



العدد الثامن والعشرون - الجزء الاول - سبتمبر - 2026 - السنة السادسة مجلة علمية فصلية محكمة

المجلة الأمريكية الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية

American International Journal of Humanities and Social Sciences

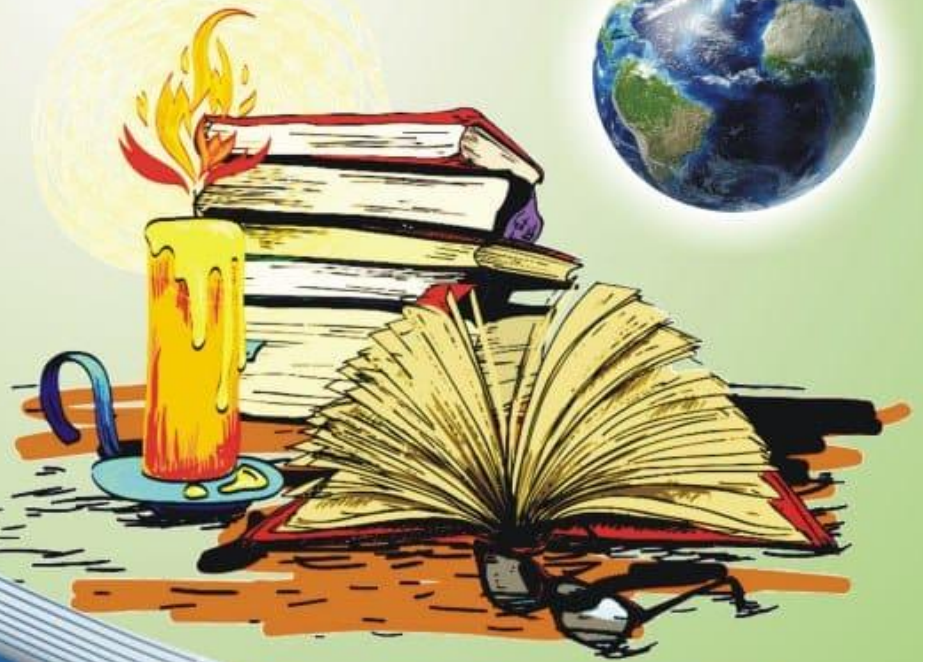
الالكتروني (ISSN) (3085 - 4806) / الورقي (ISSN) (3085 - 4830)

رقم الايداع القانوني في المكتبة الوطنية المغربية (2025 Pe00006)

رقم الايداع القانوني في دار الكتب والوثائق العراقية (2735)

تصدر عن الأكاديمية الأمريكية الدولية
للتعليم العالي والتدريب

ISSUED BY AMERICAN INTERNATIONAL ACADEMY
OF HIGHER EDUCATION AND TRAINING



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



رئيس التحرير-أ.د.نزهة إبراهيم الصبري – نائب رئيس الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب- المملكة المغربية

نائب رئيس التحرير: أ.د. حاتم جاسم الحسون، رئيس الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب. مدير التحرير- أ.د. هند عباس علي الحمادي-أستاذ بقسم اللغة العربية وعلومها-كلية التربية للبنات-جامعة بغداد، جمهورية العراق (مدقق اللغة العربية).

<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0003-0515-501X>

سكرتارية التحرير

1. أ.م.د. محمد حسن أبو رحمة . وزارة التربية – فلسطين .
2. أ.سكينة إبراهيم الصبري . الشؤون الإدارية . الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب .

أعضاء هيئة التحرير

1. أ.د. حسن يوسف – استاذ اللغة العربية آدابها – جامعة قناة السويس – مصر- المدقق العام.
2. أ.د. خالد ستار القيسي ، عميد كلية الإعلام ، الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب.
3. أ. مجدي عبد الله الجايح، كلية اللغات والعلوم الإنسانية الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب. (مدقق اللغة الإنكليزية)
4. المهندس اسماعيل المساق، كلية علوم التقنية ، جامعة محمد الخامس ، الرباط، المملكة المغربية. (التصميم)
5. أ.محمد تايه محمد - بك إدارة أعمال - كلية الإدارة والاقتصاد - جامعة الكوفة. (التنضيد) .

<https://orcid.org/0009-0003-6945-2806>

أعضاء الهيئة العلمية

1. Prof. Dr. Hanik Mahliatussikah – State University of Malang, Indonesia, Chairman of the Association of Arabic Language Teaching Departments in Indonesia.

2. Prof. Dr Shamnad N – University College, Thiruvananthapuram, Kerala, India.
3. Prof.Dr.Ali H. ABDUL RASOL – KDG College – Leerexpert -England.
4. Dr.MUSTAPHA ABDUL AZIZ AKANJI – Président-Fondateur des groupes scolaires et Universitaires AKANJI En Côte d’ivoire et Nigeria.
5. Dr.Nada Al-Abidi – Educational Sciences Teaching Curricula, Methods, and E-Learning – Sweden

-
6. أ.د. أبكر عبد البنات آدم. مدير جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم. جمهورية السودان
https://orcid.org/0009-0009-8298-4464
 7. أ.د. رانيا الصاوي عبده عبد القوي – قسم علم نفس تربوي – كلية التربية – جامعة 6 أكتوبر – مصر
https://orcid.org/0000-0001-7436-2774
 8. أ.د. آمال العرباوي مهدي – رئيس قسم التربية المقارنة بكلية التربية – مصر
https://orcid.org/0009-0005-3260-820X
 9. أ.د. أمل مهدي جبر- رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية. كلية التربية للبنات. جامعة البصرة، جمهورية العراق
<https://orcid.org/0000-0001-7463-9876>
 10. أ.د. ناهض فالح سليمان- كلية التربية للعلوم الإنسانية. قسم اللغة الإنجليزية. جامعة ديالى. جمهورية العراق
<https://orcid.org/0009-0009-7896-820X>
 11. أ.د. نور الدين زين العابدين متولي أحمد – رئيس قسم اللغة العربية وآدابها بكلية العلوم الإنسانية بجامعة بيروت العربية – لبنان
https://orcid.org/0009-0006-7020-7244
 12. أ.د. نصيف جاسم أسود سالم الأحبابي. كلية التربية للعلوم الإنسانية. قسم الجغرافية. جامعة تكريت. جمهورية العراق
https://orcid.org/0009-0002-6669-4706
 13. أ.د. نورة محمد مستغفر. أستاذ التعليم العالي مؤهل، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، المملكة المغربية
https://orcid.org/0009-0001-4682-2005

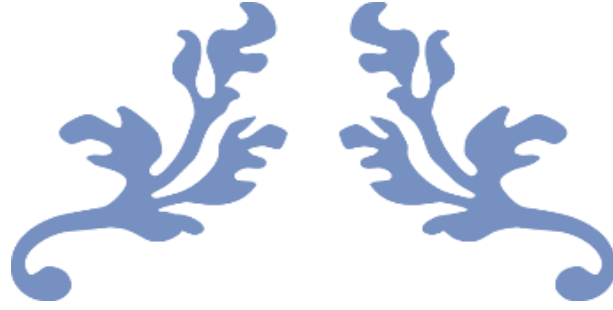
14. أ.د. هاله خالد نجم- رئيس قسم الترجمة. كلية الآداب- جامعة الموصل – جمهورية العراق).
(<https://orcid.org/0009-0004-3687-1788>).
15. أ.د. محمد خضير عباس الجيلاوي – كلية الطوسي الجامعة – النجف الاشرف – العراق .
(<https://orcid.org/0009-0001-9668-9329>
16. أ.د. محمد نيهان ابراهيم رحيم الهيتي – علوم اسلامية – جامعة الانبار – العراق. 0003-0000-6193-4092
17. أ.د. سميرة شمعاوي – استاذة باحثة بمركز التوجيه والتخطيط التربوي بالرباط – المغرب .
(<https://orcid.org/0009-0008-2452-6011>
18. أ.د. برزان ميسر حامد أحمد الحميد. كلية التربية للعلوم الإنسانية. جامعة الموصل . جمهورية العراق.(<https://orcid.org/0009-0003-7795-3934>)
19. أ.د. محمد ازهري – جامعة السلطان مولاي سليمان – كلية الآداب والعلوم الإنسانية. بني ملال. المغرب.
20. أ.د. تارا عمر أحمد- كلية العلوم السياسية. جامعة السليمانية. جمهورية العراق
(<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0003-9424-6211>).
21. أ.د. تحرير علي حسين علوان – كلية الفنون الجميلة – جامعة البصرة – جمهورية العراق.
(<https://orcid.org/0009-0002-0076-0491>)
22. محمد لؤي محمد سليم البني معهد الحضارة للتأهيل والتدريب السياحي والفندي | دمشق، سوريا. 7088-2826-0008-0009
23. أ.د. الشرقي عبد الحليم – كلية الآداب والعلوم الإنسانية – سايس – جامعة – سيدي محمد بن عبد الله – فاس – المملكة المغربية 0000-0002-6947-5712
(<https://orcid.org/0000-0002-6947-5712>).
24. أ.د. داود مراد حسين الداودي. دكتوراه العلوم السياسية. مدير وحدة البحوث والدراسات . جامعة القادسية. كلية القانون. جمهورية العراق 0009-0000-3272-5899
(<https://orcid.org/0009-0000-3272-5899>).

25. أ.م.د. عزيز عبدالرحمن محمد الادبي -جامعة تعز – مدير عام بحوث التنمية الادارية والتدريب – ديوان عام محافظة تعز – اليمن <https://orcid.org/0009-0005-2702-0495> .
26. أ.م.د. علاء الدين محمد حسين عياش – رئيس قسم تكنولوجيا الاعلام -جامعة فلسطين التقنية – فلسطين <https://orcid.org/0000-0001-8152-9261> .
27. أ.د. سندس عزيز فارس الفارس- خبير تربوي- عميد كلية الدراسات العليا والبحث العلمي في الاكاديمية الأمريكية .جمهورية العراق <https://orcid.org/0009-0002-7185-1059> .
28. أ.د.عدنان فرحان الجوراني .أستاذ الاقتصاد .جامعة البصرة .جمهورية العراق . <https://orcid.org/0009-0006-6673-5714>)
29. د. حلا عدنان نيربي – كلية الاقتصاد – قسم المحاسبة – جامعة حلب – سوريا <https://orcid.org/0009-0006-5511-3266> .
30. أ.د. ماجدولين محمد النهبي- كلية علوم التربية .جامعة محمد الخامس .الرباط ، المملكة المغربية [Orcid id: 0009-0000-1125-8689](https://orcid.org/0009-0000-1125-8689) .
31. د. ياسر حسن ناجي الصلوي – جامعة تعز – اليمن <https://orcid.org/0009-0006-7335-3570> .
32. أ.د. ماهر مبدر عبد الكريم العباسي .نائب عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية .جامعة ديالى . جمهورية العراق . [0009-0006-0681-1033](https://orcid.org/0009-0006-0681-1033) .
33. أ.د. حاكم موسى عبد الحسناوي – استاذ طرائق تدريس التاريخ – وزارة التربية – الكلية التربوية المفتوحة – جمهورية العراق <https://orcid.org/0000-0002-3992-672X?lang=ar> .
34. د. ليلى الادريسي – دكتوراه في القانون والعلوم السياسية – كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية – جامعة محمد الخامس – الراب – المغرب . [0009-0005-8175-7113](https://orcid.org/0009-0005-8175-7113) .
35. أ.م.د.آوان عبد الله محمود الفيضي .دكتوراه قانون خاص .كلية الحقوق .جامعة الموصل . جمهورية العراق <https://orcid.org/0000-0001-8777-978x> .

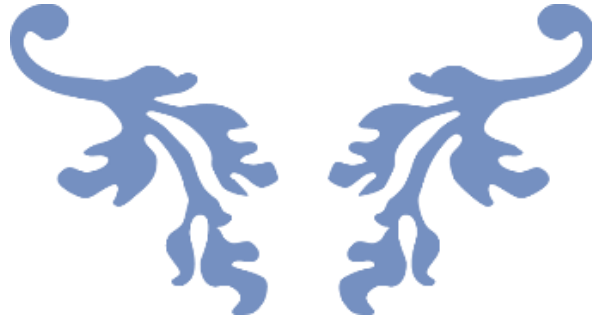
أعضاء الهيئة الاستشارية

1. أ.د. هالة مختار الوحش – استاذ اصول التربية الانسانية جامعة الازهر – مصر .
<https://orcid.org/0009-0008-8680-0194>
2. أ.د. محمد علي عباس – علوم تربوية نفسية – الاكاديمية الامريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب- أمريكا <https://orcid.org/0009-0004-2576-8136>
3. أ.د. حسن يوسف – استاذ اللغة العربية آدابها – جامعة قناة السويس – مصر.
4. د. عائشة الهوس – تخصص القانون العام والعلوم السياسية – المعهد المغربي للدراسات الاستراتيجية وإدارة الأزمات – المملكة المغربية <https://orcid.org/0009-0000-4666-3086>
5. أ.د. ناهض فالح سلمان – كلية التربية – جامعة ديالى – العراق- <https://orcid.org/0009-0000-7896-820X>
6. أ.د. رائد بني ياسين- عميد كلية الأعمال .قسم نظم المعلومات . الجامعة الأردنية- فرع العقبة . المملكة الأردنية الهاشمية (<https://orcid.org/0009-0004-3687-1788>) .
7. د. نادية فضيل – المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين – بني ملال – المغرب.
8. د. هشام الميموني، دكتور في القانون العام، جامعة الحسن الثاني – الدار البيضاء ، كلية الحقوق – المحمدية(المغرب 0000-0002-9569-3369
9. أ.م. د. سماح هادي محمد – كلية الحقوق – جامعة النهرين – جمهورية العراق <https://orcid.org/0009-0006-9104-6347>
10. أ.م.د. ايمان محمد مصطفى – كلية الدراسات العليا لتكنولوجيا النانو – مدير معمل الطاقة الشمسية – جامعة القاهرة – مصر. 0000-0001-6465-X575
11. م. د. حامد شمال مصعب – كلية الحكمة الجامعة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والذكاء الاصطناعي – العراق <https://orcid.org/0000-0002-4382-0872>
12. أ.د. ماهر جاسب حاتم الفهد – تخصص التاريخ الحديث والمعاصر – كلية الإمام الكاظم “ع” قسم التاريخ – العراق <https://orcid.org/0000-0001-5708-2527>

13. د. نجلاء حمدان رحمة الله جادين – جامعة جازان / كلية الفنون والعلوم الإنسانية المملكة العربية السعودية 475X-5146-0008-0009-0009
<https://orcid.org/0009-0008-5146-475X> .
14. أ.د. علي سموم الفرطوسي – الجامعة المستنصرية / كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة – أستاذ القياس والتقويم – الإحصاء – كرة السلة
 حكم ومراقب فني دولي بكرة السلة – العراق.
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8598-5149>
15. أ.د. مازن خلف ناصر. كلية القانون. جامعة المستنصرية. جمهورية العراق .
<https://orcid.org/0000-0003-3754-4266>
16. أ.م.د. محمد عبدالفتاح زهرى- رئيس قسم الدراسات الفندقية- كلية السياحة والفنادق – جامعة المنصورة- جمهورية مصر العربية (ORCID.org/0000-0002-8533-6552) .
17. م.د. محمد مولود امنكور. كلية العلوم الإدارية والمالية والاقتصادية. الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب 5528-8373-0000-0009
<https://orcid.org/0009-0000-8373-5528> .
18. أ.م.د. موسى إسماعيل صالح حسين – أستاذ مساعد الأدب والنقد العربي قسم اللغة العربية – جامعة جرش / الأردن 1954-7197-0007-0009
<https://orcid.org/0009-0007-7197-1954>
19. أ.د. جاسم حسن سالم العطبي – طبيب عام – البصرة – العراق. 0009-0001-2819-1975



مقال العرو



بسم الله الرحمن الرحيم،

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الانبياء والمرسلين، وآله وصحبه أجمعين، أما بعد:

في المشهد المعرفي المتجدد، يطلّ علينا العدد الثامن والعشرون (الجزء الأول) من المجلة الأمريكية الدولية المحكمة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ليحمل في طياته باقةً من الدراسات والبحوث المتميزة التي خطتها أعلام نخبة من الباحثين والأكاديميين ممن حفروا أسماءهم بمداد الجدّ والعطاء في مختلف حقول المعرفة.

لقد حرصت هيئة التحرير في هذا العدد – كما دأبت دائماً – على ترجيح كفة النوع والكيف على الكم والعدد؛ فالغاية الأسمى لمجلتنا ليست تكديس الصفحات، بل إثراء المكتبة العربية والعالمية بالأفكار العلمية الأصيلة، والرؤى المنهجية الرصينة التي تمثل إضافة حقيقية للبحث العلمي الرصين.

وانطلاقاً من التزامنا الصارم بأعلى معايير النشر العالمي، فقد خضعت كافة البحوث الواردة إلى مسار تحكيمي دقيق و صارم، شأنها في ذلك شأن أعرق المجلات المحكمة في العالم؛ حيث تم عرض البحوث على محكمين أكفاء ذوي مكانة علمية رفيعة ينتمون إلى مدارس وجامعات ومؤسسات أكاديمية متعددة الجنسيات، ما بين حكومية وخاصة، أثبتوا جدارة تامة في تقييم المادة العلمية والحكم على صلاحيتها للنشر بموضوعية وحياد.

وقد سلكت هيئة التحرير منهجاً مؤسسياً ثابتاً في آلية القبول والتحكيم؛ إذ يُعرض البحث على محكمين اثنين بالتوازي، فإن توافقاً على الصلاحية، انتقل البحث فوراً إلى مرحلة التنضيد والإخراج الفني تمهيداً للنشر، شريطة استيفائه الكامل لتعليمات النشر الخاصة بالمجلة. أما في حال اختلاف التقييم بينهما، فيُحال البحث إلى محكم ثالث مرجعي، ليُصار إلى اعتماد رأيه حاسماً في قبول البحث أو استبعاده، صيانةً لجهود الباحثين وضماناً لأعلى درجات النزاهة الأكاديمية.

إنّ ما يميّز إصدارات مجلتنا هو حرصها الدائم على استيعاب التيارات الفكرية والموضوعات الإنسانية والاجتماعية المتنوعة ضمن إطار التخصص، مع ترك المساحة الرحبة للباحثين للتعبير عن رؤاهم ونظرياتهم العلمية دون تدخل في جوهر أفكارهم، شريطة التزامها بالمعايير الأخلاقية والعلمية التي تتأى عن الفوضى الفكرية أو التحريض بكل أشكاله، لتبقى منارةً للفكر الهادف والحوار البناء.

وختاماً.. لا يسعنا إلا أن نتقدم بخالص الشكر والتقدير وعظيم العرفان، مكللاً بأريج الود والامتنان، إلى كافة الجهود العلمية، والفنية، والإدارية المتضافرة التي أسهمت في إخراج هذا العدد إلى النور؛ من باحثين أفاضل، ومحكمين أطهار، وأسرة تحرير لا تُلين عزيمتها.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

تاريخ الإصدار: 25 سبتمبر 2026

المملكة المغربية

هيئة تحرير المجلة

الناشر:

الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب

فهرس الموضوعات	
المناهج التربوية في لبنان في ظل التحولات الرقمية	
الدكتورة جميلة محمد غريب.....	12
العلماء الحضارمة في شرق أفريقيا خلال القرنين التاسع عشر والعشرين الميلاديين	
دراسة في الأدوار العلمية والدعوية والإسهامات الحضارية	
د. سليمان بن سعيد بن حبيب الكيومي.....	41
الاتجاهات الحديثة المتوقعة في البحث التربوي (أصول التربية أنموذجاً)	
تهاني علي بدران / هيا محمد خطيب	51
السياسة الضريبية في موريتانيا والمغرب: دراسة مقارنة.	
أ. عيشه منيه.....	113
اشكالية جعفر الملقب بـ "الكذاب" ودوره العقدي والتاريخي في أزمة	
امامة العسكري والمهدي (عليهما السلام)	
م.م دعاء محمد عبد علي.....	126
لؤلؤة السواد وعراقة الأجداد: تجذر قبيلة خزاعة التاريخي والأصالة	
السكانية والسيادية في أرض العراق منذ ما قبل الإسلام	
الباحث: قيس مهدي الثعبان الخزاعي.....	141
واقع توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية لمعلمات الطفولة المبكرة	
وعلاقته بتنمية مهارات النطق والقدرات المعرفية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات	
الباحثه هيا محمد خطيب / الباحثة تهاني علي بدران.....	151
أثر صراع الأهداف على التحصيل الأكاديمي في الجمناز الفني لدى طالبات التربية البدنية	
م.م. عامر عبيد فرهود عاصي.....	200
صورة القمر في «النظرات» للمنفلوطي: جمالياتها ودلالاتها الفنية والوجدانية	
محمد ربيع الأحسن.....	213
The legal aspects of the content of smart contracts: An analytical study	
Prof. Dr. AbdulMahdi Kadhum Nasser.....	230

المناهج التربوية في لبنان في ظل التحولات الرقمية

الدكتورة جميلة محمد غريب

الجامعة اللبنانية

أستاذ مساعد - معهد العلوم الاجتماعية

Jamila.gharib@ul.edu.lb

0096176957410

ملخص

يشهد التعليم المعاصر تحولات متسارعة بفعل الثورة الرقمية والتطور التكنولوجي والانتشار المتزايد لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، الأمر الذي فرض ضرورة إعادة النظر في المناهج التربوية وطرائق التدريس وأساليب التقويم. ويكتسب هذا التحدي أهمية خاصة في لبنان، في ظل استمرار اعتماد المناهج الرسمية على نماذج تقليدية تركز بدرجة كبيرة على المحتوى والتلقين، في الوقت الذي تتزايد فيه الحاجة إلى مناهج مرنة تركز على المتعلم، وتنمي التفكير النقدي والإبداع وحل المشكلات والمهارات الرقمية .

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث من محاولته الكشف عن مدى قدرة المناهج التربوية الرسمية في لبنان على مواكبة التحولات الرقمية، ولا سيما توظيف التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. كما تبرز أهميته في رصد واقع الكادر التعليمي والإداري وقدرته على التعامل مع هذه التحولات، وتحديد أبرز المعوقات المرتبطة بالمناهج والبنية التحتية والتدريب والموارد المتاحة، بما يساعد في بناء رؤية أكثر واقعية لتطوير التعليم الرسمي اللبناني .

أهداف البحث

يهدف البحث إلى:

1. التعرف إلى واقع المناهج التربوية الرسمية في لبنان ومدى مواكبتها للتحولات الرقمية الحديثة .
2. تحليل مدى قدرة المناهج الحالية على استيعاب تطبيقات التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في التعليم .
3. التعرف إلى مستوى امتلاك المعلمين والإداريين للمهارات اللازمة لتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية .
4. الكشف عن أبرز التحديات التي تعيق التحول الرقمي في التعليم الرسمي اللبناني .
5. التعرف إلى مقترحات الكادر التربوي لتطوير المناهج والمنظومة التعليمية بما يتلاءم مع متطلبات العصر الرقمي .

منهجية البحث

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي ذي الطابع الإحصائي في دراسة واقع المناهج الرسمية ومدى ملاءمتها للتحويلات الرقمية. وتم جمع البيانات من خلال استمارة إلكترونية وُجّهت إلى عينة من الكادر التربوي في التعليم الرسمي اللبناني، شملت المعلمين والإداريين والنظار والمرشدين والمنسقين في 51 مدرسة وثانوية رسمية. وبلغ عدد الاستجابات المعتمدة في الجداول الإحصائية 211 مستجيبًا .

أبرز النتائج

أظهرت النتائج وجود فجوة واضحة بين المناهج التربوية الرسمية ومتطلبات التحول الرقمي؛ إذ أفاد نحو 47.9% من أفراد العينة بعدم قدرتهم على استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية، في حين بلغت نسبة القادرين على استخدامها 30.8% فقط. كما أظهرت النتائج أن 69% من المستجيبين يواجهون صعوبة في تحويل المواد التعليمية إلى مواد تفاعلية .

كما أظهرت النتائج أن 51.2% من أفراد العينة يرون أن المناهج التربوية الحالية غير ملائمة لتطبيق برامج الذكاء الاصطناعي، مقابل 20.4% يرون إمكانية استخدامها، و 26.5% يرون إمكانية استخدامها أحيانًا .

وأظهرت الدراسة كذلك أن 64.5% من أفراد العينة يرون أن الدولة لا تقدم دعمًا كافيًا لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الرسمي. وفي المقابل، اقترح 30.3% دعم المعلمين ماليًا وتحسين أوضاعهم، بينما دعا 25.6% إلى إعادة النظر في المنظومة التربوية كاملة، وطالب 18% بتوفير التكنولوجيا والإنترنت للمعلمين والطلاب .

الخلاصة

خلص البحث إلى أن المناهج التربوية الرسمية في لبنان ما تزال بحاجة إلى إعادة بناء شاملة تجعلها أكثر مرونة وقدرة على الاستجابة للتحويلات الرقمية، مع الانتقال من نموذج التعليم القائم على التلقين والحفظ إلى نموذج يركز على المتعلم وتنمية التفكير النقدي والإبداع وحل المشكلات والمهارات الرقمية. كما أن نجاح التحول الرقمي لا يعتمد على تعديل المناهج وحده، وإنما يتطلب توفير بنية تحتية مناسبة، وتأهيل الكادر التعليمي والإداري، ووضع استراتيجية وطنية متكاملة للتحول الرقمي، إلى جانب اختبار المناهج الجديدة وتجريبها قبل تعميمها .

التوصيات

يوصي البحث بالإسراع في إعداد وتجريب منهج تربوي جديد يواكب التحويلات الرقمية، وتوفير البنية التحتية اللازمة من أجهزة وإنترنت وكهرباء، وتكثيف برامج تدريب وتأهيل المعلمين والإداريين، إلى جانب بناء استراتيجية وطنية طويلة المدى للتحول الرقمي، وتشكيل لجان متخصصة للمتابعة والتقييم المستمر .

الكلمات المفتاحية:

المناهج التربوية؛ التحول الرقمي؛ التعليم الذكي؛ الذكاء الاصطناعي؛ التعليم في لبنان.

Educational Curricula in Lebanon in the Context of Digital Transformations

Dr JAMILA GHARIB

Lebanese University

Assistant Professor – Institute of Social Sciences

Abstract

Introduction

Contemporary education is undergoing rapid transformation due to the digital revolution, technological development, and the increasing use of artificial intelligence applications. These developments have created a pressing need to reconsider educational curricula, teaching methods, and assessment practices. This challenge is particularly significant in Lebanon, where official curricula continue to rely, to a considerable extent, on traditional models that emphasise content and rote learning. At the same time, there is an increasing need for flexible curricula that place the learner at the centre of the educational process and foster critical thinking, creativity, problem-solving, and digital skills.

Significance of the Study

The significance of this study lies in its attempt to examine the extent to which official educational curricula in Lebanon are capable of keeping pace with digital transformations, particularly with regard to the integration of technology and artificial intelligence applications into the educational process. The study also seeks to assess the readiness of teaching and administrative staff to deal with these transformations and identify the major challenges related to curricula, infrastructure, training, and available resources. This may contribute to developing a more realistic vision for the advancement of public education in Lebanon.

Objectives of the Study

The study aims to:

1. Identify the current state of official educational curricula in Lebanon and assess the extent to which they keep pace with contemporary digital transformations.
2. Analyse the capacity of existing curricula to incorporate technology and artificial intelligence applications into education.
3. Determine the level of digital competencies possessed by teachers and administrators necessary for the effective integration of technology into the educational process.
4. Identify the major challenges hindering digital transformation in Lebanese public education.
5. Examine the proposals of educational staff for developing curricula and the educational system in accordance with the requirements of the digital age.

Methodology

The study employed a descriptive-analytical methodology with a statistical approach to examine the current state of official curricula and their compatibility with digital transformations. Data were collected through an electronic questionnaire administered to a sample of educational staff in Lebanese public education, including teachers, administrators, supervisors, counsellors, and coordinators from 51 public schools and secondary schools. The number of valid responses used in the statistical analysis was 211 respondents.

Key Findings

The findings revealed a clear gap between official educational curricula and the requirements of digital transformation. Approximately 47.9% of the respondents reported that they were unable to use technology in the educational process, while only 30.8% indicated that they were able to do so. The findings also showed that 69% of respondents experienced difficulty in transforming educational materials into interactive content.

Furthermore, 51.2% of the respondents considered the current educational curricula unsuitable for the implementation of artificial intelligence programs, compared with 20.4% who considered them suitable and 26.5% who believed that they could be used under certain circumstances.

The study also found that 64.5% of respondents believed that the state does not provide sufficient support for the integration of artificial intelligence into public education. In contrast, 30.3% recommended providing financial support and improving teachers' professional conditions, while 25.6% called for a comprehensive reconsideration of the educational system. In addition, 18% emphasised the need to provide technology and Internet access for teachers and students.

Conclusion

The study concluded that official educational curricula in Lebanon require comprehensive restructuring to make them more flexible and responsive to digital transformations. This requires a shift from education based primarily on rote learning and memorisation toward a learner-centred model that promotes critical thinking, creativity, problem-solving, and digital competencies. The success of digital transformation does not depend solely on curriculum reform; it also requires adequate infrastructure, the training and professional development of teachers and administrators, and the development of an integrated national strategy for digital transformation, in addition to testing and piloting new curricula before their widespread implementation.

Recommendations

The study recommends accelerating the development and piloting of a new educational curriculum that responds to digital transformations; providing the necessary infrastructure, including devices, Internet access, and electricity; intensifying training and professional development programs for teachers and administrators; developing a long-term national strategy for digital transformation; and establishing specialised committees for continuous monitoring and evaluation.

Keywords: Educational Curricula; Digital Transformation; Smart Education; Artificial Intelligence; Education in Lebanon.

مقدمة

كانت ولا تزال المناهج التربوية تلعب دور البناء الاساسي للمنظومة التعليمية ككل، إذ يهتم المنهج التربوي والتعليمي في نقل المعرفة للطلاب، وتساعد في زيادة وعيه وتعليمه وتقنيته عبر توسيع مداركه الفكرية لتواكب نموه العقلي والاكاديمي. فالمناهج التعليمية تشكل النسق البنيوي لمستقبل أي بلد، لأنها تقوم على إكساب المتعلمين السمات الفعلية لبناء الشخصية المتميزة على الصعيد الفردي، والسمات المهنية على الصعيد الأكاديمي والتوجيه المهني، من خلال تنمية قدرات الإبداع والابتكار والمهارات والكفايات الضرورية للنجاح. كما تقدم المناهج التعليمية أساليب الحوار والقيادة والاحترام من خلال مثلث التعليم، مع إعطاء أهمية كبرى للتحويلات على الصعيد لتكنولوجي والبيئي والمواطنة والتنمية المستدامة.

من هنا أهمية البحث في مدى مواكبة المناهج التعليمية القائمة في لبنان للتوجهات المستقبلية من حيث التخطيط والتجريب والتنفيذ، وعلاقتها بالتحويلات الرقمية والعملة التي حولت التعليم الى وحدة عالمية متكاملة الجوانب من حيث الغايات العالمية والاهداف العالمية والرؤية الاستراتيجية الكبرى لتوحيد الثقافات المتنوعة تحت إطار عملة المناهج وعملة التعليم. لهذا يعتبر المنهج المدرسي منظومة فرعية من منظومات أكبر هي النظام التعليمي والثقافة المحلية والثقافة الإنسانية والإقليمية العالمية، وهذا ما سنحاول التطرق في هذه الورقة البحثية، لواقع المنهج التربوي من حيث المفهوم، والمناهج القائمة في لبنان من حيث الحداثة وعلاقتها بالتحويلات التكنولوجية-الرقمية، ثم سنتعمد على إلقاء الضوء على عينة من الكادر التربوي الرسمي في لبنان حول مدى ملائمة المناهج التي يعتمدونها للتحويلات الرقمية وقدرتهم على التفاعل الإيجابي معها من حيث التطبيق أو نقل هذه المعارف للطلاب.

من أجل الاجابة على هذه الاشكالية، لاسيما مدى ملائمة المنهج التربوي في لبنان مع التحويلات الرقمية في عالم التربية والتعليم، فقد اعتمدنا على المنهج الاحصائي عبر تقنية الاستمارة التي اعتمدت على عينة من 211 من أفراد الهيئة التربوية في ملاك التعليم الرسمي في لبنان، إضافة الى استخدام المنهج التاريخي في مقارنة المراحل التاريخية لتطور المنهج التربوي في لبنان.

المفاهيم العامة للدراسة: المناهج التربوية- البنى التربوية في لبنان- التحويلات الرقمية في مجال التعليم- تحديات التعليم بالتكنولوجيا.

القسم الأول: المنهج التربوي- المنهج اللبناني -التعليم الرقمي

تعتبر المناهج¹ الأساس التي عليها تقوم العملية التربوية، وفي صلب المؤسسة التعليمية، ومركز المادة الدراسية، علماً أنها ليست محصورة في المواد الدراسية التي تدرس وفق المحتوى المنصوص في المقررات تقليدياً، بل هي مجمل الخبرات التي يكتسبها الطالب من خلال الأنشطة المتعددة التي يمارسها في المدرسة والحلقات الصفية والكتبية والمختبرات والورش اللاصفية والملاعب والتمائل مع الأقران والعلاقة بين الطالب والمعلم، أي أن المناهج هي الحياة المدرسية كلها. هي كل ما يدور في سيورة التعلم والتعليم الذي يتم في الصفية أو خارجها في اليوم التعليمي، لذلك يعتبر المنهج التعليمي بأنه "الأداة الموجودة بين يدي الفنان (المعلم)، لتشكيل مادته (المعلم-الطالب) وفق مثله (غاياته وأهدافه) في دراساته (المدرسة). (إبراهيم، 1999).

1- المنهج كلمة لاتينية الأصل، وتعني سباق في العصور اليونانية و الرومانية. أما من ناحية اللغة العربية فالمنهج مشتق من النهج وهو الطريق الواضح. كلمة المنهج تعني الطريقة التي يتبعها الفرد للوصول الى هدف محدد. أما تربوياً تعني الوسيلة التربوية التي تحقق الهدف المنشود.

الأمر الذي عزز أهمية البحث في المنهج التعليمي لما له من أثر في مستقبل وبناء الشخصية الفردية للمتعلم، لاسيما في التحولات الكبرى الذي فرضتها الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال المقاربات التعليمية والتحولات الرقمية في عالم التعليم للعصر الحديث، مما فرض الاهتمام بالمنهج التعليمي أو بالمعلم الى الاهتمام بالمتعلم عبر مزيد من التطوير في أساليب التربية وطرائق التدريس التي تأخذ بالبعد الإنساني للمتعلم كالفوارق الفردية والذكاءات المتعددة. فبدأت التربية تهتم بالمتعلم باعتباره كيان مستقل وفرداً له سماته الخاصة بدلاً من اعتباره رقماً بين مجموعة من المتعلمين الذي يجلسون في صف واحد، ويقصد بتفريد التعليم تقديم تعليم يراعي تلك الفوارق الفردية بين المتعلمين، أو أنه توجيه العلمية التربوية عن طريق إضفاء الطابع الشخصي والإنساني عليها، بحيث يجد المتعلم فرصة لتلقي التعليم وفق قدراته وإحتياجاته، إنه نظام يمد كل متعلم بمعارف تربوية وفق سلم تدريسي تتناسب مع حاجاته وإدراكاته وإهتماماته، ويكون كل حراً في أن يختار ما يناسبه من الفهم والحفظ وصولاً الى التحليل والإبداع ، ويتفاعل مع البيئة التعليمية وفقاً لتقديره وبطريقته المميزة دون أن يشعر بإحباط أو دونية مقارنة بأقرانه في الصف.

لهذا أضحي تزايد الاهتمام بدراسة محتوى المناهج والمقررات الدراسية، لما له من أثر بالغ في عملية تطوير التعليم والمنافسة مع الدول الأخرى، للوصول إلى مصاف الدول التكنولوجية والمتقدمة علمياً وثقافياً؛ علاوة على تعزيز القيم الإيجابية والحفزة للمشاركة في عملية التنمية المستدامة، سواء كانت تلك القيم المتعلقة بالفرد والمجتمع الذي يستوطن فيه مثل قيم المواطنة والانتماء الوطني، وكذلك القيم المرتبطة بعلاقة المواطن بغيره من المواطنين الذين يتعايشون معه من مودة وتسامح وتعزيز ثقافة العيش المشترك، بالإضافة إلى القيم السياسية التي تحكم علاقته بالنظام السياسي القائم من قبيل احترام حقوق الإنسان وتحقيق العدالة والمساواة والحرية ليس كمقررات تربوية فحسب بل تعزيزها كسلوك وإسلوب حياة في أذهان المتعلمين.

إذن المنهج هو مجموعة من الخبرات التربوية المختارة والمصنفة في إطار أهداف معلنة أو تكاد تكون خفية، غايتها آخر الأمر تحقيق نمو قدرات المتعلم، بما يتناسب مع طبيعته وقدراته وإستعداداته، ويتفق مع فلسفة المجتمع ونظامه وما يهدف إليه من آمال مستقبلية وتنمية مستدامة سواء على مستوى المتعلم والبلد . لذلك يعتبر تايلور أن المنهج " هو جميع الخبرات التعليمية المخططة والموجهة من المدرسة لتحقيق الأهداف التعليمية". (F.W.Parkay, 1993) . ومن المفاهيم الحديثة التي تناولت المنهج ، إعتبرت أنه يمثل كل الخبرات المخططة التي يمر بها التلاميذ في المدرسة أو خارجها سواء تحت إشراف المدرسين أو المدرسة، أن أنه كل الخبرات التي يمر بها المتعلم في برنامج تربوي يهدف الى تحقيق غايات وأهداف تربوية عامة أو خاصة، ويخطط في ضوء النظريات والبحث أو الممارسات المهنية القديمة أو الحاضرة أو لإستشراف المستقبل في مضمونه. وذلك من خلال تنظيم عام للمحتوى يتكون من عناصر تبدأ بالأهداف ثم وسائل تحقيق هذه الأهداف أو الرؤية ، كالمحتوى وطرائق التدريس ووسائل الإيضاح وصولاً الى الأنشطة الصفية واللاصفية المرافقة له، قبل أن تنتهي بأساليب وتقنيات القياس لمراقبة ومتابعة مدى تحقق تلك الأهداف والرؤية من خلال عملية تقويم موضوعية وليس تقييم فحسب.

في الخلاصة، يتبين لنا بأن المنهج هو خطة تهدف الى تحقيق مجموعة من الفرص التعليمية، مستمدة من فلسفة أو رؤية تربوية مختارة بدقة، تستند إلى عدة محاور أساسية؛ بعضها راجع إلى التعلم، ويعود بعضها إلى طبيعة عملية التعليم، وما يطرأ على المعرفة من تطور، وبعضها الآخر تراعى فيه ظروف المجتمع وأحواله ومستواه وفلسفته ونظريته إلى الحياة، وما يتوق إليه من آمال، كما يرتبط بعض من هذه المحاور بما يحدث في العالم بصفة عامة. إضافة الى ذلك، أن المنهج بعد آخر، بحيث لا يمكن أن يقتصر على الأهداف والمهارات والمعارف ووصفها وتنظيمها، وإنما يمتد ليطال كل ما يتفق عليه من عادات واتجاهات وأساليب تفكير وسلوك آخذين في الاعتبار طرق التدريس والتقديم ومتطلبات المنهج من مباني ومؤسسات أمانة وصولاً الى المعدات والتجهيزات والوسائل،

بل وأسلوب الإدارة المدرسية . لذلك تتميز المناهج التربوية الحديثة بتنوع المدخلات الثقافية التي من شأنها إحداث فرق جوهري سواء بالنسبة للمتعلمين والمعلمين والمنظومة التربوية ككل مثل:

- المرونة التي يتسم بها المنهج من حيث التجديد والتطوير والقدرة على إستيعاب معارف جديدة تواكب تطورات المعرفة العالمية .
- إضفاء التفكير النقدي ومهارات التواصل والقيم المدنية والأخلاقية على المتعلمين في مستويات التعليم كافة بدءاً من المرحلة الإعدادية وصولاً الى الثانوية، إضافة الى تزويد الطلاب بمهارات حل المشكلات والمهارات التي تساعدهم على فهم الأفكار الجديدة ، وتنمية الإتجاهات الفردية من ناحية اللغات الأجنبية والمهارات الاساسية في العلوم والرياضيات وغيرها من العلوم الاكاديمية التي تشكل قناعاته وتوجهاته المهنية المستقبلية.
- ضرورة تأكيد المنهج على زيادة التركيز على الإبداع وإتخاذ القرار وتنمية المهارات العقلية العليا والتواصل الإنساني العالمي .
- التأكيد على توسيع المدارك الفكرية والتواصل العالمي تحت مسمى المواطن العالمي عبر تنمية ثقافة الحوار وحقوق الإنسان وإحترام الآخر.
- التركيز على زيادة الوعي بتقبل التغير وتفعيل التشبيك بين الثقافة المحلية والثقافة العالمية من خلال التركيز على تفعيل المشاركة الإلكترونية والتكنولوجية من حيث توطين هذه المعارف والإستعمال والتدريب عليها سواء لجهة المعلم أو المتعلم.
- تبني آليات جديدة لتطوير المناهج وطرائق التدريس عبر مواكبة العولمة في مجال التربية والتعليم عبر عولمة المناهج أو ما السعي الى الاندماج الثقافي بين التجارب المحلية والعالمية في مجال مناهج التعليم العابرة للحدود، لاسيما تلك المعارف التي تتخطى حدود الحفظ والفهم الى المعرفة القائمة على الوعي وإزالة الامية الرقمية عبر التدريب والتأهيل للكادر التربوي ككل.

إن مواكبة المناهج للتوجهات المستقبلية تستدعي أشكالاً منهجية جديدة تأخذ في اعتبارها هذه التوجهات عند تخطيط المنهج وعند تنفيذه لتحمل بدورها مسؤولية إعادة تشكيل الإنسان للقرن الجديد، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق: تحقيق التنوع في المناهج الدراسية لمراعاة البعد الإنساني؛ وإدخال مفاهيم جديدة في المنهج؛ وهي المفاهيم التي ترتبط بالحياة القائمة والقادمة مثل: مفاهيم حماية البيئة عبر التنمية المستدامة، والصحة، والتنمر الإلكتروني، والإدمان، والتطرف، والوعي السياسي، العلاقات الدولية، والسلام الاجتماعي، والمحافظة على الموارد وصيانتها؛ وتقليل حجم المواد الدراسية وما تتضمنه من كم المعلومات وزيادة الأنشطة التربوية بحيث يتحقق التوازن بين المعلومات المقدمة والأنشطة التي يمارسها الطالب؛ وربط المنهج الدراسي بالبيئة المحلية والمجتمع المحيط بها، وتدريب الطلاب على حل المشكلات الاجتماعية؛ وتركيز المنهج على علوم المستقبل من رياضيات وعلوم ولغات أجنبية وتكنولوجيا؛ والتأكيد على المتعلم كهدف للعملية التعليمية والنظر إليه من زاويتين الأولى زاوية الاستثمار فيه باعتباره العنصر البشري في عملية التنمية، والزاوية الثانية هي زاوية المستقبل باعتباره سيتولى مسؤولية إدارة الدولة ومواردها، حيث يجب أن يتوافر في المقررات الدراسية: الوضوح والتكامل، ومساعدة المتعلم على الوصول إلى اكتشاف الحقائق العلمية، وتفجير الطاقات الذهنية والعقلية لديهم، كما يجب أن تنسجم هذه المقررات مع احتياجات خطط التنمية ومع الرؤية المستقبلية لوضع النظام السياسي ومكانته على الخريطة الدولية، ولا يمكن الوصول إلى هذه الخصائص إلا إذا اتضحت الاستراتيجية التعليمية، وتم وضع أهداف لكل مقرر دراسي ولكل من المعلم والمتعلم معاً. ويشير المتخصصون إلى أهمية المنهج التربوي في إكساب المتعلم سمات المواطن، عبر

إكساب الطالب مقومات ثقافية لبناء قدرات العقل والنقد العقلي-المنهجي، ومهارات التكنولوجيا الإنسانية، وأساليب الحوار مع الآخرين، وقدرات الإبداع والابتكار، وإكساب المتعلم طرائق الاستفادة من العولمة والتحويلات التكنولوجية والتطبيقات العلمية الحديثة في عالم الرقمنة.

إذا المنهج يسأل حول أي رؤية وطنية وتربوية نريد، فإن الأهداف التربوية تسأل أي متعلم نريد؟ وأي معارف سوف تفرسها في نفوس المتعلمين؟ لهذا من الطبيعي أن تتعدل وتتغير الأهداف التربوية مع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للبلدان بما يتوافق مع تحولات المجتمع ومستجداته. فواقع اليوم هو واقع المعرفة القيمة والتحويلات التكنولوجية والقيم السياسية – الثقافية المتقدمة، لذا من الضروري الإحاطة بهذه المعارف من خلال الأهداف العامة للمناهج المستخدمة، عبر تنفيذ عملية تحيئة إزالة العوائق التي تحد من تنمية معرفية مستدامة في المجتمع، عبر رسم أهداف تربوية عامة قادرة على لجم الفواصل بين مجتمعاتنا والمجتمعات المتقدمة من خلال التأكيد على :

- أن تستهدف الأهداف التربوية والتعليمية لجميع مراحل التعليم بمناهج المستقبل، بحيث تخرج جميعها في منظومة متكاملة، لا ازدواج فيها، ولا تعارض بينها، ولا تكتفي بالجوانب النظرية التقليدية فقط بل تكون أهدافاً قابلة للتطبيق ومرتبطة بالواقع ومتغيراته ومستجداته على الصعد كافة.
- تنمية العقل والحس النقدي عبر غرس ثقافة الاحترام والحوار والعيش مع الآخر، والتأكيد على القيم الإنسانية العالمية الشاملة عبر غرس تلك القيم من خلال الانشطة الصفية واللاصفية في نفوس الطلاب في كافة المراحل التعليمية.
- أن تعمل أهداف المناهج التربوية على ذاتية التعلم، وتدريب الطلاب على كيفية البحث عن المعرفة والتأكد من مصادرها المتعددة.
- أن تساهم مناهج المستحدثة في تنمية شخصية المتعلم من كافة جوانبها الجسدية والوجدانية والروحية والنفسية حتى تكون قادرة على مواجهة كافة التحديات والأخطار المحيطة بها.
- أن تركز مناهج من خلال الأهداف العامة على تدريب المتعلم على كيفية التعاون والتفاعل مع الآخرين، وتمكنه من فهم الحضارات العالمية، والحوار الهادف معها.
- أن تكون مناهج عبارة عن جسر عبور يستطيع من خلال المتعلم أن يحصل على التجارب والخبرات والاتجاهات المعاصرة.

من هنا نجد أن الأهداف العامة إنما تدل على ما تنشده مؤسسة تربوية محدّدة سواء كليتة، معهد، مدرسة، وإكسابه للمتعلمين المنتسبين إليها، لهذا تعتبر الأهداف العامة إنما عبارة نواتج تربوية بعيدة المدى تسعى إلى تحقيقها المؤسسة التربوية عبر المناهج التعليمية، (على، 1997) بحيث تستهدف جملة من المهارات تسعى لغرسها في نفوس المتعلمين مثل:

- تكتسب المعارف والمهارات الضرورية لاستكمال دراسته الجامعية في أفضل التخصصات ذات الصلة بسوق العمل مستقبلاً.
- يكتسب مهارات التفكير الإبداعي والتفكير المنظم.
- مهارات أساسية في الرياضيات والعلوم.
- مهارات في الدراسات الاجتماعية والوطنية.
- فهم العلاقات الدولية، والدراسات الكلية والإجمالية.

- معرفة العملية الديمقراطية والقدرة على ممارستها.
 - التفكير النقدي.
 - مهارات حلّ المشكلات واتخاذ القرارات.
 - مهارات القدرة على فهم التواصل الإلكتروني.
 - الاستغلال الأمثل لإمكانيات التكنولوجيا المعلوماتية الجديدة الذهنية والإدارية والآلية.
- نظراً لأهمية الأهداف التربوية في مسار النجاح التربوية للمتعلم وقدرته على تحقيق ذاته وفق كفاءة عالية، فقد قُدمت العديد من النماذج التربوية لأثر المنهج على الأهداف العامة والكفايات التربوية، أبرزها نظرية ويلر التي تعد أحد أهم النظريات الشائعة والمستخدم في بناء المناهج المدرسية، وهو يتسم بالمرونة والاستمرار، حيث لا يقف عند التقويم، بل يتصل مرة أخرى بالأهداف والغايات ثم يتم الاتصال ببقية العناصر. وبهذا لم يصبح للمنهج وفق هذا النموذج بداية ونهاية تنطلق من الكفايات وتتم بالتقويم وهذا النموذج يتميز بما يلي: (V.Hameyers, 1994)
- أ. أن العملية التعليمية مستمرة دائرية مرتبطة عناصرها بعضها ببعض.
 - ب. أن المحتوى ينتقى ويختار في ضوء الأهداف.
 - ت. أن هناك اتساقاً وتكاملاً بين كل من المحتوى والخبرات التعليمية.
 - ث. أن التقويم لا يعتبر نهائياً، بل إنه يتصل بالأهداف والغايات وبقية العناصر الأخرى.
- لذلك تشدد نظرية ويلر على خمس خطوات مرتبطة في شكل دائري، وهي كما يلي:
- أ. تحديد الغايات والأهداف العامة والأهداف الخاصة. فالغايات هي أهداف بعيدة المدى، ويندرج تحت هذه الغايات أهداف المجتمع الموضوعية في ضوء المبادئ التي تركز عليها الفلسفة السائدة في المجتمع. أما الأهداف العامة والأغراض فهي أقلّ عمومية من الغايات وأقصر منها مدى. ويندرج تحت الأهداف العامة أهداف التربية وأهداف المرحلة التعليمية. وأخيراً فالأهداف الخاصة أو الأهداف السلوكية هي عبارة عن السلوك المتوقع حدوثه من التعلم بعد الانتهاء من دراسة برنامج معيّن، ويصنف تحت هذا المسمى أهداف المنهج والأهداف الخاصة بالمواد الدراسية.
 - ب. اختيار الخبرات التعليمية. وهي تعني الأنشطة اللاصفية المعنية والمختارة على أساس تحديد الغايات والأهداف العامة والأهداف الخاصة.
 - ت. اختيار المحتوى ويقصد به اختيار الخبرات التعليمية غير المباشرة المراد إكسابها للمتعلم.
 - ث. تنظيم وتكامل الخبرات التعليمية والمحتوى. وهذا يعني التنسيق والترتيب والتكامل بين الخبرات التعليمية المباشرة مع الخبرات غير المباشرة.
 - ج. اختيار وتطوير أنشطة ووسائل التقويم. وهذا يأتي في نهاية عملية بناء المنهج ليأتي بعد ذلك التنفيذ.

لذا، فالتقويم لا يعتبر آخر محطة من محطات الأهداف التربوية، بل لا بدّ أن يتصل مرة أخرى بالأهداف وبقية العناصر في حركة مستمرة دائرية كالبناي والتشخيصي والتغذية الراجعة. إذ تركز عملية التقويم على الأسس الأتية: لماذا نقوم؟ ما هو الهدف من إجراء التقويم، وما هي الوظائف المنشودة منه؟ ماذا نقوم؟ تعلم المتعلمين، عملية التعليم والتعلم، المنهج التعليمي، أداء المعلم، أداء المؤسسة... من يقوم؟ المعلم، المشرف التربوي، مهندس المنهج، وزارة التربية، لجان مختصة، المتعلم... متى نقوم؟ تختلف الإجابة بحسب موضوع التقويم ووظائفه (قبل، خلال، بعد). كيف نقوم؟ أي أدوات نستعمل؟ إختبارات، مقابلات، ملاحظة

مباشرة، دراسة حالة، ملقات، دراسات، أبحاث... لهذا تعتبر عملية التقويم وليس القياس، إحدى ركائز المنهج القائم على الأهداف والغايات التربوية وصولاً الى التعليم التفاعلي وفق مفهوم الكفايات.

إذ إن العمل بالكفايات التربوية تؤدي الى تعزيز ثقة المتعلم بالتربية والعملية التربوية، لأن الكفاية تمثل هدف تعليمي يتطلب من المتعلم توظيف موارده الداخلية الخاصة ودمجها كمعارف، قدرات، مهارات، مواقف، والاستفادة، عند الحاجة، من الموارد الخارجية المناسبة المتوفرة في البيئة الاجتماعية والمادية (انترنت، مكتبة، معاجم، مصادر...) من أجل إنجاز مهمة أو نشاط، الأمر الذي يؤكد صوابه وكفاءة المنهج والأهداف العامة يترجمها المحتوى من خلال تعداد الكفايات التي يعززها في مسيرة المتعلم، فالمحتوى عبارة عن مجموعة من الخبرات التي تقدم من خلال المقررات الدراسية لتحقيق التنمية الشاملة للمتعلم من خلال ما يكتسبه من معلومات ومفاهيم ومهارات وقوانين ومبادئ وقيم يحتاج إليها كلها ليتوافق مع مجتمعه في مجالات الحياة المختلفة. فما هي أبرز وأهم شروط المحتوى أو ما يعرف بالمقرر لتحقيق تلك الأهداف العامة:

- أن يقدم المحتوى تصور شامل حول إعداد المتعلمين لإتقان عدة طرائق تربوية كالتعلم الاستكشافي وحل المشكلات والتعلم التعاوني، والابتكاري -الإبداعي، كي يتيح للطلاب القدرة على المبادرات الذاتية للمشاركة الفاعلة.
- أن يقدم المحتوى تصوراً تربوياً يبرز فيه دور المتعلم على المشاركة والنشاط، ويخفف من دور المعلم في التلقين وتوصيل المعرفة، إذ يكفي دوره بالتوجيه والإشراف.
- تعزيز الثقافة التربوية التي تستهدف مستقبل المتعلمين بما يتصل بها من تخصصات وأساليب جديدة قادرة على تطوير النظرة الى الحياة بشكل شامل ومتكامل.
- أن تركز المحتويات التربوية على عنصرين أساسيين أحدهما الثقافة الوطنية والقيم الاخلاقية التي تعزز الانتماء الوطني، والآخر الثقافة العالمية بما فيها اعتماد لغة أجنبية الى جانب اللغة الأم، إضافة الى تعزيز ثقافة حقوق الإنسان والمواطن العالمي.
- أن يقدم المحتوى القائم وحدة الفكر والمعرفة حول الإرث الوطني والثقافي والتاريخي بما يبرز خصوصية البلد.
- أن تكون المقررات التربوية القائمة أكثر مرونة وتنوع من حيث الامكانيات والتخصصات والمقررات الدراسية.

إلا أن هذا المحتوى يتعزز من خلال تنوع وطرائق التدريس التي تختلف باختلاف المناهج المتعمدة. فطرائق التدريس تمثل مجموعة من الأدوات التي يستخدمها المعلم لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلمين، هي تحتاج جهداً من المعلم لاختيار الأفضل من الطرق والأساليب التي من شأنها تنمية استقلالية المتعلم وقدرته على التعبير والتواصل والملاحظة والتركيب والاستقصاء وحل المشاكل والتفكير النقدي وشارك المتعلم في بناء معرفته وتحفيزه للتفاعل بينه وبين أقرانه. مما يساهم في تفجير الطاقات الابداعية والابتكارية لدى المتعلمين عبر الربط بين المعارف العامة والمهارات الفردية وبين الخبرات الشخصية والعلمية والاكاديمية والتكنولوجية.

انطلاقاً من هذه الفقرة، سنحاول التعرف الى أهمية العمل بالمناهج الرقمية في ظل التحولات التكنولوجية الكبرى التي شهدتها ولا تزال تشهدها المراكز العلمية والبحثية والتعليمية في العالم، وإن مجرد غرض النظر عن تلك التطورات والتحولات يعني علمياً الاستسلام والتفوق في قوالب التعليم التقليدي القائم على التلقين والقمع الفكري. فما هو التعليم الذكي، وما هي برامج وتقنياته وأدواته؟ وهل المناهج التربوية اللبنانية قادرة على مواكبة تلك التحولات؟ وما هو دور الطالب والمعلم في هذه العملية؟

يحدد النظام التربوي لأي بلد كان شكل النظام السياسي وفلسفة الدولة القائمة اقتصادياً واجتماعياً، والتي تتجسد في المناهج والأهداف والغايات التربوية، إضافة الى البنية الفوقية للتعليم المتمثلة بالكادر التعليمية والإدارية المولجة بنقل المعرفة الى المتعلمين، والبنية التحتية والتي تتمثل في بالمؤسسات والمباني والمناهج والمعدات التابعة لذلك النظام. لذلك تشكل الفلسفة التربوية المعتمدة في

أي نظام الإطار العام الرسمي الذي يحدد أهداف التربية وغاياتها وفق قوالب منهجية تتحقق من خلالها الرؤية العامة والأهداف العامة للدولة. وبناءً على ذلك يتم وضع المناهج التربوية الكفيلة بالوصول الى هذه الاهداف وتحقيق تلك الاستراتيجيات الوطنية، فما هي الفلسفة التربوية التي قام عليها المنهج اللبناني؟

لقد ركزت الفلسفة التربوية في لبنان على تنشئة الإنسان، ليصبح قادر على حل مشكلاته ورسم ملامح مستقبله المهني، والتشديد على احترام التنوع والتعددية التي يتمتع بها لبنان وهذا ما إتضحت معالمه مع وثيقة الوفاق الوطني الذي رافق إستقلال لبنان 1943، بحيث لم يكن لدينا أي رؤية تربوية خلال الفترة الممتدة منذ ولادة لبنان الكبير 1920 حتى عام 1932. خلال هذه الفترة زادت النزعة الوطنية التحررية ونشط الفكر الإستقلالي، رغم الانقسامات الطائفية التي سادت بين منطقتي الانتماء اللبناني ومنطقتي البعد العربي. واستمرت الخلافات على هذا النحو وصولاً 7 تشرين الأول 1943، ما أول حكومة تمثل لبنان المستقل حديثاً تنص ببيانها الممثل للطوائف الست الكبرى في لبنان، على الإصلاح لما فيه مصلحة لبنان العليا، إضافة الى التشديد على إضعاف الشعور الطائفي عبر إعداد المواطنين، دون أن يحدد الطرق والوسائل التي سوف تعتمد لتنفيذ هذه الرؤية، إلا أن هذه الرؤية تبلورت بشكل أكثر نضجاً مع أول منهاج رسمي للبنان الصادر عن وزير التربية الوطنية فيليب تقلا في 30 أيلول 1946، بحيث رفع كتاباً إلى رئيس مجلس الوزراء يشير فيه إلى أن الحكومة رأت ضرورة حصول تعديل أساسي في المناهج يوافق التجدد الناهض بلبنان، ووضعت منهاج عامة للتعليم، في سبيل توجيهه وتوجيهه وطنياً. وكان هدفها الأول تعزيز الشخصية الإنسانية في النشء اللبناني، أما الصفات والمهارات الشخصية التي توقعت السياسة التربوية تحقيقها فهي: "الأمانة للتراث اللبناني في عمق ثقافته... قبل أن يصبحوا اختصاصيين في مهنتهم، من خيرة المواطنين ثقافة شاملة واعتزازاً بانتمائهم إلى أمة تعرف ماضيها وحاضرها. (رمال، 2020)، إذ حددت تلك الفترة الإطار العام للمناهج التربوية في لبنان بشقيها الرسمي والخاص، بما فيها توزيع الحلقات التعليمية وفق المراحل العمرية.

لكن الفترة الممتدة بين الأعوام 1946 و1972 لم تشهد أي تغييرات جذرية من ناحية المناهج والاهداف التربوية، حتى توقفت حركة الإصلاح مع نوعية العنف الوطني التي دامت حتى بلورة وثيقة إتفاق الطائف 1989.

هذه الوثيقة التي رسمت ملامح الإتجاه العام التربوي في لبنان، مع التشديد في المادة 10 على الحق بالوصول للمعرفة لكل لبناني، وحرية التعليم التي شرعته بشقيه الرسمي والخاص مع حرية إختيار المناهج وفق المصالح الطائفية مما ترك أثر بالغ على التوجه المواطن والولاء الوطني فيما بعد، مع إعترافها أن الموارد البشرية والكفاءات الفردية تعد الرأسمال الأهم للبنان. وبناءً على ذلك أسست خطة النهوض التربوي والتي صدرت عام 1994، ركائز المناهج التربوية للقطاع العام، إذ لحظت في أولويتها تطوير المناهج التعليمية وكل المشاريع المرتبطة بنوعية التعليم في لبنان وهيكلياته بحيث وضع الأطر الرئيسية في هيكلية التعليم العام في فلسفتها العامة. تضمنت هذه الفلسفة مواد جديدة بغية ربط لبنان بحركة التطور التكنولوجي العالمي. هذه المناهج التي أنتجت كتباً جديدة ووسائل تعليمية وطرائق تدريسية حديثة لاتزال حتى اليوم موضع تقييم بغية تطويرها بعد مرور 30 عام على وضعها موضع التنفيذ.

ومع مرور ما يقارب ثلاث عقود على وضع خطة النهوض التربوي موضع التنفيذ عام 1994، فقد شكلت العشرات من اللجان التربوية التي كانت مهمتها تعديل أو إلغاء أو إضافة مواد جديدة كي تواكب التحولات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية في المجتمع كانت أبرز تلك اللجان والمؤتمرات والندوات التي تشكلت لتواكب الحركة التربوية في لبنان بحسب التواريخ: (الانماء، 2014)

- وثيقة هيكلية التعليم الرسمي لعام 1995، والتي حدد المركز التربوي الذي أسس عام 1971 والجامعة اللبنانية كمؤسسة عامة، وحددت عدد سنوات التعليم بإثنتي عشرة سنة دون إحتساب مرحلة الروضة ومدتها سنتان، مع قونة التعليم التقني والمهني.
 - خطة النهوض التربوية لعام 1997، والتي هدفت الى التشديد على تدريب وتأهيل الهيئات التعليمية والادارية في مختلف المدارس الرسمية والخاصة.
 - لجنة تعديل المناهج عام 1999 والتي شددت على مفهوم التربية الشمولية والتدريب المستمر.
 - خطة وطنية للتعليم للجميع لعام 2000 هدفت الى وضع خطة للتنمية البشرية من خلال مناهج التعليم مع الأخذ بأهمية معايير الجودة التربوية من حيث النوعية والحد من الفرز الإجتماعