة .

مجتمع البحث :

- كتب الفيزياء المنهجية للمرحلة المتوسطة .

عينة البحث:

- كتاب الصف الثالث المتوسط .

حدود البحث :

- الحدود الموضوعية: تحليل كتب الفيزياء المعتمدة للعام 2025-2026، و وضع تصور مقترح لتطويرها في ضوء متطلبات التنمية المستدامة و مبادئها .
- الحدود المكانية : كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط في جمهورية العراق .
- الحدود الزمانية: اجراءات البحث و أدواته تمت في النصف الثاني للعام الدراسي 2025-2026 .

مصطلحات البحث :

التصور المقترح عرفه العطاس (2014) : "رؤية تربوية تعليمية في إطار نظري يحدد المفاهيم و المنطلقات و الوسائل لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية ، أو مجموعة المبادئ و المفاهيم و التوجيهات التي تؤثر العملية التعليمية بشكل مترابط و متناسق" .

(عبدالله ، 2025 ، 464)

التصور المقترح : تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه إطار نظري لمنهجية تعليمية تحدد فيها الأهداف التربوية العامة والخاصة ، و المحتوى التعليمي ، المنطلقات ، العناصر و المتطلبات ، لتحقيق تعليم لأجل الإستدامة ، يتناسب مع حاجات و واقع المجتمع و البيئة العراقية ، و يمكن تقديمها بصورة حلزونية في مراحل متعددة بغية ترسيخها و تثبيت مبادئها لدى المتعلمين بدون الإخلال بالمحتوى العام للكتب .

تحليل المحتوى: "عملية تشخيصية علاجية تقود إلى تطوير الكتاب و تحسينه" .

(التميمي، 2009 ، 247)

التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD): "هو نهج تعليمي شامل يهدف إلى تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات والقيم اللازمة لاتخاذ قرارات مسؤولة تسهم في تحقيق التنمية المستدامة، من خلال دمج الأبعاد البيئية والاجتماعية والاقتصادية في التعليم". (UNESCO , 2022)

التنمية المستدامة: عرفتھا اللجنة العالمية للبيئة والتنمية (1989):

"تلك التنمية التي تلبي حاجات الحاضر دون المساومة على قدرة الأجيال المقبلة في تلبية حاجياتهم". (غنيم و أبو زنت ، 2014 ، 25)

عرفھا Geis & Kutzmark 1997(:

"التنمية التي تستخدم الموارد الطبيعية دون أن تسمح باستنزافها أو تدميرها جزئيا أو كليا".

(Geis & Kutzmark ,1997 , 3)

المحور الثاني: الخلفية النظرية

التعليم من أجل التنمية المستدامة:

في ضوء الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة (SDG 4) ضمن أجندة عام 2030، والذي ينص على "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع"، أصبح من الضروري توجيه الأنظمة التعليمية نحو تحقيق التنمية المستدامة، ويستلزم ذلك دمج قضايا البيئة والاقتصاد والمجتمع ضمن المناهج التعليمية بشكل متكامل ومتوازن، بما يسهم في إعداد متعلمين قادرين على مواجهة التحديات العالمية المعاصرة. كما يركز هذا التوجه على تنمية مجموعة من المهارات العقلية العليا لدى المتعلمين، مثل التفكير النقدي، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، بوصفها أدوات أساسية للتعامل مع قضايا معقدة كالتغير المناخي، والتحوللات الاقتصادية، وغياب العدالة الاجتماعية بين السكان . United Nations, (2015)

أهداف التنمية المستدامة في التعليم : حددت الأمم المتحدة مجموعة من الأهداف الخاصة بالتعليم من أجل التنمية المستدامة ، و التي يتوقع من الدول الأخذ بها و العمل على تحقيقها :

- 1- تحسين جودة التعليم الأساسي ، من خلال تزويد المتعلمين بالمعارف و المهارات و القيم التي تمكنهم من العيش في نظام حياة مستديم .
- 2- إعادة النظر في البرامج التعليمية القائمة ، من مستوى الحضانة إلى مستوى التعليم العالي ، لتوعيتهم بأبعاد التنمية المستدامة .
- 3- زيادة الوعي في المجتمعات بالتنمية المستدامة و متطلباتها ، و الأفراد الواعين بأهداف التنمية المستدامة هم قوام المجتمعات المستدامة على جميع المستويات .
- 4- توفير برامج تدريبية فنية و مهنية مستمرة ، للعاملين في قطاعات الدولة ، لغرس ممارسات و مبادئ الاستدامة ، ما يزيد من قدراتهم في المشاركة على تحقيق التنمية المستدامة (فراج ، 2020 ، 239)

أهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة:

يُعد التعليم هدفاً بحد ذاته و وسيلة لتحقيق بقية أهداف التنمية المستدامة، فهو ليس مجرد جزء أساسي من التنمية المستدامة، بل يُعد أيضاً عاملاً تمكينياً رئيسياً لها. ولهذا السبب يمثل التعليم استراتيجية جوهرية في السعي لتحقيق أهداف التنمية المستدامة. (Unesco، agenda-2030)

إن مبادرة التعليم من أجل التنمية المستدامة تعتبر التعليم الركيزة الأساسية لتحقيق التقدم التنموي ، فهي وسيلة اكتساب الأفراد المتعلمين مهارات مهمة كاتخاذ القرارات الواعية و العمل ، الفردي و الجماعي ، و مواجهة التحديات العالمية على الكوكب ، بالإضافة لمهمتها الأساسية في تزويد الناس من جميع الأعمار و الفئات بالمعرفة و المهارات و القيم ، و القدرة على معالجة قضايا مصيرية كالتغير المناخي ، وفقدان التنوع البيولوجي ، و الإستنزاف غير المسئول للموارد الطبيعية، و غيرها مما يؤثر على رفاهية الإنسان و عيشه على الأرض . (UNISCO ,2017)

علاقة التنمية المستدامة بالفيزياء:

يشير التربويون (, Madeleine 2013 , Franziska, et al. , 2013 ، الزعانين و شبات 2002) إلى وجود علاقة جوهرية قوية بين الفيزياء ومناهجها وأبعاد التنمية المستدامة ، مما دعى المختصين في مجال التربية و التنمية للكلام بأهتمام بالغ عن دور مناهج الفيزياء في تطوير و تنمية المجتمع في النواحي الاقتصادية و الاجتماعية و السياسية والفكرية ، ليكون الفرد قادرا على التكيف مع مجريات الحياة ، فتحدث بعضهم عن ضرورة ربط مناهج الفيزياء بالتنمية المستدامة من منطلق الاستجابة لحاجات المجتمع المختلفة و في كافة المجالات.

(المعمري و النظاري ، 2017 ، 44)

الدراسات السابقة:

(Gertrud, et al. (2004: أجريت في اسكتلندا ، من خلال مشروع التعليم من أجل الحياة ، قدمت هذه الدراسة مشروع إدخال مفهوم التنمية المستدامة في المناهج الدراسية ، و ركزت على تضمين التعليم البيئي و المهارات و المعارف من أجل التنمية المستدامة ، و سعت الى تضمين المناهج الدراسية بأبعاد التنمية المستدامة الرئيسية و الفرعية .

(Madeleine S, (2013: أجريت في أستراليا ، و هدفت هذه الدراسة الى دمج الاستدامة البيئية في مناهج الكيمياء في المرحلة الجامعية ، بهدف تقليل الضرر من التغيرات المناخية العالمية ، أضافت النتائج إلى أن جميع أفراد العينة في الدراسة أكدوا ضرورة دمج مبادئ التنمية المستدامة في مناهج الكيمياء .

المعمري و النظاري (2017): أجريت هذه الدراسة في اليمن و هدفت إلى بناء تصور مقترح لتطوير كتب الفيزياء في ضوء ابعاد التنمية المستدامة للمرحلة الثانوية . استخدم الباحثان المنهج التحليلي و المنهج البنائي ، لتحليل الكتب و بناء التصور التطويري المقترح ، أعد الباحثان قائمة بأبعاد التنمية المستدامة التي ينبغي توافرها في محتوى كتب الفيزياء ، للمرحلة الثانوية ، و أفضت نتائج التحليل الى أن نسبة تضمين أبعاد التنمية المستدامة للكتب جاءت بنسب ضئيلة ، لم تصل الى النسب المقبولة تربوياً ، و تم وضع التصور المقترح الأثرائى مع جملة من التوصيات .

دراسة أحمد (2022): أجريت في مصر ، هدفت الى وضع "تصور مقترح لمنهج الفيزياء في ضوء أبعاد التنمية المستدامة لطلاب المعهد الفني الصناعي للبصريات" ، وتكونت أداة البحث من قائمة خاصة بمواضيع البصريات الفيزيائية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة لطلاب المعهد الفني الصناعي للبصريات ، و تم وضع التصور في ضوء أبعاد التنمية المستدامة .

دراسة أسماء (2023) : أجريت الدراسة في مصر ، و هدفت إلى تقديم تصور مقترح لدور التعليم الثانوي الصناعي في تحقيق التنمية المستدامة (2014-2030) و التعرف على المعوقات التي ينبغي العمل على مواجهتها و التغلب عليها ، تكونت العينة من (600) طالب و طالبة في مدارس التعليم الثانوي الصناعي ، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها : دور المناهج في مدارس التعليم الثانوي الصناعي تحقق بدرجة متوسطة في ضوء خطة التعليم من أجل التنمية (2014-2030)، و وضعت الباحثة التصور مقترح .

إجراءات البحث:**منهجية البحث و إجراءاته :**

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحليل محتوى كتاب الفيزياء، و المنهج البنائي لوضع التصور المقترح لتطوير محتوى كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة من أجل التعليم المستدام .

أدوات البحث : اعتمدت الباحثة أداة تحليل محتوى على وفق أبعاد التنمية المستدامة التي ينبغي توفرها في كتب الفيزياء ، قامت ببنائها الباحثة ، انظر (حسن ، 2025 ، 983) ، حيث أعدت قائمة بمؤشرات خاصة بأبعاد التنمية المستدامة، وفق التقارير و المخرجات الخاصة بمؤتمرات التنمية المستدامة ، كتقرير بروتلاند عام (1987) و قمة ريو عام (1992) ، و أهداف التنمية المستدامة، و توصيات منظمة اليونسكو حول التعليم المستدام ، الأداة جزء من بحث سابق أجرته الباحثة ، اقتصر على تحليل عينة من كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة (كتابي الفيزياء للصفيين الأول و الثاني المتوسط) في ضوء أبعاد التنمية المستدامة ، و استكمالاً للبحث السابق ولسد فجوة ضعف التضمين بمبادئ التنمية المستدامة التي رصدتها الباحثة في الكتابين ، إرتأت الباحثة تحليل كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط ، للخروج بنتائج متكاملة عن واقع تضمين كتب الفيزياء لأبعاد التنمية المستدامة للمرحلة المتوسطة ، ومن ثم وضع تصور مقترح على ضوءها ، لما لها من أهمية لا تخفى عن المطلعين على الواقع العالمي والتعليمي الخاص بهذه القضايا ، و لكون الأداة لم يمر عليها أكثر من عام ، فلا تزال تتمتع بالخصائص السايكومترية ، و يمكن الإعتماد عليها في تحليل كتب الفيزياء .

تحليل كتاب الفيزياء :

تم تحليل كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط ، وفق الخطوات التالية :

- قراءة عامة لمحتويات فصول الكتاب .
- قراءة تفصيلية لكل فصل و لكل موضوع و لكل فقرات الكتاب لتحديد الأفكار الخاصة بالأبعاد المحددة في أداة التحليل .
- تسجيل التكرارات .

وحدات التحليل:

تم اعتماد وحدة الفكرة بنوعيتها الصريحة و الضمنية لتسجيل التكرارات .

نتائج تحليل كتاب الصف الثالث المتوسط:

من خلال التحليل تبيننت النتائج الآتية:

- تم رصد عدد من الأفكار الصريحة و الضمنية الخاصة بأبعاد التنمية المستدامة مجموعها (114) تكرار توزع على الإبعاد كما التالي :

البعد البيئي رصد له (86) تكرار، بنسبة 75.43% ، الاجتماعي رصد له (22) تكرار، بنسبة 19.29% ، البعد الإقتصادي (6) تكرارات بنسبة 5.26% من مجموع التكرارات.

و وفق التفصيل الآتي:

البعد البيئي :

- المجال الأول: حفظ موارد الطبيعة :

- 1- الإشارة الى الموارد الطبيعية و أهميتها في حياة الإنسان (21 تكرار) ثمانية منها فقط صريحة.
- 2- ذكر التلوث البيئي (مفهوم ، أسباب) و المشاكل التي تترتب عليه : (3 افكار صريحة .
- 3- إشارة الى كيفية انتشار الملوثات في البيئة (الهواء و التربة والماء) فكرة وحيدة صريحة .
- 4- يطرح حلول للمشاكل البيئية و يشجع على تطبيقها كاستخدام الطاقة المتجددة (النظيفة): (3 أفكار) صريحة .

المجال الثاني : الحد من التلوث الجوي و تغيرات المناخ :

- 1- يبين أهمية الغلاف الجوي في حياة الكائنات الحية و الحفاظ على توازن غازاته (4 افكار) صريحة .
- 2- تحديد الملوثات الجوية و طرائق تقليلها (فكرة صريحة وحيدة) .
- 3- يوضح الإحتباس الحراري و يذكر الغازات الدفيئة و مصادرها و آثارها على المناخ (3 افكار) صريحة .

المجال الثالث: حفظ الطاقة:

- 1- يستعرض مصادر الحصول على الطاقة (المتجددة و الإحفورية) : (30) تكرار للأفكار الصريحة.
- 2- يعرض مصادر و أنواع الطاقة المتجددة (الطاقة الشمسية ، طاقة الرياح ، الطاقة الكهرومائية، طاقة مياه البحر) : (20) تكرار) افكار صريحة .

البعد الاجتماعي:1. المجال الثاني: التعليم

- 1- ربط المعرفة بالواقع الحياتي : (21) تكرار) .
- 2- تقديم تعليم تفاعلي و تطبيقي يمكن الطلاب من تحليل المشكلات و ايجاد حلول مبتكرة مستدامة لمواجهة التحديات : فكرة ضمنية واحدة .

2. المجال الرابع : الأمن و السلامة :

- 1- يؤكد على أهمية حفظ أمن و سلامة الجميع : (11) فكرة صريحة .

البعد الاقتصادي :المجال الأول التنمية الإقتصادية المستدامة

1. التنمية الإقتصادية المستدامة: يشجع على الابتكار و استخدام تقنيات حديثة تساهم في تحسين الواقع الصناعي و الإقتصادي : (4) ضمنية .
2. دعم المشاريع الصديقة للبيئة و استثمار الطاقة المتجددة بتكاليف مناسبة : فكرة صريحة وحيدة .

المجال الثاني: انماط الإنتاج و الإستهلاك المسؤولة :

- غرس قيمة الترشيد في الإستهلاك: فكرة صريحة واحدة .

مقارنة نتائج تحليل كتاب الثالث المتوسط مع نتائج تحليل كتابي الأول و الثاني المتوسط:

جاءت نتائج تحليل كتابي الفيزياء للصف الأول و الثاني المتوسط كما يأتي:

كتاب الصف الأول المتوسط : مجموع التكرارات (38) تكرارا ، (24) للبعد البيئي بنسبة (63.15%) ، و (12) تكرارا للبعد الاجتماعي بنسبة (31.57%) ، و الإقتصادي تكراران ، بنسبة (5.26%).

كتاب الصف الثاني المتوسط : مجموع التكرارات (54) تكرارا ، البعد البيئي (37) تكرارا ، (68.51%) ، و الاجتماعي (9) تكرارات بنسبة (16.66%) ، و الإقتصادي (8) تكرارات بنسبة (14.81%) .

من مقارنة النتائج يتضح أن كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط هو الأعلى بنسب التضمن ، يليه كتاب الأول المتوسط ، ثم بفارق بسيط كتاب الصف الثامن المتوسط .

نسب تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب الفيزياء للمرحلة المتوسطة

البعد	كتاب الفيزياء للصف الأول المتوسط	كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط	كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط
البيئي	63.15%	68.51%	75.43%
الاجتماعي	31.57%	16.66%	19.29%
الاقتصادي	5.26%	14.81%	5.26%

الاستنتاجات:

مما تقدم و من رصد عدد التكرارات يتضح أن تحقيق هدف التعليم من أجل التنمية المستدامة غير متحقق في منهج الفيزياء للمرحلة المتوسطة بشكل كاف و صريح و متوازن، و لم يكن هناك تركيز صريح على التنمية المستدامة يعكس اهتمام فعلي لترسيخ مبادئها من خلال التعليم والمناهج ، مع عدم وجود توازن في تضمين الأبعاد المحددة تربوياً وفق التكرارات التي تم رصدها ، حيث جاء البعد البيئي بالمستوى الأول ، في جميع الكتب بفارق كبير عن الأبعاد الأخرى، يليه البعد الاجتماعي ، ثم الإقتصادي، و كلاهما حقاً نسب قليلة نسبياً.

التصور المقترح :

يذكر أمبو سعيد (2001) أنه يمكن تحقيق دمج التنمية المستدامة في التعليم بإحدى الأساليب الآتية:

- 1- استحداث مقرر جديد خاص بالتنمية المستدامة .
- 2- دمج جزئي لموضوعات التنمية المستدامة في بعض المقررات الدراسية .
- 3- دمج شامل عن طريق تضمين موضوعات التنمية المستدامة في جميع المقررات و لعدة مستويات.

نقلاً عن (الشعبي ، 2018 ، 24)

ستقدم الباحثة تصوراً يفيد بدمج جزئي لمواضيع التنمية المستدامة ذات الصلة بعلم الفيزياء و التعريف بالتنمية المستدامة و أهميتها ، من خلال اقتراح بعض التعديلات و الإضافات على مواضيع الكتب الحالية بصورة لا تخل بالقوام الأساسي للكتب ومحتوياتها .

مبررات التصور المستقبلي محددة بالآتي:

1. مواكبة التوجهات العالمية و الدعوات التي تتنادي بضرورة تحقيق التنمية المستدامة و كون التعليم والمناهج الدراسية أحد وسائل تحقيقها و هدف من أهداف التنمية المستدامة، وفق الرؤى و الأطر العملية التي وضعتها المنظمات العالمية (مثل اليونسكو) حول أهداف التنمية المستدامة السبعة عشر لعام 2030

، و ضرورة دمجها في مناهج التعليم، و اهتمام الحكومة العراقية بكافة تشكيلاتها و خصوصا وزارتي التربية والتعليم العالي بالتوجه نحو تحقيق أهداف التنمية المستدامة .

2. نتائج تحليل كتب الفيزياء الخاصة بالمرحلة المتوسطة (نتائج البحث الحالي و حسن (2025)) و بحوث أخرى أجريت لتحليل كتب الفيزياء ، (عزيز 2018) لتحليل كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي ، و غيرها أجريت على مواد دراسية أخرى أطلعت عليها الباحثة ، و التي أظهرت وجود ضعف حاد في أبرز مفاهيم و أبعاد التنمية المستدامة ، على الرغم من وجود مفاهيم لها صلة وثيقة بالتنمية المستدامة في الفيزياء خصوصا كتاب الصف الثالث المتوسط كالطاقة والطاقة المتجددة، حيث رصدت الباحثة (114) تكرار ، إلا أن تقديم هذه المفاهيم تم بمعزل عن فلسفة التنمية المستدامة ، و توظيفها تطبيقيا تلبي الحاجة المحلية العراقية لتعزيز الوعي القيمي و التطبيقي لدى الطلبة حول القضايا الحيوية ذات الصلة بحياتهم و بيئتهم كأزمة الطاقة الكهربائية ، التلوث البيئي ، وتغير المناخ .

3. إيجاد توازن في الأبعاد التي تم رصدها في الكتب ، حيث يمكن ملاحظة ضعف حاد في إبراز البعد الإقتصادي (رصدت له 6 و 8 و 2 فقط من التكرارات في كتب الثالث و الثاني والأول المتوسط على التوالي) ، والاجتماعي (22، 9 ، 12 لكتب الثالث و الثاني والأول المتوسط على التوالي) مما يستدعي إعادة النظر و البناء لهذه الوحدات لتوظيفها في خدمة تحقيق التنمية المستدامة و الذي تحاول الباحثة تحقيقه من خلال هذا التصور .

فلسفة التصور المقترح:

منطلق هذا التصور هو الربط التكاملي بين المفاهيم و القوانين الفيزيائية و الواقع الحياتي المحلي العراقي و العالمي والتحديات التي تواجههما ، هذا التصور لا يسعى الى تغيير أو الغاء المحتوى العلمي الأصيل و إنما محاولة دمج وتكييف المواضيع ذات الصلة بالإستدامة ، عن طريق صياغة أهداف اجرائية و تحديد مفاهيم وقضايا و أنشطة واستراتيجيات تعليم و اساليب تقويم مناسبة، من خلال ادراك العلاقة بين دراسة الفيزياء (كمواضيع الطاقة و الكهرباء و الجو) و هي مفاتيح أساسية لمعالجة مشاكل كالتلوث و الاستهلاك الجائر للموارد و تحقيق الرفاه الاجتماعي و النمو الإقتصادي المستدام .

الاهداف العامة للتصور:

1. تحقيق هدف التعليم لأجل التنمية المستدامة ، بتوظيف بعض المواضيع و الفصول لتحقيق تضمين التنمية المستدامة في منهج الفيزياء .
2. تحقيق تضمين أبعاد التنمية المستدامة في منهج الفيزياء للمرحلة المتوسطة وفق المدخل التكاملي و من خلال الأهداف و المحتوى و الطرائق و الأساليب التدريسية و الأنشطة والوسائل التعليمية و التقويم التي يقدمها المقترح .
3. إيجاد توازن في تضمين أبعاد التنمية المستدامة (خصوصا الإقتصادي و الإجتماعي) مع البعد البيئي الذي ساد بقية الأبعاد .
4. تفعيل الوعي التطبيقي للطالب و تحويله من مستهلك للمعلومة الى مبدع و مفكر يقدم لمجتمعه و بيئته حولا عملية .

الإهداف الخاصة و محتوى التصور المقترح:

حددت منظمة اليونسكو (2012) قائمة بمفاهيم وقضايا ومهارات وقيم ينبغي التأكيد عليها لتحقيق التعليم من أجل الاستدامة، مع مراعاة خصوصية البلدان التي تُطبق فيها. وقد اتفقت الدول الأعضاء في الأمم المتحدة على مجموعة من المؤشرات ذات الصلة بالأبعاد البيئية، والاجتماعية، والاقتصادية، لتُضمّن في المناهج الدراسية؛ بهدف تنمية الوعي بمفهوم التنمية المستدامة وأبعادها.

(المعمري والنظاري، 2017، ص 64)

وفي هذا السياق، يسعى التصور المقترح الحالي إلى تضمين الأبعاد الفرعية للتنمية المستدامة، في كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة، والتي تتوافق مع أدبيات منظمة اليونسكو والأبحاث التخصصية و التربوية. ويتم هذا التضمين عبر أسلوب "الدمج والترابط المنهجي" مع الموضوعات القائمة بالفعل في كتب الفيزياء؛ ولا سيما كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط في الفصول الخاصة ب: (التيار الكهربائي، البطارية والقوة الدافعة الكهربائية، الطاقة والقدرة الكهربائية، الكهربائية والمغناطيسية، المحولة الكهربائية، تكنولوجيا مصادر الطاقة المتجددة، وفيزياء الجو وتقنية الاتصالات الحديثة)، فضلاً عن موضوعات مختارة في

كتابي الصفين الأول والثاني المتوسط، لتشكل هذه الأبعاد إطاراً عاماً يوجه صياغة الأهداف والمحتوى المطور .

أهداف إجرائية (سلوكية) للتصور المقترح

- أن يعرف الطالب مفهوم التنمية المستدامة وأبعادها ومجالاتها.
- أن يصنف الطالب الموارد الطبيعية (متجددة وغير متجددة) مبيناً أهميتها الفيزيائية والحياتية.
- أن يحلل الطالب أثر التطبيقات الفيزيائية والتكنولوجية في إحداث التلوث البيئي (كالانبعاثات الغازية، التلوث الإشعاعي، التلوث بسبب الضوضاء و التلوث البصري)، مستنتجاً الطرق العلمية لمعالجتها.
- أن يشرح المبادئ الفيزيائية المعتمدة في تقنيات تأمين المياه الصالحة للشرب (كالتقطير الشمسي والفلاتر) واستثمار مياه الأمطار والجوفية.
- أن يوضح الطالب أهمية الغلاف الجوي في استمرار حياة الكائنات الحية والحفاظ على توازن غازاته .
- أن يستنتج الطالب العلاقة بين انبعاث الغازات الدفيئة وظاهرة الاحتباس الحراري وأثرها على التغير المناخي والبيئي العالمي والمحلي.
- أن يقترح الطالب حلولاً عملية للمشكلات البيئية المحلية القائمة على تطبيقات الفيزياء، كاستخدام الطاقة المتجددة والتقنيات المستدامة .
- أن يُظهر الطالب سلوكاً تعاونياً بممارسة مهارات الحوار واحترام الرأي الآخر أثناء تنفيذ الأنشطة الاستقصائية الفيزيائية الجماعية.
- أن يربط الطالب بين معايير السلامة الفيزيائية (كالضغط والحرارة) في تقنيات حفظ الأغذية والحفاظ على صحة الفرد والمجتمع.
- أن يثمن الطالب دور التطبيقات والابتكارات الفيزيائية الطبية (كالأشعة، السونار، والليزر) في تعزيز الصحة العامة للمجتمع.
- أن يوظف الطالب مهارات التفكير النقدي والإبداعي في اقتراح حلول فيزيائية وتكنولوجية تسهم في الحد من المشكلات المجتمعية المرتبطة بالطاقة والبيئة .

- أن يتخذ الطالب قرارات مستنيرة ومبررة علمياً تجاه القضايا الحياتية ذات الأبعاد البيئية والاجتماعية والاقتصادية المشتركة.
- أن يلتزم الطالب بإجراءات الأمن والسلامة (كالوقاية من الصعقات الكهربائية والإشعاعية) في محيطه المدرسي والمجتمعي.
- أن يلتزم الطالب بأخلاقيات العلم وتطبيقاته بما يضمن عدم الإضرار بالبيئة وصحة الأفراد .
- أن يبتكر الطالب نماذج أو أفكاراً تقنية مبسطة تسهم في تحسين الكفاءة الصناعية والاقتصادية للمشاريع المحلية (استناداً للقوانين الفيزيائية).
- أن يقيم الجدوى الاقتصادية والبيئية لاستثمار تقنيات الطاقة المتجددة محلياً وبتكاليف مناسبة.
- أن يمارس الطالب سلوك ترشيد استهلاك الطاقة الكهربائية والموارد في حياته اليومية بناءً على حسابات الكلفة والقدرة الكهربائية المستهلكة.
- أن يوضح الأهمية الاقتصادية والبيئية لتطبيق تقنيات إعادة تدوير المواد التالفة والمخلفات الصناعية.
- أن يطبق الطالب المعارف الفيزيائية في تصميم أو فهم أنظمة طاقة مستدامة مبسطة وقليلة التكلفة.
- أن يحلل الطالب الكفاءة الاقتصادية والحرارية لمواد العزل الحراري المستخدمة في المباني لتقليل استهلاك الطاقة صيفاً في ظل أزمة الكهرباء المحلية.

المحتوى:

1- معايير إختيار المحتوى:

- أن يناسب المحتوى خصائص طلاب المرحلة المتوسطة و حسب كل صف.
- أن يغطي أبعاد التنمية المستدامة الثلاثة (البيئي ، الإقتصادي ، الإجتماعي).
- أن يتميز بالمرونة و قابلية التعديل.
- أن يكون ذا صلة بحياة الطلبة و يعالج مشاكل المجتمع.
- أن ينظم المحتوى بصورة توفق بين التنظيم المنطقي و السايكولوجي.
- أن تتنوع الأنشطة التعليمية في المحتوى بين المعرفية و المهارية.
- أن يضم أنشطة تنمي الإستكشاف و الإستنتاج و الإستنباط و الاستقراء و التحليل .

المحتوى المقترح لتحقيق الأهداف:

- مفاهيم التنمية المستدامة الخاصة بالبعد البيئي :
الموارد الطبيعية ، التلوث ، الملوثات ، المخلفات الصناعية، النفايات ، إعادة التدوير، الغلاف الجوي، توازن الغلاف الجوي ، التغير المناخي ، التلوث الجوي ، الإحتباس الحراري، الغازات الدفيئة ، الطاقة المتجددة .
- القضايا المتعلقة بالبعد البيئي:
الإستهلاك المتوازن للموارد الطبيعية ، استنزاف الموارد الطبيعية ، حفظ البيئة من التلوث المصاحب لإستثمار المواد الطبيعية ،المحافظة على النظم الإيكولوجية، أسباب التغير المناخي ومكافحة الجفاف و ارتفاع درجات الحرارة ، إدارة المخلفات و النفايات ، مخاطر ملوثات التطبيقات الفيزيائية و التكنولوجيا وإدارتها ، حماية الهواء و الماء من التلوث ، التقنيات الفيزيائية الكية للري و دعم الزراعة .
- المفاهيم الخاصة بالبعد الإجتماعي:
العمل الجماعي ، المسؤولية ، العدالة ، الصحة الجسمية ، اكتساب العلم ، أخلاقيات العلم، التفكير النقدي و الإبداعي ،حفظ الأمن و السلامة ، تقنيات حفظ الأغذية الحديثة .
- القضايا المرتبطة بالبعد الإجتماعي:
التأسيس لحب التعاون و العمل الجماعي ، تحمل المسؤولية تجاه المجتمع و البيئة و الأجيال القادمة، الحفاظ على صحة الأفراد و سلامتهم ، فوائد اكتساب العلم والمعرفة للفرد والمجتمع ، تعزيز القيم الإخلاقية في تحصيل العلوم ، تنمية مهارات التفكير العليا ، الرعاية و السلامة الصحية للجميع، العادات و التقنيات السليمة في حفظ الإغذية و توفير غذاء و ماء صالح ، القدرة على اتخاذ قرارات مستنيرة لحل مشكلات شخصية و محلية و عالمية (تغير المناخ ، التلوث ، التوزيع غير العادل للطاقة) .
- المفاهيم الخاصة بالبعد الإقتصادي:
النمو الإقتصادي ، استثمار الطاقة المتجددة ، كفاءة الطاقة ، الإستهلاك المسؤول، الإقتصاد الوطني ، الترشيح ، تحسين كفاءة الإنتاج ، استنزاف الموارد الطبيعية .
- القضايا المتعلقة بالبعد الإقتصادي:

أثر الابتكارات الفيزيائية في دعم الصناعة الوطنية ، العمل الخاص في الطاقة المتجددة، الجدوى المالية لمنظومات الطاقة الشمسية ، تقليل الخسائر في الدوائر الكهربائية ، استثمار الأجهزة ذات الكفاءة العالية و الإستهلاك القليل للطاقة ، التمدد الحراري للمواد و الإقتصاد الوطني، أساليب البناء الحديثة للعزل الحراري و الترشيح في استهلاك الطاقة الكهربائية، ترشيح استهلاك المياه باستخدام تطبيقات فيزيائية (كنظام الري بالتنقيط) ، تقليل الإحتكاك في الآلات و ضياع القدرة بأشكال مختلفة ، التحول للطاقة المتجددة مع احتمالية نفاذ الوقود الأحفوري و التكلفة المرتفعة لإستخراجه .

الجانب المهاري:

يتم تنميته من خلال الأنشطة و التجارب و المشاريع المصغرة و كتابة التقارير الخاصة بالجوانب التطبيقية الفيزيائية المرتبطة بالإستدامة الممكنة و المناسبة للمرحلة المتوسطة وفق المفاهيم و القضايا آتفة الذكر .

الجانب الوجداني الذي ينبغي أن ينميه المنهج:

تعزيز قيم العدالة ، السلام ، التضامن ، التعاون ، الصدق ، الحرية ، الإحترام ، المسؤولية، النظافة .

استراتيجيات التدريس المناسبة للتطوير:

من الإستراتيجيات التي تساهم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة والتعليم المستدام الإستراتيجيات التي تحقق التعلم النشط و التفاعلي كالعصف الذهني ، أسلوب حل المشكلات ، التعلم التعاوني ، المناقشة و الحوار ، استراتيجية الصف المعكوس ، التخيل الموجه ، الإستقصاء العلمي ، دراسة الحالة ..

كما يمكن اعتماد الوسائل و الأنشطة التي تساعد في تحقيق تعلم فعال و نشط و تزيد دافعية الطلبة كالتجارب العملية ، الأوراق البحثية ، جداول تبين قضايا التنمية المستدامة و واقعها عالميا و محليا ، فيديوهات تعليمية و صور و اشكال تخطيطية ، أدوات الذكاء الإصطناعي التوليدية، الزيارات الميدانية للمواقع التي تعتمد مبادئ التنمية المستدامة في عملها ، الدورات التدريبية.

أساليب التقويم المقترحة :

تطوير أدوات قياس واختبارات تحصيلية لتشمل أسئلة مواقف، حل مشكلات، وتقييم مشاريع ابتكارية ، وعدم الإقتصار على تقويم الجوانب المعرفية .

آليات تطبيق المقترح : لتطبيق التصور المقترح يتطلب العمل على عدة جوانب منها:

- متطلبات خاصة بالمناهج : هذا التصور هو اقتراح تقريبي يمكن تطبيقه على الواقع (جراء بعض التعديلات على منهج الفيزياء للمرحلة المتوسطة بصورة لا تخل بالبنية الأصلية للمنهج، فيمكن إعادة صياغة الأنشطة الإثرائية و إدخال أفكار صريحة عن التنمية المستدامة في الفصول التي ترتبط بالبيئة الإقتصاد و الاجتماع ، وكذلك أسئلة تقيس مدى الوعي البيئي و المسؤولية الإقتصادية والاجتماعية و ليس الجانب المعرفي المجرد فقط .
- متطلبات بشرية : إعداد برامج تدريبية تخصصية لمدرسي و مدرسات الفيزياء لزيادة وعيهم بأهمية التدريس من أجل التنمية و تنمية دافعية واتجاهات الطلبة نحوها .

التوصيات:**بناءً على أسفرته نتائج البحث توصي الباحثة بالآتي:**

1. ضرورة التضمن المتوازن لمبادئ التنمية المستدامة في مناهج الفيزياء للتعليم الثانوي من خلال قيام اللجان المختصة بتأليف المناهج بالتعديلات المناسبة للمنهج التي تضمن تطويره و تحقيق التعليم لأجل التنمية المستدامة .
2. الربط الواقعي الحياتي بتقديم نماذج تطبيقية واقعية وأنشطة فيزيائية تربط المفاهيم العلمية المجردة بحياة الطلبة اليومية وتستجيب للتحديات المعاصرة.
3. الاستفادة من أداة التحليل الحالية (بمؤشراتها الـ 50) و التصور المقترح كمعيار مرجعي جاهز ومنظم عند مراجعة وتطوير المناهج الدراسية الحالية أو المستقبلية.
4. إقامة دورات تدريبية مستمرة لمدرسي الفيزياء لتطوير مهاراتهم في تدريس مفاهيم الاستدامة وتنمية التفكير النقدي لدى الطلبة .

المقترحات:

1. إجراء دراسة تحليلية لكتب الفيزياء للمرحلة الإعدادية.
2. بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على أبعاد التنمية المستدامة في الفيزياء وقياس أثره في تنمية الوعي البيئي والاتجاه نحو الاستدامة لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
3. تقييم أداء مدرسي ومدرسات الفيزياء في المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التعليم من أجل التنمية المستدامة.
4. إجراء دراسة مقارنة عن مدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة بين مناهج الفيزياء في العراق ومناهج دول إقليمية أو عالمية أخرى لتطوير جودة المناهج الوطنية .

المصادر العربية:

- التميمي، عواد جاسم محمد (2009) : المنهج وتحليل الكتاب ، دار الحوار للنشر ، بغداد .
- جمال الدين ، نجوى يوسف (2018) : التعليم من أجل التنمية المستدامة "رؤية تحليلية للمؤتمرات العالمية" ، القاهرة : دار الوطن للنشر و التوزيع ، 2018 .
- الشعبي ، وليد بن غازي (2018) : مدى تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد (177) الجزء الثاني) يناير .
- عبد الله ، هناء عبدالكريم فضل (2024) : تصور مقترح لدور التعليم في تحقيق التنمية المستدامة ، مجلة جامعة المهرة ، (عدد خاص 1) يونيو ، 2025 .
- عودة ، سعد عباس (2025) : علم النفس التربوي و دوره في تعزيز التنمية المستدامة ، مجلة كلية التربية ، جامعة واسط ، المجلد (60)(3). المؤتمر العلمي الدولي الثالث عشر "فاعلية العلوم الإنسانية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة .
- غنيم ، عثمان محمد و أبو زنت ، ماجدة ، (2014) : التنمية المستدامة فلسفتها و أساليب تخطيطها و أدوات قياسها ، ط2 ، عمان، دار صفاء للنشر و التوزيع .
- فراج ، أسامة محمود (2020) : تحقيق التنمية المستدامة للقيادات الإدارية حتمية تعليمية في العصر الرقمي ، المجلة الدولية للبحوث و الدراسات IJS المجلد (2) (6)، أبريل.
- مصطفى ، أسماء محمد مدني (2023) : "تصور مقترح لدور التعليم الثانوي الصناعي في تحقيق التنمية المستدامة في ضوء خطة التعليم (2014-2030)" ، [رسالة ماجستير]، كلية الدراسات الإسلامية بسوهاج ، جامعة الأزهر .

المصادر الأجنبية:

- agenda-2030، Unesco :https://www.unesco.at/en/education/education-2030/agenda-2030/sdgs?utm_source=chatgpt.com
- Geis , D, and Kutzmark , T. , Developing Sustainable communities – The future is Now , Center of Excellence for Sustainable Development , web site , 2/12/1998.
- UK-Oludare , Jethro- Ibukun, Omolara (2022) :Comparative analysis of Secondary school Students Perfomance .
- UNESCO. (2017): Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. Paris, France: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2022):<https://unesdoc.unesco.org/>
- United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

فقه العيش المشترك وفق مقاصد الشريعة

إعداد الدكتور: أحمد علي عبيد

009613682605

ahmad_obeid@mail.com

إشراف: الأستاذ الدكتور محمد خير علي فرج

جامعة المقاصد . كلية الدراسات الإسلامية

بيروت . لبنان

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى "التأصيل الشرعي لفقه العيش المشترك في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية"، ومعالجة الإشكالات الفكرية المعاصرة المتمثلة في اتهام الإسلام بالتطرف وعدم قبول الآخر. اعتمد الباحث المنهج الاستقرائي والوصفي التحليلي، من خلال استقراء النصوص الشرعية من القرآن والسنة، وأقوال الفقهاء، وسيرة السلف الصالح، وتوصل البحث إلى أن فقه العيش المشترك متأصل في النصوص الشرعية، وأن مقاصد الشريعة الخمسة: حفظ الدين والنفس والعقل والمال والنسل، هي الضمان الحقيقي لحماية المجتمعات المتنوعة من الصراعات. كما بين البحث ضوابطه المتمثلة في التزام ثوابت العقيدة، وعدم موالاة المحاربين، والمحافظة على الدعوة، ومراعاة المآلات. وختم البحث بالتأكيد على أن هذا الفقه هو أنموذج لحوار الحضارات، وسبيل لحفظ النظام العام، وتماسك النسيج الاجتماعي في الدول متعددة المعتقدات كלבنا. الكلمات المفتاحية: فقه العيش المشترك، مقاصد الشريعة، التعددية، المواطنة، وثيقة المدينة.

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي أمر الناس بالتعارف على اختلاف شعوبهم وقبائلهم، فقال: سَمَجِيَّيْهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنٰكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتَقْوٰكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ١٣ سمد (1)، وأمرهم بالحوار رغم اختلاف معتقداتهم، فقال: سَمَجْلَ يَٰٓأَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَىٰ كَلِمَةٍ سَوَآءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِنْ دُونِ اللَّهِ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ ٦٤ سمد سجد (2)، كما وأكد على التعامل بالبر والقسط مع الآخر ولو من غير ديننا ما دام مسالما، قال الله تعالى: سَمَجَلَا يَنْهٰكُمْ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقْتُلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ ٨ إِنَّمَا يَنْهٰكُمْ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ قَتَلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَأَخْرَجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ وَظَهَرُوا عَلَىٰ إِخْرَاجِكُمْ أَنْ تَوَلَّوْهُمْ وَمَنْ يَتَوَلَّهُمْ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ ٩ سمد (3).

وأصلي وأسلم على سيدنا محمد صاحب القدوة الحسنة والسيرة العطرة، وعلى آله وأصحابه ومن اهتدى. أمّا بعد: فإنّ الأمن الفكري والديني الضامن للعيش المشترك هو نقطة الارتكاز لأيّ مجتمع من المجتمعات المتنوعة المشارب العقديّة والمذهبية، والنّواة الصّلبة فيه، وقد شكّل حيّزاً كبيراً من الاهتمام على مستوى التشريعات والقوانين، فضلاً عن المؤلّفات والبحوث على مدار عمر البشريّة، وكان للشريعة الإسلاميّة الحظّ الأوفر في ذلك، حيث العناية الفائقة والمميّزة التي أولّتها للعلاقات العامّة في المجتمعات، من خلال تعميم ثقافة الانفتاح والحوار، وتوسيع مروحة مساحة الحرية الدينية التي هيأتها الشريعة الغراء، وانعكاس ذلك على الأمن الاجتماعي بين الأفراد، حيث قبول الآخر والتعايش معه مهما تباينت الآراء، ما لم يبادر إلى القيام بعمل يمسّ أمن الناس وحياتهم، ويهدّد السّلم الأهلي فيما بينهم.

أهميّة البحث: تكمن في توجيه مؤسّر التعاطي مع هذا الموضوع إلى الوجهة الصّحيحة، عبر الفهم الصّحيح للنصوص الدينية، مؤيدةً بأمثلة ووقائع عملية من سيرة السلف الصّالح، وكيفية تعايشهم وقبولهم للآخر في مجتمعاتهم.

أسباب اختيار البحث: استفحال ظاهرة اتهام الإسلام بالإرهاب والتطرّف والعنف، وعدم التعايش مع الآخر، والفهم الخاطي للنصوص الدينية المتعلقة بحالة الحرب وإسقاطها على الواقع بطريقةٍ مجافيةٍ للحقيقة، فضلاً

(1) الحجرات، 13.

(2) آل عمران، 64.

(3) سورة الممتحنة: 8-9.

عن تعمد تغيب النصوص الداعية للحوار والانفتاح مع الآخر، وإظهار الإسلام بصورة متخلقة لا تواكب عصر العولمة في هذا الزمان.

إشكالية البحث: وجود تداخل بين مفهومين متناقضين حول العيش المشترك وإمكانية تحققه بين أطراف المجتمع المتنوع، ما بين معارض له تعصباً أو جهلاً، أو مقتنع به قولاً وفعلًا، مما يفرض بالضرورة طرح هذه القضية على بساط البحث، بغية الوقوف على مدى أرجحية أحدهما على الآخر وصوابيته كمنهج وخيار.

فرضية البحث: تتميز بعض المجتمعات المتعددة المعتقدات بالتنوع الديني والمذهبي، والذي بقدر ما يُشكل مصدر غنى بيد أنه دون العيش المشترك يُسيء عائفاً يُعطل حركة الحياة فيه، ويجعله كالبركان المرشح للانفجار في أي لحظة نتيجة للضغط المرتفع الذي يتسبب به التعصب والتشدد والانغلاق والقوقعة على الذات، وإن الإيمان بفقه العيش المشترك وممارسته قولاً وفعلًا هو صمام الأمان الوحيد الذي بإمكانه حماية الأوطان من لهيب بركان الصراعات الدينية والمذهبية والسياسية وسواها.

أسئلة البحث: ما مدى إمكانية التأصيل فعلاً لفقه العيش المشترك من خلال دلالة النص القرآني والنّبوي وأقوال الفقهاء، وهل تضمن تراثنا وتاريخ أمتنا الإسلامي ما يؤشر إلى فقه العيش المشترك بوضوح.

و. أهداف البحث: التأصيل الشرعي لفقه العيش المشترك، وبيان دواعي تأسيسه وضوابطه ومرتكزاته وتوافقها مع مقاصد الشريعة وتناغمها مع حقوق الإنسان.

ز. منهجية البحث:

1. الالتزام بحدود البحث القائم على موضوع "فقه العيش المشترك".
2. الاكتفاء بتمهيد موجز عن التعريفات اللغوية والاصطلاحية لمفردات عنوان البحث.
3. التوثيق وعزو المعلومات إلى مصادرها ومراجعتها وفق المنهجية العلمية الصحيحة.
4. عزو الآيات وتخريج الأحاديث في هامش الصفحات عبر بيان اسم السورة ورقم الآية، أما تخريج الأحاديث فما اعتمدته ما رواه الشيخان، فإن لم يوجد الحديث في أحد الصحيحين يتم تخريجه من المسانيد والمعاجم وهكذا.

5. تفسير الكلمات الغريبة، وترجمة الأعلام من غير المشهورين.

ح . منهج البحث:

اعتماد المنهج الاستقرائي والمنهج الوصفي التحليلي، عبر استقراء النصوص الشرعية، وأقوال الفقهاء القدامى والعلماء المعاصرين، فضلاً عن سيرة السلف الصالح والحوادث التاريخية، وتحليل ذلك كله بُغية استنباط الموقف الصحيح في قضايا فقه العيش المشترك.

وأخيراً أنه إلى أن هذا البحث هو جزء من أطروحة أعددتها لنيل شهادة الدكتوراة لدى جامعة المقاصد . كلية الدراسات الإسلامية في بيروت.

المبحث الأول: شرح مفردات العنوان:

المطلب الأول: الفقه لغة واصطلاحاً.

الفقه لغة: قال ابن سيده: الفقه: العلم بالشيء، والفهم له، وغلب على علم الدين، لسيادته وشرفه وفضله على سائر أنواع العلم،... الفقه: الفطنة⁽¹⁾.

وقال الزبيدي: "وفي الصحاح: يُقال: أُوتِيَ فلانٌ فقهًا في الدين: أي فهمًا فيه، والفقه: الفطنة. فقه، الفقه، بالكسر: العلم بالشيء، وفي الصحاح: الفهم له، يقال: أُوتِيَ فلانٌ فقهًا في الدين: أي فهمًا فيه، والفقه: الفطنة. قال الجوهري: قال أعرابي لعيسى بن عمر: شهدت عليك بالفقه. وفي حديث سلمان: أنه نزل على نبطية (من أهل العراق الأصليين) بالعراق، فقال: هل هنا مكان نظيف أصلي فيه؟ فقالت: طهر قلبك وصل حيث شئت، فقال سلمان: ففهمت، أي فطنت وفهمت..."⁽²⁾.
إذا فالفقه هو الفهم والفطنة والعلم بالشيء، ويُطلق على علم الشريعة.

(1) ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل المراسي (458 هـ)، المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هندائي، (حرف

الهاء، مقلوبة ف ق هـ)، بيروت، دار الكتب العلمية، 2000م، ج 4، ص 128. والدبري: الذي يأتي متأخرًا بعد فوات الأوان.

(2) الزبيدي، أبو الفيض، محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني الزبيدي، الملّقب بمرتضى (1205 هـ)، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: مجموعة من المحققين، (حرف الهاء، فصل الفاء، فقه)، دار الهداية، ج 36 ص 456.

الفقه اصطلاحاً: عَرَّفَ الْعُكْبَرِيُّ الفقه اصطلاحاً أنه: "الْعِلْمُ بِأَفْعَالِ الْمَكْلَفِينَ الشَّرْعِيَّةِ دُونَ الْعَقْلِيَّةِ، مِنْ حَظَرٍ، وَإِبَاحَةٍ، وَنَدْبٍ، وَكَرَاهَةٍ"⁽¹⁾.

قال السَّغْنَاقِيُّ⁽²⁾: "الفقه عبارة عن إتقان المعرفة بالشيء مع العمل به"⁽³⁾.

المطلب الثاني: العيش المشترك لغة واصطلاحاً:

العيش لغة: يقول ابن فارس: "عيش: العين والياء والشين أصلٌ صحيح يدلُّ على حياةٍ وبقاء، قال الخليل: العيش: الحياة. والمعيشة: الذي يعيش بها الإنسان: من مطعمٍ ومشربٍ وما تكون به الحياة. والمعيشة: اسمٌ لما يُعَاش به. وهو في عيشَةٍ ومَعِيشَةٍ صالحة"⁽⁴⁾.

المشترك لغة: إِنَّ كَلِمَةَ "المشترك" مُشْتَقَّةٌ لُغَوِيًّا مِنْ كَلِمَةِ "الشركة"، وَكُلَّ كِتَابِ اللُّغَةِ تَحَدَّثَتْ بِإِسْهَابٍ عَنْ كَلِمَةِ الشَّرْكَ، وَاشْتِقَاقَاتِهَا وَمَعَانِيهَا وَدَلَالَتِهَا، قَالَ الرَّازِيُّ: "الشركة: جمع الشريك شركاء...، شاركه صار شريكه، واشتركا في كذا وتشاركاً،... وقوله تعالى: سَمَجُوا شَرْكَهُ فِي أَمْرِي ۚ سَمَدٌ⁽⁵⁾؛ أي: اجعله شريكاً فيه"⁽⁶⁾.

- (1) الْعُكْبَرِيُّ، أَبُو عَلِيٍّ، الْحَسَنُ بْنُ شَهَابِ بْنِ الْحَسَنِ الْعُكْبَرِيُّ (428هـ)، رسالة العكبري في أصول الفقه، تحقيق: بدر السبيعي، عمان، أروقة للدراسات، ط 1، 2017 م، ج 1، ص 44.
- (2) الْحُسَيْنُ بْنُ عَلِيٍّ بْنِ حَجَّاجٍ بْنِ عَلِيٍّ (711هـ)، حَسَامُ الدِّينِ السَّغْنَاقِيُّ: فقيه حنفي. نسبته إلى سغناق بلدة في تركستان، له (النهاية في شرح الهداية) ثلاث مجلدات، و(شرح التمهيد في قواعد التوحيد) و(الكافي) شرح أصول الفقه للبزدي، منه نسخة بخطه، في مجلد ضخم بالمكتبة العربية في دمشق، أخذت خطه عن الصفحة الأخيرة منها، و(النجاح) في الصرف. توفي في حلب. الأعلام للزركلي، ج 2، ص 247.
- (3) السَّغْنَاقِيُّ، الْحُسَيْنُ بْنُ عَلِيٍّ بْنِ حَجَّاجٍ بْنِ عَلِيٍّ، الكافي شرح البزودي (711هـ)، تحقيق: فخر الدين سيد محمد قانت، مكتبة الرشد، ط 1، 2001 م، ج 1، ص 170.
- (4) ابن فارس، أبو الحسين، أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي (395هـ)، معجم مقاييس اللغة، عبد السلام محمد هارون، (كتاب العين، عيش)، بيروت، دار الفكر، 1979م، ج 4، ص 194.
- (5) طه، 32.
- (6) الرازي، مختار الصحاح، (باب الشين، ش ر ك)، ص 142.

العيش المشترك اصطلاحاً: قال ابن قاضي شُهبة: "الشركة ... في اللغة: الاختلاط، وفي الشرع: ثبوت الحق في الشيء الواحد لشخصين فصاعداً على جهة الشيوخ. والأصل فيها قبل الإجماع قوله تعالى: سَمَجُواْ عَلَّمُواْ أَنَّمَا غَنِمْتُمْ مِّنْ شَيْءٍ فَإِنَّ لِلَّهِ خُمُسَهُ، وَلِلرَّسُولِ وَلِذِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسْكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ سَمَد⁽¹⁾، وقوله ﷺ: «يقول الله تعالى: أنا ثالث الشريكين ما لم يخن أحدهما صاحبه، فإذا خانته خرجت من بينهما⁽²⁾»⁽³⁾.

وخلاصة الكلام في دلالة هذه المعاني أنها تُؤشِّر إلى أن العيش المشترك هو إقامة حياة بين شركاء، لكلٍّ منهم حقوق وواجبات بحيث لا يتميَّز أحدهم عن الآخر فيها. مع احتفاظ كلِّ شريك بخصوصياته وعدم ذوبانه في الآخر.

المطلب الثالث: مقاصد الشريعة لغة:

"المقاصد": مشتقة من فعل "قصد"، ولها عدة معانٍ أبرزها:

- أ. استقامة الطريق: قال ابن سيده: "وطريق قاصد: سهل مستقيم. وسفر قاصد: سهل قريب. وفي التنزيل: سَمَجْ وَسَفَرًا قَاصِدًا سَمَد⁽⁴⁾... وبيننا وبين الماء ليلة قاصدة: لا تعب ولا بطة⁽⁵⁾.
- ب. التوسط وعدم الإفراط: قال الفيروزآبادي: "وضد الإفراط كالاقتصاد، ومواصلة الشاعر عمل القصاص كالاقتصاد، ورجل ليس بالجسيم ولا بالضئيل كالمقتصد"⁽⁶⁾.

"الشريعة" لغة: قال الرازي: "الشريعة مشرعة الماء وهي مورد الشاربة، والشريعة أيضاً: ما شرع الله لعباده من الدين، وقد شرع لهم، أي: سنَّ، وبابه قطع، والشارع: الطريق الأعظم ... والشريعة: الشريعة،

(1) الأنفال، 41.

(2) أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني (275هـ)، السنن = سنن أبي داود، 23. كتاب البيوع، 27. باب في الشركة (رقم الحديث 3385)، ج 3، ص 264.

(3) ابن قاضي شُهبة، محمد بن أبي بكر بن أحمد بن محمد، أبو الفضل، بدر الدين الأسدي الشافعي (874هـ)، بداية المحتاج في شرح المنهاج، جدة، دار المنهاج للنشر والتوزيع، 2011، ط 1، ج 2، ص 239.

(4) التوبة، 42.

(5) ابن سيده، المحكم والمحيط الأعظم، (حرف القاف، باب الصاد والقاف والدال)، ج 6، 185.

(6) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، (باب الدال، فصل القاف)، ج 1، ص 396.

ومنه قوله تعالى: **سَمَجَ لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا سَمَدٌ**⁽¹⁾ (2).

مقاصد الشريعة اصطلاحاً: يقول الدكتور أحمد الريسوني: "لم أجد تعريفاً فيما اطلعت عليه عند الأصوليين وغيرهم من العلماء الذين تعرضوا لذكر المقاصد قديماً، إلا أنني وجدت عند بعض علمائنا المحدثين تعريفات لمقاصد الشريعة، وأعني كلاً من العلامة التونسي الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور، والعلامة المغربي الأستاذ علاّ الفاسي... فالشيخ ابن عاشور يُعرّف المقاصد العامة للشريعة بقوله: "مقاصد الشريعة العامة هي المعاني والحكم الملحوظة للشارع في جميع أحوال التشريع أو معظمها، بحيث لا تختص ملاحظتها بالكون في نوع خاص من أحكام الشريعة... وقد جمع الأستاذ علاّ مقاصد الشريعة - العامة منها والخاصة - في تعريف موجز واضح، قال فيه: "المراد بمقاصد الشريعة: الغاية منها، والأسرار التي وضعها الشارع عند كل حكم من أحكامها"... وبناء على هذه التعريفات والتوضيحات لمقاصد الشريعة لكل من ابن عاشور وعلاّ الفاسي، وبناءً على مختلف الاستعمالات والبيانات الواردة عند العلماء الذين تحدثوا في موضوع المقاصد، يمكن القول: إنّ مقاصد الشريعة هي الغايات التي وضعت الشريعة لأجل تحقيقها، لمصلحة العباد⁽³⁾.

المبحث الثاني: مقاصد الشريعة في فقه العيش المشترك

المطلب الأول: الأصول العامة لفقه العيش المشترك:

أولاً: التزام مصادر الشريعة الإسلامية: إنّ أهم أصل من الأصول العامة بفقه العيش المشترك هو اعتبار الشريعة الإسلامية المرجع الأول في معرفة وتبيان الأحكام الفقهية المتعلقة بهذا الخصوص، وبالتالي فإنّ مصادر فقه العيش المشترك هي عينها مصادر الفقه الإسلامي العام، وسيأتي الكلام عن ذلك لاحقاً. ثانياً: تحقيق مقاصد الشريعة: غني عن القول أنّ للشريعة الإسلامية مقاصد تهدف إلى تحقيقها، تطرّق إليها العلماء بإسهاب، وعالجتها كتب التراث الإسلامي، خصوصاً ما يتعلّق منها بالفقه وأصوله، حتى غدت تلك المقاصد علماً بحد ذاته.

(1) المائدة، 48.

(2) الرازي، مختار الصحاح، (باب الشين، ش ر ع)، ص 163.

(3) الريسوني، أحمد، نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، ط 2، 1992م، ص 75.

ومن تلك المقاصد العامة: حفظ النظام، وجلب المصالح ودرء المفاسد، وإقامة المساواة بين الناس، وجعل الشريعة مهابة مطاعة نافذة، وجعل الأمة قوية مرهوبة الجانب مطمئنة البال. لذلك فإنّ فقه العيش المشترك أحوج ما يكون إلى هذه المقاصد، لا سيما وأنّ محورها هو الإنسان، من حيث تحقيق "حفظ الدين، والنفس، والنسل، والمال، والعقل، وقد قالوا إنها مراعاة في كلّ ملة"⁽¹⁾، وهي أمور مهمة بالنسبة لبني الإنسان بغضّ النظر عن معتقداتهم. وفقه العيش المشترك غايته ضمان هذه الحقوق لجميع الناس بغضّ النظر عن دينهم ما داموا غير محاربين، وهذا ما نفهمه من "وثيقة" المدينة المنورة التي أبرمها ﷺ مع سكانها إبان هجرته على اختلاف عقائدهم حتى ولو كانوا يهودًا.

ثالثاً: تطبيق القواعد الفقهية: أسّس الفقهاء علم أصول الفقه، الذي رسم الأسس والقواعد المطلوب توافرها لدى المجتهد كي يتمكن من استنباط الأحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية، وكان من نتائجه اتفاق الفقهاء على ما سمّوه "القواعد الفقهية الكبرى"، وهي التي تضمّ ما لا حصر له من الفروع، ويُقصد بها القواعد الكلية الكبرى الخمس المعمول بها في كل المذاهب الفقهية المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بتجديد الفقه الإسلامي؛ حيث لا يصحّ للمجتهد أو المُجدّد إغفالها، إضافةً إلى إمامه بعلم أصول الفقه. وهذه القواعد بمثابة أركان الفقه الإسلامي، وهي خمس: الأمور بمقاصدها، المشقة تجلب التيسير، الضرر يزال، العادة محكمة، اليقين لا يزول بالشك.

ويندرج تحت كلّ قاعدة منها قواعد فرعية كثيرة، وهذه القواعد الكلية الكبرى ومتفرعاتها يحتاجها المجتهد في فقه العيش المشترك، ولا يمكنه إغفالها مطلقاً، بل إنها من أهم العوامل المساعدة له في فقه النصوص الشرعية التي يستنبط منها الأحكام الشرعية في هذا الصدد.

رابعاً: مراعاة تغيير الأحكام بتغيير الزمان: اصطلح الفقهاء على قاعدة "لا يُنكر تغيير الأحكام بتغيير الأزمان"، موضحين أن هذه القاعدة ليست على عمومها وإطلاقها، وأنّ الأحكام التي تتغير بتغيير الأزمان هي الأحكام الاجتهادية التي لا نصّ فيها، بل دليلها القياس أو المصلحة.

أما القواعد الكلية والمبادئ العامة والأحكام الجزئية التي ورد فيها نصّ شرعي ثابت فإنها لا تتغير ولا تتبدّل، كوجوب أداء الأمانات إلى أهلها، ووجوب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ووجوب ردّ المظالم إلى أهلها، وحرمة السرقة والغش والزّبا، وحرمة بيع المسلم على بيع أخيه؛ فإنّ هذا كله لا يدخله التغيير

(1) الشاطبي، أبو إسحاق، إبراهيم بن موسى الغرناطي (790هـ)، الموافقات في أصول الشريعة، تحقيق: محمد الفاضلي، بيروت، المكتبة العصرية، ط 1، 2002م، ج 2، ص 8.

أو التبديل، لكن قد تتغير الوسائل وأساليب التطبيق.

فعلى سبيل المثال جاء الإسلام بمبدأ عام في الشورى، فقال تعالى: **سَمِعُوا وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ** ٣٨ سمد (1)، وقال: **سَمِعُوا وَأَمْرُهُمْ فِي الْأَمْرِ سَمِعُوا سَجَا** (2)، بيد أن تطبيق مبدأ الشورى عملياً اختلف بين زمان وآخر، حيث أخذ طابع أهل الحل والعقد قديماً، ثم تطور في زماننا إلى الانتخابات عبر صناديق الاقتراع.

وأحياناً قد تطرأ ظروف تؤدي إلى عدم تنفيذ حكم ما، ليس من باب تعطيله إنما لعدم توفر الظروف المُلجئة للعمل به، كما حصل أيام الفاروق ؓ حين أوقف سهم المؤلفة قلوبهم من زكاة المال، باعتبار أن الإسلام في عهده خرج من دائرة الضعف إلى دائرة القوة، وإنما كان يُعطى للمؤلفة قلوبهم سهماً من زكاة المال تأليفاً لقلوبهم بهدف إدخالهم إلى حظيرة الإسلام ليزداد المسلمون بهم قوة ومنعة، أما وقد استغنى الإسلام عن ذلك إثر الفتوحات الهائلة التي تحققت، لذا وجد الفاروق ؓ انتفاء الحاجة للإنفاق من مال الزكاة وفق سهم المؤلفة قلوبهم، ولعلنا في ظروف أمتنا الحالية التي تعاني الاستضعاف والحصار والغزو الثقافي والاقتصادي والإعلامي فضلاً عن العسكري نجد من الضرورة بمكان أن نُخصّص جزءاً من زكاة المال للمؤلفة قلوبهم كما ذكر في كتاب الله تعالى: **سَمِعُوا وَأَمْرُهُمْ فِي الْأَمْرِ سَمِعُوا سَجَا** ٣٨ سمد (3).

خامساً: شمول التعايش كلّ مناحي الحياة: تتميز الشريعة الإسلامية بشموليتها لجميع مناحي الحياة: الفكرية، والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والتربوية وغير ذلك، والاقتصار على جانب منها دون الآخر يشوّه ذلك الفقه ويجعله في مهبط الريح، لذلك تطرقت النصوص الشرعية لكل تلك الجوانب، وهذا ما يظهر لنا جلياً لدى تتبع النصوص الشرعية وفق الآتي:

فكرياً: كلف الله نبيه ﷺ دعوة أهل الكتاب إلى كلمة سواء؛ فقال: **سَمِعُوا وَأَمْرُهُمْ فِي الْأَمْرِ سَمِعُوا سَجَا** ٣٨ سمد (4)، ونبينا ﷺ حثّ على الاستفادة من الحكمة، بغض النظر عن مصدرها، وفي

(1) الشورى، 38.

(2) آل عمران، 159.

(3) التوبة، 60.

(4) آل عمران، 64.

الحديث عن أبي هريرة قال: قال ﷺ: «الكلمة الحكمة ضالة المؤمن، فحيث وجدها فهو أحقُّ بها»⁽¹⁾. اجتماعياً: أباحَت الشريعة الإسلامية للمسلم تناول الطعام عند أهل الكتاب، والزواج بالمُحصَنات من نساءهم في قوله تعالى: سَمِعَ وَطَعَامُ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ حِلٌّ لَكُمْ وَطَعَامُكُمْ حِلٌّ لَهُمْ وَالْمُحْصَنَاتُ مِنَ الْمُؤْمِنَاتِ وَالْمُحْصَنَاتُ مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ مِنْ قَبْلِكُمْ سَمَد⁽²⁾، والزواج وتناول الطعام مؤشران واضحان على نمط الحياة الاجتماعية لأي مجتمع من المجتمعات.

اقتصادياً: بين القرآن الكريم أنواع التجار من أهل الكتاب في إشارة للتعامل التجاري والمالي معهم، فقال تعالى: سَمِجَمِ الَّذِينَ أَهْلُ الْكِتَابِ مَنْ إِنْ تَأْمَنَهُ بِقِنطَارٍ يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ وَمِنْهُمْ مَنْ إِنْ تَأْمَنَهُ بِدِينَارٍ لَا يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ إِلَّا مَا دُمْتَ عَلَيْهِ قَائِمًا سَمَد⁽³⁾، أضف إلى ذلك ما رواه ابن عباس فيما عُرف عنه ﷺ أنه «توفي ودرعه مرهونة عند يهودي بثلاثين صاعاً من شعير»⁽⁴⁾.

سياسياً: يُشَدِّد الإسلام على وجوب الوفاء بالمواثيق والمعاهدات، فيقول الله عز وجل: سَمِجَمِ الَّذِينَ أَهْلُ الْكِتَابِ مَنْ إِنْ تَأْمَنَهُ بِقِنطَارٍ يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ وَمِنْهُمْ مَنْ إِنْ تَأْمَنَهُ بِدِينَارٍ لَا يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ إِلَّا مَا دُمْتَ عَلَيْهِ قَائِمًا سَمَد⁽⁵⁾، وقال سبحانه داعياً الأمة إلى قبول السلم، والعمل بمقتضاه: سَمِجَمِ الَّذِينَ أَهْلُ الْكِتَابِ مَنْ إِنْ تَأْمَنَهُ بِقِنطَارٍ يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ وَمِنْهُمْ مَنْ إِنْ تَأْمَنَهُ بِدِينَارٍ لَا يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ إِلَّا مَا دُمْتَ عَلَيْهِ قَائِمًا سَمَد⁽⁶⁾.

وهذه كلها من أصول العمل السياسي الذي مارسه ﷺ بالمراسلات والمخاطبات التي كانت تتم بينه وبين سادة القبائل والأمم والشعوب، ورسائله إلى ملوك الفرس والروم، والأمراء أكد تعبيراً عن الرغبة الصادقة في التواصل مع الآخر.

ثقافياً: حثَّ النبي ﷺ بعض أصحابه؛ كالأصحابي الجليل حذيفة بن اليمان ؓ على تعلُّم العبرانية وسواها، وكذلك أقرَّ الحبشة وهم يلعبون في المسجد على التعبير عن ثقافتهم في رحاب مسجده، بل وترك ﷺ أم

(1) الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة بن موسى بن الضحاك (279هـ)، الجامع المختصر من السنن ومعرفة الصحيح من المعلول وما عليه العمل = سنن الترمذي، تحقيق: أحمد محمد شاكر ومحمد فؤاد عبد الباقي، 39 أبواب العلم، باب ما جاء في فضل الفقه على العبادة، (رقم الحديث 2687)، قال الترمذي: هذا حديث غريب لا نعرفه إلا من هذا الوجه. مصر، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، ط 2، 1395هـ - 1975م، ج 5، ص 51.

(2) المائدة، 5.

(3) آل عمران، 75.

(4) الإمام ابن حنبل، أبو عبد الله، أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني المروزي (241هـ)، المسند = مسند أحمد، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، (رقم الحديث 2724)، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط 1، 1420هـ، 1999م، ج 4، ص 456.

(5) الأنفال، 72.

(6) الأنفال، 61.

المؤمنين عائشة تنظر إليهم حتى ملّت. وهذه الأمور كما هو معلوم تندرج في إطار التبادل الثقافي بين الشعوب.

إنّ الأخذ بمبدأ شمولية الإسلام وفق ما ورد أعلاه، واعتماده كأصل من الأصول العامة لفقه العيش المشترك يُضفي على هذا الفقه قيمةً مضافةً، تثبت للجميع أن هذا الفقه ليس من قبيل المُجاملات الشكلية التي يقوم بها البعض لتحسين صورته وأدعائه الانفتاح وقبول الآخر، إنما هو فقهٌ منهجي شامل، يغطي كافة مناحي الحياة.

المطلب الثاني: دواعي تأسيسه، ضوابطه ومرتكزاته:

أ. دواعي تأسيس فقه العيش المشترك:

1. وجود التنوع والاختلاف بين البشر:

أشار القرآن الكريم إلى التنوع والاختلاف، وأنها سُنّة إلهية في هذا الكون لا تتبدّل باختلاف الزمان والمكان، قال تعالى: سَمِجُومٌ ءَاتِيهِ ۚ خَلَقَ السَّمُوتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتَلَفُ السِّنَتِكُمْ وَالْوُنُكُمُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَلَمِينَ ٢٢ سمّد (1).

وكما يقول ابن عاشور: "فإنّ اختلاف لغات البشر آيةٌ عظيمة، فهم مع اتّحادهم في النوع، كان اختلاف لغاتهم آيةً دالة على ما كونه الله في غريزة البشر من اختلاف التفكير وتنويع التصرف في وضع اللغات، وتبدّل كيفياتها باللهجات والتخفيف والحذف والزيادة، بحيث تتغيّر الأصول المُتّحدة إلى لغات كثيرة" (2). إنّ هذا التنوع والاختلاف الذي خلقه الله تعالى، وحاجة الخلق إلى بعضهم البعض، يفرض عليهم إيجاد مساحات مشتركة من التعاون والتفاعل الحضاري فيما بينهم رغم كل تلك الاختلافات، لا سيما وأنّ الاختلاف بين بني البشر قائم ما دامت السماوات والأرض، قال تعالى: سَمِجُومٌ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَجِدَةً وَلَا يَرَالُونَ مُحْتَلِفِينَ ١١٨ إِلَّا مَنْ رَجِمَ رَبُّكَ وَلِذَلِكَ خَلَقَهُمْ سمّد (3).

والإسلام في الأصل يُفرّق بين العقيدة التي تؤصّلها الشريعة، وبين التّعايش الذي يفرضه الواقع الاجتماعي؛ فنجدّه يحذّر من مغبة ظلم المُعاهد رغم كفره، كما هو واضح فيما رواه صفوان بن سليم من

(1) الروم، 22.

(2) ابن عاشور، محمد الطاهر (1393هـ)، تفسير التحرير والتنوير، تونس، دار سحنون للنشر والتوزيع 1997م، ج 21، ص 73.

(3) هود، 118-119.

قول النبي ﷺ: «أَلَا مَنْ ظَلَمَ مُعَاهِدًا، أَوْ انتَقَصَهُ، أَوْ كَلَّفَهُ فَوْقَ طَاقَتِهِ، أَوْ أَخَذَ مِنْهُ شَيْئًا بَغِيرَ طَيْبِ نَفْسٍ؛ فَأَنَا حَاجِبُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ»⁽¹⁾.

2. وفرة النصوص الشرعية والفقهية المتعلقة بمسألة التعايش.

ورد في القرآن الكريم والسنة النبوية الكثير من النصوص النازمة لعلاقة المسلم مع غير المسلم، كما وتزخر النصوص التراثية الفقهية والفكرية بنصيب وافٍ من النقاش حول قضايا الاختلاف الديني والفكري والحضاري. حيث نجد أن الكتابات الفقهية الأولى حول ما يمكن تسميته بمسائل "العيش المشترك"، والتي غُنت بترتيب علاقة المسلم مع غيره، قد اندرجت تحت عنوان اختاره الفقهاء لهذا النوع من الموضوعات؛ ألا هو "السّير".

ويأتي ضمن هذا الإطار قول السرخسي في معرض تعليقه على عنوان كتاب أبي عبد الله محمد بن الحسن الشيباني المتوفى سنة 189 هـ السّير الصغير: "أعلم أن السّير جمع سيرة، وبه سمي هذا الكتاب؛ لأنه يبين سيرة المسلمين في المعاملة مع المشركين من أهل الحرب، ومع أهل العهد منهم من المستأمنين وأهل الذمة، ومع المرتدين، ومع أهل البغي الذين حالهم حال المشركين وإن كانوا جاهلين، وفي التّأويل مبطلين"⁽²⁾.

3. غياب الخلافة الإسلامية وتقسيم العالم الإسلامي.

عرفت بلاد المسلمين قديمًا باسم "دار الإسلام"، وبلاد الكفار باسم "دار الكفر"، حيث عاش الناس في العالم الإسلامي ومنهم فقهاؤنا أصحاب المدونات الفقهية في ظلال الخلافة الإسلامية وفق النظام السياسي الإسلامي، وكان ضابط العلاقة مع الآخرين من غير المسلمين عبر عقد الذمة، وما تبعه من أحكام "الذمي" و"المعاهد"، و"المستأمن"، وطوال العصور الإسلامية بقيت تسير على هذا النظام إلى أن زالت وتشتت الخلافة إلى دويلات إقليمية وطنية وعرقية، وتحول مفهوم الدولة لدى المجتمعات وفق اختلاف أنظمتها السياسية، وأصبحت رابطة الشعب بالدولة رابطة "الجنسية"، لا رابطة الدين. أدى الواقع الجديد إلى انحلال عقد الذمة وانتهاء مفاعيله بزوال الخلافة، حيث حلت مصطلحات "المواطنة" و"الجنسية" في النظام السياسي الجديد محل "دار الحرب" و"دار الإسلام"، وفقهاؤنا الأقدمون لم تخطر في بالهم هذه الفكرة، فالجنسية وقتذاك هي الإسلام، والمواطنون هم المسلمون وأهل الذمة.

(1) أبو داود، السنن = سنن أبي داود، 19. كتاب الخراج والإمارة والفيء، 33 باب ما جاء في تعشير أهل الذمة إذا اختلفوا (رقم الحديث 3054)، ج 3، ص 136.

(2) السرخسي، شمس الدين أبو بكر محمد بن أبي سهل (483هـ)، المبسوط، تحقيق: خليل محيي الدين الميس، دار الفكر، بيروت، لبنان، 2000م، ج 10، ص 2.

أضف إلى ذلك أنّ حالة البلدان الإسلامية الآن قد تغيّرت في ضوء ما تقدّم، وذلك لأنّ "الأمة الإسلامية بجميع دولها قد دخلت في معاهدات سلمية مع غالبية دول العالم، تلك المعاهدات نقلت وصف "حرب" إلى "عهد" و"سلم"، فهي "بلاد عهد" أو "بلاد سلم".

4. انتشار المسلمين في العالم.

أصبح اندماج الأقليات المسلمة مع غيرها ظاهرة لا يمكن الفرار منها، ولذلك تحدّث فقهاؤنا المعاصرون عن "الجنسية" و"المواطنة" في بلد غير إسلامي، لا سيما وأنّ وجود المسلمين في مجتمع غير المسلمين ليس بجديد في الإسلام ولا في فقهه، بل هي حركة تاريخية انطلقت مع الدعوة الإسلامية منذ لحظاتها الأولى، كما حصل مع المهاجرين المسلمين إلى الحبشة، وإن كانت حالات محدودة، بيد أنّها تحوّلت الآن إلى ظاهرة على مستوى العالم، حيث لا تخلو دولة من دول العالم من مسلمين يقيمون فيها بغضّ النظر عن أعدادهم قليلة أو كثيرة.

5. الانفتاح العالمي.

لم يعيش العالم القديم حياة منفتحة على شاكلة ما يعيشه العالم المعاصر، في ظلّ الثورة العلمية والتكنولوجية التي جعلته قرية صغيرة، عزّز ذلك انتشار القنوات الفضائية، وشبكة المعلوماتية، وأجهزة الاتصالات، فضلاً عن تطور وسائل النقل، وسهولة السفر إلى كلّ أرجاء المعمورة، أضف إلى ذلك انطلاق دعوات الحوار بين مكونات المجتمع المتنوع عقائدياً وفكرياً ومذهبياً.

هذا الواقع الجديد فرض على الجميع الخروج من التقوقع والانغلاق، والانتقال إلى عالم رحب مفتوح على بعضه البعض عقدياً وفكرياً وعلمياً، الأمر الذي أدّى إلى الاحتكاك المباشر بين المجتمعات المسلمة وسواها، وترتّب على ذلك ضرورة معرفة أحكام فقه العيش المشترك مع الآخر وبكافة تفاصيله، بما يحفظ على المسلم ثوابته العقدية والفقهية، ويسهّل عليه التكيف في التعامل مع غير المسلمين في ضوء مستجدات الحياة، فيكون ذا شخصية مستقلة محصنة من الذوبان في الآخر، مع محافظتها على المواطنة حقوقاً وواجبات.

6. اتهام الإسلام بالإرهاب.

يتعرّض الإسلام هذه الأيام لحمولات دعائية مغرضة وممنهجة عبر وصمه بالإرهاب والتطرّف وممارسة العنف، وإظهاره أمام الرّأي العام العالمي أنه دين مُنغلق على نفسه، مُبغضٌ للآخر، رافضٌ للتعايش مع المختلفين معه في الدين.

وأصحاب هذه الحملات يعمدون بكلّ ما أوثّوا من قوّة إلى الترويج لفكرة انتشار الإسلام بحدّ السيف والقتل، مسلّطين الضوء على آيات وأحاديث القتال مع تحريف معانيها، مضافاً إلى ذلك توظيف وتكليف

بعض الحركات والتنظيمات المشبوهة للقيام بأعمال إرهابية تتعارض مع الدين ونسبتها للإسلام، فيختلط الأمر على العامة فيظنون أن هذا الدين عاجز عن التعايش مع الآخر. إن هذا يفرض علينا دولاً ومؤسسات ومجموعات وأفراداً السعي لتعميم ثقافة العيش المشترك بين المسلمين وغيرهم، وتصحيح الصورة الذهنية المرتسمة في أذهان الناس عن هذا الدين نتيجة الحملات المغرضة وغسيل الدماغ الذي وقعت في فخه الغالبية الساحقة منهم هذه الأيام. وإنني أعتقد أنه لو لم يكن سوى هذا السبب من دواعي تأسيس فقه العيش المشترك لكفى، نظرًا لخطورته على الإسلام والمسلمين خاصة وغير المسلمين عامة. إن جميع ما ذكر أعلاه يبين بوضوح دواعي تأسيس هذا الفقه (فقه العيش المشترك) وتأصيله تأصيلًا علميًا شرعيًا، وهذا التأصيل يهدف إلى مساعدة المسلمين في لبنان، وكذا الأقليات المسلمة في العالم للمحافظة على هويتهم، وحسن التعايش مع الآخر.

ب . ضوابط فقه العيش المشترك:

1. التزام ثوابت العقيدة والشريعة الإسلامية.

إنّ الديانة الإسلامية الغراء وهي تدعو إلى التعايش السلمي مع الآخرين؛ لا تقبل أن يكون هذا التعايش على حساب عقيدتها وشريعتها.

فعلى مستوى العقيدة وأساسها توحيد الله نجد رسول الله ﷺ رافضاً المساومة على ثوابت الدين، وهذا ما تجلّى في موقفه من عرض قريش له حين قال بعض زعمائها: "يا محمد، هلمّ فلنعبد ما تعبد، وتعبد ما نعبد، فنشترك نحن وأنت في الأمر، فإن كان الذي تعبد خيراً مما نعبد، كنّا قد أخذنا بحظنا منه، وإن كان ما نعبد خيراً مما تعبد كنت قد أخذت بحظك منه"، فأنزل الله تعالى فيهم: سَمِجَلٌ يَأْيُهَا الْكَافِرُونَ ١ لَا أَعْبُدُ مَا تَعْبُدُونَ ٢ وَلَا أَنْتُمْ عِبُدُونَ مَا أَعْبُدُ ٣ وَلَا أَنَا عَابِدٌ مَا عَبَدْتُمْ ٤ وَلَا أَنْتُمْ عِبُدُونَ مَا أَعْبُدُ ٥ لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ ٦ سمد (1)؛ أي: إنّ كنتم لا تعبدون الله إلّا أن أعبد ما تعبدون، فلا حاجة لي بذلك منكم، لكم دينكم جميعاً، ولي ديني (2).

(1) الكافرون 1 - 6.

(2) ابن هشام، أبو محمد عبد الملك بن هشام بن أيوب الحميري المعافري (213هـ)، السيرة النبوية، تحقيق: مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبد الحفيظ الشلبي، مصر، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده ط 2، 1955م، ج 1، ص 362.

وفي نفس السياق يقول تعالى: سَمَجُودُوا لَوْ تَذَهْنُ فَيَذْهَبُونَ ٩ سَمَد (1) مبيناً حال هؤلاء الكفار وما يتمنونه من الرسول ﷺ من المصانعة والمُجاملة التي تهدم الدين وتبين عدم ثباته وصحته، روى القرطبي عن الحسن رحمه الله في معناها: "وَدُّوا لَوْ تَصَانَعُهُمْ فِي دِينِكَ فَيُصَانَعُونَكَ فِي دِينِهِمْ"، (2). وكذلك يرد قوله تعالى: سَمَجُودُوا لَوْ تَكْفُرُونَ كَمَا كَفَرُوا فَتَكُونُونَ سَوَاءً ٣ سَمَد (3). وبناءً عليه فلا يجوز اعتقاد أو ممارسة ما عليه أصحاب الديانات التي جاء الإسلام ببيان تحريفها، وزيفها كاعتقاد أن الله ولدًا، أو أن الله ثالث ثلاثة ونحو ذلك مما يمس أركان العقيدة.

أما على مستوى الشريعة فلا يجوز أن يكون من بنود التعايش إلغاء بعض شعائر الإسلام كالصلاة والزكاة، ولا تغيير هيئتها ولا مواقيتها ونحو ذلك، ولا الإقرار بحل أو حرمة ما جاءت الشريعة بخلافه، وعدم ممارسة أي عمل يدل على اختصاص أهل دين أو نحلة به سواء في الملبس أو الهيئة أو التصرف؛ لأن ذلك يتناقض مع تحذير رسول الله ﷺ من التشبه بهم حين قال: «من تشبه بقوم فهو منهم» (4)، ويجعل الدين غرضة للأهواء، ومزيجًا من طقوس لا لون لها ولا طعم ولا ربح.

ويندرج تحت هذا الاحتفال بالأعياد الدينية لغير المسلمين والفرح بها، ورفع شعاراتهم فيها مثل: عيد الحب، وعيد الكريسماس، ورأس السنة، والفصح وغيرها؛ لأن هذه الأعياد اصطفت بعقائد دينية لا يُقرها الإسلام.

لذا فالقبول بها والفرح والمشاركة فيها تتعارض مع دين الله، وهي خارج إطار فقه العيش المشترك، لأن ذلك يؤدي إلى ذوبان المسلمين واضمحلال شخصيتهم، ويجعل منهم أمة تابعة تقليدية لا استقلالية لها ولا خصوصية.

إنّ مما يقتضيه التعايش الصحيح بين المسلمين وبين غيرهم أن يكون لكل فريق الحرية فيما يعتقده من غير تعرض لغيره، ولا يلزم من عدم تعرض المسلمين لعقائد غيرهم في هذا إقرارهم بصحتها، بل المسلمون على عقيدتهم فيها، وأهلها هم من يُسألون عنها ويتحملون تبعاتها. والخلاصة أن كل أمر باطل في شريعتنا لا يجوز الإقرار به ولا القبول بصحته تحت عنوان المحافظة على العيش المشترك، وأعظمه ما يتعلق بذات الله، وصفاته وما يجب له من التنزيه والتعظيم.

(1) القلم، 9.

(2) القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي (671هـ)، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، القاهرة، دار الكتب المصرية، ط 2، 1964م، ج 18، ص 230.

(3) النساء، 89.

(4) أبو داود، السنن = سنن أبي داود، 33. كتاب اللباس، 5. باب في لبس الشهرة، (رقم الحديث 4033)، ج 4، ص 78.

2 _ عدم مظاهره المشركين على المسلمين.

إن العلاقة مع الآخر المختلف معه عقائدياً ينبغي أن تكون منضبطة بما أشارت إليه النصوص الشرعية، دون إفراط ولا تفريط، ففي الوقت الذي أباح لنا الشرع فيه التعامل بالحسنى والبرّ والقسط مع الذين لم يقاتلونا ولم يخرجونا من ديارنا، استناداً إلى قوله تعالى: **سَمَجَلًا يَنْهَكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ** ٨ سمح⁽¹⁾، حذرنا في نفس السياق أيضاً أشدّ التحذير من مغبة موالاة الكفار المحاربين في قوله تعالى: **سَمَجَيَّاهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لَا تَتَوَلَّوْا قَوْمًا غَضِبَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ قَدْ يَئِسُوا مِنَ الْآخِرَةِ كَمَا يَئِسَ الْكُفَّارُ مِنْ أَصْحَابِ الْقُبُورِ** ١٣ سمح⁽²⁾، وفي قوله: **سَمَجَهَانْتُمْ أَوْلَاءَ تُحِبُّونَهُمْ وَلَا يُحِبُّونَكُمْ وَتُؤْمِنُونَ بِالْكِتَابِ كُلِّهِ وَإِذَا لَقُوكُمْ قَالُوا ءَامَنَّا وَإِذَا خَلَوْا عَضُّوا عَلَيْكُمُ الْأَنَامِلَ مِنَ الْغَيْظِ قُلْ مُؤْمِنُوا بِغَيْظِكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ** ١٩ سمح⁽³⁾.

فالعبرة إذاً في توصيف حالة الآخر وبناء العلاقة معه وفق عمله، مع التنويه أن حالة البرّ المطلوبة معه حال التزامه بعدم العدوان، مع بقاء الفارق الكبير بين حبّ المسلم لأخيه المسلم وحبّه لغير المسلم، فالمسلم إنما نحبه لإيمانه بالله ورسوله، ولالتزامه بالعقيدة الصافية الصحيحة، حتى وإن لم نلقه، ولم تكن بيننا وبينه مصلحة؛ لأننا إنما نحبه لأجل الله.

كما أنه لا يمكن أن يكون في قلبنا حبّ لغير المسلم؛ بسبب كُفْرِهِ، فهذا أمرٌ محالٌّ؛ لكن قد يكون في قلبنا حبّ له لاعتبارات أخرى، قد يكون صادقاً فنحب فيه صدقه، وقد يكون وفيّاً فنحب فيه وفاء العهد، وقد يكون أميناً في التجارة، فنحب فيه هذه الأمانة، ونحب له الهداية في كلّ الأحوال. وقد ورد عن محمد بن جبير بن مطعم عن أبيه حديثُ رسول الله ﷺ في أسرى بدر من المشركين: «لو كان المطعم بن عدي حياً، ثم كلمني في هؤلاء النتنى لتركتهم له»⁽⁴⁾.

وهو دليلٌ على وفاء رسول الله ﷺ للمطعم بن عدي؛ نظراً لدوره في حمايته إثر عودته من الطائف، ودخوله مكة بجواره، فضلاً عن دوره في تمزيق صحيفة المقاطعة، وكان مشركاً في الحالين، هذا الشعور

(1) الممتحنة، 8.

(2) الممتحنة، 13.

(3) آل عمران، 119.

(4) الإمام البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله الإمام البخاري الجعفي (256هـ)، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه = صحيح البخاري، مصدر سابق، 67. كتاب المغازي، 9. باب شهود الملائكة بدرًا (رقم الحديث 3799)، ج 4، ص 1475.

مَنْ النَّبِيِّ ﷺ نَحْوِ الْمَطْعَمِ يَحْمِلُ فِي طَيَّاتِهِ نَوْعًا مِّنَ الْحَبِّ الْفَطْرِيِّ لِقِيمِ الشَّهَامَةِ وَالشَّجَاعَةِ، وَلَيْسَ أَبَدًا مِنْ نَوْعِ الْحَبِّ الْعَقَانْدِيِّ أَوْ الْمَدَاهِنَةِ أَوْ الْمَوَالَةِ لِلْكَافِرِ.

لذلك حذرنا القرآن الكريم من المودة القلبية التي تفضي إلى قبول الباطل، وتفضيله على الحق الذي جاء به دين الإسلام فقال تعالى: سَمَجَلًا تَجِدُ قَوْمًا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ يُوَادُّونَ مَنْ حَادَّ اللَّهَ وَرَسُولَهُ، وَلَوْ كَانُوا آبَاءَهُمْ أَوْ أَبْنَاءَهُمْ أَوْ إِخْوَانَهُمْ أَوْ عَشِيرَتَهُمْ سَمَدٌ⁽¹⁾، وبين لنا حرمة موالاة الكفار على حساب المؤمنين، فقال: سَمَجَلًا يَتَّخِذِ الْمُؤْمِنُونَ الْكَافِرِينَ أَوْلِيَاءَ مِنْ دُونِ الْمُؤْمِنِينَ سَمَدٌ⁽²⁾.

والمقصود بهذه الآيات وأمثالها حرمة تقديم الباطل على الحق الثابت في دين الله، وموالاة من يعادي دين الله من دون المؤمنين. لا سيما وأنه قد يلجأ البعض للمغالاة والتطرف في العلاقة مع الآخر لدرجة موالاته على حساب المسلمين، وهذا مؤشر خطير، لذلك عاب القرآن الكريم تصرف حاطب بن أبي بلتعة في لحظة من لحظات الضعف البشري طمعا بمصلحة ارتآها، حيث أرسل إلى أهل مكة بكتاب يخبرهم فيه بما اعترم عليه رسول الله ﷺ من قتالهم، فقال الله تعالى: سَمَجَلًا يَتَّخِذِ الْمُؤْمِنُونَ الْكَافِرِينَ أَوْلِيَاءَ تَتَخَدُّوا عَدُوِّي وَعَدُوَّكُمْ أَوْلِيَاءَ تُلْقُونَ إِلَيْهِم بِالْمَوَدَّةِ وَقَدْ كَفَرُوا بِمَا جَاءَكُمْ مِنَ الْحَقِّ سَمَدٌ⁽³⁾، فكيف بمن يُظاهر على فريق من أمته بالسلاح، ويُشارك مشاركة فعلية فيما يُشن عليه من حروب إبادة شاملة تحت عنوان المحافظة على العيش المشترك، أو ما يُسمى بالسَّلام العالمي؟

3 _ المحافظة على الدعوة إلى الإسلام:

كَلَّفَ اللَّهُ الْمُسْلِمَ بِالْدَّعْوَةِ إِلَى اللَّهِ، وَالْأَمْرَ بِالْمَعْرُوفِ وَالنَّهْيَ عَنِ الْمُنْكَرِ، فَقَالَ: سَمَجَلًا يَتَّخِذِ الْمُؤْمِنُونَ الْكَافِرِينَ أَوْلِيَاءَ تَتَخَدُّوا عَدُوِّي وَعَدُوَّكُمْ أَوْلِيَاءَ تُلْقُونَ إِلَيْهِم بِالْمَوَدَّةِ وَقَدْ كَفَرُوا بِمَا جَاءَكُمْ مِنَ الْحَقِّ سَمَدٌ⁽⁴⁾. وهذا يقتضي أن لا تكون علاقته مع الآخر على حساب مسؤوليته الشرعية في الدعوة إلى الله، فلا يتجاهلها بدعوى المحافظة على العلاقة المميزة مع الآخر ومراعاة لمشاعره، فالمسلمون الأوائل فقَّهوا مهمتهم جيدًا وأحدثوا توازنًا فريدًا من نوعه ما بين العلاقة مع الآخر وممارسة وظيفتهم في الحياة، حيث لا يخفى أن انتشار الإسلام في كثير من بقاع العالم كان من خلال التجار الدعاة، الذين حملوا أخلاق الإسلام إلى هذه المجتمعات؛ ففتحوها بقلوبهم، واستنارت بها بصائرهم، واستجابت لدعوة الحق.

4 . النظر إلى المقاصد والمآلات.

(1) المجادلة، 22.

(2) آل عمران، 28.

(3) الممتحنة، 1.

(4) آل عمران، 110.

إنَّ الفقيه الحقَّ من ينظر بعمقٍ إلى أبعاد الأفعال ومآلاتها، ما يُمكنه من الحكم على الأشياء فيما يحقق مقصدَ الشارع فيها.

وهذا ما أكّد عليه الأصولي المقاصدي الإمام الشاطبي رحمه الله حيث قال: "النظر في مآلات الأفعال معتبرٌ مقصودٌ شرعاً؛ كانتِ الأفعالُ موافقة أم مخالفة، وذلك أنَّ المجتهد لا يحكم على فعلٍ من الأفعال الصادرة عن المكلفين بالإقدام أو بالإحجام إلّا بعد نظره إلى ما يؤول إليه ذلك الفعل، فقد يكون مشروعاً لمصلحة فيه تُستجلب، أو لمفسدة تُدرأ؛ ولكن له مآل على خلاف ما قصد فيه..."⁽¹⁾.

وعلى سبيل المثال كان فقهاؤنا فيما مضى يتحدّثون عن حرمة السفر بالمصحف إلى ديار الكفار، وكانوا مصيبيين في ذلك غاية الإصابة في ظل السياقات التاريخية والسياسية السائدة يومذاك، واليوم نجد الفقهاء يتنافسون في حثّ الأمة على طباعة المصاحف، وترجمة معانيها، ونقلها إلى هذه البلاد، ويعتبرونها قربة من أجل القربات، وهم اليوم مُصيبون في ذلك أيضاً غاية الإصابة؛ لتغيّر الفتوى بتغيّر الزمان والمكان والظروف والأحوال. وبناء على مآل كلّ موقفٍ جلاً وحرمةً، فالأخذ بفتوى المنع هذا الزمان يحول دون التعريف بالإسلام ونشر تعاليمه، بينما الإباحة تزيل كل العوائق من طريق الهداية وتقيم الحجة على الجميع يوم القيامة.

ج . مرتكزات العيش المشترك:

أولاً: العدل والإحسان. يبرز مبدأ العدل والإحسان في صدارة مرتكزات مقارنة مفهوم العيش المشترك مع غير المسلمين؛ اتّباعاً للهدى القرآني: سَمِجَانِ اللَّهُ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ سَمَد⁽²⁾. والعدل ضد الظلم، والإحسان ضدّ الإساءة، ومن مقتضيات ذلك عدم الاستهزاء بعقيدة الآخر، أو ظلّمه أو إيذاؤه أو الإساءة إليه بأيّ شكل من الأشكال.

وفي نفس السياق ورد قوله ﷺ: «إِنَّ الْمُقْسِطِينَ عِنْدَ اللَّهِ عَلَى مَنَابِرٍ مِنْ نُورٍ عَنْ يَمِينِ الرَّحْمَنِ عَزَّ وَجَلَّ وَكَلَّمَا يَدِيهِ يَمِينُ الَّذِينَ يَغْدُلُونَ فِي حُكْمِهِمْ وَأَهْلِيهِمْ وَمَا وَلُّوا»⁽³⁾.

وألزم الله المسلمين بالعدل والإحسان حتى في حال الخلاف والخصومة مع الكفار، وحذرنا من أن يدفعنا

(1) الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى الغرناطي (790هـ)، الموافقات في أصول الشريعة، تحقيق: محمد الفاضلي، المكتبة العصرية، صيدا، 2002، ج 4، ص 117.

(2) النحل، 90.

(3) الإمام مسلم، المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل عن رسول الله = صحيح مسلم، 34. كتاب الإمارة، 5. باب فضيلة الإمام العادل وعقوبة الجائر (رقم الحديث 4825)، ج 6، ص 7.

بُغضنا للآخر إلى ظلمه فقال: سَمَجِيَّاتُهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا كُونُوا قَوْمِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَاٰنُ قَوْمٍ عَلَىٰ أَلَّا تَعْدِلُوا ؕ اَعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ سَمَد⁽¹⁾، وفي الحديث القدسي قال ﷺ: «يا عبادي إني حرمت الظلم على نفسي وجعلته بينكم محرماً فلا تظالموا»⁽²⁾.

كما بين سبحانه أنه يجازي على الإحسان بمثله: سَمَجَهْلَ جَزَاءُ الْإِحْسَنِ إِلَّا الْإِحْسَنُ ۖ سَمَد⁽³⁾، ولهذا المرتكز أثره البالغ في الناس خاصة في إطفاء نارِ العداوة، وجلب المحبة، ويتأكد هذا عندما تقابل الإساءة بالإحسان سَمَجَوْلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ اَدْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ ۚ سَمَد⁽⁴⁾، ومجال الإحسان واسع كبير يشمل القول والفعل، والإغضاء والصبر، وأموراً كثيرة مما يعزز ويقوي مفهوم التعايش وفق هدي الشريعة.

ثانياً: التزام مكارم الأخلاق.

اعتنى الإسلام بالخلق الحسن عناية فائقة، فقال الله مخاطباً رسوله ﷺ: سَمَجَوْلَا لَعَلِّي خُلِقَ عَظِيمٌ ۚ سَمَد⁽⁵⁾، وإنما جاءت بعثة النبي ﷺ لإتمام مكارم الأخلاق وفق ما رواه أبو هريرة ؓ عن النبي ﷺ: «إنما بعثت لأتمم صالح الأخلاق»⁽⁶⁾. كما بين منزلة أصحاب الخلق الحسن يوم القيامة، في قوله ﷺ: «إِنَّ مِنْ أَحَبِّكُمْ إِلَيَّ وَأَقْرَبَكُمْ مِنِّي مَجْلِسًا يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَحَاسُنُكُمْ أَخْلَاقًا»⁽⁷⁾.

إنَّ التحلي بالأخلاق الحسنة جماعٌ خير كثير؛ لأنه يدخل في جميع مناحي الحياة، وهو من أهم مفاتيح الدعوة إلى الله، وبث روح الأمل والتعاون داخل النسيج الاجتماعي المتنوع، ولا نبالغ إذا قلنا بأنه هو الترجمة العملية لفقه العيش المشترك.

ثالثاً: التعاون على البر والتقوى.

حَتَّ اللَّهُ تَعَالَى النَّاسَ عَلَى التَّعَاوُنِ الْمَحْمُودِ الْقَائِمِ عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ نَاهِيًا عَنِ التَّعَاوُنِ عَلَى الْإِثْمِ

(1) المائدة، 8.

(2) مسلم، صحيح مسلم، 46. كتاب البر والصلة، 15. باب تحريم الظلم (رقم الحديث، 6737). 16/8.

(3) الرحمن، 60.

(4) فصلت، 34.

(5) القلم، 4.

(6) الإمام ابن حنبل، المسند = مسند الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، (رقم الحديث 8952)، بيروت،

مؤسسة الرسالة، ط 2 1420هـ، 1999م، ج 14، ص 512

(7) الترمذي، محمد بن عيسى أبو عيسى الترمذي السلمي (279هـ)، الجامع المختصر من السنن ومعرفة الصحيح والمعلول

وما عليه العمل = سنن الترمذي، تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون، 28. كتاب البر والصلة، 71. باب معالي الأخلاق

(رقم الحديث 2018)، قال الترمذي: حديث حسن. بيروت، دار إحياء التراث العربي، ج 4، ص 370.

والعدوان، فجاء القرآن الكريم موضحاً ما يُطلب فعله، ويُمدح فاعله، وما يُنهي عنه، ويُذم فاعله، قال تعالى: سَمَّجٍ وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْغَدْوَىٰ سَمَّجٍ (1). ومن طبيعة الحياة الاجتماعية والأعمال النافعة حاجتها إلى التعاون؛ الذي يتحقق به ما لا يمكن للفرد الواحد تحصيله. لا سيما وأن بعض القضايا تحتاج إلى تضافر جهود كبيرة لمعالجتها، مثل: حماية الأوطان من المخاطر، والمحافظة على الممتلكات، ومكافحة المخدرات. ودائرة التعاون ليست محصورة بدولة ذات نطاق جغرافي محدود، إنما من الممكن توسيع دائرته لتشمل العالم كله لا سيما في مجالات التبادل الثقافي والعلمي والتكنولوجي والطبي وسواها، كما يجري الآن في مجال البحث عن علاجات طبية أو لقاحات لجوائح (مثل كورونا..). تهتد العالم بأسره وغير ذلك. وكل هذه الأمور المتسقة مع الشريعة الإسلامية ولا حرج من تعاطيها، وفيها خيرٌ عظيم ومصلحة كبيرة للمسلمين كما للعالم أجمع.

رابعاً: الرحمة العامة.

الرحمة صفة من صفات الله (الرحيم)، وهي شاملة للخلق جميعاً، ففي الحديث عن أبي هريرة ؓ قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: «جعل الله الرحمة في مئة جزء، فأمسك عنده تسعة وتسعين جزءاً، وأنزل في الأرض جزءاً واحداً، فمن ذلك الجزء يتراحم الخلق حتى ترفع الفرس حافرهما عن ولدها خشية أن تصيبه» (2).

وأبرز تجليات رحمته سبحانه بعباده إرساله محمداً ﷺ لهدايتهم وإرشادهم إلى صراطه المستقيم، وبيانهم لهم حكم التعايش مع الآخرين، قال تعالى: سَمَّجٍ أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ ١٠٧ سَمَّجٍ (3). هذا وإن فقه العيش المشترك المستند إلى كتاب الله وسنة نبيه ﷺ هو الترجمة العملية في كون النبي ﷺ رحمة للعالمين، حيث ينعكس ذلك في حسن التعامل والتعايش مع الناس أجمعين على اختلاف مشاربهم. أضف إلى ذلك الكثير من النصوص الداعية إلى الرحمة والتراحم بين الخلق، عن أبي هريرة ؓ قال:

(1) المائدة، 2.

(2) الإمام البخاري، محمد بن إسماعيل (256هـ)، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه = صحيح البخاري، 81. كتاب الأدب، 19. باب جعل الله الرحمة في مئة جزء، (رقم الحديث 5654)، ج 5، ص 2236.

(3) الأنبياء، 107.

قال ﷺ: «من لا يرحم لا يُرحم»⁽¹⁾. وعن عبد الله بن عمرو قال: قال رسول الله ﷺ: «الرَّاحِمُونَ يَرْحَمُهُمُ الرَّحْمَنُ، ارْحَمُوا مَنْ فِي الْأَرْضِ يَرْحَمَكُم مِّنْ فِي السَّمَاءِ، الرَّحْمَ شَجَنَةٌ مِنَ الرَّحْمَنِ، فَمَنْ وَصَلَهَا وَصَلَهُ اللَّهُ، وَمَنْ قَطَعَهَا قَطَعَهُ اللَّهُ»⁽²⁾، وبذل ما يُحَقِّقُ هذه الصفة الكريمة للخلق جميعاً، بني البشر، والدواب، وسائر المخلوقات مما يجلب محبة الله ورحمته، ويُرَقِّقُ القلوب لفعل الخير. وإنَّ مما يُلفت الانتباه في هذه النصوص التي تحتّ على الرحمة وتمجّد فعلها أنها لم تُخصَّص للمسلمين فقط، بل إنها جاءت شاملة لكلّ الخلق.

المطلب الثالث: مصادر فقه العيش المشترك وعلاقته بالفقه العام:

إنّ مصدر جميع الأحكام الشرعية هو الله سبحانه وتعالى، والمقصود بمصادر الأحكام الشرعية الأدلة التي تُستنبط منها تلك الأحكام، والتي تشمل أحكام فقه العيش المشترك أسوة بسائر أنواع الفقه الأخرى. وكما هو معلوم فإن مصادر الاستنباط قسمان: مصادر أساسية، ومصادر فرعية.

1. المصادر الأساسية: هي القرآن الكريم والسنة النبوية، قال تعالى: سَمِجَاتُهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ سَمَد⁽³⁾.

ومن الأدلة على حجية القرآن الكريم والسنة النبوية قوله ﷺ: «تركت فيكم أمرين، لن تضلّوا ما تمسكتم بهما، كتاب الله وسنة نبيه»⁽⁴⁾.

قال أبو حامد الغزالي: "الأصل الأول من أصول الأدلة: كتاب الله تعالى، واعلم أنّا إذا حقّقنا النظر بأنّ أصل الأحكام واحد، وهو قول الله تعالى، إذ قول الرسول ﷺ ليس بحكم ولا ملزم، بل هو مخبر عن الله تعالى أنّه حكم بكذا وكذا، فالحكم لله تعالى وحده....."⁽⁵⁾.

(1) الإمام البخاري، صحيح البخاري، 81. كتاب الأدب، 18. باب رحمة الولد ومعانفته وتقبيله (رقم الحديث 5651)، ج 5، ص 2235.

(2) الترمذي، سنن الترمذي، 25. أبواب البر والصلة، 16. باب ما جاء في رحمة المسلمين، (رقم الحديث 1924)، ج 3، ص 388، قال الترمذي: هذا حديث حسن صحيح.

(3) النساء، 59.

(4) الإمام مالك، بن أنس بن أبي عامر الأصبحي، أبو عبدالله (179هـ)، الموطأ، 46. كتاب القدر، 1. باب النهي عن القول بالقدر (رقم الحديث 1594)، ج 2، ص 899.

(5) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد الطوسي (505 هـ - 1111م)، المستصفى، تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي، بيروت، دار الكتب العلمية، 1993م، ص: 8180.

2. المصادر الفرعية: هي الإجماع، والقياس، والاستحسان، وقول الصحابي، وشرع من قبلنا، والعرف، والمصالح المرسلّة، وسدّ الذرائع، والاستصحاب، وعمل أهل المدينة.

علاقة فقه العيش المشترك بالفقه العام:

إنّ فقه العيش المشترك جزءٌ من منظومة الفقه الإسلامي العام، مثله مثل سائر أنواع الفقه التي اتخذ كل واحد منها منحىً تخصصياً محدداً، كفقه العبادات الذي يُنظم علاقة العبد بربه سبحانه، وفقه المعاملات الذي ينظم علاقة الإنسان مع الآخر وغير ذلك، لذا فإنّ فقه العيش المشترك جزءٌ من كل، وفرعٌ من أصل، ومصادره هي عينُ مصادر الفقه العام.

ولأنّ فقه العيش المشترك ينظم علاقة المسلم مع غير المسلم على كافة المستويات، لا سيما في المجتمع المختلط والمتنوع كالمجتمع اللبناني، حيث تكون الحاجة ملحة لفقه يضبط العلاقة بين أبناء المجتمع في ضوء الشريعة بما يضمن أمن المجتمع الذي هو من مقاصد الشريعة المهمة.

المبحث الثالث: مقاصد الشريعة الخاصّة بغير المسلمين في دار الإسلام:

المطلب الأول: تمهيد حول مقاصد الشريعة وأقسامها:

ركّز العلماء قديماً لدى الحديث عن مقاصد الشريعة الإسلامية على تقسيمها إلى ثلاثة أقسام: ضرورية، وحاجيّة، وتحسينيّة.

1. الضرورية تتضمن المقاصد الخمسة: حفظ الدين، والنفس، والعقل، والمال، والنسب.

2. الحاجيّة تهدف لرفع المشقة والخرج عن المكلفين، كرخصة الفطر للمسافر

3 التحسينيّة وتتعلق بمكارم الأخلاق ومحاسن الشيم.

أما العلامة ابن عاشور فاعتبر أن "ابتناء المقاصد على وصف الشريعة الأعظم وهو الفطرة،... والسّماحة أول أوصاف الشريعة وأكبر مقاصدها"⁽¹⁾، ويضيف قائلاً: "إذا نحن استقرينا موارد الشريعة الإسلامية الدالة على مقاصدها من التشريع... استبان لنا.. أنّ المقصد العام من التشريع فيها هو حفظ نظام

(1) ابن عاشور، محمد الطاهر (1879_1973)، مقاصد الشريعة الإسلامية، ص 91. بيروت، دار الكتاب اللبناني، 2011.

الأمة»⁽¹⁾.

ويحدّد المقاصد العامة بأنها: حفظ النظام، وجلب المصالح ودرء المفاسد، وإقامة المساواة بين الناس، وجعل الشريعة مهابةً مطاعةً نافذة، وجعل الأمة قوية مرهوبة الجانب مطمئنة البال.

واللافت أن العلماء لم يتطرقوا إلى تحديد المقاصد الخاصة لكل نوعٍ من أنواع الفقه على حدة، خصوصاً فقه العيش المشترك، والمقاصد التي تهدف إليها الشريعة فيما يتعلق بغير المسلمين. بيد أنه وبنتيجة الاستقراء للنصوص والأحكام الشرعية يمكن استنباط الكثير من هذه المقاصد، وأوجزها بأربعة، لكل واحدٍ منها مطلب خاص به وفق الآتي:

المطلب الثاني: تكريم الإنسان ورعاية حقوقه:

يُعتبر تكريم الإنسان بشكل عام وبغض النظر عن خلفيته أحد أبرز مقاصد الشريعة الإسلامية التي يقوم عليها فقه العيش المشترك. حيث كرم الإسلام النفس الإنسانية بصفة عامة، دون استثناءات بسبب اللون أو العرق أو الدين، وإنما هو تكريمٌ عامٌ وشاملٌ، يشمل المسلمين وغير المسلمين، قال تعالى: سَمِجُودًا كَرَّمْنَا بَنِيَّ آدَمَ سَمَدًا⁽²⁾. والشريعة الإسلامية زاخرةٌ بالكثير من النصوص والوقائع التي تُبرز لنا مظاهر تكريم الإسلام لغير المسلمين ومن ذلك:

1. قوله ﷺ في الحديث الذي رواه عبدالله بن عمرو: «مَنْ قَتَلَ مُعَاهِدًا لَمْ يَرَحْ رَائِحَةَ الْجَنَّةِ، وَإِنْ رِيحَهَا تُوجَدُ مِنْ مَسِيرَةِ أَرْبَعِينَ عَامًا»⁽³⁾، وهذا يُثبت أن الإسلام حرّم الظلم والإهانة والتعدي على حقوق الآخرين، والتقليل من شأنهم، سواء كانوا مسلمين أو غير مسلمين، ونهى عن قتل النفس البشرية بغير حق، حتى ولو كانت نفس كافر.

2. روى مسلم في صحيحه: حدثني محمد بن رافع حدثنا عبد الرزاق عن ابن جريج قال: أخبرني أبو الزبير أيضاً أنه سمع جابرًا يقول: «قام النبي ﷺ وأصحابه لِحَنَازَةٍ يَهُودِيٍّ حَتَّى تَوَارَتْ»⁽⁴⁾، ولا يخفى أن هذا الموقف من شأنه أن يُرسخ عند الصحابة والمسلمين من بعدهم أن الإسلام يحترم كل نفس بشرية ويكرّمها ويقدرها.

(1) المرجع نفسه، ص 103.

(2) الإسراء، 70.

(3) الإمام البخاري، صحيح البخاري، 62. أبواب الجزية والموادعة، 5. باب إثم من قتل معاهدا (رقم الحديث 2995)، ج 3، ص 1155.

(4) الإمام مسلم، صحيح مسلم، 11. كتاب الجنائز، 24. باب القيام للحنّازة (رقم الحديث 960)، ج 2، ص 661.

ومن مقتضيات تكريم الإنسان بشكل عام:

أ. عصمة دمه فلا تُزهق روحه دون وجه حق، قال تعالى: سَمَجُولًا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ سَمَد (1).

ب. حفظ عرضه من الاغتصاب أو السبي.

ج. حفظ ماله، وحماية ممتلكاته من السرقة أو المصادرة.

د. حرية اختياره، وعدم إجباره على اعتناق ما لا يؤمن به، قال تعالى: سَمَجُولًا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ سَمَد (2). إن هذه الأمور المذكورة كفلتها الشريعة الإسلامية لجميع المواطنين ولو غير مسلمين ما لم يكونوا محاربين، قال ﷺ: «أَلَا مَنْ ظَلَمَ مُعَاهِدًا، أَوْ انْتَقَصَهُ، أَوْ كَلَّفَهُ فَوْقَ طَاقَتِهِ، أَوْ أَخَذَ مِنْهُ شَيْئًا بِغَيْرِ طِيبِ نَفْسٍ، فَأَنَا حَجِيجُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ» (3). وهذا الحديث واضح تمام الوضوح في وجوب المحافظة على حقوق المعاهد، وحرمة الاعتداء عليه، وهذا يتطابق مع المقاصد العامة للشريعة والقائمة على حفظ الدين والنفس والعقل والمال والنسل.

المطلب الثالث: ترسيخ مبدأ الحرية والاختيار:

منح الله الإنسان الحرية في اختيار ما يشاء في هذه الدنيا، وفتح أمامه كل الخيارات من كفر وإيمان، وصلاح وفساد، قال تعالى: سَمَجَ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيُكْفُرْ سَمَد (4)، وترك مسألة محاسبته على حسن أو سوء اختياره ليوم القيامة، جاعلاً الثواب جنة عرضها السماوات والأرض، والعقاب نار تلظى لا يصلاها إلا الأشقى، بل ومنع إجبار الناس على اعتناق الدين الإسلامي مع أنه ارتضاه لعباده في قوله: سَمَجَوْمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ سَمَد (5)، وبين القرآن الكريم أنه سَمَجُولًا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ سَمَد (6).

كل هذه النصوص تثبت بما لا يدع مجالاً للشك أن الله يمنح الإنسان الحرية في تحديد اختياراته العقدية،

(1) الإسراء، 33.

(2) البقرة، 256.

(3) أبو داود، السنن = سنن أبي داود، 20. الخراج، 33. باب في تعشير أهل الذمة إذا اختلفوا (رقم الحديث 3054)، ج 3، ص 136.

(4) الكهف، 29.

(5) آل عمران، 85.

(6) البقرة، 256.

حيث لا جبر في إيمان، وذلك حتى يؤتي الإيمان ثماره المنشودة في سلوكيات المرء بعيداً من النفاق الذي يظهر الإيمان ويُبطن الكفر، مما يسبب خراب الفرد والمجتمع، وفساد دنيا الناس وآخرتهم.

المطلب الرابع: تأمين البيئة الحاضنة للدعوة والتبليغ:

أمر الله تعالى نبيه ﷺ بمنح الأمان لغير المسلمين وحمايتهم ما داموا يعيشون في كنف نظام الإسلام، وأن يجيرهم متى ما استجاروا به، فقال: سَمِجَوَانِ أَحَدٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ فَأَجِرْهُ سَمَدٌ (1)، وقد بين الله تعالى في هذه الآية مقصد الشريعة من عهد الأمان الذي يُبرم مع غير المسلمين، ألا وهو تبليغ دعوة الإسلام إليهم، من خلال إسماعهم لآيات الله، قال تعالى: سَمِجَ فَأَجِرْهُ حَتَّى يَسْمَعَ كَلِمَ اللَّهِ ثُمَّ أَبْلِغْهُ مَأْمَنَهُ سَمَدٌ (2)، ومشاهدتهم التطبيق العملي لهذه الشريعة، فيتعرفون على الدين نظرياً وتطبيقياً، مما يُسهّل عملية اعتناقهم لهذا الدين.

وغني عن القول أن الأمة الإسلامية هي أمة الدعوة إلى الله بالحكمة والموعظة الحسنة، قال تعالى: سَمِجَكُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ سَمَدٌ (3). والمسلمون مطالبون بالقيام بهذه المهمة وممارستها في ضوء أحكام الشريعة الغراء التي قامت بتبيان الطرق والوسائل الناجعة لتحقيق هذه المهمة، خصوصاً وأن المجتمعات التي نشأت خارج حظيرة الإيمان تحمل صوراً مشوهة عن هذا الدين، انطلاقاً مما توارثته من أجيال سابقة تمت تربيتها وتنشئتها على حقدٍ دفين تجاه الإسلام والمسلمين، لا سيما في ظلّ الهجمة الشرسة على الإسلام والمسلمين والإمعان في شيطنتهم وتشويه صورتهم لدى الرأي العام من منطلقات دينية تارة وتاريخية أو سياسية أو اقتصادية أو عرقية تارة أخرى أو غير ذلك، وهذا الواقع يقتضي بالضرورة توفير المناخ والبيئة المناسبة لإظهار الصورة الحقيقية والمشرقة عن هذا الدين الذي يحمل الخير للعالمين، حيث أساس مهمة النبي ﷺ أن يكون رحمة للعالمين، ولا يمكن للرحمة أن تتجلى إلا في جو الحرية والعدالة والمساواة والكرامة الإنسانية. وعندما يرى الناس هذا الدين واقعاً ملموساً يلتزم فيه المسلمون أحكام دينهم بخصوص التعامل مع الآخر بعيداً من التعصب والتحزب، فإن هذا يحقق عدة أهداف، منها:

(1) التوبة، 6.

(2) التوبة، 6.

(3) آل عمران، 110.

❖ إظهار الصورة الحقيقية لأحكام الدين، القائمة على الكرامة الإنسانية، والعدالة الاجتماعية، والحرية الدينية والفكرية.

❖ توفير البيئة الصالحة لإقناع الآخرين باعتناق هذا الدين والدخول في رحابه، وحتى لا يكون لديهم أي عذر أمام الله للتملص من الإيمان به.

❖ تخفيف حدة العصبية ذات الخلفية الدينية، وإشاعة أجواء الحوار والانفتاح والتسامح بين مكونات المجتمع، وقطع الطريق على الساعين لفرض أجواء صراع الحضارات عوضاً من حوار الحضارات وتكاملها في عمارة الأرض.

لذلك فإن فقه العيش المشترك هو المرتكز الأساس وحجر الزم في هذا السياق، حيث تصب أحكامه في هذا الهدف، وتسهل على الدعاة إلى الله مهمتهم في الدعوة إليه، وهي بمثابة خطوات تحضيرية وصولاً للهدف المنشود، وهو دخول الناس في دين الله أفواجاً، مثلما حصل يوم فتح مكة المكرمة، حيث أسهم حسن تصرف الرسول ﷺ مع خصومه المخالفين له، وعفوه عنهم إلى دخولهم في الدين لما لمسوه من سماحة الإسلام، وكذا فعل الكثيرون ممن دخلوا في الدين إثر تعاملاتهم التجارية مع المسلمين، حيث أدى تعامل التجار المسلمين مع غيرهم بأمانة وصدق ووفاء وتنفيذ للعهود والمواثيق إلى دخولهم في هذا الدين، مما يثبت نجاعة هذه الطريقة في الهداية والدعوة والتبليغ وتأليف القلوب، بل ويجعل ذلك في طليعة مقاصد الشريعة الخاصة بغير المسلمين في هذا المضمار.

المطلب الخامس: تماسك النسيج الداخلي للمجتمع وحفظ النظام العام:

إن الهدف الأسمى لأي دولة في العالم تحقيق أمنها الذاتي الداخلي بداية، وإن أسوأ ما يدمر المجتمعات، ويؤدي إلى انهيارها وتغلب الأعداء عليها حدوث الفتن الداخلية بين أبناء المجتمع الواحد، وهذا ما يسعى إليه الخصوم باستمرار، حيث يعملون على تحريك الخلافات وإثارة الفتن، ومما يسهل عليهم كيدهم ذاك وجود تمييز أو محاباة أو وقوع ظلم على فئة محددة لأسباب دينية أو عرقية أو طبقية، لذلك نجد الإسلام قطع الطريق على هؤلاء عبر تشريعاته السامية التي تنظر إلى جميع المواطنين نظرة واحدة منصفة دون تمييز ولا محاباة، وهو بذلك يكون قد قطع دابر الفتنة، وصعب على المصطادين بالماء العكر مهمتهم، لأن الإنسان العاقل الذي يعيش بأمان، وتتوفر له كل مقومات الحياة ومساحة واسعة من الحرية لا سيما حرية المعتقد يتعذر تجنيده لصالح الخصوم، وهذا بالتالي ينعكس على استقرار

المجتمع بما يؤدي لتفرّغه للتنمية المستدامة ولتحصين جبهته الخارجية منعاً لأي اعتداء آثم ربما يقع في أي لحظة، وفي ذلك تقليصٌ لنفوذ الأعداء وتفويتٌ للفرص عليهم في تهديد الأمن الداخلي، ويأسٌ من الاستثمار بإحداث قلاقل أو فتناً داخلية فيه.

لذلك نجد النبي ﷺ اهتم بهذا الجانب أيما اهتمام، حيث بادر فور وصوله إلى المدينة المنورة لإبرام "وثيقة المدينة" التي نظمت العلاقة بين المسلمين وغيرهم بما يضمن أمن المدينة وتحصين نسيجها الداخلي، وقد انعكس ذلك على الجميع عموماً والمسلمين خصوصاً بما مكّنه ﷺ من التفرّغ للدعوة فضلاً عن جهاد الأعداء في الخارج، وفي هذا تقليصٌ لمساحة الصراع مع الآخر، وتحجيمٌ لأعدادهم. بناءً على ما تقدم نجد أن هذا المقصد من مقاصد فقه العيش المشترك الخاص بغير المسلمين يحقق مبدأ حفظ النظام العام الداخلي بما ينعكس إيجاباً على نهضته وتطوره، ويجعله قوياً مرهوب الجانب يعجز خصومه عن تحقيق خروقات في نسيجه رغم تنوعه.

الخاتمة:

أولاً: نتائج البحث:

بناء على ما ذكر في كافة فصول البحث الواردة أعلاه خلص البحث إلى ما يأتي:

1. بيان التأصيل الشرعي لفقه العيش المشترك في ظل وفرة النصوص الشرعية التفصيلية التي يُستنبط منها أحكام ذلك الفقه، مؤيدةً بأقوال السلف وعلماء الأمة.
2. تحديد مقاصد الشريعة في فقه العيش المشترك، والتعرف على دواعي تأسيسه وضوابطه وأهدافه ومرتكزاته.
3. التأكيد على منهج الوسطية في الشريعة الإسلامية، دون إفراط عبر التشدد المذموم، ولا تفريط بإهمال أحكام الدين الواجب التزامها، بغية تصحيح النظرة الخاطئة للبعض عن الدين فيما يخص العلاقة مع الآخر.
4. يشكّل فقه العيش المشترك النموذج الأمثل لحوار الحضارات لا صراعاتها، ويدلّ على وسطية الإسلام وبرأته من تهم التطرف والإرهاب والتشدد، ويؤسس لتغيير جذري في النظرة إلى الآخر، ويفوّت الفرص على من يقنّاتون على تأجيج الصراعات العقديّة والطائفية والمذهبية تحقيقاً لمصالحهم الشخصية.
5. تصحيح النظرة الخاطئة لدى البعض عن الدين فيما يخص العلاقة مع الآخر، والتمييز بين النصوص والممارسات المغايرة لها، التزاماً بنهج الوسطية الإسلامية دون إفراط عبر التشدد المذموم، ولا تفريط بإهمال أحكام الشريعة الواجب التزامها.

ثانياً: التوصيات

- أ. انتهاز المجالس التشريعية بدورها المنشود في سنّ القوانين والتشريعات التي تعزّز العيش المشترك بين الناس بعيداً عن الطائفية والمذهبية.
- ب. اضطلاع المؤسسات التربوية ووزارات التربية والتعليم العالي بمسؤولياتها في تطوير المناهج التعليمية بما يتناغم مع تعزيز مفهوم العيش المشترك، وتنقية المناهج مما يعكّر صفو العلاقة بين مكونات المجتمع.

- ج. تفعيل دور وسائل الإعلام وتوجيهها لبيان فقه العيش المشترك، نظرًا للأثر البالغ لوسائل الإعلام في صناعة الرأي العام وتشكيل الوعي الجمعي.
- د. تفعيل دور المحاضن التربوية؛ لا سيما المدارس والجامعات، بالإضافة إلى علماء الدين وهيئات المجتمع المدني، لانخراط المجتمع في بوتقة العيش المشترك الحافظ لحقوق الجميع دون تغول فريق على آخر.
- هـ. قيام المعاهد الشرعية والجامعات التي تُعنى بتدريس الشريعة الإسلامية بتسليط الضوء على النصوص والأحكام الشرعية التي توضح العلاقة مع الآخر، بُغية تكوين فهم صحيح بعيدًا عن التشدد والفهم المغلوط.
- و. دعوة المرجعيات الدينية الإسلامية والمسيحية إلى إصدار ميثاق وطني لترشيد الخطاب الديني الهادف إلى تعزيز العيش المشترك، وعقد المؤتمرات والندوات الدورية بهذا الخصوص لتقريب المسافات وإذابة جليد التخوف من الآخر.

قائمة المصادر والمراجع

1. القرآن الكريم.
2. البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة. الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه = صحيح الإمام البخاري.
3. مسلم، أبو الحسين بن الحجاج القشيري النيسابوري. المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل عن رسول الله = صحيح مسلم. بيروت: دار الجيل.
4. أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني. السنن = سنن أبي داود.
5. الترمذي، محمد بن عيسى أبو عيسى الترمذي السلمي. الجامع المختصر من السنن ومعرفة الصحيح والمعلول وما عليه العمل = سنن الترمذي. تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
6. ابن ماجه، أبو عبد الله، محمد بن يزيد القزويني. سنن ابن ماجه. تحقيق: شعيب الأرناؤوط وآخرون. دار الرسالة العالمية، ط 1، 2009م.
7. أحمد بن حنبل. المسند = مسند الإمام أحمد بن حنبل. تحقيق: شعيب الأرناؤوط وآخرون. بيروت: مؤسسة الرسالة، ط 2، 1420هـ، 1999م.
8. الحاكم، أبو عبدالله محمد بن عبدالله النيسابوري. المستدرک على الصحيحين. تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا. بيروت: دار الكتب العلمية، ط 1، 1990م.
9. ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل المرسي. المحكم والمحيط الأعظم. تحقيق: عبد الحميد هنداوي. بيروت: دار الكتب العلمية، 2000م.
10. الزبيدي، أبو الفيض محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني الزبيدي. تاج العروس من جواهر القاموس. تحقيق: مجموعة من المحققين. دار الهداية.
11. ابن فارس، أبو الحسين، أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي. معجم مقاييس اللغة. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. بيروت: دار الفكر، 1979م.

12. الزّازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر. مختار الصحاح. تحقيق: محمود خاطر. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، 1995م.
13. الفيروزآبادي، أبو طاهر، محمد بن يعقوب بن محمد بن إبراهيم بن عمر. القاموس المحيط. بيروت: مؤسسة الرسالة.
14. الجوهري، أبو نصر، إسماعيل بن حماد. تاج اللغة وصحاح العربية = الصحاح. تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار. بيروت: دار العلم للملايين، 1990م.
15. العُكْبَرِي، أبو علي، الحسن بن شهاب بن الحسن العكبري. رسالة العكبري في أصول الفقه. تحقيق: بدر السبيعي. عمان: أروقة للدراسات، ط 1، 2017م.
16. السَّعْنَاقِي، الحسين بن علي بن حجاج بن علي. الكافي شرح البزودي. تحقيق: فخر الدين سيد محمد قانت. مكتبة الرشد، ط 1، 2001م.
17. ابن قاضي شُهْبَة، محمد بن أبي بكر بن أحمد بن محمد، أبو الفضل، بدر الدين الأسدي الشافعي. بداية المحتاج في شرح المنهاج. جدة: دار المنهاج للنشر والتوزيع، 2011، ط 1.
18. ابن عاشور، محمد الطاهر. تفسير التحرير والتنوير. تونس: دار سحنون للنشر والتوزيع، 1997م.
19. ابن عاشور، محمد الطاهر. مقاصد الشريعة الإسلامية. تحقيق: محمد الميساوي. دار النفائس، الأردن، 2001. 1421.
20. الفاسي، علّال. مقاصد الشريعة الإسلامية ومكارمها.
21. الرّيسُونِي، أحمد. نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي. الدار العالمية للكتاب الإسلامي، ط 2، 1992م.
22. الشاطبي، أبو إسحاق، إبراهيم بن موسى الغرناطي. الموافقات في أصول الشريعة. تحقيق: محمد الفاضلي. بيروت: المكتبة العصرية، ط 1، 2002م.
23. السرخسي، شمس الدين أبو بكر محمد بن أبي سهل. شرح السير الكبير. تحقيق: محمد حسن محمد إسماعيل. بيروت: دار الكتب العلمية، ط 1، 1417هـ، 1997م.

24. ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين. أحكام أهل الذمة. تحقيق: يوسف بن أحمد البكري. شاكر بن توفيق العاروري. رمادى للنشر. الدمام، ط 1، 1997م.
25. القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي. الجامع لأحكام القرآن. تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش. القاهرة: دار الكتب المصرية، ط 2، 1964م.
26. الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد الطوسي. المُستصفَى. تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي. بيروت: دار الكتب العلمية، 1993م.
27. ابن هشام، أبو محمد عبد الملك بن هشام بن أيوب الحميري المعافري. السيرة النبوية. تحقيق: مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبد الحفيظ الشلبي. مصر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ط 2، 1955م.
28. القرضاوي، يوسف بن عبد الله. في فقه الأقليات. بيروت: دار الشروق، 2001م.
29. المجلس الأوروبي للبحوث والإفتاء. قرارات الدورة السادسة عشرة. استانبول – تركيا، 7-13 جمادى الآخرة 1427هـ، الموافق لـ 3-9 تموز (يوليو) 2006م.

الموقف العراقي من اعتقال السلطات الفرنسية الرئيس اللبناني بشارة الخوري العام 1943 (دراسة تاريخية وثائقية)

الموقف العراقي من اعتقال السلطات الفرنسية الرئيس اللبناني بشارة الخوري العام 1943 (دراسة
تاريخية وثائقية)

The Iraqi Position on the French Authorities' Arrest of Lebanese President Bechara El
Khoury in 1943(A Historical Documentary Study)

أ.م. د. حاتم محسن جبر البديري

العراق/بغداد

Asst . Prof. Dr. Hatam Mohsen Jabr Al-Bdery

dr.hatam.albdery@gmail.com

الملخص:

يعد بشارة خليل الخوري من الشخصيات السياسية اللبنانية البارزة، والرئيس الأول للجمهورية اللبنانية بعد الاستقلال، والتي تركت مواقفه أثراً كبيراً في نفوس الوطنيين اللبنانيين، وكانت آراؤه تحظى بترحيب أطياف الشعب اللبناني كافة، ولاسيما دعواته نحو تحقيق الوحدة الوطنية اللبنانية، التي ترجمها بعقد الميثاق الوطني بين المسلمين والمسيحيين العام ١٩٤٣ في لبنان، اذ اعتقد ان من اسباب زعزعة الاستقرار السياسي في البلاد يكمن في تمسك المسيحيين اللبنانيين بالسياسة الطائفية التي أرسى دعائمها الانتداب الفرنسي، ولذلك عمل الخوري على جعل لبنان بلداً مستقراً وذا سيادة كاملة عن طريق ترصين وحدة الصف الوطني مقاوماً بذلك السياسة الفرنسية في التدخل المباشر بتعيين الحقائق الوزارية، بل وحتى رئاسة الجمهورية، ولاشك ان هذه المواقف الوطنية للرئيس بشارة الخوري كانت وراء إقدام السلطات الفرنسية على اعتقاله مع رئيس الوزراء رياض الصلح مع عدد من أعضاء وزارته، ما أن أعلن خبر الاعتقال حتى أعلنت الحكومة العراقية انذاك مساندتها لمطالب لبنان المشروعة، اذ كان لحراك العراق الدبلوماسي دور كبير في حل الأزمة اللبنانية، اذ عبرت مذكرات الاحتجاج عن حرص العراق على اطلاق سراح المعتقلين وتأييد العراق حكومة وشعباً لحقوق الشعب اللبناني .

الكلمات المفتاحية/ لبنان_ الوحدة الوطنية اللبنانية_ الاعتقال _ الرئيس الخوري_ الانتداب الفرنسي _الموقف _الحكومة العراقية_

Abstract:

Bechara Khalil El Khoury is a prominent Lebanese political figure and the first president of the Lebanese Republic after independence. His positions left a significant impact on Lebanese nationalists. His views were welcomed by all segments of the Lebanese people, particularly his calls for Lebanese national unity, which he translated into the National Pact between Muslims and Christians in 1943 in Lebanon. He believed that one of the reasons for the country's political instability lay in the adherence of Lebanese Christians to the sectarian policy established by the French Mandate. Therefore, El Khoury worked to make Lebanon a stable and fully sovereign country by consolidating national unity, resisting French policy of direct interference in the appointment of ministerial portfolios and even the presidency. There is no doubt that these patriotic stances of President Bechara El Khoury were behind the French authorities' arrest of him and the Prime Minister. Riad al-Solh with a number of members of his cabinet. As soon as the news of the arrest was announced, the Iraqi government declared its support for Lebanon's legitimate demands. Iraq's diplomatic efforts played a significant role in resolving the Lebanese crisis. The protest memoranda expressed Iraq's keenness to release the detainees and the Iraqi government and people's support for the rights of the Lebanese people....

=Keywords: Lebanon, Lebanese national unity, arrest, President al-Khoury, French mandate, position, Iraqi government

المقدمة:

يعد رئيس الجمهورية اللبنانية بشارة الخوري من الشخصيات اللبنانية الوطنية البارزة، التي تركت مواقفه أثراً كبيراً في نفوس الوطنيين اللبنانيين، وكانت آراؤه ومواقفه تحظى بترحيب ومباركة أطياف الشعب اللبناني كافة، ولاسيما دعواته وسياسته نحو تحقيق الوحدة الوطنية اللبنانية، التي ترجمها بعقد الميثاق الوطني بين المسلمين والمسيحيين العام ١٩٤٣ في لبنان، إذ رأى الشيخ بشارة الخوري أن من أسباب زعزعة الاستقرار السياسي في البلاد يكمن في تمسك المسيحيين اللبنانيين بالسياسة الطائفية التي أرسى دعائمها الانتداب الفرنسي، ولذلك عمل الخوري على جعل لبنان بلداً مستقراً وذا سيادة كاملة عن طريق ترصين وحدة الصف الوطني، إذ أكد الخوري ضرورة تحالفه مع المسلمين والتعاون معهم في إطار كيان لبناني مستقل، مقاوماً بذلك السياسة الفرنسية الطائفية في التدخل المباشر بتعيين الحقب الوزارية في لبنان، بل وحتى رئاسة الجمهورية، ولأشك أن هذه المواقف الوطنية للرئيس بشارة الخوري كانت وراء اقدام السلطات الفرنسية على اعتقاله مع رئيس الوزراء رياض الصلح مع عدد من أعضاء وزارته، فنشبت بذلك أزمة سياسية كبرى لم يشهد لها مثيل في العالم، أن يتعرض رئيس دولة منتخب شرعياً إلى الاعتقال مع أعضاء حكومة منتخبة

أيضاً من السلطات الفرنسية، بعد أن فشلت هذه السلطات في إزاحة الرئيس الخوري عن السياسة الوطنية، ما شكل ذلك تهديداً للنفوذ الفرنسي في لبنان خاصة والمنطقة عامة .

ما أن أعلن خبر الاعتقال حتى أعلنت الحكومة العراقية مساندتها لمطالب لبنان المشروعة، إذ كان لحراك العراق الدبلوماسي دور كبير في حل الأزمة اللبنانية، إذ عبرت مذكرات الاحتجاج عن حرص العراق على إطلاق سراح المعتقلين وتأييد العراق حكومة وشعباً لحقوق الشعب اللبناني .

حرصاً منا على دراسة موضوع (الموقف العراقي من اعتقال السلطات الفرنسية الرئيس اللبناني بشارة الخوري العام ١٩٤٣) اعتماداً بالأساس على وثائق البلاط الملكي، المتمثلة بتقارير المفوضية العراقية في بيروت، بهدف بلوغ الحقيقة التي ينشدها كل من يختص بالدراسات التاريخية، ولعلها شكلت العمود الفقري لمادة هذا البحث، لتغطيها الحقبة الزمنية موضوع بحث الذي تمت دراسته من أربعة مباحث وخاتمة تسبقهما مقدمة.

المبحث الأول : الانتخابات النيابية وفوز بشارة الخوري رئيساً للجمهورية العام ١٩٤٣

اندلعت الحرب العالمية الثانية في الثالث من ايلول ١٩٣٩، وأعلنت فرنسا صاحبه الانتداب على سوريا ولبنان، اشتراكها في الحرب، ومن ثم عدهما من ساحات الحرب، لذا اتخذ المفوض الفرنسي غابرييل بويو (G. Puaux)⁽¹⁾ في التاسع من ايلول اعلان الاحكام العرفية في سوريا ولبنان، فقد أعلن بجل المجلس النيابي اللبناني والوزارة وتشكيل مجلس ادارة في لبنان برئاسة امين سر الدولة عبد الله بيهم، معلناً بذلك تعطيل الحياة الدستورية في لبنان⁽²⁾ .

(1) غابرييل بويو، ولد عام ١٨٨٣ ، شغل سفير فرنسا في النمسا قبل الحرب العالمية الثانية ، وحين اجتاحت بلاده المانيا النازية وفرضت عليها شروط الهدنة ، أعلن ان بلاده لن تنفذ الهدنة ، وانها سوف تتابع الحرب، ولكنه اضطر بعد اقل من يومين الاذعان لجميع الشروط حفاظاً على سلامة بلاده. للتفاصيل ينظر: سعد محسن عبد العبيدي، السياسة الفرنسية تجاه لبنان ١٩١٨ – ١٩٢٨، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، بغداد ، معهد التاريخ العربي والتراث العلمي، ٢٠٠٥ ، ص 239 ؛ بشارة الخوري، حقائق لبنانية ، ج 1 ، منشورات اوراق لبنانية، بيروت ، ١٩٦٠ ، ص 238 .

(2) حسين حمداً لله الصولاغ، التطورات السياسية في لبنان ١٩٤١ – ١٩٥٨ ، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد، ١٩٩٠ ، ص 2٤ – 2٥ .

الا ان التطورات العسكرية في أوروبا، وانهيار الجبهة الفرنسية امام الجيوش الالمانية في الثاني والعشرين من حزيران ١٩٤٠ ، أدى الى انقسام سياسي وعسكري في فرنسا، وتشكيل حكومة بقيادة المارشال هنري فيليب بيتان (petain)⁽¹⁾ التي عرفت بحكومة فيشي (vichy)⁽²⁾ وهي حكومة موالية للألمان ، والتي عينت في تشرين الثاني ١٩٤٠ الجنرال هنري دانتز (Henry Deuntz) مفوضاً سامياً على سوريا ولبنان بدلاً عن (بيو) وقائداً للقوات الفرنسية للفيشيين في الشرق⁽³⁾ .

في المقابل قاد الجنرال شارل ديغول (charles de Goulle)⁽⁴⁾ جيش فرنسا الحرة من لندن، اذ سارعت بريطانيا لمساعدة الفرنسيين الاحرار ضمن مخططاتهم الاستراتيجية الى منع سقوط سوريا ولبنان بأيدي

1) هنري فيليب بيتان (١٨٥٦ - ١٩٥١)، ضابط فرسي دخل الجيش في عام ١٨7٦ ، ودخل المدرسة العسكرية في ساندهيرست، شارك في الحرب العالمية الأولى ، واختاره رئيس الوزراء الفرنسي بول رينو نائباً له ، وقد شغل مناصب عدة في الجيش، منها نائب لرئيس مجلس الحرب الاعلى، ومفتشاً عاماً للجيش، وفي حزيران عام ١٩٤٠ أصبح رئيساً للوزراء بعد استقالة حكومة رينو ، طلب الهدنة من ألمانيا بعد هجوم الاخيرة على بلاده واحتلال باريس ، اتهم بالخيانة العظمى وحكم عليه بالاعدام لمساعدة القوات الالمانية لاحتلال بلاده حتى جاء ديغول ليخفف عنه الحكم الى السجن مدى الحياة . للتفاصيل ينظر: سعد محسن عبد العبيدي، رياض الصلح ودوره السياسي في لبنان حتى عام ١٩٥1 ، رسالة ماجستير (غير منشورة) بغداد، معهد التاريخ العربي والتراث العلمي، ٢٠٠١ ، ص32 .

2) فيشي ، سميت حكومة فيشي بهذا الاسم نسبة إلى مدينة فيشي بالقرب من باريس ، وبرز اسمها ابان الحرب العالمية الثانية، وانتقلت اليها حكومة هنري بيتان بعد سقوط باريس في الحرب . ينظر: حسين حمد الله الصولاغ، المصدر السابق، ص2٦ ؛ عبد الوهاب الكيالي، الموسوعة السياسية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ١٩٨٦، ص٦3 .

3) هنري دانتز، ضابط فرنسي ، خريج مدرسة ساندهيرست للعلوم العسكرية، أحد قادة الكتائب الفرنسية في الحرب العالمية الأولى، واصبح رئيساً لأركان الفرقة ٢١ مشاة وفي عام ١٩٢٣ كلف في مهمة ادارة مكتب مخابرات في الجيش الفرنسي في الشرق حتى عام ١٩2٦ ، وفي عام ١٩٤0 استلم قيادة الفيلق ١٢ في الالزاس، وأصبح حاكماً عسكرياً في باريس، تم اختياره مندوباً سامياً على سوريا ولبنان في عهد حكومة فيشي. ينظر: دار الكتب والوثائق، وثائق البلاط الملكي، وسنرمز لها د.ك.و.، ٣١١/٥٩٢٢ ، تقرير المفوضية العراقية في دمشق، كتاب وزارة الخارجية الى الديوان الملكي رقم خ/٥00/7٥1 ، بتاريخ 9 شباط ١٩٤٠ ، ص232 .

4) شارل ديغول (1890-1970)، ولد في 23 تشرين الثاني 1890 ، خريج مدرسة ساندهيرست للعلوم العسكرية لعام 1911 ، ونتيجة لتفوقه أصبح مدرساً في المدرسة المذكورة ، ثم دخل كلية الحرب عام 1924 ، شارك في الحرب العالمية الاولى ، ووقع اسير حرب ، له مؤلفات في العلوم العسكرية منها (نسل السيف عام 1932)، و (من أجل جيش متمرس عام 1934)، أصبح وكيل وزير الدفاع الوطني في حكومة بول رينو ، هرب الى ألمانيا بعد احتلال ألمانيا لباريس ، وشكل

الالمان، ومن اجل تقويض دعائم حكومة فيشي، تقدم البريطانيون ومعهم قوات فرنسا الحرة بقياده ديغول من فلسطين إلى داخل سوريا ولبنان، وخلال تقدمهم القت طائراتهم آلاف المنشورات التي اعلن فيها الفرنسيون الاحرار التزامهم بسيادة سوريا ولبنان واستقلالهما وتمكنت حكومة فرنسا الحرة بقيادة ديغول ان تسيطر على بعض القوات العسكرية التي انشقت عن حكومة فيشي⁽¹⁾.

وصل ديغول بيروت في اوائل آب ١٩٤١ وحل في مقر القيادة العسكرية الفرنسية، واتصل بأبرز المسؤولين اللبنانيين ومنهم الشيخ بشارة الخوري⁽²⁾ للوقوف على الأوضاع العامة في لبنان، يؤكد الخوري تلك المقابلة بمذكراته قائلاً: " وفي اوائل آب سنة ١٩٤١ وصل الجزال ديغول الى بيروت وحل في مقر القيادة الفرنسية ، واتصل حالاً بأبرز الرجال السياسيين ودعاني لمقابلة طالت مدة من التزمّن، ورغب لي ان أوجز له الحوادث كلها، وابين وجهة نظري في الامور المنتظر تحقيقها، فبسط ما يخالج نفسي ونفس

اللجنة القومية الفرنسية المؤقتة ، ثم أصبح القائد العام لقوات فرنسا الحرة ، عاد الى باريس في 25 آب 1944 ، ثم أصبح رئيساً للجمهورية الفرنسية الخامسة 1959 – 1969 ينظر :

The Mc crow-Hill Encyclopedia of world Biogrably, VOL 3, London, 1987, p-324-325

(1) د.ك.و، 311/5922، وثائق البلاط الملكي برقم 7389/8/1519/1519 ، كتاب وزارة الخارجية العراقية الى الديوان الملكي في 10 حزيران 1941 ، و 153 ، ص 187 ؛ بيير رونوفان ، تاريخ القرن العشرين ، ترجمة : نور الدين حاطوم ، دار الفكر ، بيروت، 1980، ص 513 ؛ مسعود ظاهر، لبنان الاستقلال إلى الصيغة والميثاق ، دار المطبوعات الشرقية ، بيروت ، 1984 ، ص 122 .

(2) بشارة الخوري، ولد في 10 آب 1890 في اسرة لبنانية على الديانة المسيحية المارونية ، ونشأ في اسرة ارسطراطية مارست النشاط السياسي والعمل الاداري في العهد العثماني ، إذ تولى جده الشيخ بشارة منصب قاضي للنصارى في قائممقامية الدروز ، كما عين ايضاً عضواً في المحاكمات الكبرى ، اما والده خليل بشارة الخوري فقد تولى منصب رئيس للقلم العربي في متصرفية جبل لبنان ، اما الشيخ بشارة الخوري فقد درس علومه الاولى في مدرسة راهبات المحبة في بيروت تعلم فيها دروسه باللغتين العربية والفرنسية ، وفي عام 1909 درس الحقوق في باريس ونال منها شهادة في حزيران 1912 ، وباشر في مهامه الادارية عام 1919 عندما عين عضواً في المحكمة الاستثنائية للنظر في قضايا متصرفية جبل لبنان ، ومنذ البداية اختط الشيخ بشارة لنفسه نهجاً ادارياً وسياسياً مستقلاً ورفض ادخال الفرنسيين في القضاء اللبناني ، فنال بموقفه هذا أثراً كبيراً في نفوس الوطنيين اللبنانيين ، وتولى رئاسة الوزراء لثلاث مرات قبل انتخابه رئيساً للجمهورية عام 1943 ولولاية ثانية استمرت حتى عام 1952 . للتفاصيل ينظر : بشارة خليل الخوري حقائق لبنانية ، مذكرات الاجزاء 1-3 ، بيروت ، 1960.

رفاقي في الآمال في ذلك الطور الجديد، وان لبنان يصبو على اختيار مصيره بملء ارادته، وشعرت ان اقوالي لم تتل قبولاً لديه، وهو لم يرفضها رفضاً صريحاً ... " (1)

بعد أن بدأت نتائج الحرب العالمية الثانية منذ العام ١٩٤٢ تتحول لمصالح الحلفاء، شرعت حكومة فرنسا الحرة في التفكير بإعادة الحياة الدستورية الى لبنان وسوريا، بدون ان يكون لذلك تأثير على مجرى الحرب ولعل ذلك جاء عندما اعلنت الجنرال ديغول في 24 كانون الثاني من العام نفسه قراراً بإعادة الحياة الدستورية في لبنان وسوريا، مكلفاً الجنرال جورج كاترو (George Catroun) (2) المندوب السامي الفرنسي في سوريا ولبنان، اتخاذ التدابير التي يراها مناسبة لتنفيذ هذا القرار (3)، وفي 9 شباط ١٩٤٣ وصل الجنرال كاترو الى بيروت وبدأ مشاوراته مع المسؤولين اللبنانية من اجل اعادة العمل بالدستور المعطل بسبب اعلان الحرب العالمية الثانية، وتعيين حكومة انتقالية مهمتها الاعداد للانتخابات العامة (4)، فعين الدكتور ايوب ثابت في ١٨ أزار ١٩٤٣ رئيساً للدولة والحكومة، ولأجل إدارة البلاد الى حين إجراء الانتخابات النيابية وانتخاب رئيس جديد منتخب للبنان في 29 آب من العام نفسه، وكان ايوب ثابت نائباً عن الاقلية البروتستانتية، وكان مبدأه الثابت هو جعل لبنان وطناً مسيحياً تضمن فرنسا سلامته (5).

منذ اعلان الجنرال ديغول بعودة الحياة الدستورية إلى لبنان، أخذت انظار اللبنانيين تتركز حول اجراء الانتخابات النيابية، بوصفها الوسيلة الديمقراطية الناجحة لانتخاب حكومة لبنانية وطنية للنظر في حل

(1) المصدر نفسه ، ج 1 ، ص 241 .

(2) جورج كانتور ولد عام ١٨7٩ ، تخرج من مدرسة ساندهيرست للعلوم العسكرية اشترك في الحرب العالمية الأولى ، وأسر من قبل الالمان ، تقلد عدة مناصب عسكرية وادارية، وعين حاكماً لدمشق تحت رئاسة الجنرال فيجان، وتولى منصب حاكم عام للهند الصينية الفرنسية عام ١٩3٩، رفض التعاون مع حكومة فيشي وأنضم الى حكومة فرنسا الحرة وعينه الجنرال ديغول عام ١٩٤0 ممثلاً لحكومته في الشرق الاوسط ومفوضاً سامياً في سوريا ولبنان. للتفاصيل ينظر: أحمد عطية الله ، القاموس السياسي، دار النهضة العربية، القاهرة ١٩٦8، ص 949-945

(3) ينظر : الجنرال ديغول ، مذكرات الحرب النفي 1940 - 1942 ، ترجمة : عبد اللطيف شرارة ، منشورات عويدات ، بيروت ، 1967 ، ص 110 .

(4) باسم الجسر ، الاستقلال اللبناني والميثاق الوطني ، دار السياسة للصحافة ، بيروت ، ص 1978 ، ص 53.

(5) محمد رجائي ريان، الازمة السياسية اللبنانية عام 1943 ، في ضوء الوثائق البريطانية ، مجلة المؤرخ العربي ، العدد 40 ، بغداد ، 1989 ، ص 75 ؛ بشارة الخوري ، حقائق لبنانية ، مصدر سبق ذكره ، ج 1 ، ص 250 - 251 .

كثير من المشكلات العالقة، وللسيما ما يتعلق بنفوذ فرنسا في لبنان وعلاقتها بالسياسة البريطانية والدول الكبرى، وكان من أكثر الأحزاب والكتل النيابية تنافساً الانتخابات هما الكتلة الدستورية بزعامة بشارة الخوري بدعم بريطاني، والكتلة الوطنية بزعامة أميل أده⁽¹⁾ بدعم وإسناد فرنسي⁽²⁾. والواقع أن مؤشرات الأوضاع السياسية في لبنان لا تدل على أن التنافس الانتخابي سيكون لبنانياً، بل سيخضع لمؤثرات خارجية، وبالذات مؤثرات فرنسية - بريطانية، إذ كانت فرنسا تدعم الكتلة الوطنية برئاسة أميل أده، لأنه ذو ميول فرنسية، وأنه شخصية معروفة بتعصبه الطائفي وبعدها للعروبة⁽³⁾، وهو القائل بأن "فرنسا في سوريا ولبنان خالدة الى الابد، لا يتغير معها شيء ولا يتبدل معها شيء"⁽⁴⁾ بينما بريطانيا اخذت تدعم الكتلة الدستورية برئاسة الشيخ بشارة الخوري، والسبب في ذلك هي منافسة الفرنسيين في المنطقة، واخضاعهم من خلال تولي السلطة في لبنان عناصر معادية للفرنسيين⁽⁵⁾، إذ تعتقد بريطانيا ان اجراء الانتخابات في لبنان سيجعل الاوضاع اكثر استقرارا وستؤدي إلى حسم نتيجة الحرب لصالحها في الشرق وهذا الاهتمام جعلها تضغط على رئيس الحكومة ايوب ثابت لإجراء انتخابات مبكرة، الأمر الذي

- (1) اميل اده : ولد عام 1884 في دمشق ، درس اليسوعية في بيروت ، كما درس الحقوق في باريس ونال الشهادة فيها ، عين محامياً للصلبية الفرنسية في بيروت ، أسس حزب الكتلة الوطنية وانتخب رئيس الجمهورية اللبنانية عام 1936 ، وكان يدعو للصدقة مع الفرنسيين والابتعاد عن الدول العربية . للتفاصيل ينظر : منير تقي الدين ، ولادة استقلال ، دار العلم للملايين ، بيروت ، 1953 ، ص 30 ؛ مسعود ظاهر ، المصدر السابق، ص 141 .
- (2) حول جذور الخلاف بين اميل آده وبشارة الخوري . ينظر : سعد محسن عبد العبيدي، السياسة الفرنسية تجاه لبنان 1918-1938، المصدر السابق ، ص 179-181؛ محمد رجائي ريان ، المصدر السابق، ص 78 - 79 .
- (3) بشارة الخوري ، حقائق لبنانية ، ج 1 ، مصدر سبق ذكره ، ص 297 .
- (4) حسان حلاق ، تاريخ لبنان المعاصر 1913 - 1943 ، دار النهضة ، بيروت ، 1985 ، ص 225 .
- (5) كان أميل أده يعكس وجهة النظر المارونية التقليدية ، لذلك كان يشدد على ضرورة ايجاد الضمانة الخارجية الكافية لاستقلال لبنان، وبذا أظهر خوفه من القومية العربية ودعوتها الى الوحدة بين دول المنطقة، وكان صريحاً في ابداء رأيه من خطر العروبة على لبنان ، لذلك عارضه العديد المسلمين كونه متطرفاً ، اذ وصفته المعارضة الفرنسية بانه " متطرف لا يمكن اعتباره حصان طروادة" بينما لم يكن الشيخ بشارة الخوري اقل تمسكاً باستقلال لبنان من اميل أده ، لكنه كان اكثر واقعيّاً منه ، فادرك اهمية الوجود الاسلامي في لبنان وما يفرضه هذا الوجود من عنصر توازن سياسي و اجتماعي وبالرغم من أن الخوري لم يكن قومياً عربياً، الا انه لم يرى من الحكمة معاداة القومية العربية ، بل وجد من الضرورة التوافق معها . ينظر: كمال سليمان الصليبي، تاريخ لبنان الحديث، دار النهار للنشر، بيروت ، 1967 ، ص 217 .

دفع بأيوب ثابت الى اعلان معارضته لترشيح الشيخ بشارة الخوري، لاعتقاده حسب ما ذكرت المفوضية البريطانية في بيروت بأن اتفاقاً سرياً قد تم بين الخوري والسلطات البريطانية على اساس تعهد الخوري في حالة فوزه بالرئاسة، فإنه سيعمل على ضم لبنان في اتحاد فيدرالي مع دولة عربية اسلامية برعاية بريطانية⁽¹⁾.

بينما كانت المفوضية الفرنسية تهدف من الانتخابات اللبنانية ضمان فوز اكثر انصارها، تمهيداً للقبول بعقد معاهدة مع فرنسا تعطيها مركزاً ممتازاً ونفوذها اكبر في لبنان، وبذا اخذت فرنسا تدعم الكتلة الوطنية برئاسة أميل ادة، الذي اخذ هو الآخر يناور في طرح بعض الافكار العربية والوحدوية لإيهام النواب الوجوديين واستمالتهم لانتخابه⁽²⁾.

وهكذا اخذت تقارير المفوضية البريطانية في بيروت تشير الى الانطباع بان الحكومة المؤقتة برئاسة ايوب ثابت ستقترح تأجيل الانتخابات لمدة ستة الشهر من موعدها، وزيادة عدد النواب، والتقليل من مناطق الانتخاب⁽³⁾، وبالفعل فقد اصدر رئيس الحكومة مرسومين تشريعيين في ١٧ حزيران ١٩٤٣، جاء الاول برقم (٤٩) حدد فيه زيادة عدد مقاعد النواب الى (54) نائباً، منها (٣٢) مقعداً للمسيحيين و(22) مقعداً للمسلمين وزعت على النحو الآتي: (١٨) للموارنة و(6) للروم الارثوذكس، و(٣) للروم الكاثوليك، (٣) للارمن الارثوذكس، و(2) للأقليات المسيحية، و (١٠) للسنة و (9) للشيعية، و (٣) للدروز⁽⁴⁾.

ونص البند الرابع من المرسوم (49) على ضرورة إدراج المهاجرين في السجلات الرسمية وهم من المغتربين اللبنانيين الموجودين في بلاد المهجر واغليبتهم من المسيحيين المارونيين، بينما جاء الرسوم الثاني برقم (50) والذي تناول توزيع عدد النواب على المناطق الانتخابية⁽⁵⁾.

(1) كانت بريطانيا قد عينت الجزال ادوار سبيرز مفوضاً لها في لبنان ، وكلفته بالتنسيق مع مصطفى النحاس رئيس وزراء مصر للتوفيق بين المسلمين والمسيحيين في لبنان من اجل تكوين جبهة موحدة لتأييد انتخاب بشارة الخوري . ينظر: مسعود ظاهر، المصدر السابق، ص139 ؛ محمد رجائي ريان ، المصدر السابق، ص79 .

(2) حسان حلاق، المصدر السابق، ص225 .

(3) محمد رجائي ريان ، المصدر السابق، ص79 .

(4) د.ك.و، ملفات البلاط الملكي 311/366 ، كتاب المفوضية العراقية في بيروت إلى وزارة الخارجية ، برقم م/815/11 ، في 2 تموز 1943 ، و 16 ، ص21 .

(5) كمال سليمان الصليبي، المصدر السابق، ص234 .

في المقابل اعلن المسلمون في لبنان احتجاجهم ورفضهم لما جاء في المرسومين (٤٩ و ٥٠) لانهما يهدفان الى صبغ لبنان بصبغة طائفية عن طريق تكريس التفوق العددي للمسيحيين، في أثر ذلك عقد في 21 حزيران من العام نفسه مؤتمرا عرف بمؤتمر (الطوائف الإسلامية) في نادي الشبيبة الاسلامية في بيروت، خلاص إلى جملة مطالب ابرزها: الغاء المرسومين التشريعيين (٤٩ و ٥٠) الصادرين في ١٧ حزيران ١٩٤٣، والعمل على اجراء احصاء سكاني في لبنان بإشراف لجنة محايدة وموثوق بها، على ان تجري الانتخابات في ضوء نتائج الإحصاء الجديد، والا فعلى اساس القانون القديم الذي يحدد اعضاء المجلس (٤٢) نائبا منتخبا، والا فان المسلمين سيقاطعون الانتخابات، وطالبوا بضرورة عزل حكومة ايوب ثابت المؤقتة لأنها تجاوزت الصلاحيات المحددة لها من الجنرال كاترو عند تسنمها، وتصرفت بطريقة غير شرعية^(١).

نظراً لإصرار رئيس الحكومة ايوب ثابت على موقفه من الانتخابات من جهة، ونتيجة لتردي الأوضاع السياسية في البلاد من جهة أخرى، قرر الفرنسيون اقالة رئيس الحكومة ايوب ثابت ٢٠ تموز 1943، واصدار قرار في اليوم التالي بتعيين النائب الارثوذكسي بترو طراد^(٢) رئيساً للدولة ، ولم يعين أحد من الكتلة الدستورية التي يتزعمها بشارة الخوري، والذي اشار الى السبب في مذكراته بالقول: "حمل كاترو في مصيفه بحمدون واخذ يستشير ذوي الرأي والعلاقة في مداولة الحالة، وأقر رأيه على ابعاد ايوب ثابت عن

(١) حول مؤتمر (الطوائف الإسلامية) الذي عقد في نادي الشبيبة الاسلامية في بيروت ومقرراته. ينظر ، محمد جميل بيهم، النزاعات السياسية بلبنان ، عهد الانتداب والاحتلال ١٩١٨ - ١٩٤٥ دار الاحد للطباعة والنشر، بيروت، 1977 ، ص63-64 ؛ د.ك.و، ملفات البلاط الملكي 311/366 ، كتاب المفوضية العراقية في بيروت الى وزارة الخارجية أ/11/6/815 في 22 تموز 1943 ، و 16 ، ط2 .

(٢) بترو طراد (1886 - 1947)، ولد في بيروت ، ودرس في كلية القديس يوسف اليسوعية ، وهو ينحدر من عائلة ارثوذكسية ارستقراطية ، تخرج من جامعة باريس للحقوق عام 1900 ، وعين عام 1937 نائبا عن الارثوذكس في المجلس النيابي ، وعين رئيساً للبنان في 21 تموز 1943 حتى 30 ايلول من العام نفسه ، وتوفي في بيروت في 5 نيسان 1947 . ينظر : اسكندر الرياشي ، رؤساء لبنان كما عرفتهم ، المكتب التجاري للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، 1961 ، ص89 .

الحكم، الا انه لم يفكر دقيقة واحدة بإسناد هذا الحكم الى دستوري، بسبب نزعة الدستوريين الى الاستقلال التام " (1).

وعلى أية حال فقد جرت الانتخابات في 5 آب 1943 في جو من الحماس بين الكتلة الدستورية بزعامة بشارة الخوري، الرافضة للانتداب المدعوم من بريطانيا والقوميين العرب والدول العربية، التي تدور في فلكها لاسيما العراق ومصر، وبين الكتلة الوطنية بزعامة إميل ادة التابعين للمفوضية الفرنسية في بيروت (2). في ٢١ أيلول ١٩٤٣ عقد مجلس النواب اللبناني جلسته الاولى بحضور (٤٧) نائباً من أصل (55) نائباً، وانتخب صبري حمادة رئيساً لمجلس النواب (3)، وعلى وفق المادة (57) من الدستور اللبناني التي تنص على " ان المجلس الملتئم لانتخاب رئيس الجمهورية هو هيئة انتخابية تشريعية، ويترتب عليه الشروع حالاً في انتخاب رئيس الدولة من دون مناقشة أي عمل آخر " (4).

وبعد فرز الاصوات كانت النتيجة فوز بشارة الخوري بأكثرية (٤٤) صوتاً من بين عدد الحضور (47)، بعد ان وجدت ثلاثة اوراق بيضاء، وبذلك أعلن في المجلس عن فوز الخوري رئيساً للجمهورية اللبنانية (5). ادى بشارة الخوري اليمين الدستورية في الجلسة الثانية لمجلس النواب التي عقدت في ٢3 أيلول من العام نفسه، وقد أقسم بالنص الآتي "أحلف بالله العظيم ان احترم دستور الامة اللبنانية وقوانينها واحفظ استقلال الوطن اللبناني وسلامة اراضيه" (6).

وبعد اداء اليمين الدستورية خطب الرئيس بشارة الخوري موجهاً شكره للنواب والشعب اللبناني على ثقتهم، معلناً بانه " سيكون للجميع دون تحيز لاحد"، واكد تحقيق الوحدة والالفة والسلام التوازن بين اطياف الشعب اللبناني، وأشار في خطابه الى علاقات لبنان مع فرنسا وبريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية، مؤكداً " ان

(1) نقلاً عن بشارة الخوري ، حقائق لبنانية ، ج 1 ، مصدر سبق ذكره ، ص 252 .

(2) سامي الصلح ، احتكم الى التاريخ ، دار النهار للنشر ، بيروت ، 1970 ، ص 70 - 71 .

(3) د.ك.و، و 311/5113 ، تقارير المفوضية العراقية في بيروت ، الى وزارة الخارجية اللبنانية ، و 54 ، ص 93 .

(4) المصدر نفسه ، و 54 ، ص 94 .

(5) د.ك.و، 311/2648 ، تقارير المفوضية العراقية في بيروت ، الانتخابات في لبنان ، كتاب وزارة الخارجية الى الديوان الملكية ، ش/8/233/8137 في 22 ايلول 1943 ، و 40 ، ص 62 .

(6) ان هذا النص لليمين الدستوري محدد في المادة (50) من الدستور اللبناني . ينظر : د.ك.و، ملفات البلاط الملكي ، 311/5113 ، تقارير المفوضية العراقية في بيروت ، الى وزارة الخارجية ، الدستور اللبناني ، و 54 ، ص 95 .

الصداقة الحقيقية لا تتعارض ابداً وحق لبنان في الاستقلال" كما اكد في خطابه علاقات بلاده مع الدول العربية قائلاً، " أن الوطن اللبناني الذي نضع حبه فوق كل شيء، والذي يجب ان يظل للبلدان العربية الشقيقة المحيطة بنا، جاراً أميناً وأخاً صادقاً تربطه بها روابط تعاون يسوده الود والاخلاص... " (1) .

واخيراً فقد عد انتخاب بشارة الخوري رئيساً للجمهورية نصراً كبيراً لبريطانيا في لبنان، وهزيمة كبيرة للنفوذ الفرنسي، الذي فشل بالرغم من تدخلاتهم ومحاولاتهم الكثيرة لصالح فوز مرشحهم أميل اده (2) .

المبحث الثاني : التعديلات الدستورية واعتقال الرئيس بشارة الخوري واعضاء الحكومة اللبنانية العام

١٩٤٣

اشارت الوثائق العراقية الى ان الرئيس بشارة الخوري واكثرية النواب اللبنانيين كانوا يرغبون باسناد رئاسة الوزراء إلى رياض الصلح (3)، كونه شخصية لبنانية وطنية، فضلاً عن ترؤسه لجهة مساندة قوية لترشيح بشارة الخوري في الانتخابات الاخيرة (4) فكلف رئيس الجمهورية رياض الصلح بتشكيل الوزارة من دون

(1) د.ك.و، ملفات البلاط الملكي ، 311/2648، تقارير المفوضية العراقية في بيروت ، الانتخابات النيابية، كتاب وزارة الخارجية العراقية الى الديوان الملكي بالرقم ش/8/233/233 في 22 ايلول 1943 ، و 43 ، ص 68 . ، و 54 ، ص 95 .

(2) د.ك.و، ملفات البلاط الملكي ، 311/2649، تقارير المفوضية العراقية في بيروت ، كتاب المفوضية الى وزارة الخارجية بتاريخ 25 ايلول 1943 ، و 17 ، ص 19 ؛ امين سعيد ، ثورات العرب في القرن العشرين ، دار الهلال للنشر ، د.ت، ص 108 .

(3) رياض الصلح (1893-1951)، ولد في صيدا عام 1893 ، ولقبت اسرته بالصلح نسبة الى جدهم الشيخ الصلح ، تلقى دراسته الاولى في الكلية العثمانية ثم اكملها في مدرسة عين طور للآباء العازاريين في بيروت ، بدأ حياته السياسية باشتراكه في الاحزاب المعارضة للاتحاديين الاتراك ومنا حزب الحر والائتلاف ، نفي مع والده عام 1917 الى الاناضول بسبب مواقفه المعارضة هذه ، ترأس الوزارة الاولى في عهد الرئيس بشارة الخوري عام 1943 ، ثم ترأس ست وزارات بعدها ، واغتيل اثناء زيارته للاردن عام 1951 . للتفاصيل ينظر : سعد محسن عبد العبيدي ، رياض الصلح ودوره السياسي في لبنان حتى عام 1951 ، المصدر السابق.

(4) د.ك.و، ملفات البلاط الملكي ، 311/2648، الانتخابات النيابية ، كتاب المفوضية العراقية في بيروت الى وزارة الخارجية العراقية برقم ش/8/233/233 بتاريخ 29 ايلول 1943 ، و 39 ، ص 61 ؛ د.ك.و، ملفات البلاط الملكي ، 311/5113، تقارير المفوضية العراقية في بيروت ، تقرير القنصلية العراقية لشهري آب وايلول لسنة 1943 ، و 54 ، ص 91 .

استشارة المندوبية العامة الفرنسية كما كان يجري سابقاً، إذ عدّ الخوري ذلك مناقضاً لاستقلال لبنان وسيادته، ما ترك انطباعاً مزعجاً لدى المندوب السامي الفرنسي⁽¹⁾.

ولعل ذلك ما أكدّه الرئيس بشارة الخوري بمذكراته بالقول: "راجعني نواب كثيرون بشأن رئاسة الوزارة ... ومنذ الساعات الأولى هممت في نفسي أن أوليها رجلاً له مكانته في لبنان ولدى الدول العربية، ووهبه الله ذكاء نيراً وإقداماً نادراً، عينت رياض الصلح ... " وحول رد الفعل الفرنسي من تعيين رياض الصلح قال الرئيس الخوري "غضبت السلطة الفرنسية التي لن تستشير في الامر مطلقاً، وقد أوفد ألي الفرنسيون أكثر من رسول، يبدون تخوفهم ان يعرض لهم رياض الصلح في بيانه الوزاري، فأكدت لهم ان رياض رجل دولة فهو لا يسيء اليهم"⁽²⁾.

٢٥ ايلول 1943 شكل رياض الصلح وزارته الأولى، إذ تولى فيها حقيقتي الرئاسة والمالية، وسار على نفس سياسة الخوري بعدم استشارة الفرنسيين بتشكيلها كما كان متبعاً في تشكيل الوزارات اللبنانية السابقة⁽³⁾. القى رياض الصلح في المجلس النيابي في 7 تشرين الأول ١٩٤3 بيانه الوزاري - والذي عرف باسم (وثيقة الاستقلال)، والذي بين فيه عزم واصرار حكومته على تأكيد استقلال لبنان ورغبتها في تعديل الدستور ورفع كل ما يتعارض مع استقلال وسيادة لبنان ومنها جعل اللغة العربية هي اللغة الرسمية للبلاد، كما تضمن بيانه الوزاري سياسة الحكومة الجديد للحد من صلاحية المستشارين الفرنسيين، كما حدد البيان طبيعة علاقة لبنان بفرنسا وبقية دول الحلفاء، مؤكداً ضرورة مساهمة حكومته الجديدة في بناء عالم يسوده السلام، ومما جاء في البيان الوزاري مانصه "اننا نريد هذا الاستقلال استقلالاً صحيحاً ونريد سيادتنا الوطنية الكاملة نتصرف بمقدراتنا كما نشاء، وكما تقتضي مصلحتنا دون سواها، هذا هو عنوان سياسة هذه الحكومة، وهذه هي الغاية التي قبلت من اجلها هذه المهمة واضطلعت بأعبائها الجسيمة " ، واخيرا اكد البيان الوزاري عزم الحكومة على إجراء تلك التعديلات لاستكمال الاستقلال⁽⁴⁾.

(1) منير تقي الدين، المصدر السابق ، ص 36 .

(2) نقلاً عن بشارة الخوري ، حقائق لبنان ، ج2، ص 17- 20 .

(3) د.ك.و، ملفات البلاط الملكي ، 311/2648، تقارير المفوضية العراقية في بيروت ، كتاب وزارة الخارجية الى الديوان الملكي بالرقم ش/8321/223/223، بتاريخ 294 ايلول 1943 ، و 39 ، ص 61 .

(4) حول نص البيان الوزاري . ينظر : مسعود ظاهر ، المصدر السابق، ص 60-65 .

يشير الرئيس بشارة الخوري في مذكراته، أن هذا البيان الوزاري الذي ألقاه رياض الصلح قد عرضت نصوصه ومراجعاته أكثر من مرة مع الخوري، حتى استمرت كتابته هذا اسبوعاً كاملاً، وذلك ما يتضح من قول الخوري بقوله: " واتفقنا على طريقة اعداد البيان، بعد أن رسمنا خطوطه كلها، على ان اترك لرياض الوقت الكافي لكتابته، ثم يعرضه عليّ لابداء ملاحظات عليه وسكبه بقلبه النهائي، فكان أن اتفقنا على كل كلمة فيه"⁽¹⁾.

وتتبعاً لما جاء في البيان الوزاري، اصدرت الحكومة اللبنانية الجديدة في 13 تشرين الاول ١٩٤٣ تعميماً على الدوائر الحكومية تؤكد تحويل المخاطبات والمعاملات الرسمية في عموم لبنان الى اللغة العربية بدل عن اللغة الفرنسية، كما شكلت لجنة متخصصة لوضع المصطلحات اللازمة لافراد الجيش والشرطة واستبدالها من اللغة الفرنسية الى العربية، وابلاغ الجانب الفرنسي بتحويل المندوبية الفرنسية العامة في بيروت الى سفارة باسرع وقت ممكن، وتسليمها ادارة المصالح المشتركة التي كانت تديرها سلطات الانتداب الفرنسي بشكل مباشر، وذلك حتى يتسنى لها رسم سياسة البلاد وإدارتها من جميع النواحي ولاسيما الاقتصادية منها⁽²⁾.

ولعلنا لا نعدو جانب الحقيقة اذا قلنا إن البرنامج الوزاري الذي طرحه رياض الصلح في مجلس النواب يعد اول برنامج اصلاحي في تاريخ الوزارات اللبنانية باتجاه استكمال السيادة والاستقلال للبلاد. ان من الطبيعي ان يترك البيان الوزاري ردود فعل قوية لدى السلطات الفرنسية، فبعد يومين من القاء البيان، تلقى رياض الصلح كتاباً من المندوب السامي الفرنسي (هيللو) يؤكد فيه أن فرنسا لن تسمح بهذه التعديلات بدون الاتفاق معها، إذ جاء فيه "ان الحكومة اللبنانية تخالف نص الدستور اللبناني وأن صك الانتداب لا يخول لبنان حق تعديل الدستور وحده"⁽³⁾.

(1) نقلاً عن بشارة الخوري ، حقائق لبنانية .المصدر السابق، ج 2 ، ص 21 .

(2) منير تقي الدين، المصدر السابق، ص 42 ؛ محمد رجائي ريان ، المصد السابق، ص 84.

(3) د.ك.و، ملفات البلاط الملكي ، 311/365، تقارير المفوضية العراقية في بيروت ، البيان الوزاري ، كتاب المفوضية الى وزارة الخارجية ذي الرقم ش/103/103/603/8/10005 في 15 تشرين الاول 1943 ، و 57 ، ص 63 .

في ٢١ تشرين الاول ١٩٤٣ ارسل المندوب السامي الفرنسي (جان هيللو) رساله الى رئيس الجمهورية بشارة الخوري، اشار فيها حول ما جاء بالبيان الوزاري مؤكداً أن حكومة فرنسا الحرة ترى أن ما تقوم به الحكومة اللبنانية في تعديل الدستور وجعل اللغة العربية هي اللغة الرسمية الوحيدة في لبنان، يتعارض وشروط الانتداب، وان السلطات الفرنسية لن تسمح بتعديل الدستور وترفض مناقشته في المجلس النيابي⁽¹⁾. في الوقت الذي اعلنت فيه حكومة رياض الصلح اعتراضها على ما جاء برسالة المندوب السامي التي عدتها تهديداً للحكومة اللبنانية فانها استمرت في مساعيها نحو تحقيق ما جاء في البيان الوزاري، ففي ٢٥ تشرين اول من العام نفسه بعثت الحكومة اللبنانية مذكرة الى السلطات الفرنسية، طلبت فيها تحويل صفة تمثيل المندوبية الفرنسية الى مستوى سفارة، كبقية الدول تعبيراً عن استكمال الاستقلال والسيادة⁽²⁾.

اخذت الحكومة اللبنانية تنفذ عملياً ما جاء في التعديلات الدستورية التي جاءت في البيان الوزاري، ولعل اول عمل قامت به اعتمادها اللغة العربية اساساً في ادارة شؤون البلاد العامة، بعد ان كانت اللغة الفرنسية تشكل نحو (٩٥%) من المخاطبات والمعاملات لتلك الإدارة، ولتنفيذ ذلك ارسل رياض الصلح تعميماً الى دوائر الدولة كافة بوجوب اعتماد اللغة العربية في كل المعاملات التي تجري في دوائر الدولة وعدها اللغة الرسمية في البلاد⁽³⁾.

وبالنظر لاهمية المصالح المشتركة التي تخص سوريا ولبنان معاً والتي كانت تديرها السلطات الفرنسية وتنفيذاً لما جاء في البيان الوزاري بضرورة تسليم فرنسا ادارة هذه المصالح الى سوريا ولبنان، عقد في 1٤ تشرين الاول ١٩٤٣ اجتماعاً بين الجانبين اللبناني الرئيس بشارة الخوري ورئيس الوزراء رياض الصلح والجانب السوري برئاسة جميل مردم⁽⁴⁾ رئيس الوزراء في شنورا، وقد اتفقا على تقديم رسالة مشتركة

(1) منير نقي الدين ، المصدر السابق، ص 33 .

(2) د.ك.و، ملفات البلاط الملكي ، 311/366، كتاب وزارة الخارجية المرقم ش 1001/8/1207/1207 في 18 تشرين الثاني 1943 ، و 5 ، ص 14 .

(3) منير نقي الدين ، المصدر السابق ، ص 36-37 .

(4) جميل مردم ، هو جميل بن عبد القادر مردم ولد في دمشق 1894 ، نشأ وترعرع في اسرة ارسنقراطية ذات جذور سياسية ، وتعد عائلته من اكبر العائلات المالكة للأراضي الزراعية في سوريا ، تلقى جميل دراسته الابتدائية والثانوية في دمشق ، ثم انتقل الى باريس للتخصص وكان همه الاول ان يتخصص بالعلوم الزراعية من اجل استثمار ممتلكات العائلة من الاراضي الزراعية ، الا انه درس في معهد العلوم السياسية في باريس ثم انتقل الى سويسرا لدراسة القانون والاقتصاد ، أسس

إلى ممثل فرنسا العام هذا نصها: "تطلب الحكومتان السورية واللبنانية فرنسا مستندة الى الاستقلال والعودة الى العمل بالدستور، تحويل البعثة الفرنسية الى بعثة دبلوماسية والغاء كل صفات السلطة التي مازالت تتمتع بها"⁽¹⁾.

في المقابل وجد المندوب السامي الفرنسي (هيللو) ان الوضع أصبح خطيراً بعد مطالبته بتسليم المصالح المشتركة للحكومتين اللبنانية والسورية فسافر الى الجزائر حيث مقر حكومة فرنسا الحرة الجنرال ديغول للتباحث معه شخصياً، وفي الخامس من تشرين أول ١٩٤٣ شكلت لجنة في الجزائر مؤلفة من ديغول وكاترو وماسيغلي لتحديد موقف فرنسا من لبنان وسوريا، فخلصت اللجنة الى قرار يبقي حالة الانتداب عليهما، مع عدم المساس بالوضع الاقتصادي والعسكري الا بتحديد في معاهده جديدة بين هذين البلدين وفرنسا، وعندما طلب هيللو من اللجنة أن تحدد موقفها من شرعية تعديل الدستور اللبناني من طرف واحد وهو الحكومة اللبنانية، أجابت اللجنة بان التعديل لا يتم الا عن طريق اتفاق مع ممثلين فرنسيين، ولذلك فان اللجنة لن تعترف بشرعية تلك التعديلات⁽²⁾.

وقد وجهت الحكومة الفرنسية اعتراضاً على نية الحكومة اللبنانية ومجلسها النيابي على تعديل الدستور، مؤكدة ان السلطات الممنوحة لفرنسا هي بموجب صك الانتداب، الأمر الذي دفع برئيس الجمهورية بشارة الخوري الى دعوة مجلس الوزراء على عقد جلسة استثنائية الساعة الواحدة من ظهر يوم الجمعة 5 تشرين الثاني للرد على البلاغ الفرنسي بان تعديل الدستور حق من حقوق السلطات الدستورية اللبنانية وفقاً لاحكام

الكتلة الوطنية عام 1925 وانتخب في المجلس النيابي عام 1932 وشكل وزارته الاولى في العام نفسه ، وتولى رئاسة خمس وزارات حتى وفاته في 30 اذار 1960 في احدى مستشفيات القاهرة . ينظر : عبد السلام متعب عيدان الربيعي ، جميل مردم ودوره السياسي والدبلوماسي حتى عام 1948 ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد التاريخ العربي والتراث العلمي ، بغداد ، 2002، ص2،

(1) المصدر نفسه ، ص224 .

(2) د.ك.و، ملفات البلاط الملكي ، 311/366، تقارير المفوضية العراقية في بيروت ، تقرير القائم بأعمال المفوضية العراقية في بيروت عن الحالة في لبنان ، كتاب وزارة الخارجية الى الديوان الملكي العراقي رقم ش/10010/8/1207/1207 بتاريخ 18 تشرين الثاني 1943 ، و5، ص14 .

المادة (٧٦) عن الدستور اللبناني⁽¹⁾، كما قررت الحكومة في جلستها الاستثنائية تبديل العلم اللبناني الذي وضعه الجزال غورو⁽²⁾ منذ بدء الانتداب الفرنسي على لبنان بالعلم الحالي المثلث اللون مع شجرة الارز⁽³⁾. في الثامن من تشرين الثاني ١٩٤٣، قرر مجلس النواب اللبناني الاجتماع لدراسة مشروع الحكومة لتعديل مواد الدستور على وفق ما قدمه رئيس الوزراء في بيانه الوزاري، فحذر المندوب السامي (هيللو) الحكومة اللبنانية من هذا الاجتماع في برقية ارسلها إلى الحكومة، فعدت الحكومة اللبنانية برقية هيللو بمثابة اذار لها، فرفضتها مؤكدة انها ستمضي في تحقيق غايتها⁽⁴⁾.

في الساعة الثالثة والنصف من عصر ذلك اليوم انعقد مجلس النواب بحضور (٥٢) نائباً من اصل (٥٥) نائباً، وقر المجلس بالإجماع المصادقة على التعديلات التي نشرت في اليوم التالي في الجريدة الرسمية، واصبح معمولاً بها ابتداء من يوم الثلاثاء التاسع من تشرين الثاني ١٩٤٣⁽⁵⁾.

عاد المندوب السامي الفرنسي (هيللو) الى بيروت في التاسع من تشرين الثاني، واجتمع مع معاونيه وتداول معهم الوضع الجديد في لبنان الذي عدوه جميعاً بأنه يشكل تهديداً كبيراً لفرنسا يقضي الرد عليه، وسرت

(1) بشارة الخوري ، حقائق لبنانية ، ج 2 ، ص 25-26 .

(2) الجنرال غورو ، ولد عام 1867 في باريس ، وكان من ابرز جنرالات فرنسا العسكريين ، التحق بالجيش عام 1890 ، وتولى قيادة الجيش الرابع في الحرب العالمية الاولى عام 1915 ، وبترت ذراعه اليمنى فيها ، عين في 9 تشرين الاول 1919 مفوضاً عاماً وقائداً عسكرياً لجيش الشرق في سوريا ، استقال من منصبه في 25 تشرين الثاني 1922 . للتفاصيل ينظر : صباح مهدي ويس الدليمي ، الثورة السورية الكبرى وموقف الرأي العام العراقي منها 1925 - 1927 ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد ، 1989 ، ص 33 .

(3) ألوان العلم اللبناني الجديد هي اللون الاحمر رمز المسلمين واللون الابيض رمز المسيحيين والازرق شجرة ترمز لنقاء وخلود لبنان . ينظر : كميل شمعون ، مذكراتي ، ج 1 ، بيروت ، 1969 ، ص 32 .

(4) د.ك.و. ، ملفات البلاط الملكي ، 311/366 ، تقارير المفوضية العراقية في بيروت ، كتاب وزارة الخارجية الى الديوان الملكي المرقم ش/10010/8/1207/1207 بتاريخ 18 تشرين الثاني 1943 ، و 5/ ، ص 15 .

(5) بشارة الخوري ، حقائق لبنانية ، ج 2 ، ص 28 .

شائعات قوية تؤكد ان الفرنسيين على وشك القيام بعمليات اعتقال واسعة النطاق تطال كبار المسؤولين اللبنانيين⁽¹⁾.

في اثر ذلك توترت العلاقات ما بين الحكومة اللبنانية والسلطات الفرنسية، قام القائم بالاعمال العراقية في بيروت تحسين قدرتي في ١٠ تشرين الثاني ١٩٤٣ بزيارة المندوبية الفرنسية للاستفسار والاطمئنان بان السلطات الفرنسية لن تقوم بأي عمل عسكري ضد الحكومة الوطنية اللبنانية، لاسيما بعد قيام الفرنسيين بإجراءات تهديدية عدة منها انزال فرقة من الحرس في قرية بر الياس في منطقة البقاع، الا ان المندوب السامي (هيللو) نفى القيام بأي عمل عسكري، وبعد ان اقسام له المندوب السامي بشرفه وبشرف فرنسا ان هذه الشائعات ليس لها نصيب من الصحة⁽²⁾. وكانت الحكومة العراقية قد اعلنت اعترافها باستقلال لبنان وحكومتها الجديدة، واقرّ مجلس الوزراء العراقي بجلسته المنعقدة في 10 تشرين اول ١٩٤٣ بهذا الاعتراف، واقامة العلاقات الدبلوماسية بين البلدين، ورفع التمثيل الدبلوماسي من قنصلية عامة الى درجة مفوضية في بيروت، كما جرى تبادل برقيات التهاني بين الوصي عبد الله والرئيس بشارة الخوري في ١٣ تشرين اول ١٩٤٣ وابلاغ المفوضية البريطانية والامريكية في بيروت بقرار الاعتراف العراقي هذا⁽³⁾.

لكن في الساعة الرابعة من صباح يوم الخميس المصادف 11 تشرين الثاني ١٩٤٣ توجهت قوة من الجيش الفرنسي والجنود السنغاليين بأمر من المندوب السامي (هيللو) الى دار رئيس الجمهورية بشارة الخوري وانتزعه من فراشه وكبلوه بالحديد، وطلبوا منه التوقيع على مرسوم بإقالة الحكومة وحل المجلس النيابي وتعطيل الدستور، وذهبت قوة اخرى الى دار رئيس الوزراء رياض الصلح واعتقلوه كما اعتقلوا الوزراء كميل شمعون وعادل عسيران وسليم نقلا والنائب عن مدينة طرابلس عبد الحميد كرامي، وسيق المعتقلون جميعاً

(1) د.ك.و. ، ملفات البلاط الملكي ، 311/366، تقارير المفوضية العراقية في بيروت ، تقرير القائم بأعمال المفوضية العراقية في بيروت عن الحالة في لبنان، كتاب وزارة الخارجية العراقية الى الديوان الملكي المرقم ش/10010/8/1207/1207 بتاريخ 18 تشرين الثاني 1943 ، و5/، ص 15 .

(2) د.ك.و. ، ملفات البلاط الملكي ، 311/366، مذكرة القائم بالأعمال العراقي في بيروت الى المندوب السامي في 10 تشرين الثاني 1943 ، و13، ص 15 .

(3) د.ك.و. ، ملفات البلاط الملكي ، 311/544، كتاب القنصلية العراقية الى المفوضية البريطانية المرقم 1953/14/240 ، في 16 تشرين الاول 1943 ، و22، ص 72 .

الى قلعة راشيا، التي تقع عند سفح جبل حرمون جنوب شرقي لبنان⁽¹⁾، ولم تعتقل السلطات الفرنسية الوزيرين حبيب ابو شهلا وزير العدل والامير مجيد ارسلان وزير الدفاع⁽²⁾، ورئيس المجلس النيابي صبري حمادة، لربما قصد الفرنسيون بعدم اعتقالهم وابقائهم اصراراً للاتفاق معهم على تشكيل حكومة جديدة⁽³⁾. مهد المندوب السامي هيللو لاعتقال رئيس الجمهورية وأركان الدولة الآخرين بإصدار قراراتين اعلنهم في الساعة الثامنة من صباح اليوم نفسه وهما كما يأتي: القرار الاول بالرقم (FG.464) والذي نص على عدم شرعية التعديلات الدستورية وعدّها باطلة، وتعطيل الحياة الدستورية في لبنان وحل مجلس النواب، واما القرار الثاني فجاء بالرقم (FG.465) والذي نص على تعيين رئيس الكتلة الوطنية اميل أدة رئيساً للدولة والحكومة مؤقتاً، ريثما يعاد العمل بالحياة الدستورية⁽⁴⁾، ان هذه الاجراءات التعسفية قد اثبتت زيف وخداع فرنسا وكذب التطمينات التي قدمها هيللو للقائم بالأعمال العراقي في بيروت تحسين قدرتي وحاول هيللو تبرير أجراءاته التعسفية هذه، بزعمه وجود مؤامرة نازية ترمي الى حرمان لبنان من مساعدة فرنسا واقامة نظام ديكتاتوري بقيادة رياض الصلح، وتعهد ان يلتزم الفرنسيون الاحرار بتطبيق شروط الانتداب وهو تعزيز استقلال لبنان⁽⁵⁾.

المبحث الثالث: الموقف العراقي من اعتقال الرئيس بشارة الخوري واعضاء الحكومة اللبنانية

- (1) حول التفاصيل الاعتقال والاعتداء على عائلاتهم وترويعهم . ينظر : د.ك.و. ، ملفات البلاط الملكي ، 311/366 ، تقارير المفوضية العراقية في بيروت ، كتاب وزارة الخارجية الى الديوان الملكي المرقم ش/9857/8/1207/1207 بتاريخ 14 تشرين الثاني 1943 ، و 44، ص 107 ؛ عادل ارسلان مذكرات عادل ارسلان ، ج 1 ، الدار النقدية للنشر ، بيروت ، 2009 ، ص 422 - 423 ؛ كمال الصليبي ، المصدر السابق، ص 235 - 236 .
- (2) يشير كميل شمعون بان سبب عدم اعتقال السلطات الفرنسية لوزير الدفاع مجيد ارسلان وذلك خوفاً من اثاره الدروز وقوتهم العسكرية . ينظر : كميل شمعون ، المصدر السابق، ص 31 .
- (3) د.ك.و. ، ملفات البلاط الملكي ، 311/366 ، كتاب المفوضية العراقية في بيروت الى وزارة الخارجية المرقم ش/204/10/6 بتاريخ 18 تشرين الثاني 1943 ، و 4 ، ص 11 .
- (4) د.ك.و. ، ملفات البلاط الملكي ، 311/366 ، تقارير المفوضية العراقية في بيروت ، كتاب وزارة الخارجية الى الديوان الملكي المرقم ش/9857/8/1207/1207 بتاريخ 14 تشرين الثاني 1943 ، و 44، ص 107 ؛ ستيفن همسلي لوندريك ، سوريا ولبنان تحت الانتداب الفرنسي ، ترجمة : بيار عقل ، دار الحقيقة للنشر ، بيروت ، 1978 ، ص 411 .
- (5) باتريك سيل ، رياض الصلح والنضال من اجل الاستقلال العربي ، الدار العربية للعلوم ، بيروت ، 2010 ، ص 527 .

اثر نبا اعتقال السلطات الفرنسية رئيس الجمهورية اللبنانية بشارة الخوري ورئيس الوزراء رياض الصلح ومعظم أعضاء حكومته ردود فعل كبيرة على المستوى المحلي اللبناني والعربي بل العالمي، تمثل بالمظاهرات والاحتجاجات المطالبة باطلاق سراح المعتقلين جميعاً وإعادة الحياة الدستورية الى لبنان، اذ شهدت الساحة اللبنانية نهوضاً وطنياً سياسياً عاماً، وإضراباً تجارياً واسعاً، وهياجاً شعبياً اسفر في ساعاته الأولى عن سقوط ثلاثة شهداء وعدد من الجرحى من ابناء الشعب اللبناني نتيجة اطلاق الجنود الفرنسيون والسنغاليون النار على المتظاهرين⁽¹⁾.

يلحق بشارة الخوري رئيس الجمهورية المعتقل على تلك الاحداث في مذكراته بقوله: " ما ان انتشر خبر الاعتقال في بيروت وانحاء لبنان، حتى غطت الاهالي الساحة المدينة العمومية وشوارعها الرئيسة، وقلبت السيارات العسكرية ظهراً على عقب واضرمت فيها النار، وقصدت قصر الرئاسة، وهي تتظاهر احتجاجاً على اعتقالنا، فأخذ العسكر السنغاليون من ثكنة في جوار القصر يطلقون النار إرهاباً، واصابت بعض الطلقات جدرانها، وأقسم التجار ايماناً مغلظة انهم لا يمتنون الجيش الفرنسي لا بكثير ولا بقليل حتى يعود المعتقلون الى مناصبهم⁽²⁾ .

أما الباحث منير تقي الدين، الذي عايش تلك الاحداث فيصفها في كتابه (ولادة استقلال) بقوله: " عندما بلغ اللبنانيين خبر اعتقال رئيس الجمهورية والوزراء خرجوا الى الشوارع قاصدين منازل المعتقلين، فزار المطران مبارك منزل رياض الصلح وقام المفتي الشيخ توفيق خالد بزيارة القصر الجمهوري، وطافت وفود شعبية على القنصليات الاجنبية والعربية معربة عن استنكارها، ثم اخذت الجماهير تهاجم قاطرات الترامواي، وتمزق صور القادة الفرنسيين التي كانت قد ألصقت في الشوارع، وتصدت الجماهير للسيارات الفرنسية، ووقعت عدة اشتباكات بينها وبين القوات العسكرية الفرنسية " ⁽³⁾ .

(1) د.ك.و. ، ملفات البلاط الملكي ، 311/366 ، الازمة اللبنانية 1943 – 1944 ، كتاب وزارة الخارجية العراقية الى مجلس الوزراء المرقم س8/ 9860/8/1257 ، بتاريخ 1943/11/16 ، و33، ص33 .

(2) نقلاً عن بشارة الخوري ، حقائق لبنانية ، ج2 ، ص38 .

(3) منير تقي الدين ، ولادة استقلال ، ص175 .

لم يكن العراق بعيداً عن تطورات الأزمة اللبنانية التي نتجت عن ممارسات المندوب السامي الفرنسي هيللو غير المشروعة بحق الحكومة اللبنانية، التي اسفرت في 11 تشرين الثاني ١٩٤3 عن اعتقال رئيس الجمهورية بشارة الخوري ورئيس الوزراء رياض الصالح وعدد من الوزراء وسجنهم في قلعة راشيا في ضواحي لبنان، ففي ليلة الاعتقال (١٠ تشرين الثاني) كما اشرفنا زار المفوض العراقي في بيروت تحسين قدري المندوبية الفرنسية في لبنان معلناً توسطه لحل الأزمة واستعداده لتبديد الخلاف الحاصل بين المندوبية الفرنسية والحكومة اللبنانية بوصفه "صديقاً للبلدين" الا ان مسؤولي الشعبة السياسية والهيئة الدبلوماسية في المندوبية السامية المتمثلة بالجنرال سيبرز والمسيو بوفند والمسيو هيللو، اكدوا له ان المسألة سهلة ولا تدعو للقلق مطلقاً⁽¹⁾. ما يؤكد ان المفوضية العراقية في بيروت كانت متابعة بشكل جيد لتطورات الأزمة اللبنانية ولذلك عندما أقدمت السلطات الفرنسية على اعتقال اعضاء الحكومة اللبنانية، وجه القائم باعمال المفوضية العراقية في بيروت تحسين قدري، وبناء على موقف بلاده الرسمي الراض للسياسة التعسفية الفرنسية على الشرعية في لبنان مذكرة احتجاج باسم الحكومة العراقية إلى المندوب السامي الفرنسي هيللو، اذ جاء في المذكرة "ان ما قامت به المندوبية الفرنسية من اجراءات يعد (انقلاباً على الشرعية في لبنان) ولها أبلغ الاثر السيء على العراق وسائر البلاد العربية واستخفافاً بمكانة الحكومة العراقية التي تقدمت بطلب الوساطة"⁽²⁾، ولعل هذه اشارة عتب واستغراب من رفض المندوبية الفرنسية للوساطة العراقية التي سبقت وقوع الاعتقال التي تقدم بها تحسين قدري باسم الحكومة العراقية. وقد عبرت مذكرة الاحتجاج التي نقلها تحسين قدري الى المندوبية الفرنسية عن موقف العراق الرسمي حكومة وشعباً من الاعتداء الفرنسي على الشرعية في لبنان إذ جاء فيها ما نصه: "ان العراق حكومة وشعباً قد علموا بما جرى في لبنان من اعمال عنف وارهاب تخالف ابسط القواعد الانسانية والسياسية، واستناداً للروابط التي تجمع بين العراق ولبنان، والى الاستياء العام في العراق كدولة حليفة تقاوت المحور، نرى أنه ليس من المصلحة وقوع اضطرابات في

(1) د.ك.و. ، ملفات البلاط الملكي ، 311/366 ، الازمة اللبنانية 1943 - 1944 ، كتاب وزارة الخارجية العراقية الى مجلس الوزراء المرقم ش/9860/8/1257 بتاريخ 1943/11/16 ، و 21 ، ص 30 .

(2) حول نص برفقية الاحتجاج التي قدمها القائم بأعمال المفوضية العراقية في بيروت تحسين قدري الى المندوبية الفرنسية في 1943/11/14 . ينظر : د.ك.و. ، ملفات البلاط الملكي ، 311/366 ، تقارير المفوضية العراقية في بيروت الى وزارة الخارجية المرقم س/203/10/6 بتاريخ 1943/11/16 ، و 25 ، ص 37 .

بلد مجاور تؤدي الى اشغال قوة حليفة ... لذا فان العراق حكومة وشعباً يحتج وبشدة على العمل الذي قمتم به.. ويطالب من عندكم رجوع الحالة السياسية والإدارية الى ماكانت عليه، والاعتراف بحكومة الشيخ بشارة الخوري ورياض الصلح كحكومة شرعية، لان العراق لا يعترف بالوضع الشاذ الذي اقامته سلطاتكم... " ثم تابع قائلاً " اني أبلغكم أنه في حالة إهمال نصائح حكومتي فان العراق لا يستطيع أن يقف مكتوف الأيدي، اذ لابد له ان يتخذ الموقف الذي تمليه عليه واجباته ... " (1).

كما احتج العراق لدى بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية على هذا الاجراء التعسفي الفرنسي بحق الحكومة اللبنانية الشرعية، إذ استدعى الأمير زيد بن الشريف حسين⁽²⁾، نائب الوصي عبد الله بن علي⁽³⁾ في الساعة الحادية عشرة من مساء يوم الثالث عشر من تشرين الثاني ١٩٤٣ كل من السفير البريطاني في العراق السيد كينهان كورنواليس⁽⁴⁾ والقائم باعمال المفوضية الاميركية في العراق المستر دانيال كورنواليس للاجتماع في مقر البلاط الملكي للتداول بشأن الأزمة اللبنانية الاخيرة وقد حضر الاجتماع وكيل وزارة

(1) المصدر نفسه ، و 25 ، ص 38 .

(2) الامير زيد بن الشريف حسين، ١٨٩٨ - ١٩70 ، يعد اصغر ابناء الشريف حسين بن علي امير مكة المكرمة وقائد الثورة العربية الكبرى عام ١٩١٦، ولد في اسطنبول واكمل دراسته الاولى فيها، ثم اكمل دراسته في جامعة اكسفورد في تخصص الزراعة ، عاد الى الحجاز عام ١٩٠٩ ، بصحبة والده الذي عين شريفاً على مكة ، تولى قيادة احد القوات في الثورة العربية الكبرى عام ١٩١٦ ضد العثمانيين، جاء الى بغداد عام 1933 منع رتبة (زعيم) الفخرية في الجيش العراقي عام 1930 ، تولى نيابة عرش العراق عدة مرات ، شارك في السلك الدبلوماسي عام ١٩٥٨، اذ عين وزيراً مفوضاً في العديد من العواصم العالمية وابرزها في اسطنبول وبرلين. للتفاصيل ينظر : مير بصري ، اعلام السياسة في العراق الحديث، لندن ، مطبعة دار الحكمة، ٢٠٠٥ ، ج 1 ، ص 60 .

(3) كان الوصي على العرش الامير عبد الله بن علي في زيارة للولايات المتحدة الاميركية اثناء الازمة اللبنانية في تشرين الثاني 1943 ، فكلف الامير زيد بن علي ان يكون نائباً عنه على عرش العراق . للتفاصيل ينظر : جلال الاورفلي ، الدبلوماسية العراقية والاتحاد العربي ، بغداد ، مطبعة النجاح ، 1944 ، ص 247 .

(4) السير كينهان كورنواليس 1883 - 1959 سياسي ودبلوماسي بريطاني شغل منصب مستشار لوزارة الداخلية العراقية منذ تشكيل اول وزارة عراقية بعد تتويج الملك فيصل بن الحسين عام 1921 حتى عام 1935 ، ثم شغل منصب سفير بريطانيا لدى العراق خلال الحرب العالمية الثانية وكان له دور كبير في احداث العراق وخاصة في حركة مايس 1941 والتي أدت الى اعادة احتلال بريطانيا للعراق وعودة الوصي الامير عبد الله والعائلة المالكة الى العراق . ينظر : ويكيبيديا ، كينهان كورنواليس دبلوماسي بريطاني . <https://wikipedid>

الخارجية تحسين العسكري⁽¹⁾، وجرى خلال الاجتماع بتبليغ الأمير زيد رسمياً للجانبين البريطاني والأمريكي احتجاج الحكومة العراقية على الاعمال الفرنسية غير القانونية بحق رئيس الجمهورية اللبنانية بشارة الخوري ورئيس الوزراء رياض الصلح وبقية اعضاء حكومته، مؤكداً لهما ان العراق لا يمكنه غض الطرف عن تلك الاعمال غير الشرعية أو التردد في التدخل وإعادة الأمور الى وضعها الطبيعي في لبنان، وطلب الأمير زيد من الجانبين البريطاني والأمريكي ابلاغ حكومتهما اتخاذ ما تراه مناسباً لاطلاق سراح المعتقلين اللبنانيين وإعادة الحياة الدستورية في لبنان الى وضعها القانوني، وسلموا مذكره احتجاج عن الخروقات الفرنسية وطلب منهما العمل على منع الفرنسيين من التدخل في شؤون لبنان الداخلية . وقال ان العراق " لا يمكن ان يكون مرتاحاً حكومة وشعباً حتى يتم اطلاق سراح المعتقلين وإعادة الحالة في لبنان الى نصابها" ⁽²⁾ .

من جهته ارسل الديوان الملكي العراقي برقية احتجاج موجهة الى السفارة البريطانية في بغداد، عبرت عن موقف العراق واستنكاره الرسمي من الاعتداء الفرنسي على الشرعية في لبنان، اذ جاء في البرقية ما نصه⁽³⁾: " نرجو تبليغ حكومتكم باسم الحكومة العراقية امتعاضنا الشديد من الاعمال غير القانونية التي قامت بها السلطات الفرنسية في لبنان (حل الحكومة، واعتقال رئيس الجمهورية ورئيس الحكومة والاعضاء، واعضاء المجلس النيابي). ونطالب الحكومة البريطانية اتخاذ الإجراءات لإعادة الحالة في لبنان التي اعطت الحلفاء ضمانات لاستقلال سوريا ولبنان حسب تصريح الاتلنتيك وبرهنت أنها لا تحترم تلك الوعود".

(1) تحسين العسكري ١٨٩٢ - ١٩٤٧ ، ولد في بغداد عام ١٨٩٢ ولقب بالعسكري نسبة الى (قرية عسكر) في كركوك ، درس في الكلية العسكرية في اسطنبول، عين ممثلاً عن الحكومة العثمانية في نجد اشترك عام ١٩١٦ في عمليات الثورة العربية الكبرى بقيادة الشريف حسين بن علي وتولى قيادة اللواء الشمالي العسكري، عاد الى العراق بعد تاسيس الدولة العراقية عام ١٩٢١ ، تقلد عدة مناصب حكومية ابرزها وزارة الدفاع ورئاسة الديوان الملكي . للتفاصيل ينظر: مير بصري، المصدر السابق، ج2، ص 117 .

(2) د.ك.و، ملفات البلاط الملكي 311/366 ، كتاب الديوان الملكي الى مديرية الدعاية والنشر المرقم 730 في 1943/11/13 ، و5 ، ص 7 .

(3) حول نص البرقية ينظر : د.ك.و، ملفات البلاط الملكي 311/366، الأزمة اللبنانية ، كتاب الديوان الملكي الى وزارة الخارجية العراقية المرقم 111 في 1943/11/13 ، و6 ، ص 8 .

استمرت القوات الفرنسية والسنغالية بمداومة بيوت المسؤولين اللبنانيين، ما تسبب في ترويع الاطفال والنساء، وحمل زوجة رئيس الوزراء اللبناني المعتقل رياض الصلح على اللجوء الى المفوضية العراقية طلباً للامان، الامر الذي دفع نائب الوصي الأمير زيد إلى توجيه القائم باعمال المفوضية في بيروت تحسين قدري بالتوجه فوراً الى زيارة دور رئيس الجمهورية اللبنانية ورئيس الحكومة والوزراء الذين اعتقلتهم السلطات الفرنسية برفقة عقيلته، وإعلان ان هذه الزيارة نيابة عنه وعن الحكومة العراقية لاجل تطمين عوائلهم باستعداد الحكومة العراقية لكل مساعدة لهم من جهة وتعبيراً عن شجب الحكومة العراقية لاساليب الترويع من جهة أخرى، وذلك بتوجيه مذكرة احتياج باسم الحكومة العراقية الى المندوبية الفرنسية جاء فيها " ان الحكومة العراقية تحتج وبشدة على هذا التصرف المخالف للروح الانسانية، وتطالب بتقديم ضمانات لتأمين سلامة عوائل رجال الدولة"⁽¹⁾.

لعلنا لا نعدو جانب الحقيقة اذا قلنا، أن اختيار عقيلة رئيس الوزراء اللبناني المعتقل رياض الصلح للمفوضية العراقية في بيروت دون غيرها من المؤسسات الدبلوماسية العربية والعالمية للاحتماء بها وطلب الامان من سياسة فرنسا التعسفية، هو دليل واضح صدقية الموقف العراقي الرسمي من الازمة اللبنانية، وفاعلية دور ونشاط الهيئة الدبلوماسية العراقية برئاسة القائم باعمال المفوضية السيد تحسين قدري في تحمل المسؤولية ومتابعة الازمة أكثر من باقي الهيئات العاملة في لبنان.

تشير الوثائق العراقية إلى أن ما ان انتشر خبر لجوء عقيلة رياض الصلح رئيس الوزراء المعتقل إلى مبنى المفوضية العراقية في بيروت حتى خرجت المظاهرات النسائية قاصدة دار المفوضية العراقية في بيروت، جاءت وكأنها طلب للاستغاثة من نساء لبنان، وهي تهتف بحياة العراق وملكه وتطالب بمواصلة دعم الحكومة العراقية لمطالب لبنان الشرعية، وقد استقبلهن القائم باعمال المفوضية تحسين قدري واكد لهن حرص العراق على بذل الجهود الحثيثة في سبيل انهاء الازمة وعودة الحكومة الشرعية⁽²⁾.

(1) د.ك.و، 311/366 ، تقرير المفوضية العراقية الى وزارة الخارجية بالرقم س/204/10/6 ، المتضمن برقية السيد تحسين قدري الى المندوبية الفرنسية بتاريخ 1943/11/15 ، و 38 ، ص 56 .

(2) د.ك.و، 311/366 ، كتاب المفوضية العراقية في بيروت الى الديوان الملكي المرقم 208/10/60 في 20 تشرين الثاني 1943 ، و 17 ، ص 58 .

ونتيجة توتر الاوضاع في لبنان، سارعت وزارة الخارجية الى تقديم مذكرة احتجاج في ١٤ تشرين الثاني ١٩٤٣ الى وزارة الخارجية الامريكية، سلمها المفوض العراقي في واشنطن علي جودة الايوبي، عبرت عن قلق العراق حكومة وشعباً من الاجراءات التعسفية التي وقعت مؤخراً في لبنان، مطالبه بضرورة تدخل الولايات المتحدة الامريكية للحفاظ على أمن واستقرار لبنان وجاء فيها ما نصه: " على الرغم من انتخاب الشعب اللبناني لرئيس الجمهورية واعضاء المجلس الا ان السلطات الفرنسية تدخلت وبقسوة لم يسبق لها مثيل وعمدوا إلى تكميم افواه الشعب وسلبوه حقه الدستوري ومنعوه من الإعراب عن رغباته وارادته، في مرحلة تكافح الامم المتحدة بزعامة الولايات المتحدة الامريكية في سبيل الحرية والاستقلال... " ، وأكدت المذكرة ان الإجراءات الفرنسية في لبنان تثبط عزيمة الشعوب الصغيرة لاسيما العربية، وعليه فان الحكومة العراقية تحتج وبشدة على اعمال السلطات الفرنسية، وترى ضرورة تأمين الهدوء والسكينة في كل أقطار الوطن العربي ولبنان بوجه خاص، ووضع حد لأي تدخل آخر من السلطات الفرنسية في لبنان او ان تعاد عاجلاً للشعب اللبناني حقوقه الأولية في الحرية والاستقلال (1) .

ومن جانبها اجابت الخارجية الامريكية في 16 تشرين الثاني ١٩٤٣ في ردها على مذكرة الخارجية العراقية بالقول " ان وزير الخارجية كورديل هل يبذل قصارى جهوده لتسوية الاوضاع في لبنان، وان الحكومة الامريكية اعلمت اللجنة الفرنسية عدم موافقتها على سياسة العنف والضغط المتخذ من قبلها في لبنان، وتأمل من اللجنة اتخاذ التدابير اللازمة والسريعة لاعادة الحكومة الشرعية في لبنان " (2) .

وقد شجب رئيس الوزراء العراقي نوري السعيد (١٨٨٨-١٩٥٨)⁽³⁾، اعمال القوات الفرنسية التعسفية بحق اللبنانية، ولاسيما العمل الاخير الذي داهمت به هذه القوات دور اعضاء الحكومة اللبنانية، واصفاً إياه

(1) حول نص برقية الخارجية العراقية الى الخارجية الامريكية ينظر : د.ك.و، 311/366 ، كتاب الخارجية العراقية الى سكرتارية مجلس الوزراء بالرقم ش/10255/8/1257 في 1943/11/24 ، و 11 ، ص 160 .

(2) حول رد الخارجية الامريكية . ينظر : المصدر نفسه ، و 112 ، ص 161 .

(3) نوري السعيد ، ولد في بغداد ١٨٨٨ ، خريج الكلية العسكرية ومدرسة الاركان الحربية عام ١٩١١ ، وشغل منصب رئاسة اركان حرب الجيش الحجازي في الثورة العربية الكبرى عام ١٩١٦ ، ثم رئيس اركان الجيش العراقي عام 1٩٢١ ، تقلد مناصب عدة أبرزها (وزارات الدفاع والداخلية والخارجية) فضلاً عن رئاسة الوزراء لـ (١٤) مرة خلال العهد الملكي، كما انه انتخب عضواً في مجلس النواب لدورات عديدة. للتفاصيل ينظر: احمد عطية الله، القاموس السياسي، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٦٨ ، ص ١٣٤ - ١٣٥ .

بالقول " ان هذا العمل لا يمكننا ان نسميه الا عملاً طائشاً... مؤكداً تعاطف الحكومة العراقية وتأييدها لنضال الشعب اللبناني في سبيل حقوقه المشروعة (1).

أما المجلس النيابي العراقي فقد خصص الجلسة السادسة من الاجتماع الاعتيادي سنة ١٩٤٣ لمناقشة تطورات الازمة اللبنانية التي وصفها بـ (المخالفة الإنسانية) إذ دعا حمدي الباجه جي (2) رئيس مجلس النواب العراقي الى اجتماع في الساعة العاشرة من صباح يوم السبت المصادف ١٣ تشرين الثاني ١٩٤٣، لدراسة تطورات الوضع الطارئ في لبنان واتخاذ الموقف المناسب منه، إذ احتج اعضاء المجلس بشدة على الاعتداء الذي قامت به فرنسا على كيان الجمهورية اللبنانية، وتعبيراً عن ادانته لذلك الاعتداء قرر توجيه برقية استنكار باسم المجلس النيابي العراقي جاء في نصها: " إن مجلس النواب الذي يمثل الشعب العراقي ... يحتج وبشدة على الاعتداء الذي قامت به لجنة تحرير الوطن الفرنسية على كيان جمهورية لبنان الشقيقة وتصرفاتها العدائية باعتقال رئيس الجمهورية واطراف حكومتها وبرلمانها، إن هذه التصرفات تحمل روح الاعتداء والرغبة في السيطرة بالقوة على الشعوب وهي روح مغايرة تماماً للمثل التي تحارب من أجلها الامم المتحدة ... " (3).

في الوقت نفسه عقد مجلس الأعيان العراقي جلسة طارئة لمناقشة تطورات الاوضاع في لبنان، وقد وصف رئيس مجلس الاعيان العراقي السيد محمد الصدر (4)، اعمال السلطات الفرنسية التعسفية بقوله: " انها

(1) جلال الاورفلي ، المصدر السابق، ص 260 .

(2) حمدي الباجه جي (١٨٨٦ - ١٩٤٨) ولد في بغداد، درس القانون في المدرسة الملكية في إسطنبول عام ١٩٠٨، يعد من مؤسسي الحزب الوطني العراقي ، عمل في التدريس في مدرسة الحقوق، شكل العديد من الوظائف العليا منها وزير الاوقاف عام ١٩٢٥، وزير الدفاع و كاله عام ١٩٢٦ ، فضلاً عن عضوية مجلس النواب لخمس دورات انتخابية. للتفاصيل ينظر: مير بصري، المصدر السابق، ج 1 ، ص 260 .

(3) جلال الاورفلي ، المصدر السابق، ص 260 .

(4) السيد محمد الصدر ، هو السيد محمد حسن الصدر (1882 - 1956)، سياسي ودبلوماسي عراقي ، تولى رئاسة الوزراء في العراق في 26 كانون الثاني 1948 ، كان عضو في مجلس الاعيان العراقي وتولى رئاسته . ينظر : محمد حسن الصدر ، ويكيبيديا <https://wikepidid> .

اعمال همجية ... وان العراق يحتج بشدة على هذه الاعمال وهو مستعد لإرسال قوة مسلحة من الجيش العراقي لاعادة الأوضاع في لبنان ... (1)

لقد كان للجهود الدبلوماسية للحكومة العراقية والمواقف الشعبية الصادرة من مجلس النواب والاعيان العراقي التأثير الكبير في تقرير السفير البريطاني في العراق كينهان كورنو الى وزارة خارجيته، الذي عبر فيه عن تخوفه المستمر من تصاعد الموقف العراقي من الازمة اللبنانية والذي ذكر فيه " ان عمل السلطات الفرنسية في لبنان قد أثار الرأي العام في العراق .. أخشى أنه ما لم تقم السلطات الفرنسية بإعادة الأوضاع الى ما كانت عليه، فإن كلاً من حكومة العراق وشعبها سيعبر بصراحة عن استيائه لهذه الاعمال، ولربما تؤدي هذه الاحداث الى تغيير الموقف في البلاد، وتتأثر بالتالي أنواع الخدمات كافة التي يقدمها العرب للحلفاء (2)

وبناء على ذلك جاء وزير الدولة البريطاني ريتشارد كيزي (Rachard – Casey) لزيارة بيروت في 19 تشرين الثاني ١٩٤٣، وسلم مذكرة احتجاج من الحكومة البريطانية للسلطات الفرنسية مفادها ضرورة اطلاق سراح المعتقلين من رجال الحكومة واعادتهم الى مناصبهم، وذلك لوضع حل لهذه الازمة، والا فان القوات البريطانية ستتولى بنفسها زمام الامور (3).

ان بريطانيا حددت مدة أمدها ثلاثة ايام لاطلاق سراح المعتقلين، وبذلك فان مذكرتها تعد مذكرة تهديد للسلطات الفرنسية حول امكانية بريطانيا استخدام القوة وعلان الاحكام العرفية واطلاق سراح المعتقلين اللبنانيين (4).

(1) جلال الاورفلي ، المصدر السابق، ص 261 .

(2) حول نصر رسالة السفير البريطاني الى وزارة خارجيته ، ينظر : اسماعيل احمد باغي ، تطور الحركة الوطنية العراقية 1941 – 1952 ، مطبعة الارشاد ، بغداد ، 1979 ، ص 416 .

(3) المصدر نفسه ، ص 416- 417 .

(4) لونكريك ، المصدر السابق، ص 86 .

واما الولايات المتحدة الأمريكية فقد قدمت هي الأخرى مذكرة شديدة اللهجة الى السلطات الفرنسية بضرورة اطلاق سراح المعتقلين، رافضة بشدة ما قامت به من اجراء بحق الحكومة اللبنانية واعتبرته اجراء مضراً بجهود الحلفاء العسكرية⁽¹⁾.

وبينت الوثائق العراقية تحركات الحكومة العراقية بإتجاه الحكومة المصرية لتنسيق الجهود واعادة الاوضاع الشرعية الى لبنان، اذ كشف المفوض العراقي في القاهرة خالد الشورشي بان الأمير زيد نائب الوصي كلفه بنقل مذكرة الى رئيس الوزراء المصري مصطفى النحاس، يوضح فيها مساعي العراق بتطويق الازمة اللبنانية ورفع الظلم عن لبنان جراء اجراءات السلطات الفرنسية التعسفية، وقد جاء في المذكرة التي قدمها المفوض العراقي في القاهرة للنحاس " ان الحكومة العراقية ... مع التأكيد على استعدادها للقيام باعمال التعاون المشترك وبالتأزر مع مصر لرفع الظلم عن لبنان واطلع المفوض العراقي النحاس على اجراءات العراق الدبلوماسية مع بيروت ولندن وواشنطن⁽²⁾ .

وفي ختام الاجتماع بين المفوض العراقي في القاهرة ورئيس الوزراء المصري اثنى الاخير على جهود الحكومة العراقية على حل الأزمة اللبنانية.

جرى الاتفاق على تنسيق المواقف بين البلدين حتى اطلاق سراح المعتقلين واعادة الحال الى نصابها في لبنان مؤكداً " بان مصر سترفع صوت استنكارها لهذا الاجراء وتسعى لرفع المظالم عن الشعب اللبناني⁽³⁾ .

المبحث الرابع : اثر الافراج عن المعتقلين على تطور العلاقات اللبنانية - العراقية

في صباح يوم الثاني و العشرين من تشرين الثاني ١٩٤٣، وهو الموعد المحدد الذي حدده وزير الدولة البريطاني ريتشارد كايزي في مذكرة بلاده التهديدية للسلطات الفرنسية بحل الازمة واطلاق سراح المعتقلين اللبنانيين، أصدرت لجنة التحرير الوطنية الفرنسية في الجزائر، بعد ان درست الانذار البريطاني بجدية

(1) حول نص رسالة السفير البريطاني كورنواليس الى وزارة خارجيته ينظر : احمد عبد الرحيم مصطفى ، الولايات المتحدة والمشرق العربي ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، 1971، ص 94 .

(2) د.ك.و، ملفات البلاط الملكي 311/366 ، كتاب وزارة الخارجية العراقية الى الديوان الملكي المرقم س/1257/8/1257 في 17 تشرين الثاني 1943 ، و 40 ، ص 63 .

(3) المصدر نفسه ، كتاب المفوضية العراقية في القاهرة الى وزارة الخارجية المرقم 652 في 17/11/1943 ، و 41 ، ص 64 .

فقررت الافراج عن الرئيس بشارة الخوري ورئيس الوزراء رياض الصلح وبقية الوزراء فضلاً عن النائب عبد الحميد كرامي، واستدعاء المفوض السامي الفرنسي هيللو من بيروت واستبداله⁽¹⁾.

وهكذا اثمرت الجهود الدبلوماسية التي كان للحكومة العراقية نصيب كبير واثر واضح في تحريك الرأي العام سواء اكان الداخلي ام الخارجي، ما اجبر السلطات الفرنسية على اصدار قرارها باطلاق سراح المعتقلين، حتى عد يوم الثاني والعشرين من شهر تشرين الثاني وهو تاريخ الافراج عن الزعماء الوطنيين اللبنانيين عيداً وطنياً لاستقلال لبنان⁽²⁾.

استقبلت الجماهير اللبنانية خبر الافراج بابتهاج عظيم واخذوا بالتجمع على طريق بيروت - دمشق لاستقبال قادتهم، وساروا بتظاهرة يتقدمها النائب حميد كرامي والنائب سامي الصلح الذي دخل البرلمان وانزل العلم القديم (العلم الفرنسي مع شجرة الأرز)

ورفع العلم اللبناني الجديد المحدد شكلاً بـ (مستطيلات متوازية أحمر و أبيض وشجرة أرز خضراء ثم مستطيل احمر)، واشرعت الجماهير المتظاهرة على اقتحام الدوائر الحكومية ورفع العلم اللبناني الجديد عليها⁽³⁾. كاد الهدوء العام يسود لبنان بعد الإفراج عن المعتقلين، لولا تغنت السلطات الفرنسية التي عادت وطالبت بإقالة وزارة رياض الصلح، اذ بعثت السلطات الفرنسية كتاباً في الثالث والعشرين من تشرين الثاني ١٩٤٣ كتاباً إلى رئيس الجمهورية بشارة الخوري، يخبره ان لجنة التحرير الفرنسية في الجزائر لا تعترف بحكومة رياض الصلح وان عودته إلى الحكم أمر غير ممكن⁽⁴⁾.

ادى القرار الفرنسي الى استئناف الجماهير اللبنانية تظاهراتها للمطالبة بإعادة الوضع الدستوري في لبنان والاعتراف بحكومة رياض الصلح الشرعية، ونتيجة للضغط الجماهيري عقدت لجنة التحرير الفرنسية

(1) للتفاصيل عن الافراج عن المعتقلين ينظر : مسعود ظاهر ، المصدر السابق ، ص 188-189 ؛ بشارة الخوري ، حقائق لبنانية ، المصدر السابق، ج 2 ، ص 49 ؛ د.ك.و، ملفات البلاط الملكي 311/366 ، كتاب الخارجية العراقية الى سكرتارية مجلس الوزراء ، المرقم ش/10255/8/1257 في 1943/11/24 ، و 80 ، ص 132 .

(2) مسعود ظاهر ، المصدر السابق، ص 189 .

(3) د.ك.و، ملفات البلاط الملكي 311/366 ، كتاب الخارجية العراقية الى سكرتارية مجلس الوزراء ، المرقم ش/10255/8/1257 في 1943/11/24 ، و 80 ، ص 133 .

(4) د.ك.و، ملفات البلاط الملكي 311/366 ، تقارير المفوضية العراقية في بيروت ، كتاب وزارة الخارجية العراقية الى الديوان الملكي المرقم ش/10353/8/1207/1207 في 28 تشرين الثاني 1943 ، و 14 ، ص 53 .

اجتماعاً مساء يوم الثالث والعشرين من تشرين الثاني، وعلنت موافقتها على اعادة الحياة الدستورية الى ما كانت عليه في لبنان وعودة الوزارة إلى الحكم والاعتراف بها حكومة شرعية مع التأكيد على صداقة فرنسا ولبنان⁽¹⁾، وعندها اعطى رئيس الوزراء رياض الصلح أوامره للشعب اللبناني بانتهاء مظاهراته⁽²⁾ ليعلن بذلك انتهاء صفحة الاعتداء الفرنسي على الحياة الدستورية في لبنان من جهة وحل أصعب ازمة شهدتها تاريخ لبنان المعاصر من جهة أخرى، وفي الخامس والعشرين من تشرين الثاني من العام نفسه عقد مجلس الوزراء اللبناني في الساعة الرابعة عصراً أول اجتماع له بعد الازمة رفعوا من خلاله مذكرة تقرير عال لمواقف الحكومة العراقية، اذ اكد المفوض العراقي في بيروت تحسين قدرتي ذلك بقوله " ان الحكومة اللبنانية رفعوا اسمى كلمات الشكر لنائب الوصي الامير زيد ورئيس الوزراء العراقي نوري السعيد والحكومة والشعب العراقي وأنهم يعتزون بذلك الموقف"⁽³⁾ .

وقد تبادل العراق ولبنان برقيات التهاني والتأييد بمناسبة انتصار الجماهير اللبنانية التي برهنت عن وعيها ونضجها لمطالبه المشروعة وعودة الحياة الدستورية الى نصابها، فقد عبرت برقية الأمير زيد نائب الوصي على العراق الى رئيس الجمهورية بشارة الخوري عن قوة وصدق الموقف العراقي مع لبنان في ازمته، إذ جاء في نص البرقية " لقد تألمنا عظيماً للاعتداء الصريح الذي وقع على استقلال لبنان ، بالتعرض لشخص فخامتكم ووزرائكم والحياة الدستورية فيه، وبرهن هذا الاعتداء للعالم قوة وشدة التعاون بين الدول العربية التي هبت من أجل حرية لبنان واستقلاله " وختم الامير زيد برقيته بالتهنئة للرئيس الخوري على اطلاق السراح وانهاء الازمة بالقول " واهني فخامتكم الآن على عودتكم وارجو ان تكون فاتحة خير "⁽⁴⁾ .

(1) حول نص بيان لجنة التحرير الفرنسية بعودة الحياة الدستورية في لبنان ينظر : محمد رجائي ريان ، المصدر السابق، ص 86 ؛ بشارة الخوري ، حقائق لبنانية ، ج 2 ، ص 65-66 .

(2) محمد رجائي ريان ، المصدر السابق، ص 87 .

(3) د.ك.و، ملفات البلاط الملكي 311/366 ، كتاب وزارة الخارجية العراقية الى مجلس الوزراء المرقم ش/10318/8/1257 في 27 11/1943 ، و 88 ، ص 141 .

(4) حول نص برقية الامير زيد الى رئيس الخوري بمناسبة انتهاء الازمة وعودته الى الحكم . ينظر : د.ك.و، ملفات البلاط الملكي 311/366 ، كتاب الديوان الملكي الى وزارة الخارجية العراقية المرقم 337 في 23/11/1943 ، و 77 ، ص 129 .

من جانبه رد الرئيس اللبناني بشارة الخوري برسالة خطية الى نائب الوصي العراقي الامير زيد مثمناً وشاكراً موقف العراق حكومة وشعباً الداعم للبنان في محنته، وذلك ما نصه : " أنه ليعجزني الافصح عما يخلج نفسي من عمق التأثير وعظيم الامتتان للشعور الاخوي الكريم وللعواطف النبيلة التي احطتمونا بها بمناسبة الاعتداء على استقلال لبنان بالتعرض للحياة الدستورية ولاشخاص رئيس الجمهورية والحكومة ووزرائه، شعر لبنان بالأثر الذي كان لموقفكم الصلب في الانتصار له ويسعدني ان أقدم إلى سموكم وإلى العراق العزيز حكومة وشعباً أصدق العواطف"⁽¹⁾

في الأول من كانون الاول ١٩٤٣ عقد المجلس النيابي اللبناني اول جلسة له بعد الأزمة، وأفتتح صبري حمادة المجلس بكلمة أثنى فيها على مواقف النواب والشعب اللبناني ، كما عبر عن عظيم امتنانه الى كل من وقف مع لبنان في محنتها من حكومات وشعوب، وخص بالذكر " العراق ملكاً وسمو الوصي والحكومة والشعب ومفوضها تحسين قدري"⁽²⁾.

كا تلقى مجلس النواب العراقي برفقة شكر وتقدير من الحكومة اللبنانية لمواقفهم الصادقة اتجاه لبنان في ازمتها الاخيرة وجاء في البرقية ما نصه : لنا الشرف بان نبعث الى شموخ الامة العراقية الكريمة ونوابها الشكر وجزيل الامتتان لما اظهرتموه من التأييد لقضية لبنان، وهي قضية الحرية والاستقلال والكرامة، ولما اتخذتموه من قرارات في الاجتماع العظيم الذي عقده مجلس الامة العراقي ... إن لبنان الذي اعتدي على دستوره واستقلاله يجاهد ويناضل من اجل ذلك، وهو واصل بأذن الله الى تحقيق أمانيه الوطنية المحقة بفضل مساندة الاقطار العربية الشقيقة وعطفهم عليه، حفظ الله العراق ووطد عرشه وصان دستوره"⁽³⁾ .

وبدوره واصل العراق موقفه الداعم للبنان حتى نيله استقلاله الكامل، إذ مارس نشاطاً دبلوماسياً واضحاً بغية دعم وتأكيدها هذا الاستقلال، اذ كان العراق في طليعة الدول العربية التي اعترفت باستقلال لبنان التام،

(1) حول نص رسالة الرئيس الخوري الى الامير زيد شاكراً موقف العراق حكومة وشعباً ينظر : د.ك.و، ملفات البلاط الملكي 311/366 ، كتاب الديوان الملكي الى وزارة الخارجية العراقية ومجلس الوزراء المرقم 738 في 1943/11/27 ، و96 ، ص155 .

(2) ينظر : محمد رجائي ريان ، المصدر السابق، ص87 .

(3) د.ك.و، ملفات البلاط الملكي 311/366 ، كتاب مجلس الوزراء الى الديوان الملكي المرقم 828 في 1943/11/20 ، و63 ، ص106 .

ولتطوير العلاقات الدبلوماسية بين البلدين، قررت الحكومة العراقية رفع درجة التمثيل الدبلوماسي من درجة قنصلية الى درجة مفوضية في 15 شباط ١٩٤٤، وبذلك يكون العراق أول دولة عربية تقدم على هذه الخطوة الدبلوماسية من اجل تعزيز وصيانة استقلال لبنان⁽¹⁾.

الخاتمة:

كشفت السطور التي تناولتها هذه الدراسة عن فاعلية دور الهيئات الدبلوماسية في بيروت بمتابعة الحوادث التي شهدتها لبنان ولاسيما العام ١٩٤٣، التي اسفرت عن اقدام السلطات الفرنسية على اعتقال رئيس الجمهورية بشارة الخوري ورئيس الحكومة وعدد من اعضاء حكومته، وكانت الهيئة تعد التقارير المفصلة عن تطورات تلك الأحداث، ويمارس اعضاؤها بتوجيه من الحكومة العراقية حراكاً دبلوماسياً لتطويق الازمة متخذة من الجهد الدبلوماسي سبيلاً لحل الازمة عبر التدخل المباشر أو طلبها للوساطة البريطانية والامريكية للتدخل والضغط على فرنسا اذ وجدت فيهما وحدهما القدرة على ثني فرنسا عن استمرار تحديدها للشرعية في لبنان، وهذا يعكس القراءة الدقيقة للدبلوماسية العراقية في متابعة واقع السياسة العالمية، بجانب قناعاتها بان العراق وحده او اي طرف عربي في ظل واقع وظروف الحرب العالمية الثانية لا يمكن إيقاف فرنسا عند حدها سوى القوى العظمى.

وكشفت الوثائق العراقية عن دعم العراق الكامل لسياسة الرئيس بشارة الخوري وحكومته برئاسة رياض الصلح لمواقفها الوطنية وسياستهما الداعية نحو تحقيق الوحدة الوطنية اللبنانية، اذ انهما رأيا ان سبب زعزعة الاستقرار السياسي في لبنان، يكمن في السياسة الطائفية التي ارسى دعائمها الانتداب الفرنسي، ولذلك عملا على جعل لبنان بلدا مستقرا ذا سيادة عن طريق اجراءات دستورية لترصين الوحدة الوطنية، وهذا ما يتناقض والسياسة الفرنسية.

(1) ينظر : ابراهيم الوندائي ، العراق في التقارير السنوية للسفارة البريطانية (1944 – 1958)، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، 1992 ، ص 22 .

المصادر والمراجع

- (1) اسكندر الرياشي ، رؤساء لبنان كما عرفتهم ، المكتب التجاري للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، 1961.
- (2) الجنرال ديغول ، مذكرات الحرب النفيير 1940 – 1942 ، ترجمة : عبد اللطيف شرارة ، منشورات عويدات ، بيروت ، 1967 .
- (3) أحمد عطية الله ، القاموس السياسي، دار النهضة العربية، بيروت، 1968.
- (4) احمد عبد الرحيم مصطفى ، الولايات المتحدة والمشرق العربي ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، 1978 .
- (5) اسماعيل احمد باغي ، تطور الحركة الوطنية العراقية 1941 – 1952 ، مطبعة الارشاد ، بغداد ، 1979 .
- (6) ابراهيم الوندائي ، العراق في التقارير السنوية للسفارة البريطانية (1944 – 1958)، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، 1992.
- (7) امين سعيد ، ثورات العرب في القرن العشرين ، دار الهلال للنشر، القاهرة ، 1961.
- (8) بشارة خليل الخوري ، حقائق لبنانية ، مذكرات، ج 1-3 ، منشورات أوراق لبنانية ، بيروت ، 1961.
- (9) بشاره خليل الخوري، حقائق لبنانية ، مذكرات ، ج 1 ، منشورات أوراق لبنانية ، بيروت ، ١٩٦٠.
- (10) بيبير رونفوفان ، تاريخ القرن العشرين ، ترجمة : نور الدين حاطوم ، دار الفكر، بيروت، 1980
- (11) باسم الجسر ، الاستقلال اللبناني والميثاق الوطني ، دار السياسة للصحافة ، بيروت 1978 .
- (12) باتريك سيل ، رياض الصلح والنضال من اجل الاستقلال العربي ، الدار العربية للعلوم ، بيروت ، 2010 .
- (13) جلال الاورفلي ، الدبلوماسية العراقية والاتحاد العربي ، بغداد ، مطبعة النجاح ، 1944 .
- (14) حسان حلاق ، تاريخ لبنان المعاصر 1913 – 1943 ، دار النهضة ، بيروت ، 1985.
- (15) حسين حمدالله الصولاغ، التطورات السياسية في لبنان ١٩٤١ – ١٩٥٨ ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة بغداد، كلية التربية، 1990.
- (16) كمال سليمان الصليبي، تاريخ لبنان الحديث، دار النهار للنشر، بيروت ، 1967.
- (17) كميل شمعون ، مذكراتي ، ج 1 ، بيروت ، 1969 .
- (18) منير تقي الدين ، ولادة استقلال ، دار العلم للملايين ، بيروت ، 1953 .
- (19) محمد جميل بيهم، النزاعات السياسية بلبنان ، عهد الانتداب والاحتلال ١٩١٨ – ١٩٤٥ دار الاحد للطباعة والنشر، بيروت، 1977 .
- (20) مسعود ظاهر، لبنان الاستقلال إلى الصيغة والميثاق ، دار المطبوعات الشرقية ، بيروت ، 1984 .
- (21) محمد رجائي ريان، الازمة السياسية اللبنانية عام 1943، في ضوء الوثائق البريطانية ، مجلة المؤرخ العربي ، العدد 40 ، بغداد ، 1989
- (22) مير بصري ، اعلام السياسة في العراق الحديث، ج1، لندن ، مطبعة دار الحكمة، ٢٠٠٥ .
- (23) محمد حسن الصدر ، ويكيبيديا <https://wikepidid>

الموقف العراقي من اعتقال السلطات الفرنسية الرئيس اللبناني بشارة الخوري العام 1943 (دراسة تاريخية وثائقية)

- (24) صباح مهدي ويس الدليمي ، الثورة السورية الكبرى وموقف الرأي العام العراقي منها 1925 – 1927 ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد ، 1989
- (25) عبد الوهاب الكيالي، الموسوعة السياسية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ١٩٨٦.
- (26) عبد السلام متعب عيدان الربيعي ، جميل مردم ودوره السياسي والدبلوماسي حتى عام 1948 ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد التاريخ العربي والتراث العلمي ، بغداد ، 2002.
- (27) عادل ارسلان مذكرات عادل ارسلان ، ج1 ، الدار التقدمية للنشر ، بيروت ، 2009 .
- (28) سامي الصلح ، احتكم الى التاريخ ، دار النهار للنشر ، بيروت ، 1970
- (29) ستيفن همسلي لونكريك ، سوريا ولبنان تحت الانتداب الفرنسي ، ترجمة : بيار عقل ، دار الحقيقة للنشر ، بيروت ، 1978 .
- (30) سعد محسن عبد العبيدي، رياض الصلح ودوره السياسي في لبنان حتى عام ١٩٥1 ، رسالة ماجستير (غير منشورة) (بغداد، معهد التاريخ العربي والتراث العلمي. 2000
- (30) سعد محسن عبد العبيدي، السياسة الفرنسية تجاه لبنان ١٩١٨ – ١٩٢٨ ، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، بغداد ، معهد التاريخ العربي والتراث العلمي، ٢٠٠٥ .
- (32) ويكيبيديا ، كينهان كورنواليس دبلوماسي بريطاني . <https://wikiheadid>
- وثائق البلاط الملكي (د.ك.و)**
- (1) د.ك.و.، ٣١١/٥٩٢٢ ، تقرير المفوضية العراقية في دمشق، كتاب وزارة الخارجية الى الديوان الملكي رقم خ/٥٠٠/٧٥١ ، بتاريخ 9 شباط ١٩٤٠ .
- (2) The Mc crow-Hill Encyclopedia of world Biogrably, VOL 3, London, 1987, p-324-325
- (3) د.ك.و.، 311/5922 ، وثائق البلاط الملكي برقم 7389/8/1519/1519 ، كتاب وزارة الخارجية العراقية الى الديوان الملكي في 10 حزيران 1941 ، و 153 .
- (3) د.ك.و.، ملفات البلاط الملكي 311/366 ، كتاب المفوضية العراقية في بيروت إلى وزارة الخارجية ، برقم م/815/11 ، في 2 تموز 1943 ، و 16 ،
- (4) د.ك.و.، ملفات البلاط الملكي 311/366 ، كتاب المفوضية العراقية في بيروت الى وزارة الخارجية أ/815/6/11 في 22 تموز 1943 ، و 16 .
- (5) د.ك.و.، 311/5113 ، تقارير المفوضية العراقية في بيروت ، الى وزارة الخارجية اللبنانية ، و 54 .
- (6) د.ك.و.، 311/2648 ، تقارير المفوضية العراقية في بيروت ، الانتخابات في لبنان ، كتاب وزارة الخارجية الى الديوان الملكية ، ش/8137/8/233/233 في 22 ايلول 1943 ، و 40 .
- (7) د.ك.و.، ملفات البلاط الملكي ، 311/5113 ، تقارير المفوضية العراقية في بيروت ، الى وزارة الخارجية ، الدستور اللبناني ، و 54 .
- (8) د.ك.و.، ملفات البلاط الملكي ، 311/2648 ، تقارير المفوضية العراقية في بيروت ، الانتخابات النيابية، كتاب وزارة الخارجية العراقية الى الديوان الملكي بالرقم ش/8198/8/233/233 في 22 ايلول 1943 ، و 43 . و 54 .

- (9) د.ك.و، ملفات البلاط الملكي ، 311/2649، تقارير المفوضية العراقية في بيروت ، كتاب المفوضية الى وزارة الخارجية بتاريخ 25 ايلول 1943 ، و 17 .
- (10) د.ك.و، ملفات البلاط الملكي ، 311/2648، الانتخابات النيابية ، كتاب المفوضية العراقية في بيروت الى وزارة الخارجية العراقية برقم ش/8321/8/233/233 بتاريخ 29 ايلول 1943 ، و 39 .
- (11) د.ك.و، ملفات البلاط الملكي ، 311/5113، تقارير المفوضية العراقية في بيروت ، تقرير القنصلية العراقية لشهري آب وايلول لسنة 1943 ، و 54 .
- (12) د.ك.و، ملفات البلاط الملكي ، 311/2648، تقارير المفوضية العراقية في بيروت ، كتاب وزارة الخارجية الى الديوان الملكي بالرقم ش/8321/8/223/223، بتاريخ 29 ايلول 1943 ، و 39 .
- (13) د.ك.و، ملفات البلاط الملكي ، 311/365، تقارير المفوضية العراقية في بيروت ، البيان الوزاري ، كتاب المفوضية الى وزارة الخارجية ذي الرقم ش/10005/8/603/103/103 في 15 تشرين الاول 1943 ، و 57 .
- (14) د.ك.و، ملفات البلاط الملكي ، 311/366، كتاب وزارة الخارجية المرقم ش/1001/8/1207/1207 في 18 تشرين الثاني 1943 ، و 5 .
- (15) د.ك.و، ملفات البلاط الملكي ، 311/366، تقارير المفوضية العراقية في بيروت ، تقرير القائم بأعمال المفوضية العراقية في بيروت عن الحالة في لبنان ، كتاب وزارة الخارجية الى الديوان الملكي العراقي رقم ش/10010/8/1207/1207 بتاريخ 18 تشرين الثاني 1943 ، و 5.
- (16) د.ك.و. ، ملفات البلاط الملكي ، 311/366، تقارير المفوضية العراقية في بيروت ، كتاب وزارة الخارجية الى الديوان الملكي المرقم ش/10010/8/1207/1207 بتاريخ 18 تشرين الثاني 1943 ، و 5.
- (17) د.ك.و. ، ملفات البلاط الملكي ، 311/366، تقارير المفوضية العراقية في بيروت ، تقرير القائم بأعمال المفوضية العراقية في بيروت عن الحالة في لبنان، كتاب وزارة الخارجية العراقية الى الديوان الملكي المرقم ش/10010/8/1207/1207 بتاريخ 18 تشرين الثاني 1943 ، و 5.
- (18) د.ك.و. ، ملفات البلاط الملكي ، 311/366، مذكرة القائم بالأعمال العراقي في بيروت الى المندوب السامي في 10 تشرين الثاني 1943 ، و 13.
- (19) د.ك.و. ، ملفات البلاط الملكي ، 311/544، كتاب القنصلية العراقية الى المفوضية البريطانية المرقم 1953/14/240 ، في 16 تشرين الاول 1943 ، و 22.
- (20) د.ك.و. ، ملفات البلاط الملكي ، 311/366، تقارير المفوضية العراقية في بيروت ، كتاب وزارة الخارجية الى الديوان الملكي المرقم ش/9857/8/1207/1207 بتاريخ 14 تشرين الثاني 1943 ، و 44.
- (21) د.ك.و. ، ملفات البلاط الملكي ، 311/366، كتاب المفوضية العراقية في بيروت الى وزارة الخارجية المرقم ش/204/10/6/10 بتاريخ 18 تشرين الثاني 1943 ، و 4 .
- (23) د.ك.و. ، ملفات البلاط الملكي ، 311/366، تقارير المفوضية العراقية في بيروت ، كتاب وزارة الخارجية الى الديوان الملكي المرقم ش/9857/8/1207/1207 بتاريخ 14 تشرين الثاني 1943 ، و 44.

الموقف العراقي من اعتقال السلطات الفرنسية الرئيس اللبناني بشارة الخوري العام 1943 (دراسة تاريخية وثائقية)

- (24) د.ك.و. ، ملفات البلاط الملكي ، 311/366 ، الازمة اللبنانية 1943 – 1944 ، كتاب وزارة الخارجية العراقية الى مجلس الوزراء المرقم س/8 /9860/8/1257 ، بتاريخ 1943/11/16 ، و33.
- (25) د.ك.و. ، ملفات البلاط الملكي ، 311/366 ، الازمة اللبنانية 1943 – 1944 ، كتاب وزارة الخارجية العراقية الى مجلس الوزراء المرقم ش/9860/8/1257 بتاريخ 1943/11/16 ، و21 .
- (26) د.ك.و. ، ملفات البلاط الملكي ، 311/366 ، تقارير المفوضية العراقية في بيروت الى وزارة الخارجية المرقم س/203/10/6 بتاريخ 1943/11/16 ، و25 .
- (27) د.ك.و. ، ملفات البلاط الملكي 311/366 ، كتاب الديوان الملكي الى مديرية الدعاية والنشر المرقم 730 في 1943/11/13 ، و5 .
- (28) د.ك.و. ، ملفات البلاط الملكي 311/366 ، الازمة اللبنانية ، كتاب الديوان الملكي الى وزارة الخارجية العراقية المرقم 111 في 1943/11/13 ، و6 .
- (29) د.ك.و. ، 311/366 ، تقرير المفوضية العراقية الى وزارة الخارجية بالرقم س/204/10/6 ، المتضمن برقية السيد تحسين قدرى الى المندوبية الفرنسية بتاريخ 1943/11/15 ، و38 .
- (30) د.ك.و. ، 311/366 ، كتاب المفوضية العراقية في بيروت الى الديوان الملكي المرقم 208/10/60 في 20 تشرين الثاني 1943 ، و17 .
- (31) د.ك.و. ، 311/366 ، كتاب الخارجية العراقية الى سكرتارية مجلس الوزراء بالرقم ش/10255/8/1257 في 1943/11/24 ، و11 .
- (32) د.ك.و. ، ملفات البلاط الملكي 311/366 ، كتاب وزارة الخارجية العراقية الى الديوان الملكي المرقم س/1257/8/1257 في 17 تشرين الثاني 1943 ، و40 .
- (33) د.ك.و. ، ملفات البلاط الملكي 311/366 ، كتاب الخارجية العراقية الى سكرتارية مجلس الوزراء ، المرقم ش/10255/8/1257 في 1943/11/24 ، و80 .
- (34) د.ك.و. ، ملفات البلاط الملكي 311/366 ، كتاب الخارجية العراقية الى سكرتارية مجلس الوزراء ، المرقم ش/10255/8/1257 في 1943/11/24 ، و80 .
- (35) د.ك.و. ، ملفات البلاط الملكي 311/366 ، تقارير المفوضية العراقية في بيروت ، كتاب وزارة الخارجية العراقية الى الديوان الملكي المرقم ش/10353/8/1207/1207 في 28 تشرين الثاني 1943 ، و14 .
- (36) د.ك.و. ، ملفات البلاط الملكي 311/366 ، كتاب وزارة الخارجية العراقية الى مجلس الوزراء المرقم ش/10318/8/1257 في 1943/11/27 ، و88 .
- (37) د.ك.و. ، ملفات البلاط الملكي 311/366 ، كتاب الديوان الملكي الى وزارة الخارجية العراقية المرقم 337 في 1943/11/23 ، و77 .
- (70) د.ك.و. ، ملفات البلاط الملكي 311/366 ، كتاب الديوان الملكي الى وزارة الخارجية العراقية ومجلس الوزراء المرقم 738 في 1943/11/27 ، و96 .

الموقف العراقي من اعتقال السلطات الفرنسية الرئيس اللبناني بشارة الخوري العام 1943 (دراسة تاريخية وثائقية)

(38) د.ك.و، ملفات البلاط الملكي 311/366 ، كتاب مجلس الوزراء الى الديوان الملكي المرقم 828 في 1943/11/20 ، و63 .

**تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي في ضوء مهارات التفكير المحوري
ومدى اكتساب الطلبة لها**

م. جنان محسن عبد الرسول

مديرية تربية الرصافة الثالثة

المديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة

3 jinanmohsen4@gmail.com

**Analysis of the Chemistry Textbook for Sixth Grade Science Students in
Light of Critical Thinking Skills and the Extent to Which Students Acquire
Them**

By: Jinan Mohsen Abdul Rasoul

General Directorate of Education, Baghdad/Al-Rusafa

3 jinanmohsen4@gmail.com

ملخص البحث

هدف البحث الى تحليل كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي في ضوء مهارات التفكير المحوري ومدى اكتساب الطلبة لها. ولتحقيق ذلك تم اعداد مقياس لمهارات التفكير المحوري وتم التحقق من صدقه من خلال عرضه على مجموعة من المختصين و المحكمين في مجال طرائق تدريس الكيمياء ، وتكون بشكله النهائي من (8) مهارات رئيسة (التركيز، جمع المعلومات، التذكير، التنظيم، التحليل، التوليد، التكامل، التقويم) و (21) مهارة فرعية ثم حل الباحثة كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي المقررة للعام الدراسي 2025-2026 في ضوء هذه المهارات واعتمدت وحدتي التسجيل والتكرار ووحدة للتعداد كما اعدت الباحثة اختبار للتفكير المحوري في ضوء المهارات المعدة للتحليل، تم التحقق من صدقه الظاهري للمقياس كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي والثبات ومعامل التمييز وفعالية البدائل فوجدت الباحثة أن المتوسط الحسابي للطلبة في اختبار مهارات التفكير المحوري (12,76) بينما كان المتوسط الفرضي (12,5) وبذلك لا يكون للطلبة مهارات التفكير المحوري وتم حساب معادلة كوبر لحساب معامل ثبات التحليل بالاتفاق مع محللين خارجيين ومع الباحثة نفسها عبر الزمن و أظهرت النتائج باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS – 10) وبرنامج (Microsoft excel) إلى جانب التكرارات والنسبة المئوية توصلت الباحثة الى الاستنتاجات الآتية:

- 1- لم تكن نسب تضمين محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي وفقا لمهارات التفكير المحوري بالمستوى المطلوب .
- 2- لم تتم عملية بناء المنهج وفقا لمهارات التفكير المحوري بل كانت غير عشوائية .
- 3- قدرة الطلبة عن اسئلة اختباري التفكير المحوري ضعيفة ولم تصل للمتوسط الفرضي في اغلب فقراته.
- 4- تفوقت عينة الطالبات على عينة الطلبة في اختبار مهارات التفكير المحوري وفي ضوء ذلك صاغت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات.

Research Summary

This research aimed to analyze the sixth-grade science chemistry textbook in light of critical thinking skills and the extent to which students acquire them. To achieve this, a scale for critical thinking skills was developed and its validity was verified by presenting it to a group of specialists and experts in the field of chemistry teaching methods. The final scale consisted of (8) main skills (concentration, information gathering, recall, organization, analysis, generation, integration, and evaluation) and (21) sub-skills. The researcher then analyzed the sixth-grade science chemistry textbook for the 2025-2026 academic year in light of these skills, employing two units for recording and repetition and one unit for enumeration. The researcher also developed a test. To assess the core thinking skills in light of the skills prepared for analysis, the face validity of the scale was verified, and internal consistency, reliability, discrimination index, and effectiveness of alternatives were calculated. The researcher found that the students' arithmetic mean in the core thinking skills test was (12.76), while the hypothetical mean was (12.5). Thus, the students do not possess core thinking skills. Cooper's equation was calculated to determine the reliability coefficient of the analysis in agreement with external analysts and with the researcher herself over time. The results were presented using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS-10) and Microsoft Excel. In addition to frequencies and percentages, the researcher reached the following conclusions:

1. The inclusion of critical thinking skills in the sixth-grade science chemistry textbook was not at the required level .
2. The curriculum was not designed according to critical thinking skills and was not randomized.
3. Students' ability to answer the critical thinking questions was weak and did not reach the hypothetical average in most items.
4. The female students outperformed the male students in the critical thinking skills test. Based on this, the researcher formulated a set of recommendations and suggestions .

(التعريف بالبحث)

أولاً : مشكلة البحث:

يتفق الباحثون والمهتمين بشأن التربية أن من أبرز أهدافها تنشئة جيل قادر على التفكير الفعال مما دعا إلى ضرورة تضمين مهارات التفكير في محتوى المناهج الدراسية بصورة هامة والكيمياء بصورة خاصة اعتماداً لما يعانيه الطلبة في التفكير عامة حينما تقدم اليهم مسألة أو مشكلة لا يمكن تحديد العمليات العقلية أو مهارات التفكير التي يستعملها في حلها ويعزو بعض التربويين أسباب تدني ممارسة التفكير في الخبرات المدرسية بسبب الغموض في الأهداف التربوية المتعلقة في التدريب على التفكير في مراحل التعليم المختلفة، من طريق تضمينها في مكونات المنهج الدراسي، لأنها أصبحت أمراً جوهرياً في العالم المعاصر لكون علم الكيمياء يحتاج الى توافر الأنشطة العلمية والتطبيقية التي تسهم في تنمية مهارات التفكير والعمليات العقلية العليا المختلفة لتحقيق الأهداف التي وضعت للدرس. إذ يمكن الاستفادة من بعض المواضيع الكيميائية ذات العلاقة بمهارات التفكير المحوري بما يتناسب مع دراسات وقدرات الطلبة ومستوياتهم في كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي ومن خلال اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات السابقة لم تجد دراسة تناولت تحليل كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي في ضوء مهارات التفكير المحوري فعند استطلاع آراء عدد من المختصين والمحكمين في طرائق التدريس والمشرفين والمختصين ومدرسي الكيمياء كان هنالك اختلاف في وجهات النظر حول أسباب تدني مستوى الطلبة في مادة الكيمياء كثيرة , منها ما يعود الى طريقة التأليف وطبيعة الموضوعات التي يعالجها ونتيجة هذا الاختلاف عزز مؤشراً كافياً لإجراء المزيد من الدراسات لتحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي في ضوء مهارات التفكير المحوري لذلك يمكن صياغة مشكلة البحث من خلال

الاجابة عن السؤالين الآتيين:-

ثانياً : أهمية البحث:

يشهد العالم ثورة علمية وتكنولوجية وهذا يتطلب مواكبة التطورات العلمية التي تحدث يومياً وبخلافه يتسبب عائق للفرد والمجتمع في شتى مجالات الحياة وما ترتب عليه من ضرورة توظيف القدرات العقلية

من أجل تحقيق أقصى فاعلية ممكنة في عملية التعليم والتعلم ومما زاد الأمر تعقيدا التوسع الحاصل في نشر المعرفة العلمية على صفحات الكتب والمجلات العلمية والشبكة العالمية الانترنت ا ما لم يكن مهيباً لهذا الغرض (صالح، 2016: 63)

ان التربية عملية منظمة وهادفة ونشاط فردي واجتماعي يهدف إلى بناء نظم سياسية واجتماعية واقتصادية وفكرية وتلعب دوراً رئيساً في حياة الشعوب وتختلف من مجتمع الى اخر حسب طبيعة المجتمع لذلك تعد المحور الرئيسي في التطور العلمي والتكنولوجي الذي يشهده هذا العصر إذ تهدف إلى تنمية قدرة الفرد واستعداده ومهاراته وتنمية طاقات الفرد وتعزيزها من خلال التركيز على المهارات الضرورية كمهارة التواصل والتفاعل والتعاون وحل المشكلات و تنمية شخصية المتعلم من جميع جوانبها لتكيف مع مجتمع متطور وسريع التغير. (الطيبي، 2013: 24)

لذا كان من الضروري إعادة النظر في كيفية تقديم المادة العلمية للمتعلم بشكل تثير تفكيره من خلال التركيز على المشكلات الملحة التي تتطلب أعمال العقل وتشغيل الفكر فيها ،والاهتمام الأكبر بالمنهج المدرسي لمواجهة التحديات سواء كانت داخلية كتحقيق السمات الشخصية للمتعلم أو تحديات خارجية تتعلق بالانتماء إلى العصر ومسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي وحماية المتعلم من الغزو الفكري وغيرها من التحديات وان الكتاب المدرسي يعد اداة المنهج الرئيسية والفعالة وذو الدور الريادي في العملية التعليمية ،ومصدر المعلومات الاقل كلفة اذا ما قورن بالبدايل الاخرى ،وهو قابل للتطوير والتقويم والاثراء (سعادة ، 2011 ، 544)

لهذا اصبح اكتساب مهارات التفكير حاجه ملحة في عصرنا الحاضر ولا يمكن تحصيل المعرفة بدون تفكير وهذا ما جعل المؤسسات التربوية تولي تنمية مهارات التفكير وتضمينها في محتوى المادة الدراسية كونه الاجدى والاكثر فاعلية واستمرار في جعل التفكير هو الاساس للتعليم وجعل مهارات التفكير جزء من المادة الدراسية ووسيلة لتعليمها وتعميمها وان التدريب على مهارات التفكير ليس بالأمر السهل بل يتطلب منا

جهد متواصل حتى يتسنى إتقانها , مما يؤدي الى تحسين قدرات التفكير لدى الطالب في التعامل مع الظروف المحيطة به بشكل غير مألوف. (الهادي و وليد،،2009: 143)

ومن بين مهارات التفكير التي ينبغي تعليمها للطلبة مهارات التفكير المحوري التي تمثل دوراً أساسياً للتفكير الفعال، ولكي يكون الطالب ناضجاً يجب عليه أن يكتسب معرفة المهارات الرئيسة والمهمة التي تمثلت في مهارات التفكير المحورية لهذا صنفنا مازانوا مهارات التفكير المحوري، الى إحدى وعشرين مهارة فرعية من مهارات التفكير الذي يعد من أحدث تصنيفات مهارات التفكير المحوري، وقد تم جمعها في ثمان مهارات أساسية، وأن تعليمها يمكن أن يتم في أي مرحلة دراسية وأن تعليم كل مهارة يجب أن لا ينعزل عن تعليم المهارات الأخرى. (عطية، 2015، 78)

ويمكن تنمية مهارات التفكير المحوري عند الطلبة إذا ما تم الإعداد والتخطيط لها بشكل منظم، مع توفير الأدوات اللازمة التي من شأنها أن تؤثر تأثيراً إيجابياً لكونها أدوات رئيسة للتفكير الفعال، إذ تفيد الطالب في معالجة المعلومات وحفظها في ذاكرته من أجل التكيف مع المواقف التعليمية المختلفة ومع المتغيرات الجديدة.

وان مهارات التفكير المحورية تعد المهارات اللازمة في توظيف الأبعاد الأخرى ويمكن أن تُعد لبنات بناء التفكير وعمليات إدراكية منفصلة، ويمكن أن تستعمل في عمليات ما بعد الإدراك، ولها صلة قوية مع المواد البحثية والنظرية، ومهمة للمدرسين ليتمكنوا من العمل، وإن الأشخاص الذين يتمتعون بقدرات عالية في التفكير يستعملون مهارات التفكير المحورية في الغالب في مجموعات أو رزم، ويمكن تعليم مهارات التفكير وتعزيزها في المدرسة. (عبد العزيز، 2009، 294)

من هنا تتضح أهمية البحث المستمدة من أهمية الموضوع الذي يتناوله ,حيث يعد موضوع التفكير بكل أنواعه من اهم المواضيع التي يهتم بها المناهج الدراسية ولأن التعليم هو مفتاح الطالب الى المستقبل لاظهار طاقاته في عصر المعلومات ويمكن تلخيص اهميه البحث بالنقاط الاتية :

تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي في ضوء مهارات التفكير المحوري ومدى اكتساب الطلبة لها

- 1- يعد هذا البحث محاولة علمية هادفة لدراسة موضوع مهم لم يسبق تناوله من قبل الباحثة ين على مستوى البيئة العراقية (على حد علم الباحثة) وكذلك ندرة البحوث التي تناولت محتوى كتب الكيمياء وفقاً لمهارات التفكير المحوري.
- 2- أهمية علم الكيمياء الذي أصبح محورياً أساساً ومهماً في الكثير من المجالات التي جعلته مجالاً خصباً للأنشطة العلمية
- 3- قد يساهم البحث في المساعدة على بناء منهجاً خاصاً بالكيمياء وفقاً لمهارات التفكير المحوري.
- 4- يقدم البحث لمخططي المناهج ومطوريها قائمة بأهم مهارات التفكير المحوري الرئيسية وتعريفاتها وبذا يستطيعوا معالجة نقاط الضعف في المحتوى الحالي، والمحافظة على نقاط القوة وتعزيزها.
- 5- أهمية المرحلة الإعدادية كونها المرحلة التي ينمو فيها الذكاء بسرعة، والقدرة على الابتكار بشكل أكبر، والتعبير عن النفس.

ثالثاً : هدف البحث : يتحقق هدف البحث من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية :

- 1- ما مدى تضمين محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي لمهارات التفكير المحوري ؟
 - 2- ما مدى اكتساب طلبة للصف السادس العلمي لمهارات التفكير المحوري ؟
- رابعاً : حدود البحث : يقتصر البحث على الحدود الآتية :

- 1- محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي .
 - 2- طلبة الصف السادس العلمي .
 - 3- العام الدراسي 2025-2025 .
 - 4- الطبعة الحادية عشرة / 2025 - كتاب الكيمياء المؤلفون: أ.د. عمار هاني الدجيلي وآخرون.
- خامساً : مصطلحات البحث:

- 1- تحليل المحتوى: عرفه كل من:
- (علي، 2011): " أسلوب من أساليب البحث العلمي الذي يستهدف الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة الاتصال أو هو تقصي المعلومات في محتوى مواد الاتصال المطبوعة" (علي، 2011: 33)

تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي في ضوء مهارات التفكير المحوري ومدى اكتساب الطلبة لها

- (الهاشمي، 2010): الاجراءات التي يقوم بها المحلل لتجزئة وتفكيك المادة التعليمية إلى العناصر التي يتكون منها وما تتضمنه من مفاهيم ومبادئ واجراءات وحقائق " (الهاشمي، 2010: 318)

- اما التعريف الاجرائي لتحليل المحتوى: تجزئة محتوى المادة التعليمية لكتاب الكيمياء لصف السادس العلمي ومدى مراعاتها لمهارات التفكير المحوري التي اعتمد في هذا البحث.

2-التفكير المحوري عرفه كل من:

- (Mara zona&Other,1988): "مجموعة من العمليات المعرفية الادراكية العقلية التي نسميها عمليات الذكاء التي تعالج محتوى ضمن عمليات متعددة والتي نقوم بها من اجل جمع المعلومات وتخزينها وذلك عن طريق إجراءات التحليل والتخطيط وتنظيم المعلومات وصنع القرارات". (Marazona& Others1988,32)

- (نوفل والريماوي، 2008): "ذلك النوع من التفكير الذي يتكون من الوحدة المعرفية التي تتطور لدى الطالب نتيجة احتكاكه وتفاعله مع البيئة او الظروف الاجتماعية لتحقيق هدف معين الوصول إلى معنى أو معرفة " (نوفل والريماوي، 2008، 33).

- اما التعريف الاجرائي للتفكير المحوري: " عمليات وأنشطة عقلية يقوم بها الطالب عندما يتعرض لموقف تعليمي يستثار فيه تفكيره ويحاول ان يجد حلا مناسباً من خلال الاستناد على التفكير النشط والفعال و تسخير المهارات الرئيسية التي يرد ذكرها في القوائم المعدة لأجراء عملية تحليل كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي والتي اكتسبها اثناء مروره بالمنهج المدرسي المقرر".

3-الاكتساب عرفه:

- (العياصرة ، 2011) : بأنه : كمية المثيرات التي يمكن للمتعلم أن يكتسبها من خلال انتباهه الى الفعاليات والانشطة , ثم يعالج المعلومات بطريقته الخاصة ليعمل على تكوين معنى عن طريق ربطها بما لديه قبل ان يحفظها في مخزن الذاكرة لديه (العياصرة ، 2011: 106)

- اما التعريف الاجرائي للاكتساب اجرائيا بأنه: قدرة طلبة الصف السادس العلمي (عينة البحث) على التعرف على مهارات التفكير المحوري (التي ستحددها الباحثة) ويقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار الذي اعدته الباحثة لهذا الغرض.

الاطار النظري والدراسات السابقة

المحور الاول : الاطار النظري

1- تحليل المحتوى

تلك الطريقة العلمية التي تستهدف الوصف الموضوعي الكمي للمحتوى الظاهر بشكل منهجي ومنظم . تهدف هذه العملية إلى قياس مدى ملاءمتها للأهداف التعليمية، وتحديد مدى توافر مهارات وقضايا معينة فيها، مثل التفكير الناقد، مهارات التعلم الذاتي، أو قضايا البيئة والتكنولوجيا سواء أكانت مقروءة أم مرئية أم مسموعة ، وتتضمن هذه الطريقة على مادة مكتوبة أو مسجلة صوتيا أو مرسومة من قبل فرد ما على أساس أنها تحمل مضمونا يعبر عن الناحية الشعورية أو اللاشعورية عن دوافع الفرد وأهدافه ، كما تعبر عما يريده ويعتقد ويفضله ويرغبه ويتبناه من قيم و تعد عملية التحليل عملية ملازمة للفكر الانساني وتستهدف ادراك الاشياء والظواهر بوضوح من خلال عزل عناصرها وطبيعة العلاقات التي تقوم عليها لقد ظهرت فكرة تحليل محتوى الكتب عام 1933 على يد ثورنديك عند تحليل كتب اللغة الانكليزية بهدف إعداد قوائم بالكلمات شائعة الاستخدام في كل صف دراسي، ثم استخدمت تلك القوائم للحكم على مستوى السهولة الذي تمثله قراءة تلك الكتب لدى المتعلمين في كل صف وفي العصر الحالي تراكمت المعرفة وازدادت مستحدثات التربية العلمية مما أدى إلى زيادة الاهتمام بتحليل المحتوى لما يمثله من أسلوب علمي يعتمد عليه في المراجعة والتحليل والتقويم المستمر ، ولأن تحليل المحتوى يوفر أيضا التعرف على مدى مراعاة المحتوى للمبادئ والمعايير والمبادئ والتي يبنى في ضوءها الحكم عليه ويقضي تحليل المحتوى تقديم وصفا كميا وكيفيا بعد إجراء عملية التحليل والوقوف على الخصائص للمحتوى بطريقة علمية منظمة (محمد والعظيم، 2012، 15) .

ويشمل تحليل المحتوى على ما يأتي :

- 1- تحليل المحتوى المعرفي ويقصد به تحديد المفاهيم والحقائق والمبادئ والتعميمات والقوانين والنظريات التي يتكون منها المحتوى.

تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي في ضوء مهارات التفكير المحوري ومدى اكتساب الطلبة لها

- 2- تحليل المحتوى المهاري: ويقصد به تحديد المهارات التي يستعملها المتعلم , ثم تحليل كل مهارة إلى الخطوات التي تؤدي في النهاية إلى اكتسابها وتعلمها .
- 3- تحليل المحتوى الانفعالي : ويقصد به تحديد الاتجاهات والميول والقيم التي يتكون منها المحتوى (الرواضبة, 2011, 247)

- أهداف تحليل كتب الكيمياء :

ان تحليل محتوى كتب العلوم بصفة عامة , وتحليل كتب الكيمياء بصفة خاصة له العديد من الأهداف منها:

- 1- التأكد من دقة المعلومات والحقائق الكيميائية، وتحديث البيانات وفقاً للاكتشافات العلمية الحديثة
- 2- استكشاف أوجه القوة والضعف في كتب مادة الكيمياء , وتقديم أساس لمراجعتها وتعديلها.
- 3- تقييم مدى تضمين الكتاب لمهارات التفكير العليا (مثل التحليل، الاستنتاج، وحل المشكلات).
- 4- تزويد القائمين على تأليف كتب الكيمياء بمبادئ توجيهية , والإشارة إلى الموضوعات التي تمثل أكثر قيمة والتي يجب تضمينها في المحتوى المعرفي للكتاب. (جيدوري ونائل , 2005, 101)
- 5- قياس قدرة المنهج على دفع الطالب للبحث والاستقصاء المستقل وتقييم مدى مناسبة الأنشطة والتمارين لمستويات المتعلمين.
- 6- التحقق من إبراز دور الكيمياء في الصناعة، الطب، القضايا البيئية، وتوضيح التطبيقات الحياتية والتقنيات الحديثة.
- 7- تحديد مدى استجابة محتوى كتب الكيمياء للمشروعات العالمية لإصلاح التربية العلمية ومناهج الكيمياء وتدريسها.
- 8- قياس توازن الجوانب النظرية والتطبيقية، وتقييم مدى دعم الكتاب للغة العلمية السليمة والمصطلحات الدقيقة
- 9- تحديد المعارف أو المهارات أو القيم التي يتضمنها محتوى كتاب الكيمياء والمرجو تنميتها لدى الطلبة
- 10- تحديد مدى كفاية كتاب الكيمياء بشأن معالجة موضوعات علمية معينة . (stern& Ahigren, 2002, 891)

- فوائد تحليل محتوى الكيمياء

بصورة عامة يقدم تحليل المحتوى فوائد عديدة حيث يمكن من خلاله مساعد المدرس التعرف على كل جزئيات الموضوع كما يسهل عملية صياغة أهداف الدرس بصورة دقيقة ومحددة واختيار طرائق التدريس المناسبة والأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة لنقل المحتوى إلى المتعلمين كما يسهل عملية التقويم ويحقق شموليتها.

اما تحليل محتوى الكيمياء بصورة خاصة يقدم فوائد على مستوى المناهج والكتب الدراسية أو التحليل المخبري للمواد) فوائد حيوية تسهم في تطوير التعليم، تقييم جودة الغذاء والدواء، وحماية البيئة وصحة الإنسان وتتنوع أبرز فوائد تحليل محتوى الكيمياء وفقاً للمجال:

1- المجال التعليمي والتربوي : ويتضمن تطوير المناهج ليساعد تحليل محتوى كتب الكيمياء في معرفة مدى توافقها مع المعايير العالمية وتلبية احتياجات العصر وقياس المهارات يبرز جوانب القوة والضعف في المناهج .

2- المجال الصحي والتشخيصي: ويتضمن تشخيص الأمراض لضمان التدخل العلاجي السريع وسلامة الأدوية وفحص التركيب الكيميائي للمستحضرات الصيدلانية فعاليتها وسلامتها للاستخدام البشري.

3- مجال الصناعة والزراعة : ويتضمن مراقبة الجودة للتأكد من مطابقة المواد الخام والمنتجات النهائية للمواصفات القياسية اما القطاع الزراعي للكشف عن مكونات الأسمدة، تحليل التربة لتحديد صلاحيتها للزراعة، وفحص المنتجات لضمان خلوها من المبيدات الضارة.

4- المجال البيئي والجنائي : ويتضمن الرصد البيئي لقياس نسب الملوثات في الهواء (مثل انبعاثات السيارات)، والمياه، والتربة للحفاظ على بيئة صحية ومستدامة اما الأدلة الجنائية: يساعد التحليل الكيميائي الدقيق في مسرح الجريمة (كفحص السموم، الأنسجة، والمخدرات) في تقديم أدلة علمية قاطعة للعدالة.

- منهجية تحليل كتب الكيمياء

تعتمد منهجية تحليل كتب الكيمياء على تحليل المحتوى بشكل وصفي وتقويم يتبدأ بالمنهجية ب تحديد الأهداف (مثل قياس مهارات التفكير البصري، تضمين المعايير الجمالية، أو مطابقة أنماط التعلم)، مروراً ب استخلاص وحدات التحليل (الفكرة، الكلمة، أو الشكل)، وانتهاءً ب المعالجة الإحصائية للبيانات لإجراء تحليل شامل ودقيق لكتاب كيمياء، يُتبع الهيكل المنهجي ومنها تحديد أهداف ومشكلة التحليل وتحديد أداة

تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي في ضوء مهارات التفكير المحوري ومدى اكتساب الطلبة لها

ومجتمع التحليل ووضع فئات التحليل (التصنيف) لتقسم المادة إلى فئات رئيسية وفرعية مناسبة لطبيعة الكيمياء، وصولاً إلى المعالجة من صدق وثبات الأداة اما اجراء عملية التحليل الميداني وتتضمن قراءة الكتاب واستخراج التكرارات والنسب المئوية لكل فئة وصولاً إلى المعالجة الإحصائية والتفسير

2- التفكير المحوري :

يعد أحد أنماط التفكير التي يمكن أن يتم اكتسابه في أي مرحلة من مراحل التعليم المدرسي كما يمثل أحد أبعاد التفكير على أن تعليم كل مهارة من مهارات التفكير المحوري يجب أن لا ينفصل عن تعليم المهارات الأخرى، باستثناء بعض الحالات التي توجب على المدرس تعليم مهارة منفصلة عن مهارة أخرى، وذلك بسبب وجود بعض الطلبة الذين يواجهون صعوبة في تعلم مهارة محددة، وأن الباحثة بين المهتمين في تعليم مهارات التفكير يؤكدون بالابتعاد عن تعليم مهارات التفكير بصورة منفصلة بعضها عن بعض الآخر، وأوضح مارزانو وزملاؤه علاقة مهارات التفكير المحورية في مجالات التفكير الأخرى وتبين ان هذه المهارات اساسية ولازمة لتوظيف ابعاد اخرى في التفكير، وهي أيضاً وسائل لغايات وأهداف محددة، مثل هدف التحليل الناقد لحجة ما. (السرور، 2005، 78)

وان التفكير المحوري يعد نوعاً من انواع التفكير الذي لابد من العمل على تنميته في السنين القادمة عند الطلبة، وذلك لتمكينهم من تحقيق أفضل فائدة من المعلومات التي يحصلون عليها والمعارف التي يتلقونها من المحيطين بهم أو الخبرات التي يمرون بها، وليمكن من تعلم طريقة الحصول على المعرفة أو المعلومات، ويتكون التفكير المحوري من ثماني مهارات أساسية، وتتألف هذه المهارات من مهارات فرعية مترابطة ومتداخلة مع بعضها البعض ومن الصعب الفصل بينها. (OXman & michell, 2005, 123)

وتعد مهارات التفكير المحورية عبارة عن عمليات على المستوى المصغر البسيط بالمقارنة بعمليات التفكير المركبة وتعمل على خدمتها، أي في أثناء انغماس الفرد في أي عملية من عمليات التفكير فإنه يستعمل العديد من مهارات التفكير المحوري. (إسماعيلي ، 2010 ، 253)

وتمثل مهارات التفكير المحوري أدوات رئيسة للتفكير الفعال ولكي يكون الفرد ناجحاً في مدرسته أو في حياته يعتمد ذلك على اكتسابه والمامه، وتطبيقه لمهارات التفكير مثل مهارة التذكر وتنظيم المعلومات،

والمقارنة والتصنيف والتقييم وغيرها، وأن الطلبة بحاجة إلى تفصيلها والتدريب عليها وتطبيقها، على الرغم من أنه هذه القدرات تعتبر فطرية متأصلة لديهم، لذلك ينبغي على الطلبة أن يمتلكوا المهارات بأنواعها المختلفة وخاصة مهارات المحوري المتمثلة بمهارة التركيز، والتنظيم، والتكامل، والتحليل والملاحظة، وينبغي تعليمها للطلبة كشرط ومقدمة ضرورية قبل انتقالهم لتعلم مهارات التفكير الأخرى. (التيمي، 2018، 58- 59)

هناك معايير لاختيار مهارات التفكير المحوري أن تكون المهارة وثقت بالعديد من البحوث التي أجريت بهدف التأكد أو التحقق من مصداقيتها كما يمكن أن تكون المهارة قابلة للتعليم كما أشارت الدراسات التي تم الاعتماد عليها في تحديده وقابلة على التطبيق علمياً وعملياً في غرفة الصف وإمكانية تجربتها. (أبو جادو ومحمد، 2007، 78) وترى الباحثة أن مهارات التفكير المحورية قد تساعد الطلبة في إتاحة الفرص أمامهم للتعبير عن تفكيرهم المستقل وممارسة تفكير تقويمي يحاكمون به الحقائق والآراء والمعتقدات، ويقترحون حلولاً متعددة للمشكلات التي تواجههم، وتجعلهم مفكرين ناقدين مبدعين.

- تصنيف مهارات التفكير المحوري

من خلال الاطلاع على الأدبيات التي تناولت موضوع مهارات التفكير المحوري توصلت الباحثة الى وجود تصنيفات مختلفة وضعها الباحثة ون ، فحاولت جمع ما تيسر من التصنيفات القريبة من متغيرات البحث ووضعها في مخطط لسهولة الاطلاع عليها و الاستفادة لهذا اعتمدت الباحثة على تصنيف (مارزونا وآخرون ، 2004) بالنسبة لمهارات التفكير المحوري كون هذه المهارات قابلة للتعليم من خلال المحتوى العلمي، وكذلك لقابليتها على التطبيق العملي والتجريب داخل غرفة الصف لهذا تنقسم مهارات التفكير المحوري الى (8) مهارات رئيسية و تتضمن (21) مهارة فرعية وهي:

1- **مهارة التركيز** : تعمل م على مساعدته في الاهتمام بجمع جزئيات صغيرة من المعلومات

المتوافرة لديه ومن ثم العمل على إهمال بعضها، وتشمل :

- مهارة تعريف المشكلات : توضيح المواقف المحيرة أو المثيرة للتساؤل من قبل المتعلم وعادة

يتضمن هذا الإجابة عن التساؤلات الآتية ومنها (ما المشكلة موضوع البحث ؟- من لديه المشكلة ؟ - متى يمكن إيجاد حلول لهذه المشكلة ؟ - هل من الضروري حل هذه المشكلة؟)

- مهارة وضع الاهداف : تهدف الى تحديد النتائج التعليمية التي يتوقع من المتعلم بلوغها بعد المرور بالخبرة وتعرضه لموقف علمي محير. (رزوقي وسهى ، 2013 : 57)
- **2-مهارة جمع المعلومات** : وتتضمن هذه المهارة مهارتين فرعيتين هما:
 - مهارة الملاحظة : الحصول على المعلومات من البيئة عن طريق توظيف حاسة أو أكثر ويجب ان لا تكون عابرة وتحتاج إلى تدريبات عملية لا بد للطلبة أن يتدربوا عليها، ولكي تؤدي هدفها في البحث والاكتشاف يجب أن تكون منظمة وموضوعية ودقيقة وشاملة لعدد من الحالات تحت ظروف مختلفة.
 - مهارة صوغ الأسئلة: تتضمن توضيح القضايا والمعاني عن طريق الاستقصاء فالأسئلة الجيدة توجه الاهتمام نحو المعلومات الهامة (عطيفة، 2011، 78).
- **3-مهارة التذكر** : مجموعة من الاستراتيجيات التي يقوم بها المتعلمون لتخزين المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى والاحتفاظ بها وتتضمن هذه المهارة مهارتين فرعيتين:
 - مهارة الترميز: ربط أجزاء صغيرة من المعلومات مع بعضها للاحتفاظ بها في الذاكرة.
 - مهارة الاسترجاع : عملية منظمة وواعية لتخزين المعلومات بحيث يسهل استرجاعها. (قطامي ورعدة، 2007، 138).
- **4-مهارات التنظيم** : وتتضمن أربع مهارات فرعية:
 - مهارة المقارنة : تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المعلومات التي يتم البحث والاستقصاء عنها بتحديد وحدات معينة قياسية يمكن ملاحظتها على الظاهرتين والخروج بنتائج عامة ،
 - مهارة التصنيف : تشير هذه المهارة إلى العمل على تجميع الفقرات والمفردات على أساس خصائصها ويستخدم في العلوم وغيرها من المجالات لأبداء اوجه الشبه والاختلاف والعلاقات ،ويمكن ان يتم في مستوى واحد او مستويين او في مستويات متعددة
 - مهارة الترتيب: إخضاع العناصر أو المفردات إلى تنظيم تبعاً لمعيار معين، أو هي عبارة عن تسلسل للمفردات وفقاً لمعيار محدد سلفاً.
 - مهارة التمثيل : يقوم المتعلم عن طريقها بتغيير شكل المعلومات الواردة إليه من البيئة الخارجية عن طريق إقامة علاقات بين العناصر المحددة. (عطا الله ، 2010 ، 194).

5-مهارات التحليل : لمهارة التحليل أربع مهارات فرعية هي:

- مهارة تحديد السمات والمكونات : يمكن تحديد خصائص أو أجزاء شيء ما، عن طريق قواعد المعرفة المخزنة لديه، ومن ثم العمل على توضيح الأجزاء التي تكون الكل.
- مهارة تحديد الأنماط والعلاقات : تعني تمكن المتعلم من توضيح العلاقات الداخلية التي تحدد الأنماط والعلاقات والقدرة على اقتراح حل مؤقت لعلاقة محتملة بين متغيرين ، أو اجابة محتملة لسؤال الدراسة

- مهارة تحديد الأفكار الرئيسية : تعتبر عملية تحديد الأفكار حالة من اجل التعرف على الأنماط والعلاقات.

- مهارة تحديد الأخطاء : اكتشاف الأخطاء في أثناء العرض المنطقي الذي يتضمن مجموعة الحسابات والإجراءات والمعلومات. (عطيفة ، 2011، 82).

6-مهارات التوليد: القدرة على توليد افكار جديدة تتضمن ثلاث مهارات فرعية هما:

- مهارة الاستدلال : نوع من البرهان وهي اما ان تكون الاستنباطي مقدرة الفرد على تحديد مبدأ موجود بطريقة منطقية، في حين يشير او البرهان الاستقرائي إلى الاعمام والتصریح المنطقي اعتماداً على مشاهدة حالات متباينة.

- مهارة التنبؤ: عملية توقع نتائج معينة من موقف معين ، بناء على المعلومات الموجودة لدى الطالب والتغذية الراجعة المتعلقة بصحة تلك المعلومات، ويعتبر التنبؤ مكملاً لاستراتيجيات الفهم.
- مهارة التوسيع : قدرة المتعلم على إيراد المزيد من التفاصيل والشرح والمعلومات ذات العلاقة بالمعرفة السابقة، بهدف تحسين عملية الفهم لدى الطلبة. (شواهين ، 2005 ، 24).

7-مهارات التكامل : لها مهارتان فرعيتان هما:

- مهارة التلخيص : عملية تستهدف وصول المتعلم إلى نتائج معينة أو خلاصة أو تفسير أو ملاحظة تعتمد على أساس الأدلة والحقائق والملاحظات
- مهارة عادة البناء : عملية تغيير البنى المعرفية الموجهة من أجل دمج معلومات جديدة فيقوم المدرس بحسب ما يستجد بنشاط يهدف إلى تعديل أو توسيع أو إعادة تنظيم في المادة من اجل التخلي عن مفاهيم سابقة لإدراكه .

8-مهارات التقويم : وتنتمي لهذه المهارة مهارتان فرعيتان : بناء المعايير : تشير مهارة بناء المعايير إلى وضع مجموعة من المحكات للحكم على قيمة ونوعية الأفكار ومهارة التحقق : تأكيد دقة الادعاءات المقدمة بشأن قضية ما، و تعتبر من أعلى العمليات العلمية فهو يتضمن معظم عمليات العلم وهي ايضا تعامل الطالب كباحث يتوصل للمعرفة بنفسه وتحترم قدراته وطاقاته فتؤدي الى شعوره بالثقة واحترامه للعلم والعلماء

(الهويدي، 2005، 333).

- أهمية اكتساب مهارات التفكير المحوري:

حاولت الباحثة تجميع مزايا وأهمية اكتساب مهارات التفكير المحوري من عدة مصادر مختلفة حيث ان المتعلم الذي يكتسب مهارات التفكير باعتبار ان مادة الكيمياء للمرحلة الإعدادية (السادس العلمي) مادة تراكمية تعتمد على الفهم العميق وان اكتساب مهارات التفكير المحوري ليساعد الطلبة على تجاوز الحفظ والتلقين، ويسهم بشكل مباشر في تعزيز قدرتهم على استيعاب المعادلات المعقدة، ربط المفاهيم، وحل المسائل الوزارية بفاعلية ودقة. تكمن الأهمية البالغة لاكتساب هذه المهارات لطلبة السادس العلمي في النقاط التنظيمية التالية:

- 1- التخطيط السليم لما يوكل اليه من مهام و تجنب أخطائه السابقة.
- 2- التحول من الحفظ إلى الفهم حيث يتيح التفكير المحوري (التركيز) للطلاب عزل الجزئيات الأساسية المهمة في المسائل الكيميائية المعقدة وإهمال التفاصيل الثانوية، مما يسهل استيعاب النظريات وتذكرها.
- 3- تبسيط حل المسائل الرياضية حيث تُمكن مهارة التحليل الطلبة من تجزئة المسائل الكيميائية الكبيرة إلى خطوات منطقية صغيرة.
- 4- الوعي بدرجة عالية بالهدف الذي يسعى إلى تحقيقه وان يضيفي على أدائه شئ من الإبداع وتوظيف الخبرات السابقة في حل المشكلات بفاعلية، وتوقع النتائج .
- 5- القدرة على الاستنتاج والتوقع حيث تسهم مهارات (التوليد والتكامل) في ربط المعلومات المكتسبة مسبقاً بتفاعلات ونتائج جديدة، وهو نمط أساسي في أسئلة الاستنتاج الوزارية.
- 6- تعزيز دقة التقويم الذاتي حيث مهارة (التقويم) تدرب الطالب على مراجعة إجاباته والتأكد من منطقيتها.

7- التحكم في التفكير و استخدام مهارات التفكير حيث لاكتساب عادات جديدة في التفكير واتخاذ القرار المناسب في مواقف حياته اليومية تقييم قدراته في مواجهة المشكلة ومراعاة الأمانة والدقة العلمية في أداء مهامه . (Rickey& Stacy, 2000 915)

لهذا ترى الباحثة ان اكتساب مهارات التفكير المحوري يحقق العديد من الفوائد ومنها التركيز على جوهر المسائل وتعزيز مهارة التحليل والتفسير والتكامل فضلا عن ربط المفاهيم وتقليل الاعتماد على الحفظ وتوليد الحلول والتنظيم.

المحور الثاني : دراسات سابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة لم تجد الباحثة دراسة تحليل الكيمياء وفق مهارات التفكير المحوري لهذا ستعرض الباحثة دراسات قريبة من الموضوع للاستفادة حسب تسلسلها الزمني، وبشكل جدول كالآتي :

تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي في ضوء مهارات التفكير المحوري ومدى اكتساب الطلبة لها

جدول (1) الدراسات السابقة

اسم الباحثة	الهدف	العينة	الأدوات	المهارات	النتائج الاحصائية
الموسوي 2012	الكشف عن اثر استراتيجية نموذج أبعاد التعلم في تحصيل الكيمياء والتفضيل المعرفي وتنمية مهارات التفكير المحوري	الصف الخامس علمي (114) طالب	اختبار تحصيلي واختبار تفضيل معرفي واختبار مهارات التفكير المحوري	التركيز - جمع المعلومات - التذكر - التنظيم - التحليل - التوليد - التكامل - التقويم	فعالية استراتيجية نموذج أبعاد التعلم في التحصيل والتفضيل المعرفي وتنمية مهارات التفكير المحورية ولصالح المجموعة التجريبية
العزو واحمد 2014	التعرف على مستوى طلبة الصف الخامس علمي في التفكير المحوري والتواصل الرياضي	الصف الخامس علمي (400) طالب وطالبة	اختبار التفكير المحوري واختبار التواصل الرياضي	التركيز , جمع المعلومات , التنظيم , التحليل , التوليد	تفوق الطالبات على الطلبة في متغير التفكير المحوري وجود علاقة ارتباطيه بين المتغيرين

منهجية البحث وإجراءاته

1- منهج البحث :

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي لأنه يعد المنهج المناسب لكونه أسلوب دقيق ومنظم يتضمن وصف الظاهرة وتركيبها، وعملياتها من خلال جمع المعلومات والبيانات وتحليلها وتبويبها، وقياسها وتفسيرها وفق طريق منهجية بطريقة موضوعية وصادقة كما اتبعت أسلوب تحليل المحتوى الذي يعد أحد أساليب البحث لوصف المضمون الصريح للمادة التي يراد تحليلها على وفق التصنيفات الموضوعية التي يحددها الباحثة من طريق التشخيص الموضوعي المنهجي لخصائص محددة. (الجبوري، 2018، 178 – 179)

مجتمع البحث : يتكون من

- محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي بعد استثناء النقاويم في نهاية كل وحدة كما موضح في جدول (2) :

جدول (2) كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي

ت	عنوان الكتاب	الطبعة	عدد الفصول	عدد الصفحات الكلية	عدد الصفحات المحللة
1	الكيمياء للصف السادس العلمي	ط 11 لسنة 2025	7	280	255

- طلبة الصف السادس العلمي من الذكور والإناث في المدارس الاعدادية للعام الدراسي (2025-2026) ويبلغ عددهم (6575) طالباً وطالبة.

3- عينة البحث : اعتمدت الباحثة العينة العشوائية البسيطة لاختيار عينة الطلبة وعلى هذا الاساس تم اختيار عينة البحث من المدارس الاعدادية للذكور والإناث إذ وقع الاختيار على مدرستين للذكور وهما (اعدادية قتيبة للبنين , اعدادية صالح العكيلي للبنين) ومدرستين للإناث وهما (اعدادية الفضيلة للبنات , اعدادية الهدى للبنات) ومن ثم تم اختيار ثلاث شعب من كل مدرسة . واشتملت عينة البحث على (400) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس العلمي للعام الدراسي (2025- 2026) ، منهم (200)

تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي في ضوء مهارات التفكير المحوري ومدى اكتساب الطلبة لها

طالباً و(200) طالبة، وإن سبب اختيار طلبة الصف السادس العلمي عينة للبحث لكونهم أكثر قدرة واستعداد للإجابة على فقرات الاختبار باعتبارهم قد اكتسبوا معلومات من المراحل الدراسية السابقة .

2- أدوات البحث : قامت الباحثة ببناء الأداتين الآتيتين :

أولاً : أداة تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي (قائمة التحليل) : قامت الباحثة ببناء القائمة وفقاً للخطوات الآتية :

1- مراجعة الادبيات الاختبارات المرتبطة بموضوع مهارات التفكير المحوري لغرض بناء قوائم التحليل , وكذلك اعداد الاختبار .

2- الاستعانة بأراء المحكمين والمختصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم والكيمياء في تحديد نوع وعدد و نسب تضمين مهارات التفكير المحوري من خلال الاستبانة.

3- اعتمدت الباحثة على تصنيف (مارزونا واخرون , 2004) بالنسبة لمهارات التفكير المحوري كون هذه المهارات قابلة للتعلم من خلال المحتوى العلمي، وكذلك لقابليتها على التطبيق العملي والتجريب داخل غرفة الصف، وقد تم توثيقها من خلال مجموعة من البحوث النفسية التي اجريت بهدف التحقق من مصداقيتها.

المحكمين كما موضحه في جدول (3)

جدول (3) مهارات التفكير المحوري الرئيسية والفرعية ونسب تضمينها كما اقترحها المحكمين

المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية	نسبة التضمين %
1- التركيز	تعريف المشكلات ، وضع الأهداف	10
2- جمع المعلومات	الملاحظة ، صوغ الأسئلة	10
3-التذكر	الترميز ، الاستدعاء	15
4-التنظيم	المقارنة ، التصنيف ، الترتيب ، التمثيل	15

تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي في ضوء مهارات التفكير المحوري ومدى اكتساب الطلبة لها

5-التحليل	تحديد السمات والمكونات ، تحديد الأنماط والعلاقات تحديد الأفكار الرئيسة ، تحديد الأخطاء	15
6-التوليد	الاستدلال ، التنبؤ ، التوسع	15
7-التكامل	التلخيص ، إعادة البناء	10
8-التقويم	بناء المعايير ، التحقق	10

4- ترتيب عناصر القائمة في استطلاع وعرضها على مجموعة من المحكمين و المختصين في الكيمياء وفي مجال طرائق تدريس الكيمياء وبعض من مشرفي ومدرسي الكيمياء لبيان رأيهم في أهمية تضمين هذه المهارات الرئيسية والفرعية في محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي لحذف المهارات غير المناسب وإضافة ما يروونه مناسباً ومهماً من مهارات أخرى وذلك من خلال عبارات (صالحة - غير صالحة)

- تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي : اعتمد الباحثة في ذلك من خلال الاجراءات الاتية:

- 1- تحديد الهدف من التحليل : تستهدف اداة التحليل الكشف عن مدى تضمين محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي لمهارات التفكير المحوري .
- 2- تحديد عينة التحليل: حددت الباحثة كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي للعام الدراسي (2025-2026) مع استبعاد التقويم في نهاية كل وحده دراسية.
- 3- تحديد وحدة التحليل: استخدمت الباحثة وحدة الفكرة، والمعنى لمناسبتها لطبيعة المضمون الذي تقوم بتحليله وقد تكون الفكرة صريحة او ضمنية.
- 4- تحديد فئات التحليل: اعتمدت الباحثة جميع العناصر التي يتم تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي على اساسها وهي مهارات التفكير المحوري الرئيسية والفرعية كفئات للتحليل .
- 5- تحديد وحدة التعداد : تم استخدام التكرار كوحدة للعد وهذا يعني "عدد المرات التي تكرر فيها قيمة معينة في الموضوع الذي تم تحليله" (التميمي ،25،2009).
- 6- وضع ضوابط عملية التحليل : وضعت الباحثة ضوابط لاتباعها أثناء اجراء عملية التحليل:

تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي في ضوء مهارات التفكير المحوري ومدى اكتساب الطلبة لها

- تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي ، المعتمدة من قبل وزارة التربية للعام الدراسي (2025-2026)
- تشمل عملية التحليل المحتوى والصور والجداول و مقدمات الدروس، والمعلومات الاثرائية المضمنة في الكتب، واستثناء التقلويم.
- تخصص قوائم تحليل لكتاب الكيمياء للصف السادس العلمي وفقا لمهارات التفكير المحوري المعدة لهذا الغرض وتسجيل تكرار ظهور المهارات في الكتاب المستهدف.
- استخدام وحدة الفكرة، والمعنى في أثناء تحليلها كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي.
- 7- اعداد الاداة (قائمة التحليل) : اعدت الباحثة قائمة التحليل شملت على (8) مهارات رئيسية و (21) فرعية من مهارات التفكير المحوري من خلال وحدة التحليل ، الصفحة ، التكرار ، النسبة المئوية.
- 8- صدق التحليل : يمكن تعريفه بأنه مدى تحقيق الأداة للغرض الذي أعدت من أجله، فتقيس ما وضعت لقياسه ويعتمد مدى تمثيل بنود المقياس تمثيلاً سليماً للمجال الذي يراد قياسه " (الجبوري، 2018، 188) وعلى هذا الاساس تم التحقق من ذلك عن طريق عرض اداة التحليل على مجموعة من المحكمين و المختصين مجال طرائق تدريس الكيمياء وبعض من مشرفي ومدرسي الكيمياء وفي ضوء اراءهم قامت الباحثة بعمل التعديلات اللازمة لتستوفي الأداة شروط الصدق .
- 9- ثبات التحليل : يعد من الوسائل المهمة التي يجب توافرها في أداة القياس وتكون اداة التحليل ثابتة اذا اعطت النتائج نفسها إذا ما تكرر تطبيقها على العينة نفسها وتحت الظروف نفسها كما يتأثر الثبات في مهارة المحلل وخبرته وطبيعة المادة أداة البحث وضوح البيانات المراد تحليلها. (الجادري ويعقوب، 2009، 161)

وللحصول على ثبات مقبول استخدمت الباحثة نوعين من الثبات وهي :

- ثبات التحليل عبر الزمن: معنى ذلك الحصول على النتائج نفسها بعد إعادة التحليل نفسه بعد مدة زمنية معينة وعلى هذا الاساس أعادت الباحثة عملية التحليل لمحتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي بعد مرور مدة زمنية مقدارها (20) يوماً من التحليل الأول، بعد أن تم اختيار العينة عشوائياً من المادة وبلغت اربعة مواضيع أي بنسبة (20 %) وقد تم حساب معامل الثبات باستعمال معادلة كوبر، اذ

تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي في ضوء مهارات التفكير المحوري ومدى اكتساب الطلبة لها

أظهرت نتائج بنسبة (92%) اذ يعد معامل الثبات جيداً اذا بلغت نسبته (70%) أو أكثر من ذلك. (الدليمي، 2015، 112)، كما تم حساب نقاط الاتفاق والاختلاف بين الباحثة ونفسها عبر الزمن وجدول (4) يوضح ذلك

جدول (4) معامل الثبات الباحثة ونفسها عبر الزمن

المادة المحللة	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	مجموع النقاط	معامل الثبات
كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي	111	9	120	92 %

1- الثبات مع محلل آخر :- معنى ذلك توصل المحلل إلى نتائج متقاربة مع نتائج تحليل الباحثة الآخر وعلى هذا الاساس عمدت الباحثة إلى الاستعانة بمحللين خارجيين¹ بعد الاتفاق على عملية التحليل لأجل التخلص من ذاتية المحلل بعد اختيار عينة عشوائية من كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي فاستخرجت الثبات بينها وبين المحلل الخارجي باستعمال معادلة كوبر والجدول (5) يبين ذلك:

جدول (5) معاملات الارتباط بين الباحثة والمحلل الاول والمحلل الثاني

معامل الثبات	الاجراء
0.90	الاتفاق بين الباحثة ومحلل الاول
0.92	الاتفاق بين الباحثة والمحلل الثاني
0.94	الاتفاق بين المحلل الاول والمحلل الثاني
0.93	المتوسط

¹ أ.م.د. عايد خضير / دكتوراه في طرائق تدريس الكيمياء

² م.م. شيماء خيون مشنت / ماجستير في طرائق تدريس الكيمياء

تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي في ضوء مهارات التفكير المحوري ومدى اكتساب الطلبة لها

وتعد معاملات الاتفاق التي حصلت عليها الباحثة كافية لضمان الثقة في ثبات التحليل إذ إن الثبات الذي نسبته أكثر من (70%) فما فوق يعد جيداً. (الخياط، 2010 : 43)

ثانياً : اختبار اكتساب مهارات التفكير المحوري : قامت الباحثة بإعداد اختبار لمهارات التفكير المحوري وفق الخطوات الآتية :

1- تحديد الهدف من الاختبار : يهدف الاختبار إلى التعرف على مدى اكتساب طلبة الصف السادس العلمي لمهارات التفكير المحوري .

2- تحديد مهارات الاختبار : تم تحديد مهارات الاختبار بناء على المهارات التي تم تحديدها في أداة التحليل وهي ثمان مهارات وهي (التركيز، جمع المعلومات، التذكير، التنظيم، التحليل، التوليد، التكامل، التقويم)

3- صياغة فقرات الاختبار : اختارت الباحثة في صياغة فقرات الاختبار الاختبارات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد وبشرط أن يكون لكل فقرة أربعة بدائل واحدة منها فقط هي الإجابة الصحيحة.

3- الصورة الأولية لاختبار مهارات التفكير المحوري : صاغت الباحثة (40) فقرة تم توزيعها على مهارات التفكير المحوري الثمان بواقع (5 فقرات) لكل مهارة التي تم تحديدها وفق الأوزان التي تتلاءم مع نسب التحليل التي توصل إليها الباحثة من تحليل كتال الكيمياء للصف السادس العلمي من أجل أن تغطي أسئلة الاختبار كل المهارات المراد قياسها.

4- الصدق الظاهري : يتم ذلك من خلال التوصل لحكم مختص على درجة قياس الاختبار للسمة المقاسة أن أفضل طريقة للتحقق من الصدق الظاهري أن يقوم مجموعة من المتخصصين بتقويم صلاحية الفقرات لقياس ما أعد لقياسه (المحاسنة وعبد الحكيم، 2013: 218) ولتحقيق من ذلك يتم عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين و المختصين في مجال طرائق تدريس الكيمياء ومشرفي ومدرسي الكيمياء وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم عدلت بعض الفقرات و البدائل ولذلك أبقى فقرات الاختبار (40) فقرة .

5- صياغة تعليمات الاختبار : تضمنت

أ- تعليمات الاختبار : أعدت الباحثة تعليمات الإجابة عن الاختبار بعد التأكد من صلاحية الفقرات الاختبارية إذ شملت معلومات عامة عن الطالب، وإعطاء فكرة عن الهدف من الاختبار ، والوقت المخصص للإجابة .

ب- تعليمات تصحيح اجابات الاختبار : تم وضع معياراً لتصحيح الإجابات ، إذ وضعت (درجة واحدة لكل فقرة اختبارية صحيحة) و(صفر للإجابة الخاطئة ، والفقرة المتروكة التي لم يجب عليها الطالب ، الفقرة التي وضع لها أكثر من اختيار) ، وبالتالي فالدرجة النهائية العليا للاختبار التحصيلي هي (40 درجة) والدرجة الدنيا (صفر).

6- التطبيق الاستطلاعي للاختبار : وكان على مرحلتين:

- مرحلة التطبيق الاستطلاعي الأولى : قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على (20) طالب وطالبة وبعد الانتهاء من الإجابة اتضح أن التعليمات واضحة وال فقرات مفهومة وان الزمن المستغرق للإجابة عن الاختبار كان (40) دقيقة.

- مرحلة التطبيق الاستطلاعي الثانية: لغرض التحقق من الخصائص السايكومترية طبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (130) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من طلبة الصف السادس العلمي بعد تصحيح الاجابات رتبت درجات العينة ترتيباً تنازلياً، وتم اختيار نسبة (27%) لكل من المجموعتين العليا والدنيا طريقة المجموعتين المتطرفتين وذلك لإيجاد ما يأتي :

أ- معامل صعوبة الفقرات : أظهرت النتائج أن معاملات الصعوبة للفقرات تتراوح بين (0.33 – 0.72) إذ أن الفقرات تعد مقبولة اذا تراوحت معامل صعوبتها بين (0.20 – 0.80).

(حبيب وبلقيس، 2018 : 22)

ب-معامل التمييز للفقرات : أظهرت النتائج إن جميع الفقرات تتراوح بين (0.28 – 0.68)، وأن فقرات الاختبار التحصيلي تعد ذات قدرة تمييزية جيدة جداً إذ بلغت قوتها التمييزية (0,30) فأكثر

ج- فاعلية البدائل : تم تطبيق المعادلة الخاصة وتبين أن البدائل الخاطئة تنحصر بين (-0.06 – 0.51) وهذا يعني أن البدائل غير الصحيحة قد جذبت إليها عدداً من طلبة المجموعة الدنيا أكثر من طلبة المجموعة العليا وهذا يدل على فاعليته. (عزام، 2018: 47) وبهذا تقرر الإبقاء عليها..

د- صدق الاتساق الداخلي (صدق البناء) :تم التأكد من ذلك من خلال حساب معاملات ارتباط (بوينت بايسريال) درجة كل فقرة من فقرات الاختبار ودرجة المهارة الذي تنتمي اليه فأظهرت النتائج أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً لأن قيمة الارتباط المحسوبة لكل فقرة اكبر من قيمة الارتباط الجدولية

(عبد الرحمن، 2017 : 87)

- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لكل مهارة : تحققت الباحثة من ذلك من خلال استخراج معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لكل مهارة بشكل مستقل وتبين أن فقرات الاختبار جميعها كانت ذات دلالة إحصائية لان قيم معامل ارتباطها اكبر من القيمة الجدولية البالغة (0.19) (عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (134) وبذلك يبقى الاختبار مكوناً من (40) فقرة.
 - الثبات : تم التحقق من ثبات اختبار مهارات التفكير المحوري بطريقة (Kuder – Richardson Formulas 20) وبعد حساب معامل الثبات بهذه الطريقة ظهر أن معامل الثبات يساوي (0.88) وهذا يدل على أن معامل الثبات جيد، إذ تعد الاختبارات جيدة عندما يبلغ معامل ثباتها (67) فما فوق .
- (الجبوري، 2018 :

(170

الوسائل الإحصائية : استخدمت الباحثة وسائل إحصائية مختلفة بوساطة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية في معالجة البيانات ومنها معادلة كوبر ومعامل ارتباط بيرسون و كيودر ريتشاردسون ومعامل ارتباط (بوينت _ باي سيريل).

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً:- عرض النتائج وتفسيرها

1- ما مهارات التفكير المحوري الرئيسية و الفرعية المضمنة في محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي للمرحلة الثانوية ؟ وما نسبها المئوية؟
للإجابة عن السؤال استخدمت الباحثة القوائم التي أعدتها ، وأجرت عملية التحليل لكتاب الكيمياء للصف السادس العلمي وفقا لمهارات التفكير المحوري، وبعد الانتهاء من عملية التحليل تم تقريغ البيانات في جدول واحد رئيسي لسهولة عرض وتفسير النتائج و جدول (6) يوضح ذلك

جدول (6) مهارات التفكير المحوري الرئيسية والفرعية ونسب تضمينها

النسبة	العدد	المهارة الفرعية	المهارة الرئيسية
6.6	13	1- تعريف المشكلات	التركيز
0	0	2 - وضع الأهداف	
1.5	3	1 - الملاحظة ،	جمع المعلومات
3	6	2- صوغ الأسئلة	
1	2	1- الترميز	التذكر
6.1	12	2 - الاستدعاء	
0.5	1	1 - المقارنة	التنظيم
8.1	16	2- التصنيف	
0.5	1	3- الترتيب	
0	0	4 - التمثيل	
25.5	50	1- تحديد السمات والمكونات	التحليل
3.5	7	2- تحديد الأنماط والعلاقات	
1.5	3	3- ، تحديد الأفكار الرئيسية	
0	0	4- تحديد الأخطاء	
9.6	19	1 - الاستدلال	التوليد

24.3	48	2- التنبؤ	
4.5	9	3 - التوسع	
0	0	1 - التلخيص	التكامل
1.5	3	2- إعادة البناء	
1.5	3	1 - بناء المعايير	التقويم
0.5	1	3- التحقق	
100	197		المجموع

من خلال النتائج في جدول (6) تضح الآتي :

- تضمين المهارات لكتاب الكيمياء للصف السادس العلمي كانت (197) مهارة رئيسية وفرعية وزعت بصورة غير متساوية .
- ارتفاع تضمين المهارتين الرئيسيتين (التحليل ، التذكر) الأعلى بالنسبة لتضمينها بشكل واضح .
- حصلت المهارتين (تحديد السمات والمكونات ، الاستدلال) على أعلى نسبة تضمين بالنسبة لباقي المهارات .
- لم تحصل المهارات الفرعية (وضع الأهداف ، التمثيل ، تحديد الأخطاء ، التلخيص) على نسب تضمين نهائياً.

4- ما مدى اكتساب الطلبة لمهارات التفكير المحوري؟

بعد تطبيق الاختبار قامت الباحثة برصد الدرجات وحساب المتوسط الفرضي وإيجاد متوسط عينة البنين ومتوسط عينة البنات ، فضلاً عن متوسط العينة الكلية لكل فقرة من فقرات الاختبار و جدول (7) يوضح ذلك:

تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي في ضوء مهارات التفكير المحوري ومدى اكتساب الطلبة لها

جدول (7) متوسطات درجات عينة البحث على فقرات اختبار مهارات التفكير المحوري

رقم الفقرة	المتوسط الفرضي	متوسط العينة	متوسط عينة البنات	متوسط عينة البنين	رقم الفقرة	المتوسط الفرضي	متوسط العينة	متوسط عينة البنات	متوسط عينة البنين
1	6	3.86	3.81	3.94	12	3	2.25	2.36	2.06
2	6	3.84	4.05	3.48	13	3	1.83	1.95	1.62
3	6	3.87	4.07	3.51	14	3	1.18	1.13	1.26
4	6	3.84	3.99	3.57	15	4	2.68	2.92	2.25
5	6	4.18	4.51	3.58	16	4	2.20	1.94	2.66
6	6	3.86	3.91	3.77	17	4	2.12	2.07	2.19
7	3	2.01	2.23	1.61	18	7	2.63	3.02	1.95
8	3	1.81	2.00	1.49	19	7	3.30	3.74	2.53
9	3	2.23	2.25	2.17	20	7	1.66	1.49	1.97
10	3	1.75	1.83	1.60	21	7	1.41	1.44	1.35
11	3	1.89	2.06	1.58					
الكلية	50	54.36	56.962	51.444					

جدول (8) متوسطات درجات عينة البحث على فقرات اختبار مهارات التفكير المحوري

المهارة الرئيسية	المتوسط الفرضي	متوسط العينة	متوسط عينة البنات	متوسط عينة البنين
1	6	7.69	7.611	7.778

تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي في ضوء مهارات التفكير المحوري ومدى اكتساب الطلبة لها

7.492	7.896	7.705	6	2
7.720	8.318	8.035	6	3
6.688	8.777	7.79	6	4
6.481	7.749	7.15	6	5
6.878	7.100	6.995	6	6
4.762	6.967	5.925	7	7
3.646	2.545	3.065	7	8

يتضح من جدول (7) و جدول (8)

- ان المهارة الثالثة حصلت على اعلى متوسط (8.03) وتقارب متوسط العينة للبنات مع متوسط العينة للبنين ، تلتها باقي المهارات بمتوسطات قريبة من المتوسط الفرضي .
- يمكن ملاحظة ان المهارة الثامنة حصلت متوسط عينة اقل من المتوسط الفرضي (3.06).
- يتضح ان الطلبة (بنين، بنات) لم يوفقوا في الاجابة عن فقرات الاختبار لكون المنهج المقرر لكتاب الكيمياء للصف السادس العلمي لم يألّف اصلا وفقا لتخطيط مسبق ولم يتم تضمين المهارات بنسب جيدة.
- ان الطلبة (بنين، بنات) لم يعتادوا على الاسئلة المعتمدة على التفكير بل اعتادوا على الخضوع لاختبارات التحصيل ولم يعتادوا على اسئلة التفكير المحوري ،لذا واجه الطلبة صعوبة عند الاجابة عن اسئلة الاختبار.
- ان معظم المدرسين لا يدرسون المنهج المقرر وفقا لمهارات التفكير، وليس لديهم اي خبرة تذكر في هذا المجال .

ثانياً : الاستنتاجات : توصلت الباحثة الى الاستنتاجات الاتية:

- 1- لم تكن نسب تضمين محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي وفقاً لمهارات التفكير المحوري بالمستوى المطلوب .
 - 2- لم تتم عملية بناء المنهج وفقاً لمهارات التفكير المحوري بل كانت غير عشوائية .
 - 3- قدرة الطلبة عن اسئلة اختباري التفكير المحوري ضعيفة ولم تصل للمتوسط الفرضي في اغلب فقراته.
 - 4- تفوقت عينة الطالبات على عينة الطلبة في اختبار مهارات التفكير المحوري .
- ثالثاً: التوصيات : على ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بالاتي :
- 1- ضرورة تطوير محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي وفقاً لمهارات التفكير المحوري.
 - 2- تضمين المهارات الاساسية والمهارات الفرعية للتفكير المحوري التي لم تكن مغطاة بنسب جيدة .
 - 3- عقد دورات تدريبية لمدرسي الكيمياء حول مهارات التفكير المحوري وكيفية تنميتها لدى الطلبة.
 - 4- توجيه القائمين بتخطيط المناهج لأهمية بمهارات التفكير المحوري وضرورة تضمينها في كتب الكيمياء .
 - 5- إعداد برامج لتوعية مدرسي ومدرسات الكيمياء بمهارات التفكير المحوري وتدريبهم على تنميتها.
 - 6- الارتقاء بمستوى تفكير الطلبة من خلال دمج مهارات التفكير المحوري في محتوى كتب الكيمياء .
- رابعاً : المقترحات : تقترح الباحثة اجراء الدراسات التالية :
- 1- جراء دراسة مماثلة على كتب الكيمياء للمرحلة المتوسطة وكتب (الكيمياء – الاحياء) للمرحلة الاعدادية
 - 2- إجراء دراسة مقارنة لمعرفة العلاقة بين مستوى التفكير المحوري لدى الطلبة ومدرسيهم.
 - 3- إجراء دراسة تحليلية عن أسباب ضعف التفكير المحوري لدى الطلبة
 - 4- بناء وحدات مقترحة في منهج الكيمياء متضمنة لمهارات التفكير المحوري.
 - 5- إجراء دراسات تجريبية لمعرفة مدى امتلاك الطلبة لمهارات التفكير المحوري.
 - 6- تطوير محتوى كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي في ضوء مهارات التفكير المحوري.

المصادر

المصادر العربية :

"القران الكريم "

- 1- اسماعيلي, امنه عبد القادر (2011): **انماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي**, ط1, دار اليازوري العلمية, عمان, الاردن.
- 2- ابو جادو, ومحمد بكر نوفل (2010): **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**, ط3, دار المسيرة, عمان
- 3- التميمي, ليث حمودي إبراهيم (2018) : **تعليم التفكير**, دار الكتب والوثائق, بغداد, .
- 4- التميمي ,عواد جاسم (2009) : **المناهج الدراسية**, الجامعة المستنصرية ,كلية التربية ,بغداد.
- 5- الجادري, عدنان, ويعقوب عبدالله أبو حلو (2009) : **الأسس المنهجية والاستخدامات الإحصائية في بحوث العلوم التربوية والنفسية**, إثراء للنشر والتوزيع, عمان.
- 6- **الجبوري, حسين محمد جواد (2018) : منهجية البحث العلمي**, ط3, دار صفاء, عمان, الاردن.
- 7- جديوري , صابر ونائل اخرس (2005): **مناهج البحث التربوي**, دار كنوز المعرفة, جدة.
- 8- الخياط, ماجد محمد (2010) : **أساسيات القياس والتقويم في التربية**, ط1, دار الراية للنشر والتوزيع, عمان, الأردن.
- 9- رزوقي ,رعد وسهى عبدالكريم (2013) : **التفكير و انواعه (انماطه)** ,ج1, دار صفاء ,بغداد
- 10- الرواضبة ,عمري (2011): **التكنولوجيا وتصميم التدريس** ,ط1, دار زمزم عمان.
- 11- الزويني ,ابتسام صاحب واخرون (2013) **المناهج وتحليل الكتب** , دار صفاء, بغداد.
- 12- **الدليمي , عصام (2015) : قراءات معاصرة في منهج البحث العلمي**, دار تموز, دمشق , سوريا.
- 13- السرور , ناديا هائل (2005) : **تعليم التفكير من المنهج المدرسي** , ط1, دار وائل , عمان.
- 14- سعادة, عبد الله محمد ابراهيم (2011) : **المنهج المدرسي المعاصر**, ط6, دار الفكر, عمان .
- 15- شواهين ,خير (2005): **تنمية مهارات التفكير في تعلم العلوم** ,دار المسيرة ,عمان.
- 16- **صالح, حسام يوسف (2016) : طرائق واستراتيجيات تدريس العلوم**, المطبعة المركزية , دبالى.
- 17- **الطيبي , واخرون (2013), مدخل الى التربية** , ط4, دار المسيرة عمان .

- 18- عبد الرحمن, انور حسين (2017) : **القياس في التقويم التربوي**, ط1, دار صفاء, عمان , الاردن.
- 19- عبد العزيز, سعد (2009): **تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات علمية**, ط1, دار الثقافة, عمان
- 20- عزام , عبد المرضي (2018) : **اساسيات الاستدلال**, ط1 , دار التعليم الجامعي , عمان , الاردن
- 21- العزو , ايناس واحمد عبيد الحديدي (2014): "علاقة التواصل الرياضي بمهارات التفكير المحوري لدى طلبة الصف الخامس العلمي " , **مجلة كلية التربية** , جامعة بغداد.
- 22- عطا الله , ميشيل كامل (2010) : **طرق واساليب تدريس العلوم** , دار المسيرة, عمان
- 23- عطية , محسن علي (2015): **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء** , دار المناهج , عمان .
- 24- عطيفة , حمدي ابو الفتوح (2011): **تعليم العلوم في ضوء ثقافة الجودة** , دار النشر للجامعات , القاهرة.
- 25- علي , محمد السيد 2011, **موسوعة المصطلحات التربوية** , ط1, دار المسيرة , عمان
- 26- العياصرة, وليد توفيق (2011): **استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته** , دار اسامة , عمان.
- 27- قطامي , يوسف و رغدة العرنكي (2007): **نموذج مارازونا لتعليم التفكير** , دار ديبونو , عمان.
- 28- مارازونا , روبرت واخرون (2004): **ابعاد الفكر** , ترجمه يعقوب نشوان , دار الفرقان , عمان.
- 29- المحاسنة, ابراهيم محمد وعبد الحكيم (2013): **القياس والتقويم الصففي**, ط1, دار المسيرة , عمان.
- 30- الموسوي , ياسر محمد (2012) : "استراتيجية نموذج ابعاد التعليم في تحصيل الكيمياء و التفصيل المعرفي وتنمية مهارات التفكير المحورية للطلبة الخامس علمي رسالة ماجستير", **كلية التربية ابن الهيثم** , .
- 31- نوفل, محمد بكر محمود عودة (2008): **تطبيقات عملية في تنمية التفكير** , دار المسيرة , عمان.
- 32- الهادي , نبيل عبيد و وليد عياد (2009) : **استراتيجيات تعليم مهارات التفكير**, دار وائل, عمان .
- 33- الهاشمي, عبد الرحمن, (2010): **تحليل محتوى مناهج**, رؤية نظرية , دار الصفاء, عمان .
- 34- الهويدي , زيد (2005): **اساسيات القياس والتقويم التربوي** , دار الكتاب الجامعي , العين.

35- محمد، وائل عبدالله وريم احمد عبد العظيم (2012): **تحليل المحتوى والمنهج في العلوم**

الإنسانية، دار المسيرة، عمان.

المصادر الأجنبية :

- 1) Marazona& Robert (1988): " what are general skill of thinking and reasoning and how do you teach the mllsiurce" **clearing house**, may jun , vol 71.
- 2) Rickey D. & stacy A (2000): " the role of metaconition in learning chemistry ". **Journal of chemical Education** No (5) Jun.
- 3) Stern, L. & Ahlgren, A. (2002): " analysis of students assessments in middle school curriculum materials: aiming precisely at benchmarks and standers" , **Journal of Research in science Teaching**, Vol. 28 ,No.2.
- 4) Oxman، W، michelli، N (2005): **thinking Skills teaching and learning** pager presented at the mahual meeting of the American association of colleges for teacher education san autiontx

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة:

في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

The Role of Learning Cities in Promoting Continuing Education and
Lifelong Learning:

Insights from Saudi Arabia

الباحث الثاني

د. منال بنت صالح الشبيلي

الأستاذ المشارك بكلية التربية جامعة الملك سعود

قسم السياسات التربوية

malshebeili@ksu.edu.sa

الباحث الأول

أ. فاطمة بنت عبد الله المزيني

باحثة دكتوراه بكلية التربية جامعة الملك

سعود

قسم السياسات التربوية

fmuzaini@moe.gov.sa

First Author

Dr. Alshebeili, Manal Saleh

An associate professor at College of
Education King Saud University
Department of Educational Policies

Second Author

Mrs. Almuzaini, Fatimah Abdullah

A PhD Researcher at College of Education
King Saud University
Department of Educational Policies

مستخلص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف دور المدن المتعلمة في تعزيز التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة في ضوء التجربة السعودية. وخلصت الدراسة بأن المدن المتعلمة تمثل مدخلاً تنموياً معاصراً لتعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة، حيث لم يعد التعلم مقتصرًا على المؤسسات التعليمية النظامية أو المراحل العمرية المحددة، بل أصبح عملية مستمرة تمتد عبر حياة الفرد، وتتكامل فيها أدوار الأسرة، والمجتمع، والمؤسسات التعليمية، وسوق العمل، والقطاعين العام، والخاص. وقد أظهرت التجربة السعودية في مجال مدن التعلم توجهًا واضحًا نحو توظيف هذا المفهوم بما ينسجم مع مستهدفات رؤية المملكة 2030، ولا سيما ما يتصل بتنمية القدرات البشرية، وتحسين جودة الحياة، وتعزيز المشاركة المجتمعية، وبناء مجتمع معرفي قادر على التكيف مع التحولات الاقتصادية والتقنية والاجتماعية. كما يبرز الانضمام إلى شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم بوصفه فرصة استراتيجية لتبادل الخبرات، وبناء الشراكات، والاستفادة من التجارب الدولية في تطوير بيئات تعلم شاملة ومستدامة. وعليه يتضح أن دور المدن المتعلمة في السياق السعودي يتجاوز إتاحة فرص التعلم إلى بناء منظومة حضرية داعمة للتعلم مدى الحياة، من خلال توفير المعلومات والإرشاد والدعم، وإنشاء أماكن تعلم في المجتمعات المحلية، وتحديد احتياجات المتعلمين والاستجابة لها، وتوظيف تقنيات التعليم الحديثة، مع العناية بالفئات الأكثر احتياجًا مثل ذوي الإعاقة والعاطلين عن العمل. ويؤكد ذلك أن المدينة المتعلمة ليست مشروعًا تعليميًا فقط، بل مشروع مجتمعي متكامل يساهم في تنمية رأس المال البشري والاجتماعي، ويدعم الاندماج المجتمعي، ويعزز فرص العمل، ويربط التعليم بالتنمية الاقتصادية والصناعية المحلية.

الكلمات المفتاحية: مدن التعلم – التعليم المستمر – التعلم مدى الحياة – التنمية المستدامة – تنمية القدرات البشرية.

Abstract

This study aimed to explore the role of learning cities in promoting continuing education and lifelong learning in light of the Saudi experience. The study concluded that learning cities represent a contemporary developmental approach to strengthening the concepts of continuing education and lifelong learning. Learning is no longer confined to formal educational institutions or specific stages of life; rather, it has become a continuous process extending throughout the individual's life, in which the roles of the family, society, educational institutions, the labor market, and the public and private sectors are integrated.

The Saudi experience in the field of learning cities has demonstrated a clear orientation toward employing this concept in alignment with the objectives of Saudi Vision 2030, particularly those related to human capability development, improving quality of life, enhancing community participation, and building a knowledge-based society capable of adapting to economic, technological, and social transformations. Moreover, joining the UNESCO Global Network of Learning Cities represents a strategic opportunity for exchanging expertise, building partnerships, and benefiting from international experiences in developing inclusive and sustainable learning environments.

Accordingly, it is evident that the role of learning cities in the Saudi context goes beyond providing learning opportunities; it extends to building an urban ecosystem that supports lifelong learning through the provision of information, guidance, and support, the establishment of learning spaces within local communities, the identification of learners' needs and responsiveness to them, and the employment of modern educational technologies, with particular attention to the most vulnerable groups, such as persons with disabilities and the unemployed. This confirms that the learning city is not merely an educational project, but an integrated societal project that contributes to the development of human and social capital, supports social inclusion, enhances employment opportunities, and links education with local economic and industrial development.

Keywords: Learning Cities; Continuing Education; Lifelong Learning; Sustainable Development; Human Capability Development.

أولاً: مقدمة الدراسة

في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر، لم يعد التعليم محصوراً في المؤسسات التعليمية التقليدية أو في مرحلة عمرية محددة، بل أصبح عملية مستمرة تمتد عبر حياة الإنسان، وترتبط بقدرته على التكيف مع المتغيرات الاقتصادية، والاجتماعية، والتقنية، والثقافية. وقد أدى هذا التحول إلى إعادة النظر في دور المدن بوصفها بيئات حاضنة للتعليم، لا مجرد فضاءات عمرانية للسكن والعمل؛ إذ أصبحت المدينة الحديثة مطالبة بتوفير فرص معرفية متنوعة لجميع أفراد المجتمع، وتعزيز المشاركة، وتوظيف مواردها المؤسسية والثقافية والتقنية لبناء مجتمع قادر على التعلم والتجدد.

وفي هذا السياق برز مفهوم المدن المتعلمة بوصفه مدخلاً تنموياً يربط بين التعليم المستمر، والتعلم مدى الحياة، وجودة الحياة، والتنمية المستدامة، ويجعل من التعلم مسؤولية مشتركة بين المؤسسات التعليمية، والجهات الحكومية، والقطاع الخاص، والمجتمع المدني، والأفراد أنفسهم (البقي، 2023). وبذلك تمثل المدن المتعلمة إطاراً عملياً لتحويل التعلم من نشاط فردي أو مؤسسي محدود إلى ثقافة مجتمعية شاملة تسهم في تمكين الإنسان، وتنمية القدرات البشرية، وتعزيز قدرة المجتمعات على مواجهة تحديات الحاضر واستشراف المستقبل (Webb et al., 2020; Piazza, 2024).

وقد حظي هذا المفهوم باهتمام متزايد في الأدبيات التربوية والتنموية المعاصرة، بوصفه مدخلاً حضرياً ومجتمعياً يعيد تعريف العلاقة بين التعليم والمدينة، وينظر إلى التعلم بوصفه ممارسة حياتية مستمرة تتشكل داخل الفضاءات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتقنية للمدينة. فالمدينة المتعلمة لا تقتصر على توفير المؤسسات التعليمية، بل تعبئ مواردها المختلفة لتعزيز التعلم الشامل، بدءاً من التعليم الأساسي وحتى التعليم العالي، مروراً بتنشيط التعلم داخل الأسرة والمجتمع، وتيسير التعلم في بيئات العمل، وتوظيف التقنيات الحديثة، وتحسين جودة التعليم، وترسيخ ثقافة التعلم مدى الحياة (Webb et al., 2020). ويؤكد هذا التصور أن المدن المتعلمة تمثل آلية عملية لتحقيق أهداف التعليم والتنمية المستدامة، ولا سيما الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة المتعلق الذي ينص على "ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع" (Hirju & Georgescu, 2023).

وتزداد أهمية هذا التوجه في ظل التحولات الاقتصادية والتقنية والاجتماعية المتسارعة التي جعلت التعلم المستمر ضرورة للتكيف مع تغيرات سوق العمل، والتحول الرقمي، ومتطلبات جودة الحياة، والتنمية المستدامة. وتشير الدراسات والتقارير أن المدن المتعلمة تمثل إطاراً بنوياً وفكرياً يساعد المواطنين على فهم التغيرات والاستجابة الإيجابية لها، من خلال تمكين الأفراد من اكتساب المعارف والمهارات في مختلف مراحل الحياة، ودعم التعلم بوصفه رحلة مستمرة لا حدثاً عابراً أو نشاطاً منفصلاً (Piazza, 2024). كما تشير الأدبيات إلى أن نجاح المدن المتعلمة يرتبط بتكامل الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية، وبقدرة المدينة على بناء شراكات تعاونية بين المؤسسات الحكومية، والجامعات، والمجتمع المدني، والقطاع الخاص؛ بما يجعل التعلم أداة للتنمية الحضرية المستدامة لا مجرد خدمة تعليمية تقليدية (Piazza, 2024).

وتدعم التجارب الدولية هذا التوجه؛ إذ أوضح مسيل وميخائيل (2019) في دراستهما لتجربة الصين في مدن التعلم، أن نجاح هذا النموذج يتطلب إطاراً مفاهيمياً وإجرائياً واضحاً، وسياسات داعمة، ومؤسسات قادرة على تحويل مفهوم التعلم مدى الحياة إلى برامج وممارسات واقعية. كما أكد Kaewhanam et al. (2023) أن المشاركة المدنية والتعاون بين العاملين في المجتمع المحلي من العوامل الحاسمة في بناء المدينة المتعلمة؛ إذ لا يمكن تحقيق هذا النموذج دون مشاركة المجتمع، والتنسيق بين الجهات، وتفعيل الشراكات في تصميم البرامج والأنشطة التعليمية. ويعزز ذلك ما طرحته (Piazza 2024) من أن الشراكات التعاونية ليست عنصراً مكماً في المدن المتعلمة، بل شرطاً أساسياً لمعالجة تحديات الاستدامة، وتحقيق التعلم الجماعي، وإنتاج حلول حضرية أكثر شمولاً وإنصافاً.

وفي المملكة العربية السعودية، شهد هذا التطور تطوراً ملحوظاً من خلال الانضمام إلى شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم (GNLC)، فقد انضمت مدينة الجبيل الصناعية عام 2020 كأول مدينة سعودية، تلتها مدينة ينبع الصناعية عام 2022. وفي فبراير 2024 انضمت ثلاث مدن إضافية هي المدينة المنورة والأحساء ومدينة الملك عبد الله الاقتصادية، ليصل العدد إلى خمس مدن. وفي عام 2025، انضمت ثلاث مدن هي الرياض والعلا ورياض الخبراء، مما رفع إجمالي المدن السعودية في الشبكة إلى ثماني مدن. وقد حصلت كل من الجبيل وينبع على جائزة اليونسكو لمدن التعلم تقديراً لجهودهما المتميزة في تعزيز التعلم مدى الحياة (وزارة التعليم، 2025).

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

ويرتبط هذا التوسع ارتباطاً وثيقاً برؤية المملكة 2030 وبرنامج تنمية القدرات البشرية، حيث تركز المدن السعودية المشاركة على بناء مجتمعات معرفية مستدامة من خلال دمج التعلم الشامل والمستمر مع التنمية الاقتصادية والثقافية والبيئية. وتتولى وزارة التعليم ووزارة الثقافة السعودية، بالتعاون مع الهيئات المعنية، تنفيذ المبادرات التي تشمل إنشاء مساحات تعلم مجتمعية ودعم المتعلمين من مختلف الفئات. ويُعد التوسع السريع لهذه الشبكة في المملكة نموذجاً ناجحاً يعكس التزاماً استراتيجياً بتحويل المدن إلى مراكز تعلم حيوية، مما يعزز القدرة التنافسية الدولية ويحقق أهداف التنمية المستدامة (الهيئة الملكية لمدينة الرياض، 2025).

وانطلاقاً من ذلك، تتناول هذه الدراسة دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية، حيث تمثل المدن المتعلمة في المملكة نموذجاً حياً لكيفية تحويل التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة إلى ركيزة استراتيجية متوافقة مع رؤية 2030، تسهم في بناء مجتمع معرفي يضع الإنسان في صميم أولويات التنمية. وذلك من خلال استراتيجيات محلية متنوعة تجمع بين التنمية والتراث الثقافي والتعلم الرقمي والشمولية، مما يعزز قدرة المجتمع على التكيف مع المتغيرات المستقبلية ويحقق تنمية حضرية مستدامة تضع الإنسان في محورها.

ثانياً: مشكلة الدراسة:

أصبحت مدن التعلم من النماذج التنموية المعاصرة التي تعكس التحول في مفهوم التعليم من كونه نشاطاً مؤسسياً محدوداً بزمان ومكان محددين، إلى كونه عملية مستمرة وممتدة عبر حياة الفرد، تتكامل فيها أدوار المؤسسات التعليمية، والأسرة، والمجتمع، وسوق العمل، والفضاءات الحضرية المختلفة. وقد تزايد الاهتمام بهذا النموذج عالمياً في ضوء ما تواجهه المدن من تحديات اقتصادية واجتماعية وبيئية وتقنية، الأمر الذي جعل التعلم مدى الحياة أحد المسارات الرئيسة لتعزيز قدرة الأفراد والمجتمعات على التكيف والمشاركة والتنمية. وفي هذا السياق، ذكر (Pryima et al. (2017 أن بناء مدينة التعلم لا يمثل حالة نهائية تصل إليها المدينة، بل هو عملية مستمرة تقاس بما تنفذه من سياسات وممارسات داعمة للتعلم مدى الحياة، كما أوضحت أن مؤشرات اليونسكو لمدن التعلم تشمل تمكين الأفراد، وتعزيز التماسك الاجتماعي، ودعم التنمية الاقتصادية والثقافية، وتوسيع فرص التعلم في الأسرة والمجتمع والعمل، وتوظيف تقنيات التعلم الحديثة،

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

وتعزيز الحوكمة وتعبئة الموارد. أي أن مدن التعلم تمثل إطاراً حضارياً شاملاً يتجاوز إتاحة الفرص التعليمية إلى بناء منظومة تنموية متكاملة، من خلال الشراكات التعاونية بين الحكومات المحلية والجامعات ومؤسسات المجتمع المدني والقطاع الخاص، وأن نجاحها يتطلب قيادة سياسية مستمرة، ورؤية استراتيجية واضحة، وتنسيقاً فعالاً بين الشركاء، وآليات متابعة وتقويم (Piazza, 2024).

وفي ظل التحول الرقمي المتسارع، برز اتجاه بحثي آخر يربط مدن التعلم بالتقنيات الحديثة والذكاء الاصطناعي. وهذا ما أكدته عبد المعطي وغالي (2024) في مقترح تطوير مدن التعلم في مصر في ضوء تداعيات الذكاء الاصطناعي، موضحاً أن تفعيل هذا النموذج يتطلب إرادة سياسية ومجتمعية، وتكاملاً بين الحكومة والمؤسسات التعليمية والمجتمع المدني، وبناء بيئات تعلم رقمية قادرة على دعم التعلم مدى الحياة. كما ذكر (Hirju and Georgescu, 2023) أن الأدوات الذكية البسيطة، مثل رموز الاستجابة السريعة، يمكن أن تحول المرافق العامة إلى فضاءات تعلم غير رسمية، وتوسع فرص الوصول إلى المعرفة خارج المؤسسات التعليمية التقليدية. ووصف (Facer & Buchczyk, 2019) مدن التعلم بأنها بنى تحتية خطابية ومادية ووجدانية، مبنية ارتباطاً بفرص التعلم بعوامل حضرية مثل النقل، ورعاية الأطفال، والخدمات الصحية، والمنظمات المدنية. في حين استعرض (Pryima et al., 2017) أدوات قياس تقدم مدن التعلم وفق مؤشرات اليونسكو. ويكشف ذلك أن مدن التعلم لا ترتبط فقط بالبنية التعليمية، بل تتطلب تكاملاً بين التخطيط الحضري، والشراكات المجتمعية، والبنية التقنية، والسياسات التعليمية.

وركزت الدراسات المرتبطة بالتعليم المستمر والتعلم مدى الحياة، على محاور متعددة مثل: دور المكتبات في دعم التعلم المستمر (ناجي، 2024)، وتطوير برامج التعلم مدى الحياة في المنظمات في ضوء التحول الرقمي والثورة الصناعية الرابعة (الدسيماي، 2024)، بينما وضع جمال الدين وآخرون (2023) دور الذكاء الاصطناعي في إتاحة فرص التعلم مدى الحياة، وقدمت إبراهيم (2023) رؤية لتطوير برامج التعلم المستمر في مصر بناء على نموذج مدن التعلم. وأيدت هذه الدراسات مجتمعة أهمية التعلم المستمر في تنمية المهارات، وتحسين فرص الاندماج في سوق العمل، وتوسيع فرص الوصول إلى المعرفة، إلا أن معظمها تناول التعلم مدى الحياة من زاوية مؤسسية أو تقنية أو قطاعية، دون ربط كافٍ بينه وبين نموذج مدن التعلم بوصفه إطاراً حضارياً ومجتمعياً شاملاً.

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

وعلى الرغم من أهمية هذه الدراسات، فإن استعراضها يكشف عن فجوة بحثية واضحة؛ إذ إن الدراسات المرتبطة بمدن التعلم تناولت الموضوع غالباً من منظور تنموي أو دولي أو تقني أو من زاوية مؤشرات القياس، بينما تناولت دراسات التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة الموضوع من منظور مؤسسي، أو تدريبي، أو تقني، أو قطاعي. وبذلك ظل الربط المباشر بين مدن التعلم والتعليم المستمر والتعلم مدى الحياة بحاجة إلى مزيد من البحث. مع وجود ندرة في عرض تجارب عربية متميزة مما يكسب التجربة السعودية في مدن التعلم بعداً تطبيقياً مهماً من خلال انضمام ثمان مدن السعودية إلى شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم وفوزهم بعدد من جوائز التميز (وزارة التعليم، 2025). وذلك لما لمدن التعلم ذات أهمية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، التي تؤكد على تنمية القدرات البشرية، وتحسين جودة الحياة، وبناء مجتمع حيوي واقتصاد مزدهر ووطن طموح. والتأكيد على أن التعلم المستمر يمثل ركيزة أساسية لتحقيق التنمية المستدامة ومواجهة تحدياتها في ضوء الرؤية، وأن تعزيز هذا النوع من التعلم يتطلب تضافر الجهود بين القطاعات الحكومية والخاصة وغير الربحية والمؤسسات التعليمية وأفراد المجتمع (البحمي، 2023). ومن ثم فإن مدن التعلم يمكن أن تقدم إطاراً تطبيقياً داعماً لتوجهات الرؤية، من خلال تحويل التعلم المستمر إلى ممارسة مجتمعية ممتدة تسهم في تنمية القدرات البشرية، وتوسيع فرص المشاركة، وتحسين جودة الحياة. كما أن معظم الدراسات لم تتناول بصورة كافية كيف يمكن لمدن التعلم أن تتحول إلى إطار وطني تطبيقي يدعم تنمية القدرات البشرية، ويعزز جودة الحياة، ويوسع فرص التعلم لجميع فئات المجتمع، ويربط التعلم المستمر بالتنمية المستدامة ومتطلبات سوق العمل في ضوء رؤية وطنية طموحة.

ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في الحاجة إلى دراسة دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة في ضوء التجربة السعودية، من خلال تحليل الأسس المفاهيمية لهذا النموذج، والكشف عن علاقته بالتنمية المستدامة وتنمية القدرات البشرية، وتحديد المتطلبات المؤسسية والمجتمعية والتقنية اللازمة لتفعيله، مع طرح التجربة السعودية في مدن التعلم بوصفها نموذجاً وطنياً داعماً لتنمية الإنسان والمجتمع. وعليه يمكن صياغة المشكلة البحثية في السؤال الرئيس التالي:

ما دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة في ضوء التجربة السعودية؟
وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

- 1- ما الأسس المفاهيمية للمدن المتعلمة، وما علاقتها بالتعليم المستمر والتعلم مدى الحياة؟
- 2- كيف تسهم المدن المتعلمة في دعم أهداف التنمية المستدامة وتنمية القدرات البشرية؟
- 3- ما المتطلبات المؤسسية والمجتمعية والتقنية اللازمة لتنفيذ دور المدن المتعلمة في تعزيز التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة في المدن لجميع فئات المجتمع؟
- 4- ما أوجه الاستفادة من تجربة مدن التعلم السعودية في بناء نموذج لتعزيز التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة؟

ثالثاً: أهداف الدراسة

تهدف الدراسة بوجه عام إلى الكشف عن دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة في ضوء التجربة السعودية والتجارب الدولية، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

1. تأصيل مفهوم المدن المتعلمة من خلال بيان أسسه المفاهيمية ومرتكزاتها التربوية والتنموية، وعلاقته بمفاهيم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة، باعتبار أن المدينة المتعلمة تعمل على تعبئة مواردها المختلفة لتعزيز التعلم الشامل، وتنشيط التعلم داخل الأسرة والمجتمع ومكان العمل، وبناء ثقافة التعلم مدى الحياة.
2. تحليل دور المدن المتعلمة في تعزيز التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة بوصفها مدخلاً مجتمعياً وحضرياً يسهم في توسيع فرص التعلم لجميع فئات المجتمع، وتحويل التعلم من نشاط مؤسسي محدود إلى ممارسة حياتية مستمرة داخل الفضاءات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتقنية للمدينة.
3. توضيح إسهام المدن المتعلمة في دعم التنمية المستدامة وتنمية القدرات البشرية، من خلال ربط التعلم المستمر بجودة الحياة، والمشاركة المجتمعية، والقدرة على التكيف مع المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتقنية.
4. تحديد المتطلبات المؤسسية والمجتمعية والتقنية اللازمة لتنفيذ دور المدن المتعلمة في دعم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة، وبخاصة ما يتعلق ببناء الشراكات بين الجهات الحكومية، والمؤسسات التعليمية، والقطاع الخاص، والقطاع غير الربحي، والمجتمع المحلي.

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

5. استعراض أوجه الاستفادة من التجربة السعودية في مدن التعلم، في ضوء انضمام عدد من المدن السعودية إلى شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم، وما يعكسه ذلك من توجه وطني نحو تعزيز التعلم مدى الحياة وربطه بالتنمية المستدامة، وتنمية الإنسان، وتحسين جودة الحياة، وتوسيع فرص المشاركة المجتمعية بما يتسق مع توجهات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في وتنمية القدرات البشرية.

رابعاً: أهمية الدراسة

تحدد أهمية الدراسة في جانبين رئيسيين، هما: الأهمية النظرية، والأهمية التطبيقية للبحوث التربوية، على النحو الآتي:

1. الأهمية النظرية تتمثل الأهمية النظرية للدراسة فيما يأتي:
 1. تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات العربية في مجال مدن التعلم، من خلال تناولها بوصفها مدخلاً تربوياً وتنموياً يعزز التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة .
 2. تقدم الدراسة تحليل مفاهيمي يربط بين ثلاثة مفاهيم رئيسية، هي: المدن المتعلمة، والتعليم المستمر، والتعلم مدى الحياة، بما يساعد على توضيح طبيعة العلاقة التكاملية بينها .
 3. تستجيب الدراسة لحاجة بحثية قائمة في الأدبيات التربوية العربية، إذ ركزت كثير من الدراسات السابقة على مدن التعلم من منظور دولي أو تقني أو تنموي، بينما تبرز الحاجة إلى دراسات تربط هذا المفهوم بالسياق السعودي وتجربته الحديثة في مدن التعلم .
 4. تسهم الدراسة في تقديم إطار معرفي يمكن أن يفيد الباحثين في تحليل مدن التعلم بوصفها نموذجاً حضرياً وتربوياً يدعم تنمية الإنسان والمجتمع .
 5. تعزز الدراسة التوجه البحثي نحو دراسة التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة خارج حدود المؤسسات التعليمية التقليدية، من خلال النظر إلى المدينة بوصفها بيئة تعلم مفتوحة وشاملة لجميع فئات المجتمع.
2. الأهمية التطبيقية تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة فيما يأتي:
 1. يمكن أن تفيد نتائج الدراسة صناع القرار والمؤسسات التعليمية والجهات ذات العلاقة في تطوير السياسات والبرامج الداعمة للتعليم المستمر والتعلم مدى الحياة والتوسع في تطبيقه.

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

2. تساعد الدراسة في تحديد المتطلبات المؤسسية والمجتمعية والتقنية اللازمة لتفعيل دور مدن التعلم في تعزيز فرص التعلم لجميع فئات المجتمع .
3. تقدم الدراسة تجارب يمكن الاستفادة منها في تحويل التعليم المستمر من مبادرات متفرقة إلى ممارسة مجتمعية مستدامة، تقوم على التخطيط، وتعبئة الموارد، وبناء الشراكات الفاعلة .
4. تسهم الدراسة في توجيه المؤسسات التعليمية والتربوية إلى أهمية تنشيط التعلم في الأسرة والمجتمع ومكان العمل، بما يعزز امتداد التعلم إلى مختلف مجالات الحياة .
5. تبرز الدراسة أهمية توظيف التقنيات الحديثة في توسيع الوصول إلى المعرفة، وتقديم فرص تعلم مرنة ومتنوعة تتناسب مع احتياجات الأفراد والمجتمع .
6. يمكن أن تسهم الدراسة في دعم البحوث التربوية التطبيقية التي تستهدف بناء نماذج أو تصورات لتفعيل مدن التعلم في ضوء التجربة السعودية، بما يعزز التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة بوصفهما ركيزتين لتنمية القدرات البشرية وجودة الحياة.

خامساً: حدود الدراسة

تحدد حدود الدراسة في ضوء موضوعه وأهدافه وأسئلته على النحو الآتي:

1. **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على دراسة دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة، من خلال تناول الأسس المفاهيمية لمدن التعلم، وعلاقتها بالتعليم المستمر والتعلم مدى الحياة، وإسهامها في دعم التنمية المستدامة وتنمية القدرات البشرية، مع التركيز على المتطلبات المؤسسية والمجتمعية والتقنية اللازمة لتفعيلها. ولا تتناول الدراسة جميع أبعاد التخطيط الحضري أو التنمية العمرانية للمدن إلا بالقدر الذي يرتبط بدورها في دعم التعلم المستمر وبناء ثقافة التعلم مدى الحياة.
2. **الحدود المكانية:** تنطلق الدراسة من التجربة في المملكة العربية السعودية، مع الاستفادة من التجارب الدولية ذات العلاقة بمدن التعلم. وتركز الدراسة على المدن السعودية المنضمة إلى شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم بوصفها إطاراً تطبيقياً يعكس التوجه الوطني نحو تعزيز التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة، مع الاستفادة من تجربة

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

الأحساء بوصفها نموذجاً سعودياً بارزاً في هذا المجال، نظراً لما تمثله من ارتباط بين التعلم، والهوية الثقافية، والمبادرات المجتمعية، والتنمية المحلية (الملحم، 2025).

3. الحدود الزمانية: ترتبط الدراسة بالمرحلة المعاصرة التي تزامنت مع تزايد الاهتمام بمدن التعلم عالمياً ومحلياً، وبخاصة في ضوء توجهات رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وما صاحبها من تركيز على تنمية القدرات البشرية، وتحسين جودة الحياة، وتعزيز التعلم المستمر بوصفه مدخلاً لتحقيق التنمية المستدامة. كما تستفيد الدراسة من الأدبيات والدراسات الحديثة ذات الصلة بمدن التعلم والتعلم مدى الحياة.

سادساً: مصطلحات الدراسة

تلتزم الدراسة بتناول مفاهيم مدن التعلم، التعليم المستمر، والتعلم مدى الحياة بوصفها مفاهيم مترابطة، مع التمييز بينها من حيث الدلالة والوظيفة.

مدن التعلم: UNESCO Global Network of Learning Cities هي مدن تسعى إلى حشد مواردها في جميع القطاعات من أجل تعزيز التعلم الشامل لجميع أفراد المجتمع، بدءاً من التعليم الأساسي وصولاً إلى التعليم العالي، مع تنشيط التعلم داخل الأسر والمجتمعات المحلية، وتيسير التعلم من أجل العمل وأثناءه، وتوسيع استخدام تقنيات التعلم الحديثة، وتعزيز الجودة والتميز في مجال التعلم، وترسيخ ثقافة التعلم مدى الحياة؛ بما يسهم في تنمية قدرات الأفراد، وتعزيز التماسك الاجتماعي، ودعم الازدهار الاقتصادي والثقافي، وتحقيق التنمية المستدامة (عبد المعطي محمد وغالي، 2024).

إجرائياً: المدن المتعلمة تمثل الإطار الحضري والمجتمعي المنظم. كما يمكن النظر إليها إجرائياً بوصفها إطاراً يهدف إلى ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة، في انسجام مع التعهدات الدولية المرتبطة بأهداف التنمية المستدامة (الهدف الرابع).

التعليم المستمر: عملية تعليمية ممتدة ومتصلة لا تتوقف عند مرحلة عمرية أو مستوى تعليمي محدد، بل تستمر طوال حياة الفرد، وتهدف إلى تجديد معارفه، وتنمية مهاراته، وتطوير قدراته بما يمكنه من التكيف مع المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتقنية، والمشاركة الفاعلة في تحقيق التنمية المستدامة. ويرتبط التعليم المستمر في الدراسة برؤية المملكة العربية السعودية 2030؛ إذ يُنظر إليه بوصفه مدخلاً مهماً

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

لتنمية القدرات البشرية، ومواجهة تحديات التنمية من خلال تعزيز الجوانب المعرفية والمهارية والسلوكية والتشريعية لدى أفراد المجتمع (البحمي، 2023).

اجرائياً: التعليم المستمر إلى فرص التعليم والتدريب المتجددة بعد مراحل التعليم النظامي، ويشمل فرص التعلم والتدريب والتطوير التي يحصل عليها الفرد داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها، بهدف تحديث معارفه وتنمية مهاراته واتجاهاته، بما يعزز قدرته على التكيف مع متطلبات الحياة والعمل.

التعلم مدى الحياة: هو عملية تعلم مستمرة تمتد عبر جميع مراحل حياة الفرد، وتهدف إلى تلبية احتياجاته التعليمية المتجددة، ولا تقتصر على نمط أو مستوى تعليمي محدد؛ بل تشمل جميع أشكال التعلم التي يمر بها الإنسان طوال حياته، بما يساهم في تحسين معارفه، ومهاراته، وكفاياته، ومؤهلاته، سواء لأغراض شخصية أو اجتماعية أو مهنية. ويستند هذا المفهوم إلى فلسفة ترى أن النمو صفة ملازمة للإنسان، وأن التعلم ينبغي أن يكون متاحاً للفرد في الوقت والمكان المناسبين لاحتياجاته وظروفه، بما يقوده إلى التمكين الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والسياسي (جمال الدين وآخرون، 2023).

اجرائياً: التعلم مدى الحياة واسع ويشمل كل أشكال التعلم النظامي وغير النظامي وغير الرسمي عبر مراحل الحياة المختلفة، بما يعزز قدرته على التكيف مع متطلبات الحياة والعمل والمشاركة في تنمية المجتمع.

سابعاً: الدراسات السابقة

يمكن تقسيم الدراسات السابقة لمحورين أساسيين: الدراسات المرتبطة بمتغير مدن التعلم، والدارسات التي تناولت متغير التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة:

المحور الأول (مدن التعلم):

(1) تناولت دراسة بياززا Piazza (2024) مدن التعلم بوصفها محفزات للتنمية الحضرية المستدامة من خلال الشراكات التعاونية، وهدفت إلى إبراز الدور المحوري لمدن التعلم في دعم التنمية الحضرية المستدامة عبر تعزيز التعلم مدى الحياة وبناء شراكات عابرة للقطاعات تضم الحكومات المحلية والجامعات ومؤسسات المجتمع المدني والقطاع الخاص. واعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي النظري من خلال تحليل الأدبيات والخبرات المرتبطة بمدن التعلم والتنمية المستدامة والشراكات التعاونية، ولم تتضمن عينة ميدانية أو أدوات تطبيقية محددة. وتوصلت إلى أن مدن التعلم لا تقتصر على تقديم فرص تعليمية، بل تمثل إطاراً حضرياً

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

شاملاً يعزز الابتكار الاجتماعي والمشاركة المجتمعية والحوكمة التشاركية وتعبئة الموارد المحلية، كما أكدت أن نجاحها يتطلب قيادة سياسية مستمرة، ورؤية استراتيجية واضحة، وتنسيقاً فعالاً بين الشركاء، وآليات متابعة وتقييم لقياس أثر المبادرات.

(2) هدفت دراسة عبد المعطي وغالي (2024) إلى تقديم تصور مقترح لتطوير مدن التعلم في مصر في ضوء تداعيات الذكاء الاصطناعي، من خلال التعرف على الإطار الفكري للذكاء الاصطناعي وتأثيراته التربوية، وتحديد مداخل تطوير التعلم مدى الحياة، واقتراح إجراءات لإنشاء وتطوير مدن التعلم في مصر. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ولم تتضمن عينة أو أدوات ميدانية نظراً لطبيعتها النظرية التحليلية. وتوصلت إلى أن تطوير مدن التعلم يتطلب إرادة سياسية ومجتمعية، وتكامل أدوار الحكومة والمؤسسات التعليمية والمجتمع المدني، وبناء بيئات تعلم رقمية داعمة للتعلم مدى الحياة، كما أكدت أهمية توظيف الذكاء الاصطناعي في تحسين الوصول إلى التعلم، وتخصيص الخبرات التعليمية، وتعزيز التواصل بين المجتمعات، مع مراعاة الأبعاد الأخلاقية والتنظيمية لاستخدامه في التعليم.

(3) تناولت دراسة هيرجو وجورجيسكو Hirju & Georgescu (2023) مفهوم مدن التعلم ودورها في دعم التعلم مدى الحياة من خلال توظيف الأدوات الذكية، وهدفت إلى اختبار إمكانية استخدام الأدوات الرقمية البسيطة في الأماكن العامة لتعزيز فرص التعلم غير الرسمي، وذلك من خلال تجربة ميدانية في مدينة بوخارست تمثلت في وضع رموز الاستجابة السريعة QR Codes في وسائل النقل العام لإتاحة الوصول إلى كتب إلكترونية مجانية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التجريبي، إلى جانب الملاحظة وتحليل الأدبيات، وتمثلت العينة في مستخدمي النقل العام المتفاعلين مع التجربة، أما الأدوات فتمثلت في رموز QR، وتتبع مرات الاستخدام، وتحليل التفاعل عبر وسائل التواصل الاجتماعي. وتوصلت إلى أن توظيف الأدوات الذكية في الفضاءات الحضرية يساهم في توسيع فرص الوصول إلى المعرفة، ودعم التعلم المستمر خارج المؤسسات التعليمية التقليدية، كما أظهرت وجود اهتمام لدى بعض مستخدمي النقل العام بهذا النمط من التعلم، مع التأكيد على أهمية الترويج المستمر وتكامل جهود المؤسسات العامة لضمان فاعلية المبادرات.

(4) هدفت دراسة فيسر وبوخشيك Facer & Buchczyk (2019) إلى فهم مدن التعلم بوصفها بنى تحتية خطابية ومادية ووجدانية، من خلال تقديم منظور نظري ومنهجي لفهم التعلم على مستوى المدينة، وتحليل

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

كيفية إنتاج فرص التعلم داخل المدينة والوصول إليها وإعادة تشكيلها من قبل الأفراد والمؤسسات. واعتمدت الدراسة على منهج الإثنوغرافيا متعددة المواقع، واستندت إلى عمل ميداني امتد أحد عشر شهرًا في مدينة بريستول البريطانية، وشملت العينة مشاركين ومنظمين لأنشطة التعلم في مواقع متنوعة مثل مراكز اللاجئين، والمنظمات التطوعية، ومشروعات الصحة النفسية، ومساحات العمل المشترك، والمبادرات المدنية والمجتمعية، واستخدمت المقابلات والملاحظات الميدانية أدوات لجمع البيانات. وتوصلت إلى أن التعلم في المدينة لا ينتج عن المؤسسات التعليمية الرسمية وحدها، بل عن شبكة معقدة من العلاقات والموارد والخطابات والممارسات المادية والوجدانية، كما بينت ارتباط البنية التحتية للتعلم ببنى حضرية أخرى مثل النقل ورعاية الأطفال والخدمات الصحية والعمل التطوعي، وأكدت أهمية الوسطاء المجتمعيين والمنظمات المدنية في ربط الفئات الهشة بفرص التعلم المتاحة.

(5) هدفت دراسة بريما، ويوان، وأنيشينكو، وبتروشينكو Pryima, Yuan, Anishenko, and Petrushenko

(2017) إلى تحليل أدوات رصد التقدم في بناء مدن التعلم، مع التركيز على وثيقة الخصائص الرئيسية لمدن التعلم الصادرة عن شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم بوصفها إطارًا مرجعيًا لتقويم جهود المدن في دعم التعلم مدى الحياة. واعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي الوثائقي من خلال مراجعة الأدبيات والوثائق المرجعية، ولا سيما إعلان بكين ووثيقة الخصائص الرئيسية لمدن التعلم، ولم تتضمن عينة بشرية أو أدوات ميدانية. وتوصلت إلى أن بناء مدينة التعلم عملية مستمرة لا تنتهي بمجرد الحصول على صفة المدينة المتعلمة، وأن مؤشرات اليونسكو تمثل أداة مهمة لقياس التقدم، وتشمل تمكين الأفراد، وتعزيز التماسك الاجتماعي، ودعم التنمية الاقتصادية والثقافية، وتوسيع فرص التعلم في الأسرة والمجتمع والعمل، وتوظيف تقنيات التعلم الحديثة، وتعزيز جودة التعلم، وبناء الإرادة السياسية والحوكمة الفاعلة وتعبئة الموارد.

المحور الثاني (التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة):

(1) تناولت دراسة ناجي (2024) دعم وتعزيز التعلم المستمر بالمكتبات من منظور مستقبلي عربي، وهدفت إلى بناء رؤية مقترحة تمكّن المكتبات من أداء دور أكثر فاعلية في نشر ثقافة التعلم المستمر، من خلال رصد دور المكتبات وأخصائيها، وتحديد الأدوات المساعدة على التطبيق، والكشف عن التحديات التي

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

تعيق التفعيل. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، إلى جانب أسلوب دلفي، وتمثلت العينة في 11 خبيراً أكاديمياً في مجالي المكتبات والمعلومات والتربية، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع آراء الخبراء. وتوصلت إلى أهمية تطوير خدمات المكتبات وبرامجها بما يواكب التحولات الرقمية والمعرفية، وتنويع مصادر التمويل، وتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي، وتعزيز التكامل بين المكتبات العامة والمدرسية والجامعية والبحثية، مع توفير الدعم المالي والاستفادة من المستشارين التربويين وبناء شراكات مجتمعية ومؤسسية لتوسيع خدمات التعلم المستمر.

(2) هدفت دراسة الدسيماني (2024) إلى تقديم إطار نظري مقترح لتطوير برامج التدريب والتعلم المستمر في المنظمات بما يواكب متطلبات الثورة الصناعية الرابعة والتحول الرقمي، وإبراز أهمية برامج التعلم مدى الحياة في تنمية مهارات الأفراد، وتحقيق النمو المهني، وتعزيز جاهزية الموظفين لسوق العمل المستقبلي. واعتمدت الدراسة على المنهج النظري التحليلي القائم على مراجعة الأدبيات والدراسات المرتبطة بالتعلم مدى الحياة والتدريب والتحول الرقمي وتصميم خبرات التعلم، ولم تتضمن عينة أو أدوات ميدانية. وتوصلت إلى ضرورة انتقال المنظمات من التدريب التقليدي إلى نماذج أكثر مرونة وذكاء، تقوم على تصميم خبرات التعلم، والتعلم المصغر، ومسارات التعلم التكيفية، وأنظمة التعلم الذكية المدعمة بالذكاء الاصطناعي، ومجتمعات التعلم الديناميكية، وتحليلات التعلم في قياس أثر التدريب، مع التأكيد على أهمية الدعم القيادي والتنظيمي، والمواءمة الاستراتيجية، وسياسات الموارد البشرية، والبنية التحتية الرقمية المؤسسية.

(3) هدفت دراسة البقمي (2023) إلى إبراز أهمية التعلم المستمر بوصفه مدخلاً أساسياً لدعم متطلبات التنمية المستدامة ومواجهة تحدياتها في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وذلك من خلال تحليل العلاقة بين التعلم المستمر والتنمية المستدامة واستعراض أدوار القطاعات المختلفة في ترسيخ ثقافة التعلم المستمر. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ولم تتضمن عينة أو أدوات ميدانية، إذ اعتمدت على تحليل المفاهيم والأدبيات المرتبطة بموضوع الدراسة. وتوصلت إلى أن التعلم المستمر يمثل أحد المرتكزات الداعمة للتنمية المستدامة، نظراً لدوره في تنمية القدرات البشرية، وتحديث المهارات، وتعزيز الوعي المجتمعي، وتمكين الأفراد من التكيف مع التحولات الاقتصادية والاجتماعية والتقنية، كما أكدت

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

ضرورة تكامل الجهود بين القطاع الحكومي والخاص وغير الربحي والمؤسسات التعليمية وأفراد المجتمع لتفعيل أنشطة التعلم المستمر وربطها بخطة التنمية المستدامة.

(4) تناولت دراسة جمال الدين، وحامد، والشريف (2023) الذكاء الاصطناعي وإتاحة فرص التعلم مدى الحياة في ضوء خبرات بعض الدول، وهدفت إلى التعرف على مفهوم التعلم مدى الحياة وفلسفته وأهدافه وأهميته، وتحديد مفهوم الذكاء الاصطناعي وخصائصه وتطبيقاته التعليمية، وتحليل بعض الخبرات العالمية في توظيف الذكاء الاصطناعي بالتعليم، وصولاً إلى آليات لتفعيله في دعم التعلم المستمر وتحقيق تعليم منصف وشامل للجميع. واعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي من خلال تحليل الأدبيات والخبرات الدولية، ولم يرد في النص تحديد عينة ميدانية أو أدوات تطبيقية تفصيلية. وتوصلت إلى أهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي الداعمة للتعلم مدى الحياة، ومنها نظم التدريس الخصوصي الذكي، وبيئات التعلم التكيفية، والتقويم الذكي، والروبوتات التعليمية، وأتمتة المهام الإدارية، والمحتوى الذكي، والجداول الديناميكية، والنظم الخبيرة، وتكامل الذكاء الاصطناعي مع الواقع الافتراضي وتطبيقات تعلم الآلة، كما أوصت بنشر الثقافة التكنولوجية، وتوظيف الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية، وتجهيز البنية التحتية الرقمية الداعمة للتعلم الذكي.

(5) هدفت دراسة إبراهيم (2023) إلى تقديم رؤية مقترحة لتطوير برامج التعلم المستمر مدى الحياة في مصر في ضوء آراء بعض الخبراء، من خلال التعرف على مفهوم وأنماط برامج التعلم المستمر، والوقوف على خبرات بعض الدول، والكشف عن آراء الخبراء حول تطوير هذه البرامج. واعتمدت الدراسة على منهج البحوث المختلطة الذي يجمع بين المدخلين الكمي والكيفي، وتمثلت العينة في خبراء من المجتمع المدني، والهيئة العامة لتعليم الكبار، وأساتذة متخصصين في تعليم الكبار والتخصصات التربوية ذات الصلة، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات. وتوصلت إلى أن تطوير برامج التعلم المستمر في مصر يتطلب تعزيز ثقافة التعلم مدى الحياة، وتنويع البرامج المقدمة للكبار بما يلبي احتياجاتهم المتغيرة، وربطها بالمهارات الحياتية والرقمية والمهنية، والإفادة من خبرات الدول في تعليم القراءة والكتابة والمهارات الحياتية والتكنولوجية، كما أكدت أهمية التكامل بين المؤسسات الحكومية والمجتمع المدني، وتوظيف التكنولوجيا والتعلم الإلكتروني، وتطوير برامج مرنة تتيح فرص التعلم في أي وقت ومكان.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أن موضوع مدن التعلم يمثل مدخلاً معاصراً لفهم العلاقة بين التعليم والتنمية الحضرية المستدامة، إذ لم تعد المدينة تُفهم بوصفها فضاءً عمرانياً أو إدارياً فحسب، بل بوصفها بيئة تعليمية ممتدة تسهم في بناء ثقافة التعلم المستمر مدى الحياة. وقد أكدت الدراسات أن مدن التعلم تقوم على دعم موارد المدينة، وتفعيل الشراكات بين الجهات الحكومية والمؤسسات التعليمية والقطاع الخاص والمجتمع المدني، وتعزيز المشاركة المجتمعية، وتوظيف التقنيات الحديثة والذكاء الاصطناعي في توسيع فرص الوصول إلى المعرفة. كما أبرزت الأدبيات أن بناء مدينة متعلمة لا يتحقق بمجرد توفير البرامج التعليمية، بل يتطلب بنية حضرية ومؤسسية واجتماعية داعمة للتعلم، تشمل النقل، والخدمات، والرعاية، والمنظمات المجتمعية، والفضاءات العامة، بما يضمن إتاحة فرص التعلم لجميع الفئات بعدالة وشمول. وعليه ثم يستخلص بأن مدن التعلم تمثل إطاراً تطبيقياً قادراً على تحويل التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة من مفاهيم تربوية عامة إلى ممارسات مجتمعية منظمة، تتكامل فيها السياسات والموارد والتقنيات والشراكات من أجل دعم التنمية البشرية والمجتمعية.

كما تكشف الدراسات السابقة أن التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة يشكلان جوهر نموذج مدن التعلم وغايتها الأساسية، فهما يرتبطان بتنمية القدرات البشرية، وتحديث المهارات، وتعزيز قدرة الأفراد على التكيف مع التحولات الاقتصادية والاجتماعية والتقنية. أن التعلم المستمر يمثل ركيزة مهمة لتحقيق التنمية المستدامة، من خلال تمكين الأفراد وتنمية معارفهم ومهاراتهم، وتكامل أدوار القطاعات المختلفة في ترسيخ ثقافة التعلم المستمر. وبينت الدراسات أهمية توظيف التكنولوجيا، وتطوير برامج تعلم مرنة، وتفعيل دور المؤسسات المجتمعية والمكتبات والمنظمات في إتاحة فرص التعلم لجميع الفئات، مع عرض بعض من التجارب الدولية والعربية للإفادة منها. وبناءً على ذلك، تستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تأكيد أن مدن التعلم في المملكة العربية السعودية يمكن أن تشكل نموذجاً محلياً داعماً للتعليم المستمر والتعلم مدى الحياة، خاصة في ضوء انضمام عدد من المدن السعودية إلى شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم، وما يرتبط بذلك من فرص لتعزيز جودة الحياة، وتنمية القدرات البشرية، ودعم المشاركة المجتمعية،

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. وتتمثل إضافة الدراسة الحالية في ربط مدن التعلم بالسياق السعودي بصورة مباشرة، وتحليل دورها في تعزيز التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة.

ثامناً: منهجية الدراسة

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل الأدبيات والدراسات السابقة والوثائق ذات العلاقة بمدن التعلم، والتعليم المستمر، والتعلم مدى الحياة، والتنمية المستدامة. بهدف الوصول إلى فهم أعمق لأبعاد المشكلة، واستخلص النتائج التي تسهم في تعزيز دور مدن التعلم في دعم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة. وتعرض النتائج التجارب الدولية، وتلقي الضوء على تجربة مدن التعلم السعودية كتجربة حديثة في السياق السعودي في ضوء رؤية المملكة 2030. دون أن تتضمن قياساً ميدانياً مباشراً لاتجاهات الأفراد أو فاعلية برامج محددة.

تاسعاً: نتائج الدراسة

يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء هدفها الرئيس المتمثل في الكشف عن دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة في ضوء التجربة السعودية. ولإجابة عن التساؤل الرئيس للدراسة: ما دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة في ضوء التجربة السعودية؟ سيتم عرض النتائج من خلال أربع محاور منبثقة من الأسئلة الفرعية، بحيث يتناول كل محور جانباً من جوانب هدف الدراسة. ويبدأ العرض بتحديد الأسس المفاهيمية للمدن المتعلمة وعلاقتها بالتعليم المستمر والتعلم مدى الحياة، ثم بيان إسهامها في دعم أهداف التنمية المستدامة وتنمية القدرات البشرية، يلي ذلك تحليل المتطلبات المؤسسية والمجتمعية والتقنية اللازمة لتفعيل دورها، وصولاً إلى استكشاف أوجه الاستفادة من تجربة مدن التعلم السعودية في بناء تصور داعم لتعزيز التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة.

السؤال الأول: ما الأسس المفاهيمية للمدن المتعلمة، وما علاقتها بالتعليم المستمر والتعلم مدى الحياة؟ يمثل مفهوم مدن التعلم أحد المداخل التربوية والتنموية الحديثة التي تعيد صياغة العلاقة بين التعليم والمدينة، إذ لم تعد المدينة تُفهم بوصفها فضاءً عمرانياً أو اقتصادياً فقط، بل بوصفها بيئة تعلم مستمرة قادرة على تعبئة مواردها البشرية والمؤسسية والثقافية والتقنية لخدمة التعلم مدى الحياة. وينسجم هذا المفهوم

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

مع التوجهات العالمية التي تؤكد أن مواجهة تحديات العصر، مثل التحول الرقمي، وتغير المناخ، والتحول الاقتصادي والاجتماعي، تتطلب بناء مجتمعات قادرة على التعلم والتجديد، وتوفير فرص تعلم مرنة وشاملة لجميع الأفراد في مختلف مراحل الحياة (معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، 2015).

أولاً: شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم

أنشأ معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم لدعم المدن في تنفيذ التعلم مدى الحياة، وتبادل الخبرات، وبناء الشراكات، وتنمية القدرات، وتطوير أدوات تساعد على متابعة التقدم في بناء مدن التعلم. وتستند الشبكة في عملها إلى وثيقتين توجيهيتين أساسيتين هم: الأولى -إعلان بيجين بشأن بناء مدن التعلم ويشمل وثيقة تؤكد دور التعلم مدى الحياة في تعزيز الشمول، والرّخاء، والاستدامة داخل المدن، كما تتضمن التزامات وإجراءات عملية لتطوير مدن التعلم. والثانية- السمات الرئيسية لمدن التعلم، وهي وثيقة تقدم إطاراً مرجعياً يوضح الخصائص الأساسية لمدينة التعلم، ومجالات التركيز الرئيسية، والركائز والمتطلبات التي تساعد المدن على رصد تقدمها في بناء مدينة تعلم داعمة للتعلم مدى الحياة للجميع. وقد اعتمدت في المؤتمر الدولي الأول لمدن التعلم الذي عُقد في بيجين عام 2013 (معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، 2015). ويصل إجمالي المدن في شبكة اليونسكو لمدن التعلم في عام 2026 إلى 425 مدينة في 91 دولة.

وتعمل الشبكة بوصفها منصة دولية تركز على السياسات، وتتيح للمدن الأعضاء التعلم من تجارب بعضها بعضاً، وتبادل الأفكار والحلول، والاستفادة من أفضل الممارسات العالمية. كما تسهم في تعزيز الحوار حول السياسات، وتوطيد الروابط بين المدن، ودعم الشراكات، وتوفير أدوات لرصد التقدم المحرز في بناء مدن التعلم. وبذلك لا تقتصر الشبكة على منح صفة رمزية للمدن، بل تقدم إطاراً عملياً يساعد المدن على تطوير استراتيجيات التعلم مدى الحياة، وقياس أثرها، وتحسين ممارساتها بشكل مستمر (معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، 2015).

وتتيح الشبكة للمدن الأعضاء فرصاً متعددة، منها الحصول على التوجيه والدعم، والاطلاع على المستجدات المتعلقة بمدن التعلم، وتبادل المعلومات مع المدن الأخرى، والتواصل مع الخبراء والمتخصصين، والمشاركة

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

في المؤتمرات والاجتماعات، وإبراز التجارب المحلية على المستوى الدولي. وتزداد أهمية هذه الشبكة في ضوء القضايا المعاصرة مثل التعليم الأخضر والذكاء الاصطناعي؛ إذ يمكن للمدن أن تتبادل خبراتها حول كيفية دمج الاستدامة البيئية والتقنيات الذكية في سياسات التعلم مدى الحياة، بما يعزز قدرة المدن على تحقيق التنمية المستدامة والعدالة التعليمية (معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، 2015؛ الأسمرى، 2025؛ عبد المعطي محمد وغالي، 2024).

ثانياً: مفهوم مدن التعلم

تُعرّف اليونسكو مدينة التعلم بأنها المدينة التي تقوم بتعبئة مواردها في جميع القطاعات بفاعلية؛ من أجل تعزيز التعلم الشامل من التعليم الأساسي إلى التعليم العالي، وتنشيط التعلم داخل الأسر والمجتمعات المحلية، وتيسير التعلم في مكان العمل ومن أجله، وتوسيع استخدام تقنيات التعليم الحديثة، وتعزيز الجودة والتميز في التعلم، وترسيخ ثقافة التعلم مدى الحياة. وبذلك تسهم مدينة التعلم في تمكين الأفراد، وتعزيز التماسك الاجتماعي، ودعم الازدهار الاقتصادي والثقافي، وتحقيق التنمية المستدامة (معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، 2015).

ويظهر هذا التعريف أن مدن التعلم ليست مجرد مدن تضم مؤسسات تعليمية، بل هي مدن تُحوّل التعلم إلى ممارسة مجتمعية ممتدة، وتجعله جزءاً من حياة الأفراد داخل المدرسة والأسرة والعمل والمجتمع والفضاء العامة. كما أن بناء مدينة التعلم لا يمثل حالة نهائية تصل إليها المدينة، بل هو عملية مستمرة تتطلب سياسات واضحة، ومبادرات عملية، ومؤشرات تقيس مدى تقدم المدينة في تعزيز التعلم مدى الحياة للجميع (معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، 2015؛ عبد المعطي محمد وغالي، 2024).

ثالثاً: أهمية مدن التعلم

تتبع أهمية مدن التعلم من كونها إطاراً عملياً لتفعيل التعلم مدى الحياة وتحويله من مبدأ نظري إلى سياسات وبرامج وممارسات محلية. فوثائق اليونسكو تؤكد أن التعلم مدى الحياة يمكن أن يؤسس للتغيير المجتمعي؛ لأن المواطنين الذين يطورون معارفهم ومهاراتهم وقيمهم وسلوكياتهم طوال حياتهم يصبحون أكثر قدرة على مساعدة مجتمعاتهم في مواجهة التحديات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية (معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، 2015).

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

وتتجلى أهمية مدن التعلم كذلك في دعم التنمية المستدامة، إذ ترى اليونسكو أن التنمية المستدامة لا تتحقق من خلال الحلول التقنية أو الأنظمة السياسية أو الحوافز المالية وحدها، بل تتطلب تغييرات جوهرية في طريقة تفكير الأفراد وسلوكهم؛ ومن ثم يصبح التعلم مدى الحياة أداة ضرورية لبناء وعي مستدام وممارسات مسؤولة تجاه البيئة والمجتمع. ولذلك تؤكد مدن التعلم على الحد من الآثار السلبية للأنشطة البشرية على البيئة، وحماية الموارد الطبيعية، وتعزيز التعلم النشط المرتبط بالاستدامة (معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، 2015).

كما تزداد أهمية مدن التعلم في ظل التحول الرقمي وتداعيات الذكاء الاصطناعي؛ إذ تؤكد دراسة عبد المعطي محمد وغالي (2024) أن مدن التعلم يمكن أن تستفيد من أدوات الذكاء الاصطناعي في إتاحة فرص تعلم شخصية ومرنة في أي وقت ومكان، وتحسين الوصول إلى المعرفة، وتعزيز التواصل بين المجتمعات، مع ضرورة مراعاة الأبعاد الأخلاقية والتنظيمية لاستخدام التقنية في التعليم. ومن ثم فإن مدن التعلم تمثل إطاراً يجمع بين التعلم المستمر، والاستدامة، والتقنية، والعدالة في الوصول إلى فرص التعلم (عبد المعطي محمد وغالي، 2024).

ثالثاً: سمات مدن التعلم

حددت وثائق اليونسكو الملامح الأساسية لمدن التعلم من خلال إطار يتكون من ثلاثة مستويات مترابطة، وهي: المنافع العامة لبناء مدينة التعلم، والركائز الأساسية لمدينة التعلم، والشروط الأساسية لبنائها. وقد أكدت دراسة عبد المعطي محمد وغالي (2024) هذه الملامح بوصفها إطاراً مرجعياً يساعد المدن على تطوير سياساتها وبرامجها في ضوء التعلم مدى الحياة، خاصة مع تزايد دور التقنيات الحديثة والذكاء الاصطناعي في دعم بيئات التعلم المستمرة.

تتمثل المنافع العامة لبناء مدينة التعلم في ثلاثة أبعاد رئيسية: تمكين الأفراد وتعزيز التماسك الاجتماعي، وتحقيق النمو الاقتصادي والازدهار الثقافي، وتعزيز التنمية المستدامة. وتعكس هذه الأبعاد أن مدينة التعلم لا تستهدف التعليم بمعناه الضيق، بل تسعى إلى بناء مجتمع أكثر قدرة على المشاركة، والإنتاج، والتماسك،

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

والاستجابة للتحديات البيئية والاقتصادية والاجتماعية (معهد اليونسكو للتعليم مدى الحياة، 2015؛ عبد المعطي محمد وغالي، 2024).

أما الركائز الأساسية لمدينة التعلم فتشمل ست مجالات: تعزيز التعلم الشامل في النظام التعليمي، وتنشيط التعلم داخل الأسر والمجتمعات المحلية، وتيسير التعلم في مكان العمل ومن أجله، والتوسع في استخدام تقنيات التعليم الحديثة، وتعزيز الجودة والتميز في التعلم، وبناء ثقافة حية للتعلم مدى الحياة. وتكشف هذه الركائز أن المدينة المتعلمة تتجاوز حدود المؤسسة التعليمية التقليدية، لتجعل الأسرة والمجتمع والعمل والتقنية والفضاءات العامة جزءاً من منظومة التعلم (معهد اليونسكو للتعليم مدى الحياة، 2015).

أما الشروط الأساسية لبناء مدينة التعلم فتتمثل في توافر إرادة سياسية قوية والتزام مستمر، وتحسين الحوكمة ومشاركة جميع أصحاب المصلحة، وحشد الموارد واستخدامها بفاعلية. وتبرز هذه الشروط أهمية القيادة، والتخطيط التشاركي، وتكامل الأدوار بين الجهات الحكومية والمؤسسات التعليمية والقطاع الخاص والمجتمع المدني؛ لأن بناء مدينة التعلم يتطلب عملاً مؤسسياً ومجتمعياً منظماً، لا مبادرات متفرقة أو محدودة الأثر (معهد اليونسكو للتعليم مدى الحياة، 2015؛ عبد المعطي محمد وغالي، 2024).

يتضح مما سبق أن مدن التعلم تمثل نموذجاً تنموياً متكاملًا يربط التعليم بالمدينة، ويربط التعلم مدى الحياة بالاستدامة، والحوكمة، والتقنية، والمشاركة المجتمعية. فهي لا تكتفي بتوفير فرص تعليمية، بل تسعى إلى بناء ثقافة تعلم مستمرة تشمل المدرسة والأسرة والعمل والمجتمع والبيئة الرقمية والفضاءات العامة. كما أن التقنيات والذكاء الاصطناعي في مدن التعلم يوسع من إمكانيات هذا النموذج، ويجعله أكثر قدرة على مواجهة تحديات المستقبل، من خلال بناء أفراد ومجتمعات قادرة على التعلم، والتكيف، والابتكار، والحفاظ على البيئة، والمشاركة في التنمية المستدامة.

السؤال الثاني: كيف تسهم المدن المتعلمة في دعم أهداف التنمية المستدامة وتنمية القدرات البشرية؟

أولاً: استراتيجية المدن المتعلمة: تنمية القدرات البشرية وتحفيز التنمية المستدامة في ضوء الرؤية العالمية لليونسكو

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

1- المفاهيم التأسيسية للمدن المتعلمة والتحولت في فلسفة التعلم مدى الحياة: تمثل المدن المتعلمة استجابة حضارية وفلسفية للتحديات المتسارعة التي يفرضها القرن الحادي والعشرون، حيث تتجاوز فكرة التعليم التقليدي المرتبط بالمؤسسات المدرسية لتشمل المدينة بأكملها كبيئة تعليمية نابضة بالحياة. إن هذا المفهوم لا يقتصر على كونه مجرد هيكل إداري، بل هو إطار ذهني وهيكل يسمح للمواطنين بفهم التغيرات الإيجابية والاستجابة لها في عالم يتسم بالتحول المستمر (Georgescu & Hirju, 2023).

يعود المفهوم التاريخي لمدن التعلم للرؤى الإنسانية التي طرحها اليونسكو في تقرير "فوري" (1972) الذي أكد على مفهوم "تعلم لتكون"، وتقرير "ديلور" (1996) الذي رسخ "التعلم: ذلك الكنز المكنون" (Webb et al., 2020). لقد أرسى هذان التقريران الركائز الأربع للتعلم: أن تعلم لتعرف، وتعلم لتعمل، وتعلم لتكون، وتعلم لتعيش مع الآخرين، وهي الركائز التي تشكل اليوم الصميم القيمي للمدن المتعلمة، وفي الوقت الحالي، أصبحت المدن المتعلمة أداة حيوية لتوطين أهداف التنمية المستدامة، حيث يعيش أكثر من نصف سكان العالم في مناطق حضرية، مما يجعل المدن في طليعة الجهات القادرة على تمكين التعلم المستمر (Piazza, 2024 ; معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، 2017).

تعتمد المدينة المتعلمة في بنائها خلق نظام بيئي يدعم التمكين الفردي والتماسك الاجتماعي، والتنمية الاقتصادية والازدهار الثقافي، والتنمية المستدامة (معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، 2015). ويوضح الجدول التالي المكونات الهيكلية لإطار المدن المتعلمة كما حددتها اليونسكو:

المجال الهيكلي	العناصر والوظائف الأساسية
البنات الأساسية للتعلم الشامل	تشمل التعليم من مرحلة الطفولة المبكرة إلى التعليم العالي، وتنشيط التعلم المجتمعي والأسري
التعلم في بيئة العمل	يركز على تحويل المؤسسات العامة والخاصة إلى منظمات متعلمة تدعم مهارات القوى

المجال الهيكلي	العناصر والوظائف الأساسية
التقنيات والجودة	التوسع في استخدام تقنيات التعلم الحديثة وضمان تميز المخرجات التعليمية ومعايير الجودة
ثقافة التعلم مدى الحياة	خلق بيئة نابضة بالحياة تشجع على التعلم في كافة مراحل الحياة وفي جميع الأماكن
الخطوات التأسيسية	تشمل الإرادة السياسية القوية، والحوكمة التشاركية، وتعبئة الموارد واستخدامها بفعالية
المخرجات الاستراتيجية	التمكين الفردي، التماسك الاجتماعي، الازدهار الاقتصادي، والاستدامة البيئية الشاملة

إن التحليل المعمق لهذه الهياكل يشير إلى أن المدينة المتعلمة ليست مشروعاً ينتهي بجدول زمني محدد، بل هي رحلة جماعية مستمرة تتطلب التزاماً سياسياً راسخاً وتفاعلاً بين جميع أصحاب المصلحة (UIL, 2015). فالمواطن في هذه المدن ليس مجرد متلقي للمعلومات، بل هو فاعل أساسي في "بناء المعرفة" والمساهمة في مرونة المجتمع (Webb et al., 2020).

2- فلسفة رأس المال البشري والقدرات البشرية في المدن المتعلمة

في قلب استراتيجية المدن المتعلمة، يبرز تباين مفاهيمي وجدلي بين "رأس المال البشري" و"القدرات البشرية". يركز نهج رأس المال البشري على البعد الاقتصادي للتعليم، حيث يُنظر إلى الفرد كمورد إنتاجي يتم تعزيز قيمته من خلال المهارات والمعارف لزيادة الإنتاجية والدخل. وفي هذا الإطار، تسعى المدن المتعلمة إلى سد فجوات المهارات في سوق العمل، خاصة في مجالات التكنولوجيا الرقمية والنكاء الاصطناعي، لضمان النمو الاقتصادي الإقليمي والوطني. بينما يقدم نهج "القدرات البشرية" رؤية أكثر شمولية وإنسانية، حيث يرى أن الفقر والجهل هما حرمان من الحريات الأساسية. وفقاً لهذا النهج، لا يهدف التعليم فقط إلى تحسين

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

الدخل، بل إلى تمكين الأفراد من العيش بالحياة التي يجدون سبباً لتقديرها. وتعمل المدن المتعلمة كحاضنات لهذه القدرات عبر توفير خيارات تعليمية متنوعة تساهم في التغيير الاجتماعي وتحقيق الذات (Hirju, 2015 ; UIL, 2023 & Georgescu).

يوضح الجدول التالي الفوارق الجوهرية بين هذين النهجين وتأثيرهما على سياسات المدن المتعلمة:

وجه المقارنة	نهج رأس المال البشري	نهج القدرات البشرية
الهدف الجوهري	زيادة الإنتاجية والكفاءة الاقتصادية والنمو (UIL, 2015; Webb et al., 2020).	توسيع الحريات والخيارات الإنسانية وتحقيق الرفاه (UIL, 2015; Webb et al., 2020).
دور التعليم	استثمار مالي يؤدي إلى عوائد اقتصادية أعلى. (UIL, 2015; Webb et al., 2020).	حق إنساني أساسي ووسيلة للتمكين والفاعلية الاجتماعية (UIL, 2015; Webb et al., 2020).
النظرة للفرد	"عامل" أو "منتج" في النظام الاقتصادي. (UIL, 2015; Webb et al., 2020).	"فاعل" يمتلك القدرة على التفكير والتواصل والتغيير (Sen, 1999).
انعكاس السياسة	التركيز على التدريب المهني والمهارات التقنية. (UIL, 2015; Webb et al., 2020).	التركيز على الشمولية، والعدالة، والمشاركة الديمقراطية. (UIL, 2015; Webb et al., 2020).

تؤكد وثائق اليونسكو أن التوجهات العالمية للتعليم مدى الحياة قد تميل أحياناً نحو البعد الاقتصادي (رأس المال البشري) بدافع من متطلبات سوق العمل العالمي، إلا أن الأجندة الحقيقية للمدن المتعلمة يجب أن

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

ترتكز على "العدالة الاجتماعية" و"تنمية القدرات" لضمان عدم إهمال احتياجات المجتمعات المحلية ومصلحتها. فالتعلم في المدينة المتعلمة هو "محرك للتحويل الاجتماعي"، حيث يمنح الناس المهارات اللازمة للمشاركة في تشكيل مدن أكثر شمولاً وأماناً واستدامة (UIL, 2020).

بالإضافة إلى ذلك، يبرز مفهوم "فاعلية المتعلم" كعنصر حاسم في تنمية القدرات، حيث يتم الاعتراف بمسار التعلم الخاص بكل فرد وتعزيز استقلاليته في اختيار تجاربه التعليمية ومحتواها. هذا النهج يساهم في بناء مجتمع يتميز بالمرونة والقدرة على التعافي، خاصة في مواجهة الكوارث والأزمات العالمية (Webb et al., 2020; UIL, 2015).

ثانياً: المدن المتعلمة كمحفز لتحقيق أهداف التنمية المستدامة (SDGs)

ترتبط استراتيجية المدن المتعلمة ارتباطاً عضوياً بخطة التنمية المستدامة لعام 2030، حيث تعمل كآلية لتوطين الأهداف العالمية وتحويلها إلى إجراءات ملموسة (معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، 2017؛ معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، 2024). ويُعد التعلم مدى الحياة الركيزة الأساسية للتنمية الاجتماعية والاقتصادية والبيئية، وهو ما يظهر جلياً في ترابط أهداف التنمية المستدامة المختلفة داخل بيئة المدينة المتعلمة (معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، 2015؛ معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، 2017).

1- الهدف الرابع: التعليم الجيد والمنصف والشامل يُعد الهدف الرابع (SDG 4) هو المحور الأساسي الذي تنطلق منه كافة أنشطة المدن المتعلمة. ويهدف هذا الهدف إلى ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة (معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، 2015؛ معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، 2017). تساهم المدن المتعلمة في تحقيق هذا الهدف من خلال:

- **الشمولية والإنصاف:** ضمان وصول الفئات المستضعفة والمهمشة، مثل المهاجرين وذوي الإعاقة والشباب المعرضين للخطر، إلى فرص تعليمية ذات جودة (معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، 2015؛ معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، 2017).

- **جودة مخرجات التعلم:** التركيز ليس فقط على أرقام المشاركين، بل على اكتساب مهارات وقيم واتجاهات تمكن الأفراد من التعايش السلمي (معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، 2015).

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

○ **محو الأمية والمهارات الأساسية:** توفير مسارات تعليمية للبالغين والشباب خارج النظام الرسمي لتمكينهم من المشاركة الفعالة في المجتمع (معهد اليونسكو للتعليم مدى الحياة، Georgescu, & Hirju; 2015). (2023).

2- الهدف الحادي عشر: جعل المدن والمستوطنات البشرية شاملة للجميع، وآمنة، وقادرة على الصمود، ومستدامة. يرتبط بناء المدن المتعلمة مباشرة بالهدف الحادي عشر (SDG 11). إن المدن التي تروج لعمليات التعلم والابتكار الشاملة تميل إلى إحراز تقدم أكبر في تحقيق المرونة الحضرية (UIL, 2015). يبرز هنا مفهوم "البنية التحتية الحية"، حيث لا تُفهم مرافق المدينة كأدوات جامدة، بل كمجالات متاحة للتعلم والتحول الاجتماعي (Webb et al., 2020). فالتفاعل بين المواطنين ومسؤولي الترتيبات المكانية يخلق فرصاً للتعلم غير الرسمي والوعي بالحقوق والواجبات الحضرية (Webb et al., 2020). يوضح الجدول التالي اللبنات الأساسية للمدينة المتعلمة مع جميع أهداف التنمية المستدامة الرئيسة والفرعية:

آلية التأثير والتحفيز	هدف التنمية المستدامة المرتبط	لبنة المدينة المتعلمة
ضمان وصول الأطفال والشباب إلى تعليم أساسي وعالٍ منصف (معهد اليونسكو للتعليم مدى الحياة، 2015).	SDG 4.1, 4.2, 4.3	التعلم الشامل في النظام التعليمي
تعزيز قيم المواطنة العالمية والاستدامة من خلال التعلم القاعدي (معهد اليونسكو للتعليم مدى الحياة، 2015).	SDG 4.7, SDG 11	تنشيط التعلم في الأسر والمجتمعات

آلية التأثير والتحفيز	هدف التنمية المستدامة المرتبط	لبنة المدينة المتعلمة
توفير مهارات التوظيف والحد من نسبة الشباب العاطلين (معهد اليونسكو للتعليم مدى الحياة، 2015).	SDG 8.5, 8.6	التعلم الفعال في بيئة العمل
تعزيز الابتكار الرقمي وسد الفجوة المعرفية (Webb et al., 2020).	SDG 9, SDG 17	استخدام تقنيات التعلم الحديثة
ضمان كفاءة المعلمين والتربويين وتحسين بيئة التعلم (معهد اليونسكو للتعليم مدى الحياة، 2015).	SDG 4.c	تعزيز الجودة والتميز في التعلم
تقليل عدم المساواة وتعزيز المجتمعات المسالمة (معهد اليونسكو للتعليم مدى الحياة، 2015).	SDG 10, SDG 16	ثقافة التعلم المستمر

ثالثاً: تقارير المنظمات الدولية والمنتديات حول مستقبل الوظائف

في تقرير مستقبل العمل الصادر عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، أوضح أن 46% من الوظائف في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية معرضة لخطر كبير أو مرتفع للتغير بسبب التكنولوجيا، وهو ما يعكس الحاجة إلى إعادة تأهيل الأفراد وتطوير مهاراتهم بصورة مستمرة لمواكبة التحولات المهنية والتقنية (ناجي، 2024، ص. 118؛ OECD, 2019). وفي تقرير المنتدى الاقتصادي العالمي حول وظائف المستقبل، الذي بين أن أكثر من نصف الموظفين حول العالم سيحتاجون إلى تحسين مهاراتهم خلال السنوات الثلاث المقبلة، بما يؤكد أن التعلم المستمر أصبح مدخلاً أساسياً لتعزيز قابلية التوظيف، والاستعداد

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

للمهن المستقبلية، والحد من فجوات المهارات في سوق العمل (World Economic Forum, 2018) (ناجي، 2024).

وعليه يتطلب تعزيز مستقبل العمل تمكين الأفراد من مواكبة التحولات المتسارعة في سوق العمل من خلال التعلم المستمر، وإعادة بناء المهارات، وتطوير الكفايات الرقمية والمهنية اللازمة للتكيف مع التغيرات التقنية والاقتصادية. وقد أكدت تقارير مستقبل العمل على ارتفاع مخاطر تغير الوظائف بفعل التكنولوجيا، وحاجة نسبة كبيرة من الموظفين إلى تحسين مهاراتهم وإعادة تأهيلهم، الأمر الذي يجعل التعلم المستمر ضرورة استراتيجية لضمان جاهزية الأفراد لوظائف المستقبل، وتعزيز قدرتهم على التكيف والإنتاج والمنافسة في اقتصاد سريع التغير إلى أن تعزيز التعلم المستمر يرتبط ارتباطاً مباشراً بمتطلبات مستقبل العمل؛ حيث أصبح ضرورة مستمرة حتى للعاملين المستقرين في وظائفهم (ناجي، 2024).

السؤال الثالث: ما المتطلبات المؤسسية والمجتمعية والتقنية اللازمة لتفعيل دور المدن المتعلمة في تعزيز التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة في المدن لجميع فئات المجتمع؟

أن التحول نحو مدن التعلم لا يتحقق بمجرد تبني المفهوم أو الانضمام إلى شبكة دولية، بل يتطلب توافر منظومة متكاملة من المعايير والشروط والمتطلبات التي تجعل التعلم مدى الحياة ممارسة مؤسسية ومجتمعية مستدامة. مع التأكيد بأن مفهوم التعلم المستمر مع تطور مفهومه، لم يعد مقتصرًا على تحسين فرص العمل والدخل فحسب، بل اتسع ليشمل كفاءات إنسانية أوسع، مثل التعدد اللغوي، والكفاءة الرقمية، والتنمية الشخصية، والوعي الثقافي، ومهارات التحدث (العريفي والحيمي، 2025).

أولاً: معايير اليونسكو لمدن التعلم:

1. إتاحة التعلم للأفراد مدى الحياة.
2. توفير المعلومات والإرشاد والدعم للجميع.
3. إنشاء أماكن للتعلم في إطار المجتمعات المحلية.
4. تحديد احتياجات المتعلم والاستجابة لها.
5. صناعة بيئة تراعي تلك الاحتياجات في المدينة.
6. دعم ذوي الاحتياجات الخاصة والعاطلين عن العمل.

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

7. تعبئة الموارد بشكل فعال بهدف تشجيع التعليم الشامل.
 8. استخدام تقنيات التعليم الحديثة على أوسع نطاق (الهيئة الملكية للجبيل وينبع، 2021).
- وتعكس هذه المعايير توجه مدن التعلم نحو بناء بيئات حضرية دامجة تتيح التعلم المستمر لجميع الفئات، وترتبط بين احتياجات الأفراد، والموارد المجتمعية، والتقنيات الحديثة، بما يدعم التعلم مدى الحياة والتنمية المستدامة.

ثانياً: الشروط والمتطلبات اللازمة لبناء مدن التعلم والتحول إليها: ذكر عبد المعطي محمد وغالي (2024) إلى أن بناء مدن التعلم والتحول إليها يتطلب توافر مجموعة من الشروط والمتطلبات التي تجعل التعلم مدى الحياة جزءاً من سياسات المدينة وممارساتها اليومية، والتي تم تحديدها في الوثيقتان التوجيهيتان: إعلان بيجين حول مدن التعلم والملاح الرئيسية لمدن التعلم (2015)، ويمكن تنظيمها فيما يأتي:

1. وجود رؤية تنموية شاملة لمدينة التعلم يتطلب التحول إلى مدينة تعلم تبني رؤية واضحة تنظر إلى التعلم بوصفه مدخلاً لتمكين الأفراد، وتعزيز التماسك الاجتماعي، ودعم التنمية الاقتصادية والثقافية، وتحقيق التنمية المستدامة. ولا تقتصر هذه الرؤية على التعليم النظامي، بل تشمل مختلف مجالات الحياة داخل المدينة، بما يجعل التعلم أداة لتطوير الإنسان والمجتمع والمدينة معاً.
2. تمكين الأفراد وتعزيز التماسك الاجتماعي من المتطلبات الأساسية لمدن التعلم إتاحة فرص التعلم لجميع المواطنين، وتمكينهم من اكتساب مهارات القراءة والكتابة والمهارات الأساسية، وتشجيعهم على المشاركة في الحياة العامة، ودعم المساواة، وبناء مجتمع آمن وشامل. ويُعد هذا البعد أساساً لتحويل التعلم إلى قوة اجتماعية تعزز المشاركة والانتماء والمسؤولية المجتمعية.
3. ربط التعلم بالتنمية الاقتصادية والازدهار الثقافي يتطلب بناء مدن التعلم أن يكون التعلم مرتبطاً باحتياجات التنمية الاقتصادية وسوق العمل، من خلال دعم فرص العمل، وتنمية المهارات، وتشجيع العلوم والتكنولوجيا والابتكار، وتوسيع الوصول إلى الأنشطة الثقافية. وبذلك تصبح المدينة المتعلمة بيئة محفزة للإنتاج والابتكار والثقافة، لا مجرد بيئة تعليمية تقليدية.

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

4. تعزيز التنمية المستدامة من خلال التعلم ينبغي أن تسهم مدن التعلم في ترسيخ الوعي البيئي والسلوكيات المستدامة، والحد من الآثار السلبية للأنشطة البشرية، وحماية الموارد الطبيعية. ويتحقق ذلك من خلال دمج مفاهيم الاستدامة في برامج التعلم، وجعل التعلم مدى الحياة وسيلة لتغيير اتجاهات الأفراد وممارساتهم نحو البيئة والمجتمع.

5. تعزيز التعلم الشامل داخل النظام التعليمي يتطلب التحول إلى مدن التعلم تطوير النظام التعليمي بما يضمن إتاحة فرص التعلم من مرحلة الطفولة المبكرة حتى التعليم العالي، مع التوسع في تعليم الكبار، والتعليم الفني والمهني، والتدريب المستمر. كما يتطلب ذلك مرونة في أنظمة التعلم بما يلبي احتياجات المتعلمين المختلفة، ويضمن دعم الفئات المهمشة والمحرومة.

6. تنشيط التعلم داخل الأسرة والمجتمع المحلي لا يقتصر بناء مدينة التعلم على المؤسسات التعليمية، بل يشمل الأسرة والمجتمع المحلي بوصفهما فضاءين أساسيين للتعلم. ويتطلب ذلك إنشاء مساحات تعلم مجتمعية، وتوفير موارد تعليمية داخل الأحياء والمراكز الثقافية والمكتبات، وتشجيع مشاركة الأفراد في أنشطة التعلم المجتمعي، مع الاعتراف بثقافة المجتمع ومعارفه المحلية.

7. تيسير التعلم في مكان العمل ومن أجله من متطلبات مدن التعلم دعم التعلم المهني المستمر، ومساعدة المؤسسات العامة والخاصة على التحول إلى منظمات متعلمة، وتوفير فرص تدريب للعاملين والشباب والباحثين عن عمل. ويعكس هذا البعد أهمية ربط التعلم بمتطلبات سوق العمل، والتغيرات المهنية، وتنمية المهارات المستقبلية.

8. التوسع في استخدام التقنيات الحديثة والذكاء الاصطناعي يتطلب بناء مدن التعلم تطوير بيئات تعلم رقمية، وتوسيع وصول المواطنين إلى أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتدريب المعلمين والإداريين على استخدام التقنيات الحديثة. وتبرز أهمية الذكاء الاصطناعي في دعم التعلم الشخصي والمرن، وإتاحة التعلم في أي وقت ومكان، وتحسين جودة الخدمات التعليمية والتدريبية.

9. تعزيز جودة التعلم والانتقال من التدريس إلى التعلم تؤكد الدراسة أهمية إحداث تحول نوعي في العملية التعليمية، بحيث لا يقتصر التعليم على نقل المعلومات، بل يتجه إلى تنمية مهارات الإبداع،

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

والتفكير، والتعلم الذاتي. كما يتطلب ذلك إعداد معلمين ومربين مؤهلين، وتوفير بيئات تعلم صديقة للمتعلم، ودعم ذوي الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم.

10. **بناء ثقافة مجتمعية للتعلم مدى الحياة** يتطلب التحول إلى مدينة تعلم ترسيخ ثقافة اجتماعية تقدر التعلم بجميع أشكاله، النظامي وغير النظامي وغير الرسمي. ويتحقق ذلك من خلال تنظيم فعاليات ومناسبات عامة تشجع التعلم، وتفعيل دور المكتبات والمتاحف والمراكز الثقافية ووسائل الإعلام والفضاءات العامة بوصفها بيئات تعلم مفتوحة، وتطوير نظم تعترف بمخرجات التعلم وتكافئها.

11. **توافر الإرادة السياسية والالتزام المؤسسي** لا يمكن بناء مدن التعلم دون قيادة سياسية واضحة والتزام مستمر من صناع القرار، من خلال تبني استراتيجيات تشاركية للتعلم مدى الحياة، ووضع سياسات داعمة، وتوفير آليات لمتابعة التقدم نحو التحول إلى مدينة تعلم. فالإرادة السياسية تمثل شرطاً أساسياً لتحويل المفهوم إلى ممارسة واقعية.

12. **تحسين الحوكمة ومشاركة جميع أصحاب المصلحة** يتطلب بناء مدن التعلم وجود حوكمة تشاركية تضمن مشاركة الجهات الحكومية، والمؤسسات التعليمية، والقطاع الخاص، والمجتمع المدني، والأفراد في تخطيط وتنفيذ وتقييم المبادرات. كما يتطلب ذلك إنشاء آليات تنسيق بين القطاعات، وبناء شراكات مستدامة لتقاسم الموارد وتوسيع فرص التعلم.

13. **حشد الموارد واستخدامها بفاعلية** من الشروط المهمة للتحول إلى مدينة تعلم توفير الموارد المالية والبشرية والتقنية والمعرفية، واستخدامها بكفاءة لدعم التعلم مدى الحياة. ويشمل ذلك تطوير آليات تمويل مبتكرة، وإزالة العوائق أمام مشاركة الفئات المحرومة، وتشجيع المواطنين على الإسهام بخبراتهم ومهاراتهم في دعم تعلم الآخرين.

14. **رصد التقدم وتقييم أثر المبادرات** لا يكتمل التحول إلى مدينة تعلم دون وجود مؤشرات وآليات متابعة وتقييم تقيس مدى تحقق أهداف التعلم مدى الحياة، ومدى فاعلية البرامج والمبادرات المقدمة. ويساعد الرصد المستمر على تطوير السياسات، وتحسين الأداء، وتبادل الخبرات وأفضل الممارسات بين المدن (معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، 2015 ; عبد المعطي محمد وغالي، 2024).

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

يتضح مما سبق أن بناء مدن التعلم عملية تحول شاملة تتطلب تكامل الأبعاد التعليمية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والتقنية، والحكومية. فالمدينة لا تتحول إلى مدينة تعلم بمجرد إطلاق مبادرات تعليمية متفرقة، بل من خلال رؤية استراتيجية، وإرادة سياسية، وشراكات فاعلة، وموارد مستدامة، وثقافة مجتمعية تجعل التعلم مدى الحياة حقاً وممارسة متاحة لجميع الأفراد.

ثالثاً: التحديات والآفاق المستقبلية: استراتيجية 2030-2025

رغم النجاحات في تحقيق مدان تعلم حول العالم، مازالت المدن المتعلمة تواجه تحديات هيكلية مثل القيود المؤسسية ونقص التنسيق العابر للحدود (Piazza, 2024). ولمواجهة ذلك، أطلقت شبكة اليونسكو استراتيجيتها متوسطة المدى للفترة 2030-2025، والتي تهدف إلى تسريع التقدم عبر ثلاث أولويات (معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، 2024):

- **بناء القدرات وتنمية المهارات:** عبر "أكاديمية اليونسكو لمدن التعلم" ودوراتها الموضوعية مثل "العمل المناخي والمهارات الخضراء" (2025-2026) و"التحول الرقمي" (2027-2028).
 - **تحسين البيانات والمراقبة:** تحديث "السمات الرئيسية للمدن المتعلمة" وتطوير منصة مراقبة عالمية لجمع البيانات وتحليلها.
 - **تعزيز الشمولية والتعاون الإقليمي:** التركيز على المدن في أفريقيا والدول الجزرية، وتشجيع تطوير "أقاليم التعلم" التي تربط بين الحضر والريف.
- توضح البيانات الاستراتيجية لعام 2030 سعي الدول لتقديم فرص تعلم مدى الحياة للجميع، حيث يستفيد حالياً ما يقرب من 500 مليون مواطن من هذه المبادرات حول العالم (معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، 2024).

السؤال الرابع: ما أوجه الاستفادة من تجربة مدن التعلم السعودية في بناء نموذج لتعزيز التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة؟

أولاً: العوائد والمكتسبات من الانضمام لشبكة العالمية لمدن التعلم: يُمثل انضمام المدن السعودية إلى شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم فرصة استراتيجية متعددة الأبعاد، تُسهم في تحقيق رؤية المملكة 2030

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

من خلال قيادة سياسات التعلم مدى الحياة ودعم تنفيذ المبادرات المحلية المتعلقة بتنمية القدرات البشرية وجودة الحياة. وفيما يلي العوائد والمكتسبات التي تخطط المملكة العربية السعودية لتحقيقها من خلال الانضمام إلى شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم والتي تم نشرها في موقع الهيئة الملكية للجبيل وينبع (2021):

1. دعم تحقيق مستهدفات رؤية المملكة 2030 من خلال قيادة سياسات التعلم مدى الحياة، وتنفيذ المبادرات المحلية الداعمة لاستدامة التعلم في المجتمع.
2. إبراز الدور الحضاري للمملكة عالمياً عبر المشاركة في شبكة دولية تعنى بتعزيز التعلم مدى الحياة والتنمية المستدامة.
3. الإسهام في برامج جودة الحياة وتنمية القدرات البشرية من خلال توسيع فرص التعلم، وتطوير مهارات الأفراد، وتعزيز مشاركتهم في التنمية.
4. بناء شراكات استراتيجية مع مدن التعلم العالمية بما يتيح تبادل الخبرات والتجارب والممارسات الناجحة في مجال مدن التعلم.
5. الاستفادة من مؤتمرات وندوات الشبكة العالمية لمدن التعلم، وما تتيحه من فرص للتواصل مع المدن الأعضاء وتبادل الحلول والخبرات.
6. زيادة فرص العمل وتأهيل المواطنين لدخول سوق العمل من خلال دعم برامج التعلم والتدريب المستمر المرتبطة باحتياجات التنمية وسوق العمل.
7. تعزيز الجودة والتميز والريادة في التعليم بما ينسجم مع توجهات المملكة نحو تطوير التعليم وتحسين مخرجاته.
8. مواكبة التوسع في استخدام تقنيات التعليم الحديثة وتوظيفها في دعم التعلم المرن والمستمر.
9. توسيع قاعدة العمل التطوعي بوصفه أحد مجالات المشاركة المجتمعية الداعمة لثقافة التعلم والتنمية المحلية.
10. إتاحة الفرصة للأفراد لعرض ومشاركة تجاربهم بوسائل متعددة، بما يعزز تبادل المعرفة والخبرات بين أفراد المجتمع.

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

11. تشجيع وتطوير ثقافة التعلم مدى الحياة باعتبارها مدخلاً لتنمية الفرد والمجتمع، ومواجهة التحولات المعرفية والاقتصادية.
12. تشارك الحلول والتحديات التي تواجه المدن من خلال الانخراط في شبكة عالمية تتيح تبادل الخبرات حول قضايا التنمية الحضرية والتعليمية.
13. الاستفادة من تجارب وفرص بناء القدرات التي يقدمها معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة.
14. بناء الشراكات الاستراتيجية من خلال مدن التعلم حول العالم، بما يعزز حضور المملكة في شبكة دولية واسعة، ويفتح المجال لتبادل الخبرات والمبادرات والممارسات الناجحة مع المدن الأعضاء في مجالات التعلم مدى الحياة والتنمية الحضرية المستدامة.
15. تعزيز ارتباط الصناعة بالمجتمع المحلي من خلال توجيه التعلم والتدريب نحو احتياجات الاقتصاد المحلي والتنمية المجتمعية.
16. دفع عجلة الاقتصاد الوطني عبر تنمية رأس المال البشري، ورفع جاهزية الأفراد للمشاركة الفاعلة في سوق العمل والتنمية المستدامة.

ثانياً: مدن التعلم في المملكة العربية السعودية من الرؤية للتطبيق: شهدت المملكة العربية السعودية في السنوات الأخيرة تسارعاً كبيراً في الانضمام إلى الشبكة العالمية لمدن التعلم (GNLC) التابعة لليونسكو، حيث ارتفع عدد المدن السعودية المدرجة في هذه الشبكة العالمية إلى ثماني مدن بحلول عام 2025. وفيما يلي عرض مفصل لمدن التعلم السعودية الثمانية، يشمل رؤية كل مدينة، سياساتها وخططها وتطبيقها، وأبرز الممارسات الجيدة المعتمدة بها وفقاً للموقع الرسمي لمدن التعلم لليونسكو (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2025):

1. مدينة الجبيل الصناعية (انضمت عام 2020)

أ. الرؤية: تتمحور رؤية مدينة الجبيل الصناعية بوصفها أول مدينة تعلم سعودية حول بناء اقتصاد معرفي مستدام قائم على التميز الصناعي الصديق للبيئة. وتسعى المدينة إلى تمكين سكانها البالغ عددهم أكثر من 200,000 نسمة من اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرون والمهارات الخضراء للتكيف مع التغير المناخي والحد من آثاره البيئية.

ب. السياسات والخطط والتطبيق

- **الاستدامة والعمل المناخي:** دمجت إدارة حماية ومراقبة البيئة بالهيئة الملكية بالجبيل (RC-EPCD) قطاعات الصناعة والأكاديميات والصحة لتقييم التقنيات الصديقة للبيئة ونشر الوعي البيئي.
- **تمكين القوى العاملة ومكافحة الأمية:** نفذت المدينة خططاً طموحة نجحت في رفع مهارات أكثر من 168,000 مواطن ومواطنة عبر الفصول المسائية والبرامج التدريبية المخصصة لسوق العمل، ومحو أمية أكثر من 5,000 مستفيد.
- **التعليم المدرسي الأخضر:** إلزام المدارس والجامعات بدمج برامج الاستدامة والمناخ ضمن المناهج التعليمية وتدريب المعلمين.
- **المبادرات المميزة:**
- **جائزة المدارس الخضراء (Green Schools Award):** مبادرة تحفيزية تشجع المدارس على دمج التربية البيئية والعمل المناخي عملياً في سلوك الطلاب اليومي.
- **مبادرة طاقة الهيدروجين الأخضر (H2 Initiative):** برنامج مخصص لتعليم طلاب المدارس والجامعات أسس الطاقة المتجددة، وتقنيات الهيدروجين الأخضر، وحلول تخزين الطاقة النظيفة.

2. مدينة ينبع الصناعية (انضمت عام 2022)

- أ. **الرؤية:** ترتكز رؤية ينبع الصناعية على دمج الريادة في قطاع الصناعات المتقدمة مع التزام راسخ بالتعلم مدى الحياة. وتستهدف المدينة تعزيز بيئة رقمية داعمة للابتكار والعلوم والتكنولوجيا، مع التركيز على خمسة ركائز أساسية: التعليم من أجل التنمية المستدامة، التعلم مدى الحياة للجميع، حماية البيئة والصحة العامة، توفير بيئات تعليمية آمنة ومحفزة، وتمكين المرأة والحد من البطالة.

ب. السياسات والخطط والتطبيق

- **الصحة والبيئة الحضرية:** إطلاق برنامج "تجربة المريض" لرفع جودة الرعاية الصحية في المستشفيات، وزراعة أشجار مخصصة بيئياً لامتناس الغازات والشوائب من الهواء، وتطبيق برامج صحية ورياضية أسبوعية بالمدارس.

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

- **التدريب المهني وريادة الأعمال:** يقدم "مركز تطوير الصناعات" الدعم اللازم لتدريب رواد الأعمال الشباب وتسهيل حصولهم على التمويل لتغذية سوق العمل المحلي.
- **الشمولية والدمج:** إقامة شراكات مجتمعية لتمكين المرأة والطفل، وتهيئة البنى التحتية والممرات لمساعدة ذوي الإعاقة.

ج. المبادرات المميزة:

- **مبادرة روحك غالية:** برنامج توعوي تفاعلي يستهدف كافة فئات المجتمع لرفع الوعي بالسلامة المرورية والحد من حوادث الطرق.
- **مبادرة مستودع الملابس:** مبادرة مجتمعية مستدامة لتوفير المساعدات للأسر الضعيفة في القرى المجاورة، يرافقها تسيير قوافل طبية علاجية وتوعوية مجانية.

3. المدينة المنورة (انضمت عام 2024)

أ. **الرؤية:** تسعى المدينة المنورة إلى توظيف إرثها التاريخي والديني لتكون منارة للتعليم المستمر، حيث تضع رؤيتها في إطار تحويل الأحياء والمجتمعات إلى مراكز معرفية مستدامة، جاعلة التعليم البوصلة الأساسية التي توجه مسار التنمية الحضرية والاقتصادية.

ب. السياسات والخطط والتطبيق

- **الاستدامة البيئية والصحية:** ركزت السياسات على التوسع في المساحات الخضراء، وتجهيز المؤسسات التعليمية ببرامج خفض استهلاك الطاقة والتدوير، وإنشاء مراكز صحية مجتمعية لنشر الوعي الغذائي والنفسي.
- **استهداف الفئات الأكثر حاجة:** توجيه الدعم للأحياء الأقل نمواً من خلال إنشاء مراكز تعلم تقدم برامج محو الأمية والتعليم المهني المخصص للنساء وذوي الإعاقة.
- **دعم الابتكار والشركات الناشئة:** الشراكة مع صندوق تنمية الموارد البشرية (هدف) لدعم رواد الأعمال من خلال حاضنات تقنية متقدمة.

ج. المبادرات المميزة:

- مبادرة وادي طيبة ونماء المنورة: حاضنات أعمال ومراكز ريادية أسهمت بفاعلية في تمكين الشباب وتطوير المشاريع الصغيرة والناشئة لتعزيز الابتكار التكنولوجي والاقتصادي بالمنطقة.

4. محافظة الأحساء (انضمت عام 2024)

أ. الرؤية: ترمي رؤية الأحساء إلى تأسيس مجتمع معرفي مرن ومستعد للمستقبل، من خلال تكتيف فرص التعلم الشامل، وتطوير البنية التحتية الرقمية، وتنشيط المبادرات التي تستهدف تمكين الفئات الأكثر عرضة للتهميش لضمان تحقيق العدالة الاجتماعية وجودة الحياة.

ب. السياسات والخطط والتطبيق

- البيئة والاستدامة الأكاديمية: دمج برامج علوم البيئة والتشجير بالتعاون مع جامعة الملك فيصل، التي ترشحت لجوائز عالمية بفضل مبادراتها في الاستدامة الخضراء.
- مدينة بلا حواجز: تفعيل سياسات دمج ذوي الإعاقة وتوفير خدمات ووسائل نقل آمنة للطلاب، وتسهيل دمجه المهني عبر تأمين وظائف ملائمة لهم في القطاعين العام والخاص.
- تمكين ريادة الأعمال: إقامة شراكات مع البنك التنموي الاجتماعي وغرفة الأحساء لتنظيم مخيمات ريادية تدعم التوظيف الذاتي.

ج. المبادرات المميزة:

- مبادرة رابط الأحساء: مشروع متكامل يتضمن أربعة محاور فرعية (الرابط الريفي، الرابط اللوجستي، الرابط الصناعي، والرابط البيئي) بدعم من رجال الأعمال لخدمة أهداف التنمية المستدامة ورؤية 2030.
- برامج رعاية الموهوبين الصيفية: ورش عمل ومعسكرات علمية تفاعلية تعتمد على متطوعين خبراء لتعليم الطلاب المتميزين مجالات التكنولوجيا المتقدمة، الإلكترونيات، والإعلام الرقمي.

5. مدينة الملك عبد الله الاقتصادية (انضمت عام 2024)

أ. الرؤية: تطمح مدينة الملك عبد الله الاقتصادية إلى بناء بيئة حضرية ذكية ومتكاملة تجعل من التعليم المستدام محركاً رئيسياً للابتكار. تتركز رؤيتها على تنويع الفرص التعليمية لكافة الأعمار، وبناء بنية تحتية تعليمية رقمية فائقة التطور، لتكون مركزاً عالمياً للتطوير والتعليم المبتكر.

ب. السياسات والخطط والتطبيق

- البنية التحتية التعليمية والصحية: دمج مفاهيم التنمية المستدامة في تصميم الحرم الجامعي والمدرسي، والاستثمار في مرافق صحية متقدمة تدعم الصحة البدنية والنفسية.
- الحوكمة الشاملة والمناهج العالمية: تطبيق مناهج تواكب المتغيرات العالمية، وإنشاء مراكز تعلم في الأحياء تضمن وصول المهارات للجميع وتدريب المعلمين على استراتيجيات التعليم الشامل.
- تأهيل سوق العمل: تصميم برامج تدريبية بالتعاون مع الشركات المحلية، ودعم ريادة الأعمال عبر برامج أكاديمية متميزة تقدمها كلية الأمير محمد بن سلمان للأعمال وريادة الأعمال (MBSC).

ج. المبادرات المميزة:

- دعم الشركات الناشئة في مجال تكنولوجيا التعليم (EdTech Start-ups): تأسيس مراكز احتضان متطورة ومساحات عمل مشتركة تجمع بين التعليم والحلول التكنولوجية لتغذية ريادة الأعمال الرقمية.

6. مدينة الرياض (انضمت عام 2025)

أ. الرؤية: تستلهم الرياض رؤيتها كمدينة تعلم من مستهدفات رؤية 2030 وبرنامج تنمية القدرات البشرية، حيث تسعى العاصمة إلى التوسع في التعليم الذكي والمنصف لجميع الأعمار. وتطمح إلى ترسيخ مكانتها كنموذج ريادي عالمي في تعزيز الاستدامة، وبناء مجتمع المعرفة، وتحسين جودة الحياة الحضرية.

ب. السياسات والخطط والتطبيق

- الاستدامة والتشجير: تبني أنظمة ذكية لإدارة النفايات والطاقة المتجددة، وتطبيق "مشروع السجل الشمسي" وبرنامج "الرياض الخضراء" لربط المدارس بجهود زيادة الغطاء النباتي الحفري.

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

- **الشمول المالي والمهني:** إطلاق مسارات تأهيل مهني متوافقة مع احتياجات الثورة الصناعية الرابعة (مثل الذكاء الاصطناعي والأمن السيبراني)، وتوفير تمويل المشاريع الصغيرة بالتعاون مع بنك التنمية الاجتماعية ومراكز دعم المنشآت (منشآت).
- **العدالة والوصول المعرفي:** تقديم برامج تعليمية مميزة للغة العربية عبر مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، ودعم برامج الطفولة المبكرة والتعليم الدامج لذوي الإعاقة عبر الأوقاف والمؤسسات الوطنية.

ج. المبادرات المميزة:

- **مدينة محمد بن سلمان غير الربحية (Misk City):** أول مدينة غير ربحية في العالم تدمج بين التعليم المستمر، ومختبرات الابتكار الرقمي، وحاضنات ريادة الأعمال في إطار تصميم حضري مستدام وخضر.
- **مركز مسك الابتكاري (Misk Hub):** منصة شبابية تفاعلية تقدم برامج إرشادية وتدريبية وورش عمل بالتعاون مع شركاء دوليين لتأهيل القادة والرواد من جيل الشباب.
- **مكتبة الملك فهد الوطنية:** مركز وطني ثقافي يدمج بين صون المخطوطات والتراث والمنصات التفاعلية الرقمية لتوفير المعرفة لجميع فئات المجتمع مجاناً.

7. مدينة العلا (انضمت عام 2025)

- أ. **الرؤية:** تركز رؤية العلا على توظيف إرثها الثقافي والتاريخي الفريد ليكون محركاً للتنمية البشرية والتعلم مدى الحياة. وتبنى المدينة استراتيجية تنموية شاملة تتضمن أكثر من 40 مبادرة تعليمية ومجتمعية لتمكين جيل الشباب وحماية الهوية الثقافية وصنع مستقبل حضري مستدام.

ب. السياسات والخطط والتطبيق

- **الاستدامة والتعليم البيئي:** تفعيل برنامج "حماية" لتأهيل الشباب والعاملين في قطاع السياحة على مبادئ صون الطبيعة، وتطبيق خطة "المسار إلى الازدهار" لزراعة نصف مليون شجرة محلية بالتعاون مع المدارس.

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

- **الشمولية والوصول الجغرافي:** تشغيل حافلات مدرسية ذكية ومجهزة بنظام GPS لنقل الطلاب ذوي الإعاقة، وإطلاق "دوائر التعلم المجتمعية" لمحو أمية كبار السن وبناء مهاراتهم الرقمية، ودعم تمكين المرأة الحرفي من خلال مدرسة الديرة.
- **ربط التعليم بفرص العمل:** تقديم برامج تدريب مهني معتمدة في مجالات السياحة والضيافة، بالتعاون مع كيانات كبرى مثل شركة "البحر الأحمر الدولية".

ج. المبادرات المميزة:

- **مبادرة جاهز للقراءة:** برنامج يعزز مهارات القراءة والابتكار العلمي والتقني (STEAM) للأطفال واليافعين من سن 5 إلى 12 عاماً عبر حلقات القراءة المدرسية التفاعلية.
- **التعلم المجتمعي عبر الفن والطبيعة والتراث:** إشراك آلاف الطلاب في زيارات ميدانية تفاعلية وأنشطة فنية مستوحاة من البيئة الطبيعية والتراث لتعزيز المسؤولية البيئية (مثل حماية النمر العربي).

8. مدينة رياض الخبراء (انضمت عام 2025)

أ. الرؤية: تستهدف رؤية رياض الخبراء خلق مجتمع محلي متمكن يدمج بفاعلية مهارات المستقبل بالقيم الأخلاقية والهوية التراثية والزراعية الفريدة للمنطقة. وتهدف البلدية إلى تيسير الوصول الشامل لموارد التعلم وتأهيل الكوادر المجتمعية بما يضمن الرفاه وجودة الحياة والصحة العامة.

ب. السياسات والخطط والتطبيق

- **الاستدامة الخضراء والصحة:** دمج برامج التربية البيئية والتشجير بالتعاون مع الجمعيات المحلية، وتطبيق مشروع السجل الشمسي لدراسة طاقة المستقبل بالشراكة مع جامعة سوسة، وتفعيل مسارات المشي الصحية المؤهلة لاعتماد المدينة كمدينة صحية لدى منظمة الصحة العالمية (WHO).
- **الشمول والوصول التشاركي:** إتاحة المكتبات العامة ومراكز الجمعيات الخيرية لذوي الإعاقة وكبار السن، وتفعيل برنامج "الشريك الأدبي" لدعم الحوار الفكري والثقافي.
- **تمكين الأسر المنتجة والبالغين:** توفير التدريب والتمويل التأسيسي بالتعاون مع بنك التنمية الاجتماعية، وتنظيم معارض مستمرة للأسر المنتجة لتسويق منتجاتها محلياً.

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

ج. المبادرات المميزة:

- **مركز تلقين للتدخل المبكر والتربية الأساسية:** مركز مجتمعي مميز يقدم برامج تنمية لغوية مبكرة للأطفال من سن 4 سنوات فما فوق، مستخدماً أدوات رقمية لتلاوة القرآن، بدعم من القطاع الثالث ومصرف الجزيرة.
- **جمعية بناء لخدمات المباني المدرسية:** أول منظمة سعودية غير ربحية متخصصة في تشييد وصيانة المنشآت التعليمية من خلال العمل التطوعي والشراكات مع القطاع الخاص لتحسين جودة بيئات التعلم.
- **مهرجان رياض الخبراء للتمور:** فعالية سنوية رائدة تدمج الاستثمار الاقتصادي والاحتفاء بالتراث مع ورش تدريبية للشباب والمزارعين حول الزراعة المستدامة، تسويق المنتجات، والصناعات التحويلية للنخيل.

ثالثاً: ما يميز مدن التعلم السعودية عن النماذج العالمية

تمتلك مدن التعلم في المملكة العربية السعودية خصائص هيكلية وتشغيلية فريدة تميزها عن باقي التجارب الدولية (الهيئة الملكية لمدينة الرياض، 2025)، وتتمثل في الآتي:

1. **الارتباط البنوي بالرؤية الوطنية (رؤية 2030):** على عكس العديد من مدن التعلم العالمية التي تنشأ بمبادرات بلدية محلية مستقلة، تُعد مدن التعلم السعودية جزءاً لا يتجزأ من استراتيجية تنمية وطنية كبرى يقودها "برنامج تنمية القدرات البشرية" (أحد برامج رؤية 2030). يضمن هذا الارتباط مواءمة سياسات التعلم مع خطط التحول الوطني ومستهدفات جودة الحياة والتنمية الاقتصادية الشاملة.
2. **تكامل الهيئات الملكية والوزارات المعنية (الحكومة التشاركية العليا):** تتميز الحكومة السعودية بقيادة هيئات تطويرية عليا (مثل الهيئة الملكية لمدينة الرياض، والهيئة الملكية للجبيل وينبع) لملف مدن التعلم بالشراكة مع وزارة التعليم ووزارة الثقافة السعودية. تتيح هذه الهيكلية مرونة فائقة وقدرة على حشد الموارد وتجاوز العقبات البيروقراطية وسرعة مواءمة خطط البلديات مع كبرى الكيانات الاقتصادية والصناعية المشاركة المجتمعية والجامعات المحلية.

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

3. **تبني الابتكار الاجتماعي وغير الربحي:** تتفرد المملكة بنماذج ريادية لا مثيل لها عالمياً في دمج القطاع غير الربحي بالتعليم المجتمعي؛ ويبرز ذلك بوضوح في "مؤسسة محمد بن سلمان الخيرية" (Misk City) في الرياض كأول مؤسسة غير ربحية في العالم تدمج التعلم مدى الحياة بحاضنات الابتكار الرقمي وتكنولوجيا المستقبل، والثقافة والفنون، إلى جانب مبادرات نوعية مثل مكتبة الملك فهد الوطنية.

4. **تكامل التعليم البيئي الأخضر مع الصحة وجودة الحياة:** تتميز المدن السعودية بربط التعلم بشكل مباشر بمشاريع الاستدامة والمناخ الوطنية؛ مثل برنامج "الرياض الخضراء" والتحول للطاقة النظيفة عبر السجل الشمسي، و"جانزة المدارس الخضراء" في الجبيل الصناعية. كما يتكامل هذا التوجه مع سعي العديد من المدن لنيل شهادات الاعتماد العالمية كمدن صحية (WHO) ونشطة بدعمها للمسارات الرياضية وجودة الحياة الحضرية.

5. **توظيف الهوية والتراث كفضاءات تعليمية حية:** تركز مدن التعلم السعودية على إرثها الثقافي والتاريخي ليكون حاضنة للتعلم؛ حيث تُستغل المواقع المسجلة في قائمة التراث العالمي لليونسكو (مثل حي الطريف بالدرعية، وموقع الحجر في العلا) لإطلاق مبادرات تعليمية وثقافية وسياحية متكاملة (برنامج حماية في العلا نموذجاً) تدمج المواطنين بمسارات التنمية المعرفية (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2025). وتعد الأحساء نموذجاً سعودياً يجمع بين الإرث الثقافي والتعليمي، وربط التعلم بالهوية الثقافية واللغوية والتنمية المستدامة. وحضور دور المؤسسات التعليمية، ولا سيما جامعة الملك فيصل، في تعزيز المبادرات الثقافية والمجتمعية التي تجعل التعلم ممتداً في الفضاء العام، ومتفاعلاً مع الهوية المحلية، ومتسقاً مع مستهدفات رؤية المملكة 2030 في تنمية الإنسان وتحسين جودة الحياة (الملحم، 2025).

رابعاً: الفوائد الاستراتيجية

تسهم مدن التعلم السعودية في تحقيق مكاسب استراتيجية كبرى للدولة على الصعيدين الوطني والدولي:

- **تسريع التحول نحو الاقتصاد المعرفي:** تدعم هذه المدن إعادة تشكيل مهارات رأس المال البشري ليصبح قادراً على تلبية متطلبات الثورة الصناعية الرابعة (كالذكاء الاصطناعي، الأمن السيبراني، والطاقة المتجددة)، مما يعزز تنويع مصادر الدخل الوطني بعيداً عن النفط.

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

- **رفع تصنيف المملكة في المؤشرات العالمية:** تسهم مخرجات مدن التعلم في تعزيز ترتيب المؤسسات التعليمية السعودية في التصنيفات الدولية، وتحسين جودة البنى التحتية الذكية والمؤشرات البيئية والتعليمية المرتبطة بأجندة التنمية المستدامة لعام 2030 (خاصة الهدفين الرابع والحادي عشر).
- **تعزيز القوة الناعمة والتعاون الدولي:** يتيح الانضمام للشبكة فرصة ريادية لتبادل الخبرات وتصدير النماذج السعودية الناجحة (مثل فوز الجبيل الصناعية بجائزة اليونسكو العالمية لمدن التعلم لعام 2021 وينبع لعام 2024)، مما يعزز الحضور الحضاري للمملكة عالمياً. (UNESCO Institute for Lifelong Learning, n.d.)

ثالثاً: الفوائد المحلية والمجتمعية

- ينعكس أثر مدن التعلم بشكل مباشر وملاموس على جودة حياة المواطنين والمقيمين داخل نطاقها الجغرافي حسب اعلان الهيئة الملكية لمدينة الرياض (2025):
- **خفض معدلات الأمية والبطالة:** تدعم هذه المدن برامج محو الأمية الأبجدية والرقمية للوصول لمستهدف 0% بحلول عام 2030، إلى جانب توفير برامج تخصصية سريعة لإعادة تأهيل البالغين وتطوير مهاراتهم (Reskilling & Upskilling) لتسهيل دمجهم في سوق العمل.
 - **تمكين الفئات المجتمعية الأكثر حاجة:** توفر هذه المدن مراكز تعلم مخصصة وميسرة لدمج ذوي الإعاقة (مبادرة مدينة بلا حواجز بالأحساء) وتدعم برامج تمكين المرأة والشباب معرفياً واقتصادياً.
 - **دعم ريادة الأعمال والأسر المنتجة:** توفير حاضنات أعمال ومظلات تمويلية بالتعاون مع بنك التنمية الاجتماعية (مثل حاضنة نماء المنورة ووادي طيبة بالمدينة المنورة) مما يسهل تحويل الأفكار والمهارات المحلية واليدوية إلى مشاريع اقتصادية مستدامة.
 - **نشر ثقافة الصحة العامة والرفاهية:** تؤدي الشراكات التعاونية داخل هذه المدن إلى تحسين الوعي الصحي والبيئي العام من خلال إطلاق الحملات التوعوية، ودمج الثقافة الرياضية في الحياة اليومية للسكان لضمان الرفاه البدني والنفسي للمجتمع.

عاشراً: التوصيات

تمثل المدن السعودية ضمن شبكة مدن التعلم نموذجاً رائداً يعيد توظيف التعليم بوصفه محوراً أساسياً في التنمية الحضرية، بحيث يجمع بين تنمية الإنسان والارتقاء بالمكان، ويدعم مفهوم المدينة كفضاء مستدام لإنتاج المعرفة وتمكين المجتمعات. ويمكن الاستفادة من التجربة السعودية من خلال مميزات التجربة السعودية التي رفعت من عوائدها في تعزيز التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة:

1. **ترسيخ مدن التعلم كمدخل وطني لتعزيز التعلم مدى الحياة**، من خلال ربط مبادرات المدن المتعلمة بمستهدفات الرؤية الوطنية للدولة وبرامجها التنفيذية. تعتمد فعالية المدينة المتعلمة على تفعيل "الحوكمة التعاونية"، وهي آلية أساسية لمعالجة القضايا المجتمعية المعقدة (Piazza, 2024). وتؤكد اليونسكو أن بناء مدينة متعلمة ناجحة يتطلب "عملاً جماعياً وتخطيطاً جيداً" يشرك جميع أصحاب المصلحة (UIL, 2015).
2. **توسيع فرص التعلم الشامل لجميع فئات المجتمع**، عبر إتاحة التعلم مدى الحياة، وتوفير المعلومات والإرشاد والدعم، وإنشاء أماكن تعلم داخل المجتمعات المحلية، مع التركيز على دعم ذوي الاحتياجات الخاصة والعاطلين عن العمل؛ بما يعزز العدالة التعليمية وتكافؤ الفرص.
3. **تعزيز الشراكات المحلية والعالمية في مجال مدن التعلم**، من خلال بناء شراكات استراتيجية مع مدن التعلم حول العالم، والاستفادة من خبرات المدن الأعضاء ومؤتمرات وندوات شبكة اليونسكو العالمية، بما يدعم تبادل الممارسات الناجحة وتطوير السياسات المحلية للتعلم مدى الحياة.
4. **توظيف تقنيات التعليم الحديثة في دعم التعلم المستمر**، بما يضمن توفير بيئات تعلم مرنة ومفتوحة تتجاوز حدود الزمان والمكان، وتدعم الوصول إلى فرص التعلم والتدريب عبر القنوات الرقمية والمنصات الإلكترونية.
5. **ربط برامج التعلم مدى الحياة باحتياجات سوق العمل والتنمية الاقتصادية**، من خلال تأهيل المواطنين للوظائف المستقبلية، وتطوير المهارات المهنية والرقمية، وتعزيز ارتباط الصناعة بالمجتمع المحلي؛ بما يساهم في رفع جاهزية رأس المال البشري ودفع عجلة الاقتصاد الوطني.

دور المدن المتعلمة في تعزيز مفهوم التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة: في ضوء التجربة في المملكة العربية السعودية

6. **تنمية ثقافة المشاركة المجتمعية والعمل التطوعي داخل مدن التعلم**، عبر إتاحة الفرصة للأفراد لعرض تجاربهم ومشاركة خبراتهم بوسائل متعددة، وتوسيع قاعدة العمل التطوعي، بما يعزز التعلم التشاركي ونقل المعرفة بين أفراد المجتمع.
7. **بناء آليات متابعة وتقويم لمبادرات مدن التعلم**، تقيس أثرها في نشر ثقافة التعلم مدى الحياة، وتحسين جودة التعليم، وتنمية القدرات البشرية، وتعزيز جودة الحياة؛ لضمان استدامة المبادرات وتحويلها إلى ممارسات مؤسسية قابلة للتطوير والتعميم.
- وبناءً على ذلك يمكن القول إن المدن المتعلمة تمثل أحد المسارات الواعدة لدعم التنمية المستدامة، وتحويل التعلم إلى قيمة مجتمعية مستمرة، تسهم في بناء مواطن قادر على التعلم والتكيف والمشاركة الفاعلة في تحقيق التنمية الوطنية. والذي يدعمه شعار وثيقة مدن التعلم "مستقبل مدينتنا يكمن في تعميم التعلم مدى الحياة".

المراجع العربية:

1. إبراهيم، رحاب أحمد. (2023). رؤية مقترحة لتطوير برامج التعلم المستمر مدى الحياة بمصر في ضوء آراء بعض الخبراء. *العلوم التربوية*, 31 (3), 313-362.
<https://doi.org/10.21608/ssj.2023.344700>
2. البقمي، ميثيب بن محمد بن عبد الله. (2023). التعلم المستمر ودوره في تحقيق التنمية المستدامة ومواجهة أبرز تحدياتها من خلال (رؤية المملكة العربية السعودية 2030). *مجلة بنها للعلوم الإنسانية*, 2 (1), 299-332.
<https://doi.org/10.21608/bjhs.2023.248352.1204>
3. الدسيماني، تهاني. (2024). برامج التعلم مدى الحياة ٤. ٠٠ مجلة تطوير الأداء الجامعي, 27 (1), 231-264.
<https://doi.org/10.21608/jpud.2024.248043.1191>
4. الأسمرى، طالع بن عبد الله. (2025). التعليم الأخضر في مدن التعلم العربية: (إطار استراتيجي لتعزيز الاستدامة في ضوء أفضل الممارسات العالمية)، *Journal of Educational and Human Sciences*, 42 (42), 120-142.
<https://doi.org/10.33193/JEAHS.42.2025.583>
5. العريفي، نورة بنت سعد بن ناصر، والحميدي، مي عبد الرحمن. (2025). التخطيط للمعرفة بعد التقاعد في ضوء فلسفة التعلم مدى الحياة. *العلوم التربوية*, مج 33، ع2، 347-376.
<http://search.mandumah.com/Record/1615476>
6. الملحم، نهاد بنت أحمد عبد الله. (2025). الضاد في واحة التعلم: الأحساء مدينة التعلم مجلة رماح للبحوث والدراسات، ع120، 347-360.
<http://search.mandumah.com/Record/1590223>
7. بريك، عصام يحيى. (2025). دور التعليم الفعال في تنشئة المواطن الصالح وفق مستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية. *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية*, 13 (2 الجزء الثاني), 219-245.
<https://doi.org/10.63908/958rbq40>
8. جمال الدين، نادية. (2025). التعلم المستمر في الزمان الرقمي لمواجهة متغيرات سوق العمل والاقتصاد المرن. *العلوم التربوية*, 33 (2), 1-13.
<https://doi.org/10.21608/ssj.2025.447514>
9. جمال الدين، نادية، وحامد، نجلاء، والشريف، دينا. (2023). الذكاء الاصطناعي وإتاحة فرص التعلم مدى الحياة في ضوء خبرات بعض الدول. *العلوم التربوية*, 31 (2), 401-422.

<https://doi.org/10.21608/ssj.2023.406168>

10. عبد المعطي محمد، أحمد حسين، وغالي، راندا ممدوح مملوك. (2024) تصور مقترح لتطوير مدن التعلم في مصر على ضوء تداعيات الذكاء الاصطناعي: دراسة تحليلية مجلة كلية التربية (أسيوط)، (10)40، 175-216.

<https://doi.org/10.21608/mfes.2024.403719>

11. مسيل، محمود عطا محمد علي، وميخائيل، إنجي طلعت نصيف. (2019). مدن التعلم في جمهورية الصين الشعبية وإمكانية الاستفادة منها في مصر العلوم التربوية، مج27، ع4، 226-320.
<http://search.mandumah.com/Record/1087973>

12. معوض، فاطمة عبد المنعم محمد. (2022). التعليم العالي وبناء مجتمع معرفي: إدارة مدن المعرفة بالمملكة العربية السعودية أنموذجاً. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، (94)94، 1211-1242.
<https://doi.org/10.21608/edusohag.2022.214020>

13. ناجي، إهداء صلاح. (2024). نحو رؤية عربية مستقبلية لدعم وتعزيز التعلم المستمر بالمكتبات: دراسة في الأدوات والفرص والتحديات وسبل التمكين. المجلة المصرية لعلوم المعلومات، 11 (1)، 115-170.

<https://doi.org/10.21608/jesi.2023.218071.1096>

14. نجم، سهام. (2023). التعليم والتعلم حركة مجتمعية واسعة المجال للتمكين واستدامة التنمية. العلوم التربوية، 31 (3)، 219-233.

<https://doi.org/10.21608/ssj.2023.344561>

المراجع الأجنبية:

- 1-Facer, K., & Buchczyk, M. (2019). Understanding Learning Cities as discursive, material and affective infrastructures. *Oxford Review of Education*, 45(2), 168–187.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1552581>
- 2- Facer, Keri., & Buchczyk, Magdalena. (2019). Towards a research agenda for the ‘actually existing’ Learning City. *Oxford Review of Education*, 45(2), 151–167.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1551990>
- 3- Hirju, I., & Georgescu, R. I. (2023). The concept of learning cities: supporting lifelong learning through the use of smart tools. *Smart Cities*, 6(3), 1385-1397.
<https://doi.org/10.3390/smartcities6030066>
- 4- Kaewhanam, K., Kaewhanam, P., Pongsiri, A., Intanin, J., Kamolkat, S., & Thongmual, N. (2023). Citizen engagement and collaboration: The key to promoting learning city. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 17(1), 27-34.
<https://doi.org/10.11591/edulearn.v17i1.20650>
- 5- Piazza, R. (2024). Learning cities: catalysts for sustainable urban development through collaborative partnerships. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 24(2), 228-242.
<https://doi.org/10.36253/form-16069>
- 6- Pitakaso, R., Khonjan, S., Srichok, T., Nanthasamroeng, N., Khampukka, P., Sawettham, A., Dinkoksung, S., Supasarn, C., Jungvimutipan, K., & Boonaree, Y. (2025). AI-driven cultural urbanism: A data-integrated model for learning city development in emerging heritage contexts. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, Article 102011.
- 7- Pryima, Serhii., Yuan, Dayong., Anishenko, Olena., & Petrushenko, Yuriy. (2017). The UNESCO Global Network of Learning Cities: Tools for Progress Monitoring. *Psychological and Pedagogical Problems of Modern Specialist Formation*, (4), 85-92. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-4-13>
- 8- Pryima, Serhii., Yuan, Dayong., Anishenko, Olena., & Petrushenko, Yuriy. (2017). The UNESCO Global Network of Learning Cities: Tools for Progress Monitoring. *Psychological and Pedagogical Problems of Modern Specialist Formation*, (4), 85-92.
<https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-4-13>
- Valdes-Cotera, Raúl., Longworth, Norman., Lunardon, Katharina., Wang, Mo., Jo, Sunok., & Crowe, Sinéad. (Eds.). (2015). *Unlocking the potential of urban communities: Case studies of twelve learning cities*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234536>
- 8- Webb, S., Holford, J., Hodge, S., Milana, M., & Waller, R. (2020). Learning cities and implications for adult education research. *International Journal of Lifelong Education*, 39(5–6), 423–427.
<https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1853937>

وثائق UNESCO:

- 1- معهد اليونسكو للتعليم مدى الحياة. (2024). الشبكة العالمية لمدن التعلم التابعة لليونسكو: استراتيجية متوسطة المدى 2025-2030. اليونسكو.
https://www.uil.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/12/UNESCOGNLC_MTS_2025-2030_AR.pdf?hub=1473
- 2- معهد اليونسكو للتعليم مدى الحياة. (2017). مدن التعلم وأهداف التنمية المستدامة: دليل العمل. اليونسكو.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260442_ara
- 3- معهد اليونسكو للتعليم مدى الحياة. (2015). شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم. اليونسكو.
<https://uil.unesco.org/ar/lifelong-learning/learning-cities>
- 4- معهد اليونسكو للتعليم مدى الحياة. (2015). مبادئ توجيهية لبناء مدن التعلم: شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم. اليونسكو.
<https://uil.unesco.org/ar/lifelong-learning/learning-cities/guidelines-building-learning-cities>
- 5- معهد اليونسكو للتعليم مدى الحياة. (2015). الوثيقتان التوجيهيتان: إعلان بيجين حول مدن التعلم والملاحم الرئيسية لمدن التعلم، اليونسكو.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226756>
- 6- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2022). *ESD implementation in learning cities*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382343>
- 7- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2020). *Embracing a Culture of Lifelong Learning: Contribution to the Futures of Education Initiative: Report: a Transdisciplinary Expert Consultation*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112>
- 8- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2015). *Building sustainable learning cities: Mainstreamed lifelong learning for all is key to the inclusion, prosperity and sustainability of cities*. Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Cities. UNESCO.
<https://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities/2nd-international-conference-learning-cities>

المواقع الإلكترونية:

1. الهيئة الملكية للجبيل وينبع. (2021). *الجبيل الصناعية: أول مدينة تعلم في المملكة العربية السعودية*. الإدارة العامة للتعليم بالهيئة الملكية بالجبيل <https://schools.rcjy.edu.sa/data/doc/lcity.pdf>.
2. الهيئة الملكية لمدينة الرياض. (2025). *الرياض تنضم إلى شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم، تعزيزاً لدورها في بناء مجتمع معرفي جاهز للمستقبل*. <https://www.rcrc.gov.sa/>.
3. معهد اليونسكو للتعليم مدى الحياة. (2024). *شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم: 64 عضواً جديداً من 35 بلداً*. اليونسكو- <https://www.uil.unesco.org/ar/articles/unesco-global-network-learning-cities-64-new-members-35-countries>.
4. معهد اليونسكو للتعليم مدى الحياة. (2024). *لماذا يعد التعلم مدى الحياة من أجل العمل المناخي على المستوى المحلي أمراً مهماً؟* اليونسكو- <https://www.uil.unesco.org/ar/why-lifelong-learning-climate-action-local-level-matters>.
5. وزارة التعليم. (2025). *المملكة تعزز ريادتها الدولية في التعلم مدى الحياة بانضمام 8 مدن سعودية جديدة لشبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم* [تغريدة]. منصة إكس (تويتر سابقاً). https://x.com/moe_gov_sa/status/1997776281723670705.
6. وزارة التعليم. (2025). *مدن التعلم*. المملكة العربية السعودية. <https://moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/Pages/literacy-cities.aspx>.
7. UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2025). *UNESCO Global Network of Learning Cities*. <https://www.uil.unesco.org/en/learning-cities?hub=38>

فاعلية العرض الميلودرامي في تنمية مهارة الاستماع عند تلامذة الصف
الخامس الابتدائي في مادة القراءة العربية

أ.م.د. علي حمزة جخيور كريم

المديرية العامة للتربية في محافظة بغداد الرصافة / 3

Alsarray55@gmail.com

+964 7711590714

The effectiveness of melodramatic presentations in developing listening
skills among fifth-grade elementary school students in Arabic reading.

Dr. Ali Hamza Jakhyour

Keywords

- The Melodramatic Performance
- Listening skill
- Arabic Reading

ملخص البحث باللغة العربية

يهدف البحث الحالي الى التعرف فاعلية العرض الميلودرامي في تنمية مهارة الاستماع عند تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مادة القراءة العربية .

وسعيًا لتحقيق هدف البحث، صاغ الباحث الفرضية الرئيسة الآتية: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية و تلامذة المجموعة الضابطة في تنمية مهارة الاستماع .

وقد اعتمد الباحث عند اجراء هذا البحث على تصميم تجريبي يتميز بالضبط الجزئي، يقوم على وجود مجموعتين من التلامذة المجموعة التجريبية التي خضعت لتطبيق المتغير المستقل، ممثلًا بالعرض الميلودرامي" في تدريس القراءة العربية ، والمجموعة الضابطة: التي تم تدريسها وفق الأساليب الاعتيادية .

أما بالنسبة إلى مجتمع البحث، فقد تكوّن من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الثالثة ، للعام الدراسي (2025-2026)، والبالغ عددهم (70) تلميذاً ، موزعين على صفين دراسيين .

وقد تم اختيار شعبة (أ) بطريقة قصدية لتمثل المجموعة التجريبية، التي خضعت لتجربة التدريس باستخدام العرض الميلودرامي. في حين جُعِلت شعبة (ب) تمثل المجموعة الضابطة، حيث تُرْسِت المادة بالطريقة الاعتيادية .

استمراراً لإجراءات البحث، قام الباحث بنفسه بتدريس مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) طوال مدة التجربة، التي امتدت فصلاً دراسياً كاملاً. وقد حرص على تطبيق أداة البحث (الاختبار التحصيلي) في نهاية التجربة على كلتا المجموعتين. وقد كشفت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، الذين تم تدريسهم مادة القراءة باستخدام العرض الميلودرامي، مقارنةً بتلاميذ المجموعة الضابطة الذين تلقوا التدريس وفق الطريقة الاعتيادية. وفي ضوء هذه النتائج، توصل الباحث إلى عدد من الاستنتاجات، أبرزها: أن استخدام العرض الميلودرامي في تدريس

اللغة العربية وفروعها يُسهم بشكل فاعل في رفع مستوى التحصيل من طريق تفوق أداء تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنةً بأقرانهم في المجموعة الضابطة.

وبناءً على هذه النتائج، وضع الباحث عددًا من التوصيات أبرزها ضرورة استخدام العرض لميلودرامي في تدريس القراءة العربية، لا سيما في الصف الخامس الابتدائي خاصة في موضوعات تنمية الاستماع، وذلك لما لها من أثر إيجابي في تعزيز مهارات اللغة العربية وأهمها مهارات الاستماع بشكل خاص، وأقترح إجراء دراسات تجريبية مماثلة تهدف إلى استقصاء أثر استخدام العرض الميلودرامي في تنمية مهارات فروع اللغة الأخرى في مراحل دراسية أخرى.

الكلمات المفتاحية: (العرض الميلودرامي، مهارة الاستماع، القراءة العربية)

Abstract

The current research aims to identify the effectiveness of melodramatic presentations in developing listening skills among fifth-grade students in Arabic reading.

To achieve this objective, the researcher formulated the following main hypothesis: "There is no statistically significant difference at the 0.05 level between the mean scores of the experimental group and the control group in developing listening skills.

In conducting this research, the researcher adopted a quasi-experimental design, based on two groups of students: the experimental group, which underwent the application of the independent variable, represented by the melodramatic presentation in teaching Arabic reading, and the control group, which was taught using traditional methods.

The research population consisted of 70 fifth-grade students in the Baghdad Al-Rusafa Third Education Directorate for the academic year 2025–2026, distributed across two classes

Section (A) was intentionally chosen to represent the experimental group, which underwent a teaching experiment using melodramatic presentation. Section (B) was made the control group, where the material was taught in the usual way.

Continuing the research procedures, the researcher personally taught both study groups (experimental and control) throughout the entire duration of the experiment, which spanned a full semester. He ensured that the research instrument (achievement test) was administered to both groups at the end of the experiment. The results of the statistical analysis of the data revealed statistically significant differences favoring the students in the experimental group, who were taught reading using the melodramatic presentation, compared to the students in the control group, who received instruction using the traditional method. Based on these results, the researcher drew several conclusions.

Based on these results, the researcher made a number of recommendations, most notably the necessity of using melodramatic presentations in teaching Arabic reading, especially in the fifth grade of primary school, particularly in topics related to developing listening skills, due to its positive impact on enhancing Arabic language skills, especially listening skills. He suggested conducting similar experimental studies aimed at investigating the impact of using melodramatic presentations on developing other language skills in other educational stages.

الفصل الأول: التعريف بالبحث**أولاً: مشكلة البحث**

يرى الباحث ان فاعلية العرض الميلودرامي في تنمية مهارة الاستماع بوصفها معزفاً تجريبيا ودافعا لمقاربة اجرائية بدءاً من الحقيقة اللغوية التي تعتقد ان الاستماع عملية شاقة يصعب على التلامذة أجادة بعض جوانبها إذا قورنت بالقراءة، مروراً بالمؤثرات الصوتية التي يتحدد معناها من خلال مهارة الاستماع .

لذلك علينا ان نؤمن ان التلميذ غير مسيطر على المعدل الذي ينبغي أن يصغي إليه والصفحة التي يستمع قراءتها ، وليست أمامه طريقة تمكنه من العودة إليها وإعادة فحص ما تحتويه من أفكار ونشاط .
(الحسن ، 2000 : 97)

وفي مجال البحث عن أسباب إهمال مهارة الاستماع وعدها مشكلة تربوية حقيقية اذ تتموضع هذه الدراسة بوصفها مجالا لحوار تعليمي يمارس عبرها الباحث وظيفة الاركيولوجي حيث الحفر عن سبب هذا الإهمال الى تشظي اعتقادات خاطئة وأساليب تربوية غير صحيحة وإهمال العقل التعليمي ومن هذه الاعتقادات بأن مهارة الاستماع شأنها شأن غيرها من الادوات الحياتية التي تنشأ مع الطفل من اجل تكوين محددات النشاطات الاخرى مثل : (المشي ، والحكي ، وأنواع اللعب) ، فضلا عن تداعيات الاعتقاد إن مهارة الاستماع تستعصي على ادبيات البحث والقياس . (الجميل ، 2004 : 109)

وإن إهمال الاستماع في المنهج المدرسي أمر يدعو الى القلق ويؤدي الى ضرر بالغ في انعكاساته على تمثيل الممارسة اللغوية الصحيحة وأثرها على جودة التحصيل والتنمية . (أبو زيتون ، 2010 : 61)

الدراسات التربوية أكدت أن معظم طرائق التدريس ما زالت تقليدية تعتمد التلقين والحفظ في التعليم الابتدائي . وتدور حول المعلم والمنهج ، وليس للتلميذ في الحصول على المعرفة من دور ، ونحن نعيش عصر الذكاء الاصطناعي (A i) ، ومجتمع المعرفة الحديث . (أبو جلاله ، 2001 : 80)

ان الباحث يرى ان مدارسنا لن تستوعب كل الطرائق والأساليب التعليمية فلا يمكن أن تكون هناك طريقة مثالية يمكن استخدامها في جميع المواقف التعليمية ولجميع أنواع المحتوى؛ إلا أن هناك طرائق مناسبة تحقق النتائج والهدف في نهاية المخرجات .

وينظر إلى العرض الميلودرامي اسلوباً مناسباً مصحوباً بالتفاعل والديناميكيا وسيناريوهات تعليمية قادرة على تنمية مهارة الاستماع وانت تستوعب هذه المهارة ، بالرغم انها لم تلق رواجاً في مدارسنا ومن هنا جاءت هذه الدراسة بهدف كشفها عن فاعلية الميلودراما في تنمية مهارة الاستماع. (حلس ، 2003 : 53)

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الاتي:

ما مدى فاعلية تطبيق العرض الميلودرامي في تنمية مهارة الاستماع عند تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مادة القراءة العربية .

ثانياً: أهمية البحث

يجدر بنا ان نشير الى الميلودراما طريقا واسلوبا كونها ترتبط ارتباطاً بأطراف المعادلة التعليمية (المنهج ، والطالب ، والمعلم) التي يقوم عليها العرض المسرحي الصفي، ارتبطت أهميتها التي اكتسبتها بنتائج ذوات دلالة احصائية اثبتتها الدراسات والأدبيات في العروض المدرسية لما تمتلكه من قدرة كبيرة على التأثير البصري والسمعي وقدرة التلاميذ على تنمية مهاراتهم اللغوية جميعها . (حسين ، 2005 : 80)

ولا شك ان الميلودراما تحقيقاً لغايتها قائم على الوضوح في التعبير والافصاح بمفردات اللغة المنطوقة ولفهم ما يلقي عليهم من تعبيرات جمالية بسيطة ومركبة و إبراز المشاعر والاحاسيس في عرض القصة او الحكاية بأفضل حالة درامية ممكنة . (جاب الله ، 2001 : 62)

لقد بذل الكثير في سبيل تحسين الميلوداما التعليمية لأهميتها كونها أداة فعّالة في تدريب المتعلمين على الإصغاء الجيد والاستماع الواعي وتمكين الفهم للوصول الى أهداف تفصيلية لتعليم الاستماع وتنمية

مهاراته، لإتقان التعبير السليم فهي وسيلة التلميذ الأرقى لمن يبحث عن الاتصال بمجتمعه من طريق مهارات اللغة . (أبو موسى ، 2008 : 93)

إن مهارة الاستماع واحدة من المهارات اللغوية الأساسية بجانب الفهم ، إذ إن لقدرة التلميذ على السمع أهمية بالغة في التعليم الابتدائي ، لاسيما ان علمنا اوجه العلاقة ذات الدلالة المنطقية بين استماع الطفل الى الكلام وقدرته على إظهار ما أستقر في سمعه من الأصوات المنطوقة ، ثم العلاقة الارتباطية بين الكلام المسموع والقراءة؛ فإذا كان التلميذ غير قادر على الاستماع الجيد فيبدو بوجود صعوبة في ربط الأصوات المسموعة بالكلمات التي يراها. (أبو معال ، 2000 : 76)

وهنا يأتي دور الميلودراما في نقل المعاني والأفكار بصورة مباشرة ومؤثرة. داخل الصف ولا تقتصر وظيفة الميلودراما في هذا النوع من طرائق التدريس على الجانب الادبي أو الجمالي، بل تتجاوز حدوداً كبيرة لتؤدي دوراً تربوياً وتعليمياً خالصاً يسهم في ترسيخ المهارات اللغوية لدى التلاميذ ومنها الاستماع . (أبو خوصة، 2009 : 88)

الامر الذي نلاحظه في هذا الاسلوب التعليمي هو جعل الاستماع مهارة أساسية وممتعة حقيقية عند ادخالها في المرحلة الابتدائية في الآونة الاخيرة، لان المستمع (التلميذ) ينظر الى فنونها المختلفة لا أداة تسلية فقط ، بل تستحضر مهاراته اللغوية فينتج ذلك تكوين اصغاء واعى متكامل له عناصره المرتبطة بالسيطرة على التمكين ، ترى هذه الطريقة ان المعلومة بإمكانها ان تصل للتلميذ، ولها الصلة المرتبطة في الحياة فالتلميذ الميلودرامي أكثر نشاطا بالمقارنة مع التلميذ الاستقرائي في حجم الدور يمارسه في تكوين ملكات لغوية وأهمها الاستماع. (أبو معال ، 2000 : 91)

ان الفنون الجميلة بشكل عام الميلودراما بشكل تعليمي خاص تعتمد على عروض لغوية متنوعة وفقا لمهارات اللغة الأساسية بدأ من اعداد العرض الميلودرامي مروراً بدور كل تلميذ وانتهاء بطريقة الالتقاء حسب الادوار للقص والحكايات ، جعلها تسهم في إبراز قصص وحكايا ذات طبيعة درامية واجتماعية من الواقع ، وهو المحور التي تقوم عليه طريقة التدريس بالميلودراما هو ربط المدرسة بالحياة . (الخفاف ، 2012 : 65)

وتبرز أهمية الميلودراما من خلال عناصرها المختلفة مثل الإضاءة والألوان والأزياء والديكور وحركة الممثلين التلاميذ ، حيث تتكامل هذه العناصر لتشكل بعدا بصرياً قادراً على إيصال الفكرة دون الحاجة إلى شرح لفظي مباشر . (العناني ، 2002 : 43)

ان المتأمل في العرض الميلودرامي هو جعل التلميذ متفاعلاً نشطاً مغموراً بالسعادة ممسكاً بالوقت بحسب دوره ، فهو قادر على استيعاب طرائق تدريسية أخرى بمواد دراسية أخرى للفضل في الأسلوب الميلودرامي المباشر، الأمر الذي يجعل الميلودراما تشتمل على المعارف والخبرات وتصميمها على نحو معين ، وتنتج محتوى تعليمي قادر على صياغة تفكير علمي وابتكاري بصرف النظر عن الحكاية والقصة في العرض الميلودرامي ، فهي في أبسط مہانيها تعزز قدرة التلميذ على الاستماع للنصوص ويكون التلميذ في مركز النشاط الذهني والانفعالي في العملية التعليمية. (الهاشمي ، 2005 : 71)

إن التدريس وطرائقه المختلفة التي يعتمد عليها المعلم وأهمها العرض الميلودرامي يعد تعديلاً لمفردات المنهج اللغوي وتطويره كما يسهل على المتعلمين تخزين المعرفة وتجعله في المام المادة الدراسية بشكل واعي ومدرّوس في عروض الميودراما، وتكون طريقة التدريس بالميلودراما جسراً يربط بين مكونات الإبداع الفني عند التلاميذ والرسالة التربوية المنشودة . (هادي ، 2005 : 81)

تتجلى أهمية البحث الحالي في ما يمكن أن يقدمه من إسهامات لخدمة الفئات الآتية:

1. أهمية التدريس وفق العرض الميلودرامي كمشروع تعليمي ونمط حديث في إكساب التلاميذ مهارة الاستماع والوقوف على الجوانب الأساسية للغة وتصحيح التلفظ السليم في النصوص المنطوقة (كلمات وجمل) .
2. أهمية الاستماع في تثبيت الالفاظ الصحيحة في الذاكرة وفهم المتحدث .
3. قد يفيد البحث معلمي اللغة العربية ومعلماتها في اعتماده كأسلوب مناسب لتدريس فنون اللغة وتنمية مهاراتها .
4. يمكن أن يساعد هذا البحث مخططي المناهج من وضع أساس منطقي سليم عند إعداد مناهج الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية .

هدف البحث :

فاعلية العرض الميلودرامي في تنمية مهارة الاستماع عند تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مادة القراءة العربية

يهدف البحث الحالي الى التعرف على فاعلية العرض الميلودرامي في تنمية مهارة الاستماع عند تلامذة الصف الرابع الابتدائي في مادة القراءة العربية .
فرضية البحث :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تنمية مهارات التفكير النحوي عند مستوى دلالة (0,05)

حدود البحث :

1. الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي 2025-2026
2. المدارس الابتدائية في المديرية العامة للتربية في محافظة بغداد / الرصافة الثالثة.
3. الصف الخامس من صفوف المرحلة الابتدائية .
4. مفردات مادة القراءة العربية المخصصة بتنمية مهارة الاستماع في الصف الخامس :
 - أ- أول دخولي للمدرسة .
 - ب- الكندي وأبن التاجر المريض .
 - ج- الشيخ وتلاميذه السبعة .
 - د- شكرا على الدعوة .
 - هـ- من وصايا الامام علي بن ابي طالب (عليه السلام) .

تحديد المصطلحات :

أولا / العرض الميلودرامي :

لغة:

دراما من لسانيات اللغات اليونانية القديمة وتعني "أنا قادر على المحاولة " بمعنى آخر ان لفظة دراما هي تصرف سلوكي يقوم به الافراد في عرض كبير نسبيا بحس طبيعة ونوع العرض.
(مجمع اللغة العربية ، 2008 : 112)

في الاصطلاح

1. عرفها (الطويل : 2011)

بأنها: " عبارات مستوحية من مشاهد قصيرة كتبت بشكل تعليمي يحاكي مهارات اللغة ،ومادتها الرئيسة هي : الامثال و القصص والحكايات ، وظيفة التلاميذ في هذا المشاهد هو قيامهم بتمثيلها وتجسيد أدوارهم داخل الصف . (الطويل ، 2011 : 41)

2. عرفها (أبو خوصة : 2009)

" هي عملية فردية أو جماعية تحدث داخل الصف وعمادها الاداء اللغوي للتلاميذ والمهارات الاخرى كالاستماع، بغية تنظيم المادة التعليمية ثم التعرف على الجوانب الجمالية لمهارة الاستماع وتكمن في قدرة المعلم على تحديد الحاجات التعليمية للمتعلمين في خطوة موجبة لإثارة الدافعية عندهم وتمكين العلاقة التربوية وإزالة الغموض في تحقيق نتائج الدرس ، وترك بصمة واضحة لاحتواء المادة المقررة وتحقيق الاهداف المتعلقة بالمعرفة والقدرات عن التلاميذ بأسلوب درامي هادف . (أبو خوصة ، 2009 : 90)

3. عرفها (سليمان : 2005)

بأنها: عملية تعليمية منظمة الغرض الرئيس منها هو أقتان مهارات الاستماع بأسلوب درامي يحدث داخل الصف بإشراف المعلم ، وهي قدرة التلميذ على التعبير عن موقف قصصي تعبيراً يؤدي فروض لغوية تمكنه من تحقيق المادة التعليمية ، وتستند الى حوار بين شخصيات (تلاميذ) يعتمد اللغة المشوقة والاسلوب الممتع التي تمكنهم من تنمية مهارات اللغة وتثبت المعلومات في ذاكرتهم . (سليمان ، 2005 : 31)

ثانيا/ مهارة الاستماع

لغة :

وتعني ان تكون حاذقا في لسان العرب والمهارة الحذق اما في معجم الوسيط هو الماهر في العلم والصناعة . (بن منظور، 2009: 354) ، (مجمع اللغة العربية ، 2008 : 56)

في الاصطلاح :

1. عرفها (الهاشمي :2005)

بأنها: مهارة لغوية تمارس في اغلب الجوانب التعليمية ترمي الى انتباه المتعلمين على شيء مسموع بقصد فهمه والتفاعل معه لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية . (الهاشمي ، 2005 : 72)

2. عرفها (مزيد : 2012)

بأنها: الطريقة المثلى والمناسبة في تصحيح الالفاظ المنطوقة والقدرة على الاستماع الجيد وقابلية التلاميذ على تحقيق موجبات اللغة في ما يسمعون معرفه وتفسيرا وفهما صحيحا ، وادراك جوانب الجمال في اللغة المنطوقة من طريق الادوار داخل العمل الميلودرامي القصصي، وتحقيق الاهداف التعليمية المرجوة .

(مزيد ، 2012 : 62)

3. عرفها (أبو زيتون : 2010)

بأنها: قدرة لغوية تمارس بأداء مميز وبإتقان فعال وتهدف الى جذب انتباه تلاميذ المرحلة الدراسية الى مادة متنوعة من الموضوعات الشيقة للتفاعل معها لتنمية الجوانب المهارية والمعرفية والوجدانية . (أبو زيتون ، 2010 : 105)

ثالثاً/ القراءة العربية

لغة :

إنّ مصطلح القراءة مشتقّ من مصدر الفعل الماضي قرأ، والذي يُشير إلى الجمع والضمّ في نطق الكلمات وتهجئة الحروف بشكل سليم، ويشمل هذا الفعل قراءة كافّة الحروف والكلمات والجمل التي تتكون منها أيّ لغة رسميّة ومعتمدة في العالم. (الزبيدي ، ب.ت : 112)

أما في الاصطلاح فقد عرفها الباحث اجرائيا :

هو وعاء تعليمي تربوي مصمم لتعليم مهارات القراءة، والكتابة والحديث والاستماع لتلامذة الصف الرابع الابتدائي منهج يؤدي فيه المعلم والتلميذ ادوارا خلاقية ومبدعة يكون فيها المعلم موجها ومساعدة والتلميذ قادرا على توجيه نفسه إلى التعلم ، منهج متكامل يحتوي على نصوص متدرجة، صور توضيحية، احاديث شريفة ونصوص قرآنية ، ومقالات واخبار تراثية وتمارين تفاعلية. يعد مرجعاً مهما في الصف الرابع الابتدائي لبناء الحصيلة اللغوية للتلميذ وفهم النصوص واستيعابها ثم التحدث بها .

الفصل الثاني (الإطار النظري)**أولاً / العرض الميلودرامي :****التمهيد :**

في ظل التغيرات المستمرة في أساليب التعليم وتأسيس تلفزيونات تربوية تابعة لوزارة التربية توفر قنوات فضائية ومنصات رقمية لبث دروس بشكل فديوهات او محاكاة مباشرة ، حيث أصبح العرض الميلودرامي وسيلة تعليمية فعالة يمكن أن تعزز تعلم اللغة العربية ومهاراتها المتنوعة . (هادي ، 2005 : 32)

وتعد الأنشطة الدرامية وسيلة رائعة ليس فقط لإشراك التلاميذ في الصف، بل أيضا لتعزيز مهاراتهم اللغوية والاتصالية بطريقة ممتعة وتفاعلية . (العناني ، 2002 : 32)

وهنا أهمية الدراما في سيطرتها على تكوين بيئة تعليمية جاذبة ، حيث يتمكن التلاميذ من ممارسة اللغة مع. وطائفها ومهاراتها في مواقف تعليمية وسياقات واقعية، من شأنها ان تزودهم على تحقيق تعلم لغوي اكثر متعة وفائدة . (الطويل ، 2011 : 90)

تعتمد أساليب العرض الميلودرامي في تدريس الاستماع على نظريات تعليمية متعددة، مثل النظرية الاجتماعية الثقافية لفيغوتسكي التي ترى أن التعلم يحدث بشكل أفضل من خلال التواصل و التفاعل الاجتماعي بين أفراد المجتمع التعليمي والعرض الميلودرامي يوفر بيئة منتجة لغويا و سياقاً تفاعلياً يسمح بممارسة اللغة المنطوقة بأفضل شكل مسموع ، مما يعزز من اكتسابهم لمهارة الاستماع بطريقة غير تقليدية. (سليمان ، 2005 : 65)

أهمية الدراما في الدراسات التعليمية والتربوية

من نعم الله على الإنسان أن منحه القدرة على الاكتشاف والتخيل والبحث في تطوير نفسه ووسائل معرفته الانسانية وهو جهد منظم من أجل مساعدة الآخرين على التعلم وانشاء نظام تعليمي للعمل وتبسيط الحياة ، وبه تتدفق ابسط الأشياء جمالا وروعة وافتنانا ، فأوراق الشجر الجافة قد لا تلفت نظر الإنسان لعادي، ولكن تبصرها عين الفنان فيرسمها في صورة وهي تزين أرضا ترابية تحت شجر عار تمايل أغصانه من عصف الرياح، هذه الأوراق والأغصان من الممكن أيضا أن تترجمها انامل موسيقي ماهر إلى أنغام

مؤثرة، فتتسرب إلى الاستماع والمشاعر طقطقة الأوراق الجافة تحت أقدام السائرين،. (أبو خوصة ، 2009 : 90)

تكرر في مجال البحث التربوي مصطلحا الدراما أو المسرح او العرض الميلودرامي وغيرها من مصطلحات الافاق الفنية ، وهذه المصطلحات قد جرت العادة على استعمالها في مجال الفنون والعروض الميدانية للتسلية ، لكنها في مجال التعليم فأن أثرها يساعد على تنمية المهارات اللغوية واكتساب الاستماع الغاية من تعليمه وإثراءه فضلا عن ارتباطها بصورة مباشرة بالصفات والخصائص السلوكية مما يحل الاتيان بخلاصة الدرس اللغوي وتنمية مهاراته عند التلاميذ ، لعلاقته التربوية بموضوعه الخبرة والتفاعل والاستجابة من المتعلمين ، فكلما كان الدرس مشوقا كانت عمليات التفكير محققة ومهارات اللغة مكتسبة ، وقد تتجمع المعارف جميعها في العروض الميلودرامية لأنها أكثر شمولاً وقابلية واستدلال ، لأنها أساس التفكير والبحث عن اكتساب المتعلم المفاهيم اللغوية . (حسين ، 2005 : 32)

ينظر عدد من القادة التعليميين ان الدراما مفهوم معنوي مرن لا يخضع لسلطة الانماط الثابتة ، لأنه قادر على ان يجعل المتعلمين من التلاميذ في حالة مرح دائم وتسلية مستمرة وتقاؤل وأمل ودهشة ، ويغالي بعض الباحثين مدحا في الاسلوب الدرامي ليحدثونا ان أهمية هذا الاسلوب تكمن في انه يجعل المتعلم محور العملية التعليمية ، وصقل الموهبة اللغوية ، وتنمية الاتصال اللفظي وغير اللفظي ويكون التلميذ على دراية واسعة بالأحداث الاجتماعية والمواقف التعليمية ، والمساهمة الجادة في علاج المشكلات السلوكية كالتوحد وانماطه المختلفة . (أبو جلاله ، 2011 : 90)

لهذا فان مصطلح الميلودراما قد انتشر في الاوساط التربوية في السنوات الاخيرة بوصفه من أهم الوسائل السمعية والبصرية التي تمكن المتعلمين في مجالات لغوية عدة ، والوصول الى الحقيقة والادراك والفهم البسيط والمركب من خلال أنشطة قصصية و حكايات معدة لتنمية مهارات الاستماع ، مما يجعل التلميذ الدرامي تلميذا متفاعلا في المتغيرات المختلفة في البنية التعليمية ، فضلا عن تقديم مقترحات جديدة لاكتشاف انماط لغوية جديدة . (جاب الله ، 2001 : 25)

العرض الميلودرامي وأثره في تعليم اللغات

في هذا العصر تحديدا اخذت اللغة العربية تنتهياً لعدة عوامل في تعليميتها وتطورها ونموها فقد اتسعت لتكون أداة للتدريس والتفكير والتعبير عما يجول في خواطر ابنائنا ، أنها اداة للتواصل اللفظي ونشر الثقافة بين الامم ، ومن هنا جاءت الضرورة في المناهج الرسمية للدول العربية كشرط اساسي للنجاح هو ان تحصل على اقل تقدير على المعدل الوسطي في مواد اللغة العربية . (أبو خوصة ، 2009 : 84)

وليس الغرض من تعلم اللغات القومية هو الحد من الامية ، بل تمكيننا من شروط العناية في اتقان التعبير وتضافر معيارية الفهم للمهارات اللغوية ومنها الاستماع بوصفه ركنا أساسيا لعملية الفهم اللغوي ، وان يشارك التلميذ في التفكير والاستدلال والكتابة مع وفرة لغتنا بالألفاظ المتضادة وكثرة المرادفات والقياس والاشتقاق . (الدهان ، 2002 : 90)

وباتجاه التطوير في تعليم اللغة العربية تظهر لدينا الأساليب والطرائق المختلفة ، وتقديم ما يناسب المتعلمين جميعهم ؛ وظهر التعليم القائم على العرض الميلودرامي تعليما جديدا مناسبا للفئات العمرية الصغيرة ، فقد أولت الدراسات التربوية ادبيات كبيرة في تطويره من طريق تجارب عربية وغربية أساهما في تعزيز نظام تعليمي يحاكي اللغة القومية وينمي مهاراتها . (هادي ، 2005 : 121)

وأسلوب الدراما التعليمية من الأساليب الحديثة التي يمكن إتباعها في تدريس اللغة وصياغتها تبعا للمواقف التعليمية ، فإذا كان الهدف من تعليم اللغة وظيفيا هو تحقيق القدرات اللغوية عند التلامذة بحيث يتمكنون من ممارستها من خلال مجموعة من أفعال الاتصال والتواصل وهذه الطريقة في عرض الدروس بشكل ميلودرامي هو اتاحة الفرصة للمتعلمين ان يتمكنوا من تحقيق القدرات اللغوية والمعارف والخبرات والمهارات اللازمة للنشاطات اللغوية اللازمة . (سليمان ، 2005 : 74)

ولكي تكون قادرا على استخدام العرض الميلودرامي في تعليم اللغة العربية فيجب عليك احداث تغييرات في المحتوى التعليمي ، وازافة تقنيات جديدة لتطويره بما يتلاءم مع العرض المسرحي والادوار المناطة بكل تلميذ ، ووظيفة المعلم الدرامي هو تزويد التلاميذ بالمهارات الاساسية للقصة والتفاعل معها ، والتكيف مع دوره في الحكايات ، وتعزيز قدرته اللغوية لكي يكون متمكنا من التجارب في العرض المسرحي . (جاب الله ، 2011 : 89)

أهمية العرض الميلودرامي الصفي

حدد علي فتحي وماجدة زيان (1998) أهمية الدراما فيما يلي:

1. ان يكون التلميذ قادرا على جودة التعبير من خلال جودة الحوار بين شخصيات القصة.
2. ان يكون التلميذ قادرا على الاستعانة ببعض التلاميذ لأصلاح خطأ لغوي يصدر في الحوار.
3. ان يكون التلميذ قادرا توسيع دائرة الفهم للموضوع في دروس القراءة .
4. ان يكون التلميذ قادرا على تلخيص موضوع الدرس من طريق الحوار بين شخوص القصة.
5. ان يكون التلميذ قادرا على الاستعانة بملكاته اللغوية . (علي ، 1998 : 87)

صفات معلم الدراما

1. ان يكون قادرا على اجراء التطبيق الشفهي بين تلاميذ الصف .
2. ان يكون قادرا للعودة الى استخلاص القواعد والشواهد من التلاميذ انفسهم .
3. ان يكون قادرا على الاستعانة بمعاني الكلمات وقراءتها قراءة جيدة للوصول للفهم
4. ان يكون قادرا على اظهار العلاقة بين الكلمة وطريقة النطق بها .
5. ان يكون قادرا على ان يربط جوانب المعرفة من خلال المهارات اللغوية في العرض الدرامي .
6. ان يكون قادرا أن ان يجعل العرض الدرامي مشوق وفي فقراته سرور للتلاميذ دائم . (أبو دحروج ، 2006 : 55)

خطوات توظيف الدراما في التعليم

في الآونة الاخيرة اصبحت ثقافة الدراما سائدة في تعليم اللغة العربية ، لأنها تساعد على ازالة الحواجز بين المواد والمهارات اللغوية في القراءة العربية ، وان الوحدات الدراسية القائمة على طريقة العرض الدرامي قائمة على تحليل المادة وتنظيمها في معالجة الجوانب اللغوية في حياة التلميذ . (حسين ، 2005 : 41)

وتعتمد عمليات الموقف الدرامية داخل الصف على مجموعة كبيرة من المثيرات والمحكات وضعها المعلم لتلاميذه غايتها قياس اداء التلاميذ اللغوية، وجودة المهارات، وكيفية النطق السليم والاستماع الواضح للنصوص في القصة الدرامية ، وبعد الانتهاء من العرض الدرامي يوجب على المعلم ان تحايد الملخصات المقترحة للاستماع بما يتناسب مع مستوى التلاميذ التحصيلي . (سليمان ، 2005 : 74)

وهناك مجموعة أسس في اعداد درس الدراما وأهمها تحديد حوار لكل تلميذ في القصة أو الحكاية وتبسيط الجمل الدرامية للمتعلم وان يقوم بشرحها وتفسيرها بما يتفق مع مستويات تلاميذه بأفضل صورة ممكنة. (العناني ، 2002 : 51)

خطوات التدريس بوساطة العرض الميلودراما

1. في المقدمة يتعين على المعلم ان يجعل التلاميذ مستعدين لأداء الأدوار في العرض الدرامي الصفي وتجدر الإشارة هنا إلى الاستعانة وإشراك جميع تلاميذ الصف حتى ان كان هناك عرضان أو ثلاثة في درس مهارة الاستماع
2. و في الخطوة الثانية سيتعين على المعلم تدريب المتعلمين وفقا لشخصياتهم داخل العرض الميلودراما وهذا الخطوة تأخذ وقتا قصيرا لا يؤثر على خطوات الدرس الميلودرامي.
3. اما في الخطوة الثالثة يلزم المعلم تلاميذه ان ينقسموا إلى أقسام كل حسب دوره في العرض الميلودرامي ولا يمكن ان يأخذ تلميذ حق تلميذ آخر في المشاركة والأداء اللغوي للعرض الميلودرامي.
4. ثم البدء في الخطوة الرابعة بالعرض الميلودرامي وهنا تبدأ مهمة التلميذ نفسه في الالتقاء والتعبير وتجسيد الأدوار تبعا للقصة والشخصية والحوار.
5. في الخطوة الاخيرة المعلم مهتم بالتعزيز للشخصيات في العرض الميلودراما وتشجيعها على نوع الاداء وجودة الالتقاء وحسن الاستماع والتعبير السليم. (الطويل ، 2011 : 87)

ثانيا / الاستماع :

التمهيد:

في البدء يتوجب علينا التفريق بين السمع والسماع والاستماع والإنصات، إذ يكون (السمع) بقصد ومن دون قصد، أما (الاستماع) فلا يكون إلا بقصد ، فالسمع يطلق على حاسة السمع وهي الأذن لقوله تعالى: ((حَتَمَ اللَّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَعَلَى سَمْعِهِمْ وَعَلَى أَبْصَارِهِمْ غِشَاوَةٌ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ)) (البقرة، آية/٧)، أما السماع فهو وصول الصوت الى الاسماع بلا استعداد أو انتباه ، فأن الذي يسمع لا يعلم ما يقال وإنما يتعرف الى أجزاء من الكلمات والجمل ، وأما الاستماع هو استقبال الصوت ووصوله الى الأذن بقصد وانتباه وهو الوسيلة الأكثر استعمالاً بين وسائل الاتصال البشري المختلفة، وهو المستعمل في الحياة والتعليم فضلاً عن انه إحدى عمليتي الاتصال بين الناس جميعاً، أما الإنصات فهو الصوت حين يستقبل وحين يصل الى جهاز السمع البشري من خلال الاذن ، من اجل احداث تغييرات في محتوى المسموع وتقنياته . (الهاشمي ، 2005 : 91)

وأشارت التوصية الرابعة للمؤتمر الأول لوزراء التربية في التخطيط التربوي لتعليم المهارات اللغوية الى الاهتمام بمهارات الاستماع في دروس القراءة بما يضمن وجود اساسات كبيرة للاستماع وتنمية مهاراته واشباع حاجات المتعلمين من خلال اتقان هذه المهارة ، وهذه التوصية شملت جميع الفئات العمرية بما تتضمنه من امكانات الدراسات والبحوث في اللغة العربية وطرائق تدريسها. (الجميلي ، 2004 : 82)

مهارات الاستماع :

اتخذت دراسات المهارات اللغوية ومنها مهارة الاستماع سبيل كبير للاهتمام من خلال الباحثين فقد أوجدوا إن الدور الذي يؤديه الاستماع يبين الاثر الكبير على تحليل النصوص واستنتاج الخصائص والعناية بالألفاظ والمعاني . (الشوبكي ، 2011 ، 100)

وتستدعي دراسة الاستماع تحديد التغيرات لتطوير التوازن اللغوي بين الاتصال والتواصل اللفظي ويظهر ذلك في استخلاص الافكار والمعاني والقدرة على اخراج الحروف من مخارجها بأفضل قدرة لغوية ممكنة . (أبو جلاله ، 2001 : 72)

ففي العصر الأول للغة اتصل الإنسان البدائي بالصراخ ثم بالحديث؛ أي إن اللغة المتكلمة أقدم بكثير من اللغة المكتوبة، وهذه اللغة التي بدأت حيث نطق الإنسان أصواته الأولى المفهومة أو التي تحمل معاني؛ ثم بعد اختراع الكتابة بدأ العصر الثاني للغة وزادت أهمية الرموز المرئية على الرموز المسموعة للكلام واخذ الإنسان يسجل على الحجارة وعلى قطع الصلصال وعلى أوراق البردي قوانينه وتاريخه وكتبه المقدسة وأقوال الأنبياء والأبطال والحكماء، ثم بعد اختراع الطباعة في القرن الخامس عشر الميلادي صارت الكلمة المكتوبة أرخص وأسهل وانتشر الاهتمام بالقدرة على القراءة وصار الاعتماد على الكلمة المكتوبة كثر من الاعتماد على الكلمة المنطوقة . (مزيد ، 2012 : 31)

تشير وزارة التربية العراقية أن الاستماع هو أقرب المهارات اللغوية من حيث الأهمية، ومع الضغوط التي تمارس علينا الآن في الثورة التكنولوجية الحديثة ، والتي استدعت إن تكون لدينا القدرة على الاستماع مع التمييز والفهم والادراك، ومع وفرة المتعلمين المستمعين لهذه المهارة ، فإن اتقان هذا المهارة تصب في النطق السليم للسان العربي الفصيح وتستقر مع الالفاظ المنطوقة المفاهيم والماني في ذهن المتعلمين من خلال دروس الميلودراما . (وزارة التربية ، 1990 : 50)

العمليات الخمس التي تمر بها الاستماع كمهارة لغوية اساسية :

1. يعد الاستقبال اولى عمليات الاستماع ويقصد به هو اجراء سلوكي سايكولوجي يقوم به المتعلم بالانتباه للمؤثرات المسموعة من خلال الحوار والتعرف على المفردات.

1. اما العملية الثانية فهي عملية شحذ الهمم والتركيز والانتباه للأصوات القريبة والبعيدة للنصوص المختارة في العرض الدرامي والحوار بين شخوص القصة وتمييزها.

2. في الخطوة الثالثة يكون التلميذ قادرا عمليا على معرفة المعنى للكلمة من خلال الاصغاء الواعي لها ويمكن له ان يعرف تفسيرها وشرحها بطريقته الخاصة.

3. المعرفة هي العملية الرابعة وتستدعي تذكر النصوص المحفوظة ثم الاستعانة بها في الحوار والأداء الميلودرامي وهو قادر على استدعائها باي وقت كان.

4. تركز العملية الأخيرة على التفاعل مع النصوص المنطوقة وحسن الاستماع بها وهذه الخطوة بمثابة تقييم او تغذية راجعة للأداء الدرامي في درس القراءة وتنمية مهارة الاستماع. (الخفاف ، 2012 : 92)

الفصل الثالث (منهج البحث وإجراءاته)

التصميم التجريبي

نظراً لأن الهدف الرئيس من البحث الحالي هو التعرف على فاعلية العرض الميلودرامي في تنمية مهارة الاستماع عند تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مادة القراءة العربية . فقد اعتمد الباحث التصميم شبه التجريبي الذي يقوم على مجموعتين، مع تطبيق الاختبار القبلي والبعدي.

ويرجع اختيار هذا النوع من التصميم إلى كون المتغير المستقل في البحث هو العرض الميلودرامي، وهو أسلوب يمثل بعداً إجرائياً في التأثير في المتغير التابع، وهو مهارة الاستماع. وقد تم اختيار التصميم شبه التجريبي لكونه الأنسب لطبيعة البحث الحالي ومتطلباته الإجرائية، وجاء هذا التصميم وفق المخطط الآتي:

المجموعات	الاختبار	المتغير المستقل	الاختبار
التجريبية	قبلي	العرض الميلودرامي	بعدي
الضابطة	قبلي	الطريقة الاعتيادية	بعدي

وتكوّن مجتمع البحث من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الثالثة 2025-2026، والبالغ عددهم (70) تلميذاً موزعين على صفين دراسيين. وقد تم اختيار العينة بأسلوب قصدي، حيث تم تحديد شعبة (أ) لتكون المجموعة التجريبية التي ستتلقى دروس القراءة العربية بواسطة العروض الميلودرامية، في حين تم اختيار شعبة (ب) لتكون المجموعة الضابطة، والتي ستتلقى المادة نفسها بالطريقة التقليدية الاعتيادية. يبين الجدول الآتي عدد الطلبة في كل من المجموعتين:

فاعلية العرض الميلودرامي في تنمية مهارة الاستماع عند تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مادة القراءة العربية

المجموعة	أسلوب التدريس	الشعبة	العدد الكلي	عدد الراسبين	عدد أفراد العينة النهائية
التجريبية	العرض الميلودرامي	أ	35	—	43
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	ب	35	—	43
المجموع =			70	—	70

وللوصول إلى أكبر قدر من التكافؤ بين المجموعتين عمل الباحث على التحقق من تكافؤ المجموعتين في بعض المتغيرات قد يكون لها شأن في التأثير على نتائج التجربة وهذه المتغيرات هي :

1. التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي المعرفي:

قام الباحث بإجراء الاختبار القبلي الذي أعدّه بنفسه، بهدف قياس مستوى المعرفة القبلي لدى تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة). وبعد جمع البيانات وحساب متوسط درجات تلامذة كل مجموعة، استُخدم الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين؛ للتحقق من دلالة الفروق الإحصائية بين درجات اختبار الذكاء لدى المجموعتين. وقد أظهرت النتائج أن الفروق غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة أقل من القيمة التائية الجدولية، مما يشير إلى أن المجموعتين متكافئتان إحصائياً من حيث مستوى الذكاء. وتوضح الجداول الآتية نتائج التحليل الإحصائي :

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
ليست بذى دلالة إحصائية عند مستوى 0.05	1.98	0.377	102	12.341	31.745	35	التجريبية
				12.393	30.830	35	الضابطة

2. تحديد المادة العلمية للقراءة العربية للصف الخامس الابتدائي:

من أجل التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في متغير المادة الدراسية وهي كتاب القراءة العربية ، حُدثت المادة الدراسية التي ستدرس خلال مدة التجربة من قبل الباحث استند الباحث في ذلك على محتوى المقدم في الفصل الدراسي الأول ، فضلاً عن تنظيم مادة القراءة المقررة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، الطبعة السابعة عشرة للعام 2025م 1447 هـ لوزارة التربية ، وقد تم تحديد المحتوى الدراسي بما يناسب مدة التجربة في الفصل الأول من (2025/10/17م ولغاية 2026/2/2) . والجدول الآتي يبين ذلك :

الفصل	المادة الدراسية	الموضوع	الصفحة	الاختبار
الأول	القارة العربية	أول دخولي للمدرسة	7	بعدي
الأول	القراءة العربية	الكندي وأبن التاجر المريض	15	بعدي
الأول	القراءة العربية	الشيخ وتلاميذه السبعة	19	بعدي
الأول	القراءة العربية	شكراً على الدعوة	22	بعدي
الأول	القراءة العربية	من وصايا الامام علي (عليه السلام)	23	بعدي

3. توزيع الدروس

سيطر الباحث على توزيع الدروس عن طريق التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث ، فقد كان الباحث يدرس أربع حصص أسبوعياً بمعدل حصتين لكل مجموعة ، و تنظيم جدول توزيع دروس مادة القراءة العربية، وقد وزعت دروس المجموعتين على يومي الاحد ،الاثنين ،والجدول يوضح ذلك :

اليوم	الاحد		الاثنين	
المجموعة	الساعة	الحصّة	الساعة	الحصّة
الضابطة	8	الأولى	8	الأولى
التجريبية	8.50	الثانية	8.50	الثانية

4. تحديد الاهداف السلوكية :

ان الأهداف السلوكية تتضمن السلوكيات النهائية والنتائج التي يتوقع أن يظهرها التلاميذ بعد مرورهم بالعرض الميلودرامي , وهي سهلة القياس لأنها توضح أهداف التدريس في عبارات قابلة للملاحظة والقياس، وكان عددها (46) هدفا سلوكيا تختلف من حيث طبيعتها وسعة موضوعات القراءة والوقت المخصص لتدريس موضوعات المادة حسب طبيعة المتغير المستقل ، والجدول الاتي يوضح الأهداف السلوكية بشكلها النهائي :

المجموع	عدد الأهداف السلوكية						موضوعات الاستماع	ت
	التقويم	التركيب	التحليل	التطبيق	الفهم	التذكر		
9	-	-	-	3	3	3	أول دخولي للمدرسة	1
9	-	-	-	3	3	3	الكندي وأبن التاجر المريض	2
10	-	-	-	3	4	3	الشيخ وتلاميذه السبعة	3
8	-	-	-	4	3	1	شكراً على الدعوة	4
10	-	-	-	3	4	3	من وصايا الامام علي (ع)	5

5. اعداد الاختبار:

من الإجراءات المهمة في إعداد اختبارات تحصيلية تمتاز بالإشارة الاحصائية المقبولة عند جمهور القياس والتقويم التربوي هو يتم تحديد فقرات الاختبار بموضوعية ودرجة عالية من الشمول والجدول الآتي

فاعلية العرض الميلودرامي في تنمية مهارة الاستماع عند تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مادة القراءة العربية

يوضح الخريطة الاختبارية :

المجموع الكلي	عدد الفقرات			الأهداف السلوكية			وزن المحتوى %	عدد الحصص	الموضوعات	ت
	تطبيق	فهم	تذكر	تطبيق %36	فهم %36	تذكر %28				
8	3	3	2	3	3	3	25	2	أول دخولي للمدرسة	1
7	2	3	2	3	3	3	25	2	الكندي وأبن التاجر المريض	2
8	3	3	2	3	4	3	25	2	الشيخ وتلاميذه السبعة	3
7	3	2	2	4	3	1	25	2	شكراً على الدعوة	4
8	3	3	2	3	4	3	25	2	وصايا الامام علي (ع)	5
38	14	14	10	16	17	13	125%	10	المجموع	

ويمر الاختبار الاستماع التحصيلي بالخطوات الآتية :

1. صياغة الفقرات الاختبارية

اختار الباحث الاختبارات الموضوعية أساساً في صياغة فقرات الاختبار ، وذلك لأنها تتسم بالدقة والموضوعية والشمول ، والاقتصاد في الوقت ، وتتصف بدرجة عالية من الصدق والثبات زيادة على أنها أكثر أنواع الاختبارات تقويماً لأهداف المادة في يسر وسهولة بالرغم من الجهد الكبير الذي يبذل في تصميمها .

2. صدق الاختبار

للتحقق من صدق الاختبار وجعله محققاً للأهداف التي أُعدَّ من أجلها فقد عرض الباحث فقرات الاختبار التحصيلي والخريطة الاختيارية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها وفي مادة القياس والتقويم .

3. التطبيق الاستطلاعي للاختبار

هناك عينة مماثلة وهي الخطوة المهمة للتطبيق الاستطلاعي تحمل كل مواصفات والمسار اللغوي للعينة الأصلية كان عددها (30) تلميذا وتلميذه ، حصلنا احصائيا على ان جميع الفقرات كانت على درجة كبيرة من الوضوح ، وان المتوسط الحسابي للوقت المستغرق عند الإجابة على جميع الفقرات (فقرات الاختبار التحصيلي) (35) دقيقة .

4. التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار

اجراء ضروري لتسهيل الإجراءات الإحصائية فقد رتبَّ الباحث الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ثم اختار العينتين المتطرفتين العليا والدنيا بنسبة (27.%) من أفراد العينة في كل مجموعة، لتحديد معامل الصعوبة والسهولة وفعالية البدائل الخاطئة وتمييز فقرات الاختبار.

5. ثبات الاختبار

تدور فلسفة الاختبارات التحصيلية حول ثبات الاختبار ، وكانت الطريقة المثلى هي تحليل التباين كطريقة أحادية في قياس ثبات الاختبار .

6. الوسائل الإحصائية

واستخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات دراسة بحثه وتحليل النتائج : (أوردتها البياتي في الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية (2008)

التسلسل	الوسيلة الإحصائية	استخدامها
1	البرنامج الإحصائي spss-16	للاختبارات وادوات القياس في العلوم التربوية
2	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين	بعض متغيرات التكافؤ وبعض النتائج
3	مربع كاي سكوير	لحساب التكافؤ في التحصيل
4	معامل ارتباط بيرسون	لحساب ثبات الاختبار
5	الاختبار التائي لعينتين مترابطتين	لحساب مقدار التنمية في اختبار المجموعتين
6	تحليل التباين	لقياس ثبات الاختبار

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

1. اختبار الفرضية الصفرية

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تنمية مهارات التفكير النقدي عند مستوى دلالة (0,05).

وللتحقق من هذه الفرضية تمّ حساب متوسطات درجات تلامذة المجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي ، إذ أظهرت النتائج أن متوسطات درجات مجموعات عينة البحث كانت على النحو الآتي : المجموعة التجريبية (25.372) ، والمجموعة الضابطة (20.663) ، والجدول يوضح ذلك :

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	35	25.372	3.388
المجموعة الضابطة	35	20.663	3.765

فاعلية العرض الميلودرامي في تنمية مهارة الاستماع عند تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مادة القراءة العربية

ولاختبار معنوية الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات مجموعتي البحث ، استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي ، والجدول الآتي يوضح ذلك:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	2571,448	2	1285,724	88,495	3,0718	دالة عند مستوى 0,05
داخل المجموعات	1481,943	102	14,529			
الكلي	4053,390	104				

أظهرت النتائج تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة (القراءة العربية) وفق العرض الميلودرامي على تلاميذ المجموعة الضابطة الذين تمّ تدريسهم بالطريقة الاعتيادية في الفرضية الرئيسة التي تخص الفرق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) .

إلى ذلك المنطق الإحصائي فإن الباحث يعدّ التوصل إلى نتائج بحثه إلى أسباب تعليمية :

الأسباب التعليمية :

1. إنّ العرض الميلودرامي إحدى الأساليب التعليمية الفعّالة في تدريس مادة (القراءة العربية) لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، فقد كانت متوسطات تحصيل التلاميذ الذين تمّ تدريسهم بهذا الأسلوب أعلى من متوسطات تحصيل التلاميذ الذين تمّ تدريسهم بالطريقة الاعتيادية .
2. إنّ العرض الميلودرامي يؤدي إلى تنوّع أساليب عرض موضوعات القراءة في التشويق والمتعة مما ينتج عنه زيادة ملحوظة في دافعية التلاميذ نحو تنمية مهارة الاستماع .
3. إنّ العرض الميلودرامي تمارس خطواتها بشكل خطوات متسلسلة وفق أدوار يقوم بها التلاميذ داخل الدرس، إذ يؤدي ذلك إلى توفير جوّ من التنافس الإيجابي والمشاركة الفاعلة داخل الدرس مما ينتج عنه تنمية مهارات اللغة جميعها ومنها مهارة الاستماع .
4. إنّ العرض الميلودرامي هي أساس التعلم الشفوي وتنمية مهاراته الأساسية كالاستماع مما يجعل التلميذ على مقربة من بناء السليقة الصوتية للنصوص النثرية الواردة في كتاب القراءة .

الاستنتاجات :

1. إنَّ استعمال العرض الميلودرامي في تدريس موضوعات القراءة يؤدي إلى رفع مستوى تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، وهذا ما أثبتته نتائج البحث الحالي ، إذ تفوّق تلاميذ المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم وفق أسلوب العرض الميلودرامي على تلاميذ المجموعة الضابطة الذين تم تدريسهم من غير استعمال هذا الأسلوب .
2. إن التعليم بواسطة العرض الميلودرامي يمكن أن يكون أحد الأساليب والطرائق الحديثة في التدريس الابتدائي ، ذلك ان العرض الميلودرامي تبرز فيها سمات المواقف التعليمية المتكاملة بدقة متناهية إذا ما أُتيح استغلالها وتطبيقها بشكل فعّال.
3. جوهر العرض الميلودرامي أنها نمط تعليمي يواجه فيها التلميذ فكرة القصة كاملة ، ويستخرج من مخزنه الفكري مصطلحات ومفاهيم وافكاراً يقولها حسب دوره في هذا المشاهد الدرامية ، ويتأمل ويجرب ويحلل ويعلل مما تدعم تنمية مهارة الاستماع .
4. ان المعلم من المنظور المنطقي للعرض الميلودرامي ليس مجرد متخصص في اللغة العربية بموادها المنهجية التقليدية القائمة على الامثلة والشواهد ، بل لديه القدرة على تحليل محتوى المادة وتغيير عناصر الدرس وخلق مناخ درامي صفي تمارس فيه مهارات اللغة العربية مجتمعة .

التوصيات :

1. اعتماد العرض الميلودرامي في تعليم القراءة العربية في الصف الخامس الابتدائي لما له من اثر في تنمية مهارة الاستماع.
2. تأكيد أهمية العرض الميلودرامي في مناهج إعداد ، بما يؤدي إلى فهم هذا الاسلوب فنيا ونظريا فهماً تعليمياً مناسباً .
3. تدريب المعلمين على كيفية تقديم الأنشطة الصفية داخل الدرس التي تعتمد على الحوار والتمثيل والتفاعل اللغوي بين التلاميذ ، وتوفير الإمكانيات المتنوعة التي تشجع التلاميذ على الاهتمام بموضوع الدرس من اجل بناء الذائقة التشويقية وتمثل المادة المعرفية .

المقترحات :

1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تتناول اكتساب الموضوعات النحوية في قواعد اللغة العربية.
2. إجراء دراسة تجريبية تهدف إلى تعرف العرض الميلودرامي وأثره في تنمية مهارات الفنون البلاغية كعلم البيان والبدیع والمعاني في المرحلة الاعدادية .

المصادر:القران الكريم

1. أبو جلاله، صبحي حمدان (٢٠٠١): استراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم، ط١، مكتبة الفلاح، الكويت.
2. أبو خوصه، وليد (2009): برنامج مقترح يعتمد الدراما التعليمية لتنمية مفاهيم التربية البيئية والاتجاه نحوها لدى طلاب السادس الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة - فلسطين.
3. أبو دحروج، سهام (2006): أثر استخدام المسرح في تعليم مهارات متضمنة في مناهج اللغة العربية على تحصيل تلاميذ الصف الأول الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، فلسطين.
4. أبو زيتون، جمال وشادن عليوات (٢٠١٠): أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستماع ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة المعوقين بصريا، مجلة جامعة دمشق، م٢٦، ع٤٤، سوريا.
5. أبو معال، عبد الفتاح (٢٠٠٠): تنمية الاستعداد اللغوي عند الطفل، ط٤، دار الشروق، عمان، الأردن.
6. ابو موسى، لطفي موسى مسلم، (2008): أثر استخدام الدراما في تحسين بعض المهارات القرائية لدى طلبة الصف السابع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الإسلامية، فلسطين.
7. بن منظور، جمال الدين أبي الفضل: (2009): لسان العرب، المجلد الاول، طبعة جديدة، (أ+ب)، دار الكتب العلمية، بيروت.
8. البياتي، عبد الجبار توفيق، (2008): الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية، ط1، مكتبة الجامعة، الإمارات.
9. جاب الله، علي سعيد (2001): أثر استخدام النشاط التمثيلي في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بسلطنة عمان، مجلة علمية محكمة، العدد (68)، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

10. الجميلي، زينب عبد الحسين (٢٠٠٤): اثر الاستماع الناقد عند تدريس المطالعة في الأداء التعبيري وتنمية التفكير الناقد لطالبات المرحلة الإعدادية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية ابن رشد، العراق.
11. الحسن، هشام (2000): "طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة"، ط1، الدار العلمية الدولية، عمان - الأردن.
12. حسين، كمال الدين (2005): "المسرح التعليمي المصطلح والتطبيق"، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة - مصر.
13. حلس، مها صادق (2003): تأثير أسلوب الخبرة الدرامية في تحسين مستوى الكتابة الإملائية ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة - فلسطين.
14. الخفاف، إيمان عباس (٢٠١٢): التنمية اللغوية للأسرة والمعلم والباحث الجامعي، ط 1 ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .
15. الدهان، منى حسين (2002): "فاعلية الأنشطة الدرامية في تنمية بعض القيم السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا"، مجلة الإرشاد النفسي، ع (15)، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر .
16. الزبيدي، محمد مرتضى (ب.ت): تاج العروس من جواهر القاموس، ج٥، ، دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان .
17. سليمان، احمد (2005): تعليم الأطفال الدراما، والمسرح، الفنون التشكيلية، الموسيقى ، دار الصفاء، عمان - الأردن.
18. شاط، محمد (2004): " أثر الدراما كأسلوب تعليمي تعليمي في تدريس الجغرافيا على التحصيل والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف السادس الأساسي بغزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، الأقصى، فلسطين .
19. الشوبكي، مها محمد احمد (٢٠١١): فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات لصف الرابع الاساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، فلسطين.
20. الطويل، رهام (2011): "أثر توظيف أسلوب الدراما في تنمية المفاهيم ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

21. علي، فتحي وزيان، ماجدة (1998): " أثر مسرحية المناهج في فهم تلاميذ المرحلة الابتدائية وتحصيلهم لقواعد النحو "، دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة طنطا - مصر.
22. العناني، حنان (2002): الفن والدراما والموسيقا في تربية الطفل ، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.
23. مجمع اللغة العربية ، (2008) : المعجم الوسيط ، الطبعة الرابعة ، (منقحة)، مكتبة الشروق الدولية ، بغداد .
24. مزيد، زينب خنجر (٢٠١٢): تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط لدى أطفال الرياض، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية، مجلة الأستاذ، العدد ٢٠٣، العراق.
25. هادي ، عارف : (2005)، مشكلات تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين ، جامعة بابل ، كلية التربية الأساسية . العراق .
26. الهاشمي، عبد الرحمن وفائزة العزاوي (٢٠٠٥): تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .
27. وزارة التربية ، المديرية العامة للتخطيط التربوي : (1990)، التقرير النهائي والتوصيات المنعقدة في بغداد ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد.

.....

واقع دمج أطفال متلازمة داون في المدارس من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة

The Reality of Integrating Children with Down syndrome into Schools From the Point of View of Special Education Teachers

Aseel Hani Kiwan

د. أسيل هاني مسعود كيوان

aseelkewan13@gmail.com

ملخص .

هدفت الدراسة للتعرف على واقع دمج أطفال متلازمة داون في المدارس من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة.

لتحقيق أهداف الدراسة جرى استخدام المنهج الوصفي، من خلال تطبيق استبانة لجمع البيانات الكمية من عينة ممثلة لمجتمع الدراسة المكون من جميع العاملين مع الأطفال ذوي متلازمة داون في المدارس الدامجة النهارية التابعة للقطاعات الحكومي والخاص، في العاصمة عمان ومدينة الزرقاء وعددهم (48) مدرسة يستهدف فئة أطفال متلازمة داون، وتكونت عينة الدراسة من (41) معلم تربية خاصة يعملون في مدراس دامجة تابعة للقطاعات الحكومي والخاص، موزعين على العاصمة عمان ومدينة الزرقاء، وتم اختيارهم بالطريقة الميسرة،

وتوصلت الدراسة الى أن مستوى تقدير العاملين في المدارس الدامجة واقع دمج أطفال متلازمة داون في المدارس من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة جاءت متوسطة، وجاء بُعد حيث جاء بعد البيئي في المرتبة الأولى بمستوى (متوسط) ، بينما جاء بعد الاجتماعي بالمرتبة الأخيرة بمستوى (متوسط) ، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس تُعزى لأثر متغير: الجنس، نوع المدرسة، والمؤهل التعليمي.

خلصت الدراسة إلى ضرورة تسليط الضوء على دور المدارس الدامجة في تهيئة وإجراء الاستراتيجيات المناسبة لدمج الأطفال ذوي متلازمة داون.

الكلمات المفتاحية: (الدمج ، متلازمة داون ، معلمي التربية الخاصة)

Abstract.

The specific study aimed to integrate children with Down syndrome into schools from the point of view of special education teachers

To achieve the objectives of the study, the descriptive approach was used, by applying a questionnaire to collect quantitative data from a representative sample of the study population consisting of all workers with children with Down syndrome in inclusive day schools affiliated with the public and private sectors, in the capital Amman and the city of Zarqa, numbering (48) schools. It targets a group of children with Down syndrome The study sample consisted of (41) special education teachers working in inclusive schools affiliated with the public and private sectors, distributed in the capital, Amman, and the city of Zarqa. They were selected in the easy way

Results: The level of appreciation of workers in inclusive schools and the reality of integrating children with Down syndrome in schools from the point of view of special education teachers was average, and the environmental dimension came in first place at a (medium) level, while the social dimension came in last place at a (medium) level. The results showed that there were no statistically significant differences on all dimensions, and the total score of the scale was due to the effect of the variables: gender, type of school, and educational qualification.

Conclusion: The study concluded that it is necessary to highlight the role of inclusive schools in preparing and implementing appropriate strategies to integrate children with Down syndrome.

Keywords: (inclusion, Down syndrome, special education teachers)

المقدمة:

يُعد معلم الأطفال ذوي الإعاقة حجر الزاوية في العملية التربوية والتأهيلية للأطفال ذوي الإعاقة، حيث أنه يتولى مهمات شاقة في تعامله مع فئات الأطفال من ذوي الإعاقة الذين يحتاجون الجهد والوقت الكبيرين لذلك يجب إختيار معلم التربية الخاصة الذي يتمتع بجودة عالية وخصائص شخصية ومهنية متميزة تمكنه من التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة وذلك بإستخدام أساليب واستراتيجيات تلاؤم حاجات الأطفال ذوي الإعاقة وتراعي فروقهم الفردية (الخطيب، الشрман، 2016). وفي جانب آخر يعتبر إعداد المعلم الجيد من أهم العناصر في رفع كفاءة العملية التعليمية والتربية بصفة عامة والتربية الخاصة علي وجه التحديد، فالمعلم هو العامل الأساسي في إحداث التطوير الملائم في جوانب العملية التعليمية، ولا يمكن لأي جهد تربوي يستهدف الإصلاح والتطوير أن يقلل من أهمية دور المعلم لأنه أحد العوامل الرئيسية في توجيه التطوير التربوي (الزبون والزيود، 2015).

وتكمن أهمية إختيار معلم التربية الخاصة لممارسة مهنته أمر ذا أهمية كبيرة في التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة وخصوصاً في سن مبكر وفيما يتعلق بطبيعة عمل معلم التربية الخاصة فإنه عادة ما يتعامل مع الطلبة الذين يواجهون مشاكل معرفية وإدراكية، وانفعالية أو سلوكية، وجسمية، حيث تتراوح حدة الإعاقة بين البسيطة والمتوسطة، ويرتكز دوره على القيام بتكييف المنهاج والاستراتيجيات والوسائل وطرق التدريس كي تلبي احتياجات هؤلاء الطلبة، ويقدم الخدمات التربوية بعدة أساليب عبر الخطط التربوية الفردية، والتخطيط وإعداد وتقديم الدروس وتكييفها أو إدخال المواءمات المختلفة عليها لكي تلبي احتياجات كل طالب (Lafont, 2023).

ولأن دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس النظامية يُعد الهدف الأسمى الذي تحاول برامج التربية الخاصة الوصول اليه، بالتالي يقع على عاتق مراكز التربية الخاصة التي تُعنى بهم بمثل المدارس النظامية دوراً كبيراً في تهيئهم للدمج من حيث بناء خطط تهيئهم وتطوير استعداداتهم للانتقال إلى الدمج (Tennant, 2017). Al Jafari, & Woolsey,

مشكلة البحث:

بالرغم من الاهتمام عالمياً ومحلياً في عملية دمج الأطفال ذوي الإعاقة ومن ضمنهم أطفال متلازمة داون، وإصدار التشريعات والقوانين والخطط التنفيذية لتحقيق الدمج الفعال وإجراء العديد من الدراسات التي تبحث بأفضل الطرق لدمج الأطفال ذوي الإعاقة وهذا ما اكدت عليه دراسة ليندكفست Lundqvist, (2022) ودراسة ميكثيان وآخرون (McKeithan et al., 2020) لا يزال دمج هؤلاء الأطفال في الفصول الدراسية العامة في الأردن عملية بطيئة ويظل هدفاً لم يتحقق بالشكل المطلوب. بالرغم من العمل حالياً على إعداد وتجهيز مدارس دامجة، وتبلورت مشكلة البحث الحالي أيضاً من واقع عمل الباحثة كمعلمة تربية خاصة في أحد المراكز التي تُعنى بالأطفال ذوي الإعاقة في محافظة الزرقاء وحيث وجدت مشكلة خلال فترة العمل أن المدارس الحكومية تفتقد لخدمات تهيئة الأطفال ذوي الإعاقة للدمج، مما شكل حاجساً لدى الباحثة لمعرفة الأسباب اماً في إيجاد الحلول المناسبة ومساعدة الأطفال ذوي الإعاقة للتهيئة للدمج ومن هنا تأتي الحاجة إلى التعرف على مدى التزام المدارس الحكومية بتطوير ممارساتها وخدماتها وبرامجها لتسهيل عملية الانتقال للأطفال من ذوي الإعاقة في المدارس النظامية، حيث يهدف هذا البحث لمعرفة واقع دمج أطفال متلازمة داون في المدارس من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة ، وبالتحديد يهدف البحث إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

اسئلة البحث:

- 1- ما واقع دمج أطفال متلازمة داون في المدارس من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة ؟
- 2- هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة واقع دمج أطفال متلازمة داون في المدارس من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغيرات: الجنس، نوع المدرسة، المؤهل العلمي ؟

اهداف البحث

- الكشف عن واقع دمج أطفال متلازمة داون في المدارس من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة
- توجيه مراكز التربية الخاصة للتعاون مع المدارس بهدف تطوير خطط انتقالية لتهيئة الأطفال متلازمة داون للدمج.

- تزويد المهتمين بأداة لدراسة واقع دمج أطفال متلازمة داون في المدارس من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة .

أهمية البحث

تبرز أهمية البحث من خلال ما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية

تكمن الأهمية النظرية لهذا البحث لإثراء الأدب النظري في تقديم معلومات حول واقع دمج أطفال متلازمة داون في المدارس من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة ، كما جاءت هذه الدراسة لتقدم إطاراً مرجعياً للباحثين والمهتمين في المجال التربوي والقاء الضوء على أهمية تهيئة المراكز لدمج أطفال متلازمة داون في المدارس النظامية، كما تسهم في التعرف على مدى توافر خدمات تهيئة أطفال متلازمة داون للدمج، فمن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث وجدت الباحثة ندرة كبيرة جداً في الدراسات التي تطرقت إلى موضوع الدراسة الحالية ومتغيراتها.

ثانياً: الأهمية العملية

تفتح الدراسة الحالية المجال امام الباحثين لاجراء دراسات مشابهة سواء في المملكة الأردنية الهاشمية او دول عربية أخرى، وكذلك تقدم تغذية راجعة تستفيد منها مراكز التربية الخاصة وخصوصاً فيما يتعلق بتطوير خطط الانتقال لتهيئة الأطفال ذوي الإعاقة خصوصاً أطفال متلازمة داون للدمج في المدارس وكيفية التعامل معهم وتهيئتهم في كافة المجالات وعلى كافة المستويات، بالإضافة إلى تزويد أصحاب القرار والمهتمين ومقدمي الخدمة من المعلمين والكوادر العاملة بالمعلومات اللازمة التي قد تفيد في تطوير البيئة التعليمية الدامجة وتقديم خدمات بشكل أوسع للأطفال ذوي الإعاقة من خلال التعاون بين مراكز التربية الخاصة ورياض الأطفال والمدارس النظامية بهدف تسهيل عملية دمج هؤلاء الأطفال.

مصطلحات البحث:

الدمج: الحاق جميع الأطفال بغض النظر عن أي صعوبات قد يواجهونها في صفوف التعليم العام في المدارس النظامية مع اجراء التكييفات اللازمة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة سواء في البيئة المادية او

التعليمية (الخطيب، 2021) ويعرف اجرائياً: وجود أطفال متلازمة داون ضمن بيئة التعليم النظامي، بحيث يتم اشراكهم في الأنشطة اليومية وانخراطهم مع اقرانهم من غير ذوي الإعاقة متلازمة داون: هو اضطراب جيني يتسبب في زيادة عدد الكروموسومات من 46 لتصبح 47 كروموسوماً، وذلك عند حدوث انقسام غير طبيعي للخلايا في المادة الوراثية من الكروموسوم رقم 21. وتؤثر متلازمة داون سلباً على التطور العقلي والجسدي للطفل (الخطيب وآخرون، 2016) وتعرف اجرائياً: بأنهم الأطفال المشخصين بمتلازمة داون حسب مراكز التشخيص المعتمدة والمتواجدين في مراكز التربية الخاصة الحكومية والخاصة في محافظة الزرقاء.

معلمي التربية الخاصة: هو المعلم الذي يقدم مجموعة من الخدمات التقييمية والتعليمية والتربوية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة حيث يحتاجون خدمات خاصة تمكنهم من تطور قدراتهم (الخطيب وآخرون، 2016). ويعرف اجرائياً: هو المستجيب على مقياس واقع دمج أطفال متلازمة داون في المدارس من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة والمعد لأغراض هذه الدراسة

حدود البحث:

تم تطبيق هذا البحث في عام 2023 / 2024، وقد اقتصر تطبيق البحث على العاملين في مراكز التربية الخاصة الحكومية والخاصة التابعة لمحافظة الزرقاء، واقتصرت الدراسة على معرفة واقع دمج أطفال متلازمة داون في المدارس من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة.

الاطار النظري

أولاً: أطفال متلازمة داون:

تعرف متلازمة داون بأنها اضطراب جيني أو كروموسومي يمتلك المصاب بها كروموسوماً زائداً أو خلل في كروموسومات الخلية، وتؤثر متلازمة داون سلباً على التطور العقلي والجسدي للطفل يرافق متلازمة داون مجموعة من الأعراض والمشاكل الصحية، ومنها ضعف دائم في القدرة الذهنية، مصحوباً بمظاهر جسدية مميزة، وتتراوح شدة حالات داون من خفيفة إلى متوسطة وشديدة. وتعتبر السبب الوراثي الأكثر

شيوياً لإصابة الطفل بصعوبات التعلم، وتشكل نسبة 11% من حالات الإعاقة الذهنية. وقد كانت تعرف هذه الحالة سابقاً باسم المنغولية (الخطيب، 2008)

هنالك عدة عوامل تساهم في زيادة احتمالية ولادة طفل مصاب بمتلازمة داون، وتشمل ما يلي: سن الأم: يعتبر الحمل في أعمار متأخرة من عوامل الخطر لولادة طفل مصاب بمتلازمة داون، وذلك لأن البويضات المسنة معرضة للإصابة بانقسام كروموسومي غير طبيعي. تزيد احتمالية إصابة الجنين بمتلازمة داون عند حمل الأم بعد عمر 35 سنة، الإصابة السابقة: في حال ولادة أم لطفل مصاب بمتلازمة داون، فإن احتمالية ولادتها لطفل آخر مصاب بهذه المتلازمة تبلغ واحد في المئة. وجود كروموسوم انتقالي عند أحد الآباء: في حال وجود كروموسوم منتقل عند المرأة أو الرجل، فمن الممكن أن ينتقل هذا الخلل إلى الجنين. الجنس: تصيب متلازمة داون الذكور بنسبة متقاربة للإناث، لكن يعتبر الذكور أكثر احتمالية للإصابة من الإناث (المكانين، 2012)

ثانياً: معلمي التربية الخاصة

تسعى برامج التربية الخاصة إلى تقديم برامج تربوية واستراتيجيات ذات فعالية في عملية تدريب الأطفال ذوي الإعاقة، وذلك بهدف الوصول الى مخرجات تدعم تعلم الأطفال ذوي الإعاقة للوصول بهم إلى أقصى درجة من التقدم والتطور في مختلف الجوانب النمائية والوصول بهم إلى أقصى درجات الإستقلالية والتهيئة للإنتقال السلس إلى بيئتهم الطبيعية والتعلم مع اقرانهم في الروضات والمدارس العامة (المكانين، 2012). حالياً وبمختلف بلدان العالم، أصبح الدمج أولوية ضمن برامج التربية الخاصة نظراً للفوائد العديدة التي يعود بها على الأطفال ذوي الإعاقة عموماً ومن ضمنهم الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية كما اكدت العديد من الدراسات، فعلى سبيل المثال، وجد كونوري كوليانان وبينينتون (Conrory, Pennington, & Cullinan, 2020)، أن للدمج أثر ايجابي على تنمية المهارات الاجتماعية وزيادة فرص اكتساب الخبرات التكيف الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة مع اقرانهم من غير ذوي الإعاقة وإتاحة الفرصة امامهم لتقليد النماذج السلوكية الإيجابية التي تسهم في تطوير مهارات التواصل والنضج الاجتماعي لديهم، بالإضافة إلى الأثر الايجابي على الأداء الأكاديمي للأطفال ذوي الإعاقة وارتفاع التوقعات الذاتية وعلى تنمية مهارات اللغة

الاستقبالية لديهم. كما أكد الخطيب (2012) أن للدمج العديد من الفوائد بحيث يسهم في دعمهم تربوياً واجتماعياً من خلال توفير تعليم يلبي حاجاتهم ويهيئهم للتفاعل الاجتماعي والاستقلالية في المجتمع. ولتطبيق سياسة الدمج الفعالة فإن ذلك يتطلب تطوير معايير وآليات للحكم على جودة فاعلية تلك البرامج وقد أدرك المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن أهمية هذه البرامج مما دعاه إلى تطوير مجموعة من المعايير والعمل على تلك الآليات الموضوعية في تلك البرامج ومن ثم تطويرها حسب متطلبات المدارس العامة (عبابنة والخمرة، 2020).

وبالتالي يقع على عاتق مراكز التربية الخاصة والتي تقدم حالياً معظم الخدمات لهؤلاء الأطفال ضرورة تطوير خططها وممارساتها بطريقة تضمن تيسير وصول هؤلاء الأطفال وتهيئتهم للدمج في المدارس العادية والتفاعل بإيجابية واستقلالية في مجتمعهم، وهم يتجهون نحو الدمج في المدارس النظامية، ففي البداية يجب عليهم وضع خطة انتقالية ودعم الطفل والأسرة والمعلمين والإداريين وتنسيق جهود الموظفين الأساسيين لتعزيز الإدماج الناجح للأطفال ذوي الإعاقة في نظام المدارس النظامية (Tennan, Al Jafari, 2017 & Woolsey).

ثالثاً: دمج اطفال متلازمة داون

تتال عملية دمج أطفال متلازمة داون مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة في المدارس النظامية اهتمام التربويين في جميع أنحاء العالم، ويُنادى بضرورة دمجهم بغض النظر عن مستوى وشدة إعاقاتهم وذلك بهدف حصولهم على تعليم مناسب (McManis, 2017). فالتعليم الدامج في مرحلة الطفولة المبكرة كما أشارت اليونسكو (UNESCO, 2017) يعتبر حق لجميع الأطفال ذوي الإعاقة، بحيث يتطلب الدمج الفعال بناء قدرات العاملين وانشاء مجتمع مدرسي متعاون داعم يتوافر فيه الخدمات والتكيفات اللازمة لجميع الأطفال، اضافة الى تطوير استعدادات هؤلاء الأطفال للاندماج في بشكل فعال.

ويعرف الدمج بأنه التكامل الاجتماعي والتعليمي للأطفال من ذوي الاعاقة والأطفال الأسوياء في الفصول العادية ولجزء من اليوم الدراسي على الأقل وهذا التعريف يرتبط بشرطين لابد من توافرها وهما : وجود الطالب في الصف الدراسي بالمدارس العادية لجزء من اليوم الدراسي، والشرط الآخر يرتبط بالاختلاط الاجتماعي المتكامل (Kazanopoulos, 2023).

فالدماج في مضمونه هو إتاحة الفرص للأطفال ذوي الإعاقة للإنخراط في نظام التعليم كإجراء للتأكيد على مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم، ويهدف الدمج بشكل عام إلى مواجهة الاحتياجات التربوية الخاصة للطفل ذوي الإعاقة ضمن إطار المدرسة العادية ووفقاً لأساليب ومناهج ووسائل دراسية تعليمية مناسبة (Jurkowski., 2023)

وقد عرف الخطيب (2021) الدمج بأنه يعني وجود الأطفال ذوي الإعاقة ضمن بيئة التعليم العام، كما عرفت الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج للاعوام 2019-2029 الدمج بأنه الحاق جميع الأطفال بغض النظر عن أي صعوبات قد يواجهونها في صفوف التعليم العام المناسبة لعمرهم والموجودة في مدارس القريبة لتلقي كافة الخدمات والبرامج الداعمة عالية الجودة بما يمكنهم من تحقيق النجاح في المناهج الأساسية، ويعتبر ذلك من مسؤوليات وزارة التربية والتعليم، حيث تنتظر هذه الاستراتيجية للأطفال ذوي الإعاقة على أنهم جزء من المجتمع ومحور العملية التعليمية وتعزز حقهم في الحصول على تعليم نوعي أسوة بنظرائهم من غير ذوي الإعاقة ضمن بيئة تعليمية دامجة (Baglama & Demirok, 2016).

يعود الدمج بالعديد من الفوائد على الأطفال ذوي الإعاقة حيث يتيح الفرص لهم لتكوين صداقات وتبني ادوار اقوى وأفضل وكذلك التعرض لمنهاج أكثر تحدي وخبرات اعلى وأداء أكاديمي أفضل وتحسين مفهوم الذات واللغة والحركة (Majoko, 2016). فالدماج عموماً يسهم في زيادة فرص التفاعل الاجتماعي بين هؤلاء الأطفال وقرانهم من غير ذوي الإعاقة، وتطوير مهارات التواصل الاجتماعي لديهم، وزيادة فرص التعلم والمشاركة في الأنشطة الصفية للأطفال ذوي الإعاقة وتعديل اتجاهات المعلمين والإداريين والأطفال نحو هؤلاء الأطفال، بالإضافة إلى تطوير مهارات الطفل الشخصية إلى الحد الذي يصل به إلى الاستقلالية الشخصية وتطوير مهارات الطفل الاجتماعية من أجل التكيف والتفاعل مع الآخرين (Conrory, 2020). وكذلك يساعد دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية على تحسين ادائهم بمختلف المهارات ومن ضمنها مهاراتهم الحركية والأكاديمية (الخطيب، 2016).

لا تقتصر فوائد الدمج على الأطفال ذوي الإعاقة، بل يُسهم كذلك وبشكل فعال في تطوير المهارات الاجتماعية للأطفال من غير ذوي الإعاقة ويساعدهم على تقبل الآخر واحترام الفروق والتفاعل مع اقرانهم، وينمي لديهم روح التعاون والعطاء وحب المساعدة ويغرس فيهم الشعور بالمسؤولية والتوجه الايجابي نحو

زملائهم ذوي الإعاقة (الخطيب، 2016)، وكذلك يساعدهم على الانخراط في المجتمع وتعليمهم السلوكيات المقبولة اجتماعياً والحد من السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً وكذلك يُساعد الدمج على تحسين نوعية التعليم لجميع الأطفال وبالتالي التأثير الإيجابي على الأداء الأكاديمي للأطفال من غير ذوي الإعاقة، حيث وجدت بعض الدراسات ان الأداء الأكاديمي للأطفال من غير ذوي الإعاقة مساوياً لأقرانهم الذين لا يتواجدون بمدارس دامجة (McManis, 2017)

يُسهم التعليم الدامج كذلك في تعديل اتجاهات المجتمع نحو الأطفال ذوي الإعاقة وتقبلهم لهؤلاء الأطفال، كما ان للدمج قيمة اقتصادية تعود على المجتمع المدرسي بحيث تسهم في تطوير المدارس لتصبح أكثر فعالية في تقديم الخدمات لجميع الأطفال بدلاً من انفاق الاموال على بناء مراكز خاصة للأطفال ذوي الإعاقة وما ينطوي عليها من تكاليف عالية إضافة إلى تطوير ممارسات المعلمين واستراتيجيات التدريس الفعال لديهم والملائمة نمائياً والتي تراعي الفروق الفردية بين الأطفال، وتعزيز الشراكة بين الأسر والمدرسة (Lafont, Panjo, & Michelon, 2023).

كما أن هناك فوائد للدمج تعود على أسر الأطفال ذوي الإعاقة وخصوصاً أطفال متلازمة داون حيث يعمل الدمج على تشجيع هذه الأسر على تعليم ابنائهم مع الأطفال من غير ذوي الإعاقة لتحقيق شعور المساواة وشعورهم بالرضا عندما يأخذ الطفل حقه في التعليم مع الأطفال من غير ذوي الإعاقة واستفادة الأسر من تعليم ابنائهم طرق وخبرات جديدة تسهم في تطويرهم بمختلف المجالات النمائية والتعليمية. وكذلك يُشجع الأسر على دمج ابنائهم ذوي الإعاقة في المجتمع وعدم عزلهم في المنازل، بالمقابل أصبحت أسر الأطفال من غير ذوي الإعاقة أكثر تقبل وتقديراً للأطفال ذوي الإعاقة (الخطيب، 2016)، (Lafont, 2023).

ويعتمد نجاح عملية دمج الأطفال ذوي الإعاقة على مجموعة من الخطوات، ومنها: ضرورة تهيئة المدرسة، وتعزيز القبول الاجتماعي واتجاهات العاملين واولياء الامور في المدارس للدمج، وتشجيع الأسر على زيارة المدرسة مع طفلهم، وتعريف المدرسة بحالة الطفل، بالإضافة إلى قيام المعلم بإطلاع أسرة الطفل ذوي متلازمة داون على واجباته المدرسية مع ضرورة تعليمه في المنزل من قبل أفراد الأسرة. ومن الجدير بالذكر أن مراكز التربية الخاصة تلعب دوراً أساسياً في تهيئة الأسر والطفل والمدارس النظامية

لتيسير انتقال الطفل من برنامج المركز إلى الحضانة أو الروضة أو المدرسة الدامجة (McMmanis, 2017)

وتماشياً مع سياسة الدمج تتوافر لدى مراكز التربية الخاصة رؤية ومساهمة واضحة تهدف إلى تيسير انتقال الأطفال ذوي الإعاقة لرياض الأطفال والمدارس الدامجة، من خلال تحديد الآليات والخطط التي ستحقق بها هذه الأهداف، وتطوير برامجها وخدماتها وممارستها وتقييم فعاليتها، وكذلك المشاركة في التخطيط للدمج بالتعاون مع المدارس النظامية. حيث تقوم مراكز التربية الخاصة بتقييم مستوى الأداء الحالي للأطفال ذوي الإعاقة وتحديد جوانب القوة والضعف للبدء بتقديم الخدمات التربوية والاجتماعية وغيرها من الخدمات، ووضع الخطط المستقبلية التي تستهدف جودة العملية التعليمية من خلال تصميم نظام تقييم فعال للبرامج والخدمات المقدمة في مراكز التربية الخاصة، بما يتلائم مع الهدف الأسمى وهو دمج الأطفال في مجتمعهم الطبيعي والوصول بهم إلى أعلى درجات الاستقلالية (الخطيب والشرمان، 2016).

ومن الجدير بالذكر أن البرامج والخدمات المقدمة في مراكز التربية الخاصة تتسم بالعمق والشمول والتكامل، والممارسات والأنشطة لتسهم في تطوير مهارات ومعارف وقدرات الأطفال وصولاً إلى الاستقلالية من خلال استراتيجيات تدريسية تتناسب والأهداف التعليمية للطلاب التي تسهم في تكوين شخصيته المتكاملة. ولمراكز التربية الخاصة دور هام في التحضير والانتقال السلس للأطفال ذوي الإعاقة عموماً ومن ضمنهم أطفال متلازمة داون لبرامج الدمج من خلال توفيرها لخدمات متكاملة تسهم في تطوير كفايات هؤلاء الأطفال وتساعدهم في اكتساب المهارات اللغوية والمعرفية والسلوكية والاجتماعية الضرورية لتهيئتهم للاندماج في مجتمعهم الطبيعي والمدارس النظامية بجانب اقرانهم من غير ذوي الإعاقة (الراشد، 2017)، (الخطيب، 2016).

أن نجاح الدمج يتطلب التخطيط الدقيق للممارسات التي تعمل على تهيئة الأطفال ذوي الإعاقة ومنهم أطفال متلازمة داون بين جميع اطراف العملية التربوية ووضوح فلسفة وأهداف الدمج لكافة اطراف العملية التربوية في المؤسسة المرسل والمستقبل، وتوفير نظام من الخدمات الداعمة للأطفال وتلبي حاجاتهم، وتوفير برامج للتطوير المهني للعاملين مع الأطفال ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى التحديث المستمر للقوانين

والقرارات الوزارية المطورة للدمج بما يكفل مزيد من التهيئة البيئية التعليمية الداعمة لنجاح عملية الدمج، وضرورة توفير الأنشطة التي تشجع الأطفال ذوي الإعاقة على الاندماج بفعالية في بيئات الدمج (الزبون والزيود، 2015).

يحتاج الأطفال متلازمة داون إلى القبول الاجتماعي والدعم من قبل أقرانهم من غير ذوي الإعاقة والمعلمين في الروضات والمدارس الدامجة، ولتحقيق ذلك هناك حاجة إلى تطوير بيئة خالية من المخاطر تكون جهود الأطفال فيها مقدرة وبيئة مريحة وخالية من الخوف ولانشاء مثل هذه البيئة هناك حاجة إلى تطوير اتجاهات ايجابية لدى المعلمين والأطفال من غير ذوي الإعاقة واسرهم نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة ضمن النظام التربوي النظامي ويمكن تطوير اتجاهات المعلمين نحو دمج هؤلاء الاطفال من خلال تهيئة المعلمين وتدريبهم وانشاء فريق داعم للدمج بهدف تعزيز التواصل بين معلم الصف العادي ومعلم التربية الخاصة. (Wood, 2002)

وهناك ضرورة للعمل على تزويد أسر الأطفال ذوي الإعاقة ومنهم الأطفال متلازمة داون بمعلومات حول الدمج وآليات تنفيذ، بالإضافة إلى تدريب الكادر الاداري وجميع العاملين مع الأطفال ذوي الإعاقة على الدمج وتوفير معلم تربية خاصة واحد على الاقل في كل مدرسة يطبق فيها برامج الدمج (Roger, 2020). كما وتتطلب عملية الدمج تهيئة البيئة المدرسية من حيث استعداد مدير المدرسة والمعلمين لتطبيق الدمج في مدرستهم وتوفير الرغبة والتقبل لديهم بالإضافة إلى توفر بناء مدرسي مناسب وخدمات وأنشطة تربوية وضرورة تهيئة الأطفال من غير ذوي الإعاقة، وتهيئة جو من التقبل والاستعداد أو للتعاون في تحقيق أهداف البرنامج (Roger, 2020)، (Gargiulo and Kilgo, 2019).

وبهذا الصدد يتم العمل على تكييف استراتيجيات التدريس وتكييف المناهج واستخدام التكنولوجيا المساندة والمواد التعليمية والوسائل التي يحتاجها المعلم للتعليم والتي تتيح للأطفال ذوي الإعاقة فرص أفضل للتعلم، وتنمية مهاراتهم الاجتماعية والتربوية، والحياتية إلى أقصى قدر تؤهلهم له قدراتهم (McManis, 2017). وهناك العديد من استراتيجيات التدريس الملائمة للتعامل مع الأطفال عموماً ومن ضمنهم الأطفال متلازمة داون، منها استراتيجيات التعليم التعاوني حيث يعمل الأطفال مع بعضهم البعض على تنفيذ الأنشطة والمهام المشتركة في المجموعة لتطوير أنفسهم ومساعدة أقرانهم في التعلم، والتعليم باستخدام الوسائل التعليمية

والبصرية حيث يستخدم المعلم وسائل تعليمية تجذب انتباه الأطفال واستخدام استراتيجية التعليم الفردي حيث يتم تقديم المهمات التعليمية بصورة فردية حسب الفروق الفردية (فراج، 2020).

كما وإن لتعاون الأسرة في توفير الامكانيات والخدمات التربوية والعلاجية والتأهيلية للأطفال ذوي الاعاقة، دوراً أساسياً في انجاح عملية تعليم هؤلاء الأطفال في التعليم الدامج. وكذلك على كافة المؤسسات المعنية ومنها وزارة التربية والتعليم والهيئات الخاصة بالأشخاص ذوي الاعاقة تحمل مسؤولياتها في هذا النطاق وتوفير مناهج مكيفة تتلائم وحاجات جميع المتعلمين (الخطيب، 2016).

كما أن هناك تحديات تواجه عملية تهيئة الأطفال ذوي الاعاقة للدمج، حيث أصبح انتقال الأطفال ذوي الاعاقة من المركز إلى البيئة المدرسية النظامية يشكل حاجساً للمعنيين بهذا الأمر وذلك نتيجة إلى العديد من التحديات التي قد تواجه هذه العملية ومنها: عدم امتلاك المعلمين الكفايات اللازمة لتهيئة هؤلاء الأطفال للدمج سواء العاملين في مراكز التربية الخاصة أو المدارس الدامجة، وضعف التعاون بين مراكز التربية الخاصة والروضات أو المدارس المعنية بالدمج، بالإضافة إلى مدى تهيئة الروضات أو المدارس لدمج هؤلاء الأطفال كتحسين وتطوير الخدمات الهادفة لمساعدة الأطفال ذوي الاعاقة للانتقال من مركز التربية الخاصة إلى المدرسة بكفاءة أكبر، ولعيش حياة أكثر استقلالية في مجتمعاتهم بالإضافة إلى تعديل اتجاهات الأطفال من غير ذوي الإعاقة نحو الأطفال ذوي الإعاقة ومنها أطفال متلازمة داون وتوفير الخدمات والفرص للأطفال ذوي الاعاقة للمشاركة التامة في الأنشطة والخدمات التربوية، والمهنية، والحياتية، المتاحة للأطفال من غير ذوي الإعاقة (McKeithan, 2020) وبالمقابل قد تعود عملية الانتقال السيئة بآثار سلبية على الأطفال ذوي الاعاقة من مثل ظهور مشكلات نفسية لديهم والانسحاب والانعزال اجتماعياً وتراجعهم أكاديمياً واجتماعياً (Knapp, Perkins, Beecham, Dhanasiri, Rustin, & King, 2008).

الدراسات السابقة

وأجرى ليندكفست (Lundqvist, 2022) دراسة تهدف إلى التعرف على كيفية تحقيق الدمج في مرحلة ما قبل المدرسة السويدية وذلك من خلال دراسة أحد وحدات الدمج الشامل في مرحلة الطفولة المبكرة التي يلتحق بها كلا من الأطفال ذوي الإعاقة والأطفال من غير ذوي الإعاقة، والذين تتراوح أعمارهم بين ثلاث وخمس سنوات. واعتمدت الدراسة المنهج النوعي والكمي وذلك باستخدام تصميم دراسة الحالة الواحدة والملاحظة واسلوب المجموعة المركزة لتحقيق اهداف الدراسة. واشتمل افراد الدراسة على مديراً واحداً وخمسة عاملين في مرحلة ما قبل المدرسة وخمسة أطفال من ذوي الإعاقة. وظهرت النتائج ان تنفيذ الدمج تم من خلال اجراءات عدة وهي انشاء وحدة تعليم دامج جديدة، وتوحيد الرؤية ووضع السياسات، وتحقيق الدمج الشامل، وتقديم الدعم الكافي من قبل العاملين باجراء التعديلات اللازمة لتسهيل دمج الأطفال، وتبني المنحى المعتمد على الطفل، واشراك الأسرة، وانشاء بيئة متقبلة وداعمة للطفل واسرته، والتمويل الكافي وذلك لتحقيق مستوى عالي من جودة هذه البرامج في دمج الأطفال ذوي الإعاقة.

واستهدف العبابنة والخمرة (2020) دراسة هدفت التعرف على واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في الاردن من وجهة نظر المعلمين والمديرين. ولتحقيق هدف الدراسة في ضوء متغيرات الجنس والمسمى الوظيفي والمؤهل العلمي والخبرة في الدمج من وجهة المعلمين والمديرين. تكونت عينة الدراسة من (22 مديراً ومديرة و97 معلماً ومعلمة) تم اختيارهم بالطريقة القصدية. ولتطبيق أداة الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية البرامج والخدمات والممارسات المقدمة في المدارس الدامجة في الاردن من وجهة نظر المعلمين العاملين فيها حسب المعايير الوطنية كانت متوسطة، وأشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي حول واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، ولصالح البكالوريوس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، والمسمى الوظيفي، والخبرة، والخبرة في الدمج، توصي الدراسة بالعمل على زيادة فاعلية برامج وخدمات الدمج في المدارس الدامجة في ضوء المعايير الوطنية وإجراء دراسات مستقبلية تتناول واقع برامج الدمج في المدارس الدامجة في الاردن في ضوء المعايير العالمية.

وقامت القاسمي (2020) بإجراء دراسة تهدف إلى محاولة الكشف عن أهم مشكلات دمج ذوي الإعاقة في المؤسسات التربوية بولاية تبسة من وجهة نظر المعلمين، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة (25) معلمة تربية خاصة، ولجمع البيانات أعدت الباحثة استبيان مكون من (41) بنداً موزع على خمس محاور وهي: المشكلات المتعلقة بالبيئة الفيزيائية للصف، المشكلات النفسية، المشكلات السلوكية، المشكلات الاجتماعية، المشكلات الأكاديمية. وأظهرت نتائج الدراسة بأن معلمين التربية الخاصة يواجهون مشكلات متعلقة في البيئة الصفية بسبب عدم التخطيط الكافي لعملية الدمج وعدم مراعاة خصائص الأطفال ذوي الإعاقة ويواجه بعض هؤلاء الأطفال صعوبة في التنقل داخل المدرسة، وأظهرت النتائج كذلك أن محور المشكلات النفسية جاء بمستوى مرتفع والتي تمثل في صعوبة التأقلم مع الأطفال الآخرين وقلة الدافعية والتعلم من قبل الأطفال وعدم تكيف الطفل مع زملاءه، وأظهرت النتائج أن محور المشكلات السلوكية جاء بمستوى مرتفع والتي تمثل في أن سلوك الأطفال ذوي الإعاقة يتسم بالعنف وقيامهم بسلوكيات غير مرغوب فيها وميلهم إلى الانطواء، وأظهرت النتائج أن محور المشكلات الاجتماعية قد جاء بمستوى مرتفع وتمثل في إيجاد هؤلاء الأطفال صعوبة في الاندماج مع الأقران والمشاركة والتعاون مع الآخرين والتواصل، وأظهرت النتائج أن محور المشكلات الأكاديمية جاء بمستوى مرتفع وتمثل في مواجهة المعلمين صعوبة في التخطيط لعملية التعلم وعدم مراعاة شدة الإعاقة وصعوبة في إعداد المنهاج وتكييفه حسب حاجات جميع الأطفال.

وكذلك دراسة ميكثيان وآخرون (McKeithan et al., 2020) التي هدفت إلى معرفة آراء المعلمين حول معوقات التدريس في فصول التعليم العام التي يندمج فيها الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. تكونت العينة من (16) معلماً في المدارس الابتدائية و(60) معلماً في المرحلة الإعدادية و(131) معلماً في المدارس الثانوية. وقد أكمل أفراد عينة الدراسة أداة الدراسة التي تكونت من 14 فقرة، تمثل في: (المهارات الحياتية، المهارات الأكاديمية، التعبير الكتابي، التعبير الشفهي، اللغة الاستقبالية، المهارات الاجتماعية، صعوبات التعلم، تهيئة المدرسة، التهيئة الصفية، معاملة الأقران، المشكلات السلوكية، تشتت الانتباه، الحساسية المفرطة)، حيث طلب من العينة ترتيب العقوبات حسب الأكثر تحدياً. وتم تحميل بيانات التصنيف إلى برنامج تحليل بيانات STATA وتم استخدام إحصائية Kruskal-Wallis (K-W) لتحليل البيانات

وتفسيرها. وظهرت النتائج أن أكثر العقبات التي يواجهها المعلمي تمثلت بكيفية تكييف وتدريب المهارات الأكاديمية بسبب عدم تكييف المنهاج وافتقارهم للمعرفة بأساليب التدريس الخاصة بهؤلاء الأطفال، وظهرت نتائج الدراسة فقرة الانزعاج جاءت في المرتبة الأخيرة نظراً لأساليب الضبط في الغرف الصفية، وأظهرت النتائج كذلك ان هناك اختلافاً في تصورات المعلمين في المرحلة الابتدائية والاعدادية والثانوية لبقية الفقرات، حيث لاحظ المعلمون في مستوى المدرسة الابتدائية عموماً وجود عقبات أكبر من المعلمين في مستوى المدرسة الإعدادية، الذين لاحظوا وجود عقبات أكبر من تلك الموجودة في مستوى المدرسة الثانوية. وتوصي الدراسة بأنه يمكن للمعلمين ومقدمي الخدمات النظر في نتائج هذه الدراسة عند تحديد موضوعات التطوير المهني والموارد لمساعدة المعلمين ومقدمي الخدمات في توفير التعليمات لتعظيم إمكانات النجاح الأكاديمي والاجتماعي للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في بيئات الدمج في التعليم العام.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي، وهو المنهج العلمي الذي يفي بأغراض هذه البحث.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من كافة العاملين مع الأطفال متلازمة داون في مدارس الدامجة التابعة للقطاعين الحكومي والخاص، في العاصمة عمان ومدينة الزرقاء وعددهم (48) مدرسة يستهدف فئة الأطفال ذوي الإعاقة ومنهم أطفال متلازمة داون وذلك حسب إحصائيات وزارة التنمية الاجتماعية ووزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2021/2022م)

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (41) معلم تربية خاصة يعملون في مدراس دامجة تابعة للقطاعين الحكومي والخاص، موزعين على العاصمة عمان ومدينة الزرقاء، وتم اختيارهم بالطريقة الميسرة، ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها. وتوزعت عينة الدراسة كما بالجدول الاتي:

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	21	50
	انثى	21	50
نوع المدرسة	حكومة	39	92.9
	خاصة	3	7.1
مؤهل العلمي	بكالوريوس اقل	4	9.5
	دراسات عليا	38	90.5
المجموع		42	100.0

يتضح من الجدول (1) التالي:

1. النوع الاجتماعي (الجنس): يُبين جدول (1) نتائج الجنس، حيث أن نسبة هي (50%) من الذكور وعددهم (21) ذكراً وبينما بلغت نسبة الإناث (50%) وعددهن (21) إناثاً
2. نوع المدرسة (خاصة ، حكومي) يُبين جدول (1) نتائج نوع المدرسة ، حيث أن أكبر نسبة هي (92.9%) للمدرسة الحكومة سنة وعددهم (39) طالبا ، بينما أصغر نسبة هي للمدرسة الخاصة وبلغت نسبتها (7.1%) وعددهم (3) طالبا.
3. مؤهل التعليمي: يُبين الجدول رقم (1) نتائج المستوى التعليمي، حيث أن أكبر نسبة هي (90.5%) من حملة شهادة دراسات العليا ، وعددهم (38) ، بينما أصغر نسبة هي (9.5%) من حملة شهادة بكالوريوس اقل

أداة الدراسة

لغايات تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد عينتها، وذلك اعتماداً على الأدب النظري وبعض الدراسات السابقة ذات الصلة، كدراسات: (المشاقبة، قويدر، 2021)؛ (عبد الرحمن، 2018)، (السويطي، 2016)، (بطاينة، 2015)، (أبو خيران، 2019)، (غنيم، 2017)، (بيومي، 2021)؛ (Wood, 2002)، (Salceanu, 2020)، (Al-، (Alorani, 2020)، (Blandul, 2010)، (Samadi, 2010) حيث تم تقسيم الأداة إلى جزأين، الأول: يتعلق بالمتغيرات الديمغرافية لأفراد الدراسة، والثاني: يتعلق بواقع دمج أطفال متلازمة داون في المدارس من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة موزعة على (5) أبعاد رئيسية هي: بُعد الأكاديمي، وبُعد الاجتماعي، والبُعد البيئي، وبالأُعد النفسي، والبُعد الثقافي

صدق الأداة:

لاستخراج دلالات صدق البناء، استخرجت معاملات ارتباط الفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه، حيث تم تحليل الفقرات وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين البعد الذي تنتمي إليه، والجداول التالية تبين ذلك.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه

معامل الارتباط مع الأداة ككل	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة ككل	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة ككل	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة ككل	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة ككل	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة
.852**	.742**	29	.902**	.842**	23	.846**	.842**	16	.844**	.797**	8	.888**	.850**	1
.897**	.774**	30	.883**	.846**	24	.883**	.902**	17	.894**	.883**	9	.877**	.838**	2
.850**	.734**	31	.900**	.890**	25	.846**	.842**	18	.845**	.776**	10	.889**	.795**	3
.858**	.743**	32	.884**	.836**	26	.883**	.902**	19	.860**	.845**	11	.829**	.768**	4
.853**	.840**	33	.903**	.886**	27	.846**	.842**	20	.803**	.766**	12	.856**	.752**	5
.852**	.742**	34	.795**	.724**	28	.883**	.902**	21	.874**	.854**	13	.877**	.824**	6
						.846**	.842**	22	.856**	.820**	14	.826**	.802**	7
									.858**	.860**	15			

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)

**دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق ان معاملات الارتباط للفقرات مع ابعادها تتراوح بين ما (0.742، 0.917) مما يدل على وجود علاقة ارتباط قوية بين العبارات والمحور نفسه .

ثبات الأداة

تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (3) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (3)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا

عدد الفقرات	الاتساق الداخلي	الابعاد
7	0.942	البعد الأكاديمي
8	0.947	البعد الاجتماعي
7	0.947	البعد البيئي
6	0.939	البعد النفسي
6	0.932	البعد الثقافي
34	0.985	الأداة ككل

قيمة معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لأبعاد الدراسة جميعها تتراوح بين (0.932 - 0.947) و هذه القيم أعلى من (0.7) مما يدل ان الابعاد جميعها تتسم في الثبات

المعيار الإحصائي:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (اتفق تماماً، اتفق، محايد، لا اتفق، لا اتفق تماماً) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من 1.00-2.33 منخفض

من 2.34-3.67 متوسط

من 3.68-5.00 مرتفع

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1)

عدد الفئات المطلوبة (3)

$$1.33 = \frac{5-1}{3}$$

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

إجراءات البحث:

- 1- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المنشورة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- 2- بناء محاور وفقرات المقياس بما يتماشى واسئلة الدراسة.
- 3- تحكيم المقياس من قبل مجموعة من المحكمين المختصين وإجراء التعديلات المقترحة في ضوء ملاحظاتهم للدلالة على صدق محتوى أداة الدراسة .
- 4- أخذ الموافقات اللازمة الموجهة لوزارة التربية والتعليم لمخاطبة مدراء المدارس الدامجة بهدف تسهيل مهمة تطبيق أداة الدراسة فيها.
- 5- قياس ثبات الأداة وذلك بتطبيق المقياس على عينة مكونة من العاملين في مدارس الدامجة من خارج عينة الدراسة وحساب الصدق والاتساق الداخلي للمقياس .
- 6- تم توزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة وتوضيح بعض الجوانب المتعلقة بالدراسة .
- 7- جمع البيانات وتفرغها على برنامج الرزم الإحصائية SPSS (Statistical Package for Social Sciences)
- (26) وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة واستخراج النتائج ومناقشتها .

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة وفرضيات الدراسة قامت الباحثة بإجراء المعالجات الإحصائية لها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS-26) وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة واستخراج النتائج ومناقشتها. وتم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي للإجابة عن أسئلة الدراسة كالآتي:

-استخراج التكرارات والوسط الحسابي والنسب المئوية لوصف أفراد عينة الدراسة.

-استخدام معامل ارتباط بيرسون للتأكد من صدق البناء.

-استخراج معامل طريقة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) لإيجاد ثبات أداة الدراسة.

-استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.

- استخدام نتائج واختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Sample t-test)، وتحليل التباين الاحادي (One Way ANOVA)، واستخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، للإجابة عن السؤال الثاني.

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً: نتائج إجابة سؤال الاول " ما مستوى دمج أطفال متلازمة داون في المدارس من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة ؟

للإجابة عن هذا السؤال يتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأبعاد ككل ثم على الفقرات التابعة لكل بعد على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	البعد البيئي	83.3	0.967	متوسط
1	1	البعد الأكاديمي	3.37	0.988	متوسط

الرتبة	الرقم	الابعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
2	5	البعد الثقافي	3.32	1.029	متوسط
3	4	البعد النفسي	13.3	1.011	متوسط
4	2	البعد الاجتماعي	3.30	1.035	متوسط
		الأداة ككل	3.33	0.947	متوسط

وتبين من الجدول رقم (4) أن المتوسطات الحسابية للأبعاد قد تراوحت ما بين (3.30-3.38)، حيث جاء البعد البيئي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.38) بمستوى (متوسط) ، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن العاملين مع الأطفال ذوي متلازمة داون على وعي كافٍ بالسلامة البيئية وأهميتها لتوفير بيئة آمنة وسليمة لهؤلاء الأطفال، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أهمية البيئة وما تحتويه من مرافق وتسهيلات بيئية تساهم في تقدم هؤلاء الأطفال وتساعدهم على تحقيق المهارات الاستقلالية. بينما جاء بعد الاجتماعي بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.30) بمستوى (متوسط) ، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.30) بالمستوى (متوسط) وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المدرسة الدامجة غالباً ما تقوم بدورها بتوعية المجتمع واسر الأطفال ذوي الإعاقة بأهمية دمج الأطفال ذوي متلازمة داون داخل مدارسهم ، كما من الممكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن نسبة تقبل الأطفال ذوي متلازمة داون من قبل أقرانهم الأطفال من غير ذوي الإعاقة منخفضة.

- البعد الأكاديمي

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الأكاديمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	يُراعي البرنامج التعليمي في المدرسة تعليم الطلبة ذوي مُتلازمة داون مهارات الحياة؛ من أجل تحقيق دمج أكاديمي فعال.	3.60	1.061	متوسط
2	7	تحرص المدرسة على تشجيع الطلبة ذوي متلازمة داون على المشاركة الفعالة في الأنشطة الدراسية والمشاريع الجماعية داخل الصف.	3.55	1.194	متوسط
3	2	توفر المدرسة تعليم للطلبة ذوي مُتلازمة داون ضمن فريق متعدد التخصصات لمُراعاة الاختلاف بين الطلبة.	3.38	1.209	متوسط
4	6	يستخدم المعلمين أساليب واستراتيجيات تُراعي الفروق الفردية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي متلازمة داون	3.31	1.220	متوسط
5	3	توفر المدرسة مناهج دراسية مرنة تُلبّي احتياجات جميع الطلبة بما في ذلك الطلبة ذوي مُتلازمة داون.	3.29	1.154	متوسط
6	4	توفر المدرسة برامج دعم أكاديمي للطلبة ذوي مُتلازمة داون مثل التعليم الإضافي أو المعلم المُساند لتحسين التحصيل الدراسي لديهم.	3.29	1.111	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
7	5	يحرص المعلمين في المدرسة على تقديم إمتحانات خاصة للطلبة ذوي متلازمة داون حسب المناهج المدرسية وتلائم قدراتهم	3.19	1.065	متوسط
		البعد الأكاديمي	3.37	0.988	متوسط

وتبين من الجدول (5) ان المتوسطات الحسابية لبعد الأكاديمي قد تراوحت ما بين (3.19-3.60)، حيث جاءت الفقرة رقم (12) والتي تنص على " يُراعي البرنامج التعليمي في المدرسة تعليم الطلبة ذوي متلازمة داون مهارات الحياة؛ من أجل تحقيق دمج أكاديمي فعال." في المرتبة الاولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.60) بالانحراف معياري (1.061) بمستوى (متوسط) وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حرص معلمي اطفال ذوي متلازمة داون على تعليمهم المهارات الحياتية وذلك بهدف تحقيق اقصى قدر ممكن من المهارات الاستقلالية ليتمكن هؤلاء الاطفال من تحقيق الدمج الاجتماعي والتقبل الاجتماعي من قبل الآخرين . وجاءت الفقرة رقم (5) والتي تنص على " يحرص المعلمين في المدرسة على تقديم إمتحانات خاصة للطلبة ذوي متلازمة داون حسب المناهج المدرسية وتلائم قدراتهم" في المرتبة الاخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.19) بالانحراف معياري (1.065) بمستوى (متوسط) ، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد الأكاديمي ككل (3.37) بالانحراف معياري (0.988) بمستوى (متوسط) وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ان معلمي الأطفال ذوي متلازمة داون يكون تركيزهم بشكل اكبر اثناء اعداد الخطة التربوية الفردية على تحقيق اهداف معينة سواء في الجانب الاستقلالي او الجانب الاكاديمي

- البعد الاجتماعي

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الاجتماعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	14	يقوم المعلم بتنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي عند الطلبة ذوي متلازمة داون مع أقرانهم العاديين.	3.45	1.041	متوسط
2	12	تدعم المدرسة دمج الطلبة ذوي متلازمة داون في المجتمع.	3.43	1.151	متوسط
3	13	تنشر المدرسة على موقعها الإلكتروني الأنشطة والفعاليات التي تقوم بها لتحقيق الدمج للطلبة.	3.36	1.226	متوسط
4	11	تُساهم المدرسة في زيادة السلوك الإيجابي لدى جميع الطلبة؛ وذلك بتطوير مهاراتهم الحياتية التي تزيد من الآثار الإيجابية في مجتمعهم.	3.33	1.203	متوسط
5	15	تحرص المدرسة على تنظيم أنشطة تعزز من التعاون بين الطلبة ذوي متلازمة داون والطلبة العاديين.	3.31	1.259	متوسط
6	9	تحرص المدرسة على تعليم الطلبة ذوي متلازمة داون كيفية التواصل الفعال مع الآخرين.	3.21	1.260	متوسط
7	8	تُقدم المدرسة جلسات متنوعة لزيادة وعي المجتمع بأهمية دمج الطلبة ذوي متلازمة داون.	3.19	1.273	متوسط
8	10	تدعم المدرسة مواضيع تمكين أسر الطلبة ذوي متلازمة داون؛ للدفاع عن حقوق أطفالهم.	3.12	1.273	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
ككل		البعد الاجتماعي	3.30	1.035	متوسط

يبين الجدول رقم (6) ان المتوسطات الحسابية لبعد الاجتماعي قد تراوحت ما بين (3.12-3.45)، حيث جاءت الفقرة رقم (14) والتي تنص على " يقوم المعلم بتنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي عند الطلبة ذوي متلازمة داون مع أقرانهم العادين." في المرتبة الاولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.45) بالانحراف معياري (1.041) بمستوى (متوسط) وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أهمية تعليم هؤلاء الأطفال المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي وذلك لتحقيق التقبل والدمج الاجتماعي لهؤلاء الأطفال من قبل أقرانهم من غير ذوي الإعاقة وداخل مجتمعاتهم أيضاً . وجاءت الفقرة رقم (10) والتي تنص على " تدعم المدرسة مواضيع تمكين أسر الطلبة ذوي متلازمة داون؛ للدفاع عن حقوق أطفالهم." في المرتبة الاخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.12) بالانحراف معياري (1.273) بمستوى (متوسط) ، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد المك الاجتماعي آفات ككل (3.30) بالانحراف معياري (1.035) بمستوى (متوسط) وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن غالبية أهالي الأطفال ذوي متلازمة داون لديهم معرفة محدودة في مجال حقوق أطفالهم ذوي متلازمة داون فبذلك لا يكون لديهم اهتمام في جانب التمكين ودعم الاسر فبالتالي يقل اهتمام المدرسة ببرامج التمكين والدعم..

– البعد البيئي

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد البيئي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	21	تحرص المدرسة على ضمان سهولة الوصول إلى المرافق المدرسية لجميع الطلبة.	3.43	1.039	متوسط
2	17	توفر المدرسة تسهيلات بيئية وخاصة للطلبة ذوي متلازمة داون؛ مما يعزز من شمولية التعليم ويتيح للجميع المشاركة في الأنشطة.	23.4	1.107	متوسط
3	22	تحرص المدرسة خلق بيئة تعليمية تشجع على الإبداع والابتكار وتقبل الاختلاف بين الطلبة.	13.4	61.10	متوسط
4	19	تتجنب المدرسة استخدام المواد الضارة بالبيئة والتي تسبب الضرر لذوي متلازمة داون.	3.40	1.170	متوسط
5	20	توفر المدرسة الموارد اللازمة لدعم دمج الطلبة ذوي متلازمة داون داخل المدرسة.	3.38	1.147	متوسط
6	16	توفر المدرسة بيئة تعليمية آمنة تتضمن مرافق تعليمية مجهزة بشكل جيد، تحقق سلامة جميع الطلبة وتساعدتهم على التعلم في بيئة مريحة.	3.31	1.000	متوسط
7	18	تطبق المدرسة القوانين والإجراءات البيئية المعمدة في الدولة لتحقيق الدمج.	3.21	1.180	متوسط
ككل		البعد البيئي	3.38	0.967	متوسط

يبين الجدول رقم (7) ان المتوسطات الحسابية لبعدي البيئي قد تراوحت ما بين (3.21-3.43)، حيث جاءت الفقرة رقم (21) والتي تنص على " تحرص المدرسة على ضمان سهولة الوصول إلى المرافق المدرسية لجميع الطلبة.

" في المرتبة الاولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.43) بالانحراف المعياري (1.039) وبمستوى (متوسط) وتغزو الباحثة هذه النتيجة إلى ان من أهداف المدرسة الدامجة تحقيق سهولة الوصول والتسهيلات البيئية التي تقوم بها المدارس لتوفير بيانات أمنة تدعم تحقيق المهارات الاستقلالية وإمكانية الوصول اطفال متلازمة داون بأقل قدر ممكن من المساعدة والاعتماد على الذات. وجاءت الفقرة رقم (18) والتي تنص على " **تطبق المدرسة القوانين والإجراءات البيئية المعتمدة في الدولة لتحقيق الدمج.**" في المرتبة الاخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.21) بالانحراف المعياري (1.180) وبمستوى (متوسط) ، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد البيئي ككل (3.38) بالانحراف المعياري (0.967) وبمستوى (متوسط) وتغزو الباحثة هذه النتيجة إلى ان التزام غالبية المدارس الدامجة بالقوانين التي تعتمدها الدولة لسياسة دمج الأطفال ذوي الإعاقة ومنهم الأطفال ذوي متلازمة داون .

- البعد النفسي

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد النفسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	24	يحرص المعلم على توفير بيئة تشاركية في المدرسة لزيادة مستوى ثقة الطلبة بأنفسهم.	3.48	1.174	متوسط
2	25	يحرص المعلم على تقديم الدعم النفسي للطلبة ذوي متلازمة داون داخل البيئة الصفية	3.40	1.191	متوسط
3	23	تقوم المدرسة بمتابعة حالة تقدم الطلبة ذوي متلازمة داون وتحرص على التقييم بشكل دوري.	3.31	1.047	متوسط
4	28	تقدم المدرسة برامج تثنّي تعامل الطلبة ذوي متلازمة داون مع التحديات النفسية والاجتماعية التي تواجههم.	3.26	1.191	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
5	27	تحرص المدرسة على تقديم برامج تهدف إلى تعزيز ثقة الطلبة ذوي متلازمة داون بأنفسهم وقدراتهم.	3.19	1.174	متوسط
6	26	توفر المدرسة برامج توعية لتعزيز فهم التنوع والقبول بين الطلبة.	3.17	1.146	متوسط
كك		البعد النفسي	3.31	1.011	متوسط

يبين الجدول رقم (8) ان المتوسطات الحسابية لبعد النفسي قد تراوحت ما بين (3.17-3.48)، حيث جاءت الفقرة رقم (24) والتي تنص على " يحرص المعلم على توفير بيئة تشاركية في المدرسة لزيادة مستوى ثقة الطلبة بأنفسهم..". في المرتبة الاولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.48) بالانحراف معياري (1.174) بمتسوى (متوسط)، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن من أهداف الدمج يتمحور في تحقيق الثقة بالنفس للأطفال ذوي متلازمة داون وتحقيق بيئة تشاركية داخل البيئات الصفية مع اقرانهم من غير ذوي الاعاقة من خلال الاستراتيجيات التي يستخدمها معلمي المدارس الدامجة والتي تعود بالفائدة على هؤلاء الاطفال ومن خلال ايضاً الانشطة داخل الغرف الصفية او خارجها يساعد اطفال متلازمة داون على التفاعل الاجتماعي والتشارك مع اقرانهم من غير ذوي الاعاقة. وجاءت الفقرة رقم (26) والتي تنص على " توفر المدرسة برامج توعية لتعزيز فهم التنوع والقبول بين الطلبة..". في المرتبة الاخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.17) بالانحراف معياري (1.146) بمتسوى (متوسط)، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد النفسي ككل (3.31) بالانحراف معياري (1.011) بمتسوى (متوسط) وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معظم المدارس الدامجة تركز على تحقيق أهداف ضمن مجالات مختلفة مثل (المعرفية والاستقلالية والاكاديمية).

- البعد الثقافي

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الثقافي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	33	تحرص المدرسة على تنظيم فعاليات ثقافية تعكس تنوع المجتمع المدرسي	3.50	1.110	متوسط
2	34	تحرص المدرسة على تقليل التمييز والتعصب من خلال تعزيز الفهم والقبول بين جميع طلبتها	3.49	1.153	متوسط
3	31	تحرص المدرسة على تزويد الأسر بالمعلومات الكافية عن عملية الدمج وكيفية تنفيذها لأطفالهم.	3.45	1.131	متوسط
4	32	يقوم المعلم بتهيئة الطلبة من غير ذوي الإعاقة لتقبل فكرة دمج الطلبة ذوي متلازمة داون داخل المدرسة	3.21	1.180	متوسط
5	29	تقوم المدرسة بتوفير وحدة خدمات إرشادية لتوضيح كيفية التعامل مع الطلبة ذوي متلازمة داون	3.17	1.286	متوسط
6	30	تحرص المدرسة على تدريب المعلمين في الصفوف العادية على كيفية التعامل مع الطلبة ذوي متلازمة داون لسهولة تطبيق برنامج الدمج.	3.07	1.276	متوسط
ككل		البعد الثقافي	3.32	1.029	متوسط

يبين الجدول رقم (9) ان المتوسطات الحسابية لبعـد الثقافي ، قد تراوحت ما بين (3.07–3.50)، حيث جاءت الفقرة رقم (33) والتي تنص على " تحرص المدرسة على تنظيم فعاليات ثقافية تعكس تنوع المجتمع

المدرسي " في المرتبة الاولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.50) بالانحراف معياري (1.110) بمتسوى (متوسط)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن هدف المدرسة الدامجة التعريف بفئات الاطفال ذوي الاعاقة التي تتواجد داخل مدارسهم في محيط مجتمعهم من خلال اللقاءات والانشطة اللامنهجية التي تقوم بها المدرسة ، كما من الممكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة ايضاً إلى أن من اهداف المدرسة الدامجة تزويد افراد المجتمع بالمعلومات الكافية عن اطفال ذوي متلازمة داون وخصائصهم والتي من الممكن أن تتحقق من خلال الفعاليات الثقافية. وجاءت الفقرة رقم (30) والتي تنص على " **تحرص المدرسة على تدريب المعلمين في الصفوف العادية على كيفية التعامل مع الطلبة ذوي متلازمة داون لسهولة تطبيق برنامج الدمج.**" في المرتبة الاخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.07) بالانحراف معياري (1.276) بمتسوى (متوسط)، ، وبلغ المتوسط الحسابي للبعد الثقافي ككل (3.32) بالانحراف معياري (1.029) بمتسوى (متوسط) وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ان المدارس الدامجة تقوم على مبدأ دمج الطفل مع توفر معلم مساند أو معلم (شدو تيتشر) يكون مؤهل والذي بدوره يقوم بجميع المهمات والتي منها إعداد الوسائل وتكييف المنهاج حسب الفروق الفردية لكل طفل.

نتائج المتعلقة بالسؤال الثاني " هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة واقع دمج أطفال متلازمة داون في المدارس من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغيرات: الجنس، نوع المدرسة، المؤهل العلمي ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم واقع دمج أطفال متلازمة داون في المدارس من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، ونوع المدرسة والجدول أدناه يبين ذلك:

جدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع دمج أطفال متلازمة داون في المدارس من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، ونوع المدرسة

واقع دمج أطفال متلازمة داون في المدارس من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة			
3.42	س	ذكر	الجنس
1.46	ع		
3.32	س	انثى	
0.91	ع		
3.36	س	حكومة	نوع المدرسة
1.14	ع		
3.31	س	خاصة	
0.73	ع		
3.36	س	بكالوريوس	المؤهل التعليمي
1.14	ع	فأقل	
3.31	س	دراسات عليا	
0.73	ع		

س=المتوسط الحسابي، ع = الانحراف المعياري

يبين الجدول (10) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع دمج أطفال متلازمة داون في المدارس من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، ونوع المدرسة بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، ونوع المدرسة ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي ويوضح الجدول (11) ذلك:

جدول رقم (11)

تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، ونوع المدرسة لواقع دمج أطفال متلازمة داون في المدارس من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة

الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.836	0.043	0.042	1	0.042	الجنس
0.791	0.072	0.069	1	0.069	نوع المدرسة
0.861	0.031	0.030	1	0.030	المؤهل العلمي
		0.965	38	36.658	الخطأ
			42	503.253	الكل

يتبين من الجدول (11) الآتي:

- عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (0.043) وبدلالة احصائية بلغت (0.836) وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن العاملون في المدارس الدامجة يقومون بتحقيق نفس الخطط والبرامج مع الأطفال ذوي متلازمة داون ويكون لديهم نفس الأهداف التي يتم تحقيقها داخل المدارس الدامجة.

- عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر نوع المدرسة حيث بلغت قيمة ف (0.072) وبدلالة احصائية بلغت (0.791) وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معظم المدارس الدامجة سواء كانت خاصة أم حكومية تقوم ببناء الخطط الفردية والأهداف متشابهة في بعض الأحيان التي يتم تقديمها للأطفال ذوي متلازمة داون.

- عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي حيث بلغت قيمة ف (0.31) وبدلالة احصائية بلغت (0.861) وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن العاملون ضمن مجال التربية الخاصة لديهم نفس الجوانب والمعلومات المعرفية بغض النظر عن المستوى الأكاديمي.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثة بتنفيذ برامج تربوية لتنمية المهارات التربوية والاجتماعية والأكاديمية لدى اطفال ذوي متلازمة داون، وتسهيل الضوء على دور المدارس الدامجة في تهيئة وإجراء الممارسات المناسبة لدمج الأطفال ذوي متلازمة داون داخل صفوفهم ، وإجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول واقع دمج أطفال متلازمة داون في المدارس من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة

المراجع:

- ابو خيران، نعمتي وأبو خيران، أشرف ودومينجو، خيسوس و بيرث، بوريفيكاثيون (2019). الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العادية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم. *المجلة العربية للنشر العلمي*. 2 (13)، 111-131.
- بطاينة، أسامة والرويلي، مدالله (2015). اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة الحركية في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 11 (2)، 145-168.
- الخطيب، جمال، التربية الخاصة المعاصرة، (2008)، (ط1)، وائل للنشر، الأردن: عمان
- الخطيب، جمال، تعليم الطلبة ذوي الإعاقة - دليل المعلم، (2021)، (ط1)، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن: عمان.
- الخطيب، عاكف، الزعبي، سهيل، عبد الرحمن، مجدولين، مستوى فاعلية مؤسسات ومراكز التربية الخاصة التي تعنى بالتوحد في الأردن وفقا للمعايير العالمية، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية النفسية*، (4)1، 394-425، (2012).
- الخطيب، عاكف، عبد الله، الشرمان، وائل، محمد، واقع البرامج والخدمات المقدمة في مؤسسات ومراكز التربية الفكرية في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية، *مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، (35)1، 489-526، (2016).
- الراشد، غادة، الخدمات التربوية والمساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية، *مجلة البحث العلمي في التربية*، 18(3)، 165-196، (2017).
- الزبون، ايمان، الزبود، نواف، تكييف مناهج الطفولة المبكرة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، (2015)، دار الفكر، عمان، الأردن
- السويطي، عبد الناصر (2016). اتجاهات وآراء المدرسين والإداريين في التعليم العام نحو إدماج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية في منطقة الخليل. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/ جامعة بابل*. 1 (25)، 114-131.

عبابنة، غيث، الخمرة، انس، واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في الأردن، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، الأردن، (2020).

عبد الرحمن، امينة (2018). اتجاهات الطالبات العاديات بمدارس الدمج نحو المعاقات عقليا وعلاقتها ببعض المتغيرات. دراسة حالة المدارس الثانوية في محافظة الزلفي. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*. 1 (5)، 20- 43.

غني، لمى (2017). دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة العادية (تجربة الأردن). المؤتمر العلمي الرابع عشر " تطوير التعليم في عصر اقتصاد المعرفة وتكنولوجيا المستقبل). جامعة الفيوم، مصر.

فراج، عثمان، الإعاقات الذهنية، (2020)، (ط2)، المجلس العربي للطفولة الأمومة
القاسمي، إكرام، مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية من وجهة نظر معلمي الأقسام الخاصة، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة أم البواقي، (2020).
المشاقبة، فرحان وأبو قويدر، إيمان (2021). اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 29 (4)، 690-714.

المكانين، هشام، تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الاردن في ضوء المؤشرات النوعية العالمية [رسالة دكتوراة، الجامعة الاردنية]، (2012) دار المنظومة، عمان.

Al- Samadi, Ali Mohamed Ali (2010). Teachers attitudes on the mainstreaming of students with disabilities in the first three grades with ordinary students in Arar. *The Islamic University Journal*, 18 (2), 785-804.

Alorani, Ibrahim and Albabid (2020). EFFECT OF FIELD TRAINING ON THE ATTITUDE OF STUDENTS TOWARDS PERSONS WITH DISABILITIES IN SPECIAL EDUCATION CENTERS. *International Journal of Education and Practice*. 8 (2), 337-346

Baglam, B & Demirok, M. (2016). Determination of PR eService Special Education Teachers' Views on Early Childhood Intervention. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 11 (4), 213-222

Conroy, D. S, Pennington, M. L., & Cullinan, D (2020). Obstacles to Success of Students with Autism Spectrum Disorder in General Education Settings. *Journal of Education and Training Studies*, 8(11), 22-32.

Gargiulo, R. M., & Kilgo, J. L. (2019). An introduction to young children with special needs: Birth through age eight. SAGE Publications

- Jurkowski, S., Ulrich, M., & Müller, B. (2023). Co-teaching as a resource for inclusive classes: teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, 27(1), 54-71.
- Kazanopoulos, S., Tejada, E., Basogain, X., & Mouchritsa, M. (2023). Inclusion of Students With Special Educational Needs and the COVID-19 Pandemic: The Collaboration of School and Family in Distance Education Conditions. In *Managing Pandemic Isolation With Literature as Therapy* (pp. 171-188). IGI Global
- Knapp Martin, M. P., Beecham, J., Dhanasiri, S., Rustin, C., & King, D. (2008). Transition Pathways for Disabled Young People with Complex Needs: Exploring the Economic Consequences. *LSE Research Online*, 34 (4). pp. 512-520.
- Lafont, C., Panjo, H., Michelon, C., Falissard, B., Speranza, M., Picot, M. C. & Rouquette, A. (2023). Determinants of Inclusion in Mainstream School for Children with Autism Spectrum Disorders from the EpiTED Study: A 10-Year Follow-up Cohort. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(1), 121-131.
- Lundqvist, Johanna. (2022). Putting preschool inclusion into practice: a case study. *European Journal of Special Needs Education*, 1 (5), 1-15.
- Majoko, T. (2016). Inclusion in early childhood education: Pre- service teachers' voices. *Early Child Development and Care*, 186(11), 1859- 1872, DOI: 10.1080/03004430.2015.1137000
- McKeithan, G. K., Cullinan, D., Pennington, M. L., & Conroy, D. S. (2020). Obstacles to Success of Students with Autism Spectrum Disorder in General Education Settings. *Journal of Education and Training Studies*, 8(11), 22-32.
- McManus, L. (2017). Inclusive Education: What It Means, Proven Strategies, and a Case Study. Retrieved from <https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/inclusive-education/>.
- Roger. S. J. (2020). Autism and the mirror neuron system: insights from learning and teaching. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1644), 20130184.
- Tennant, L., Al Jafari, H., & Woolsey, L. (2017). Special Needs Center Facilitating Inclusive Education in The Emirate of Abu Dhabi. *International Journal of Advanced Research (IJAR)*, 5(4), 24-32.
- UNESCO. (2017). Inclusion of Children with Disabilities: The Early Childhood Imperative. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183156e.pdf>. University of Toronto
- Wood, J. W. (2002). Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings. Prentice Hall. With autism: A comprehensive review, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 514-526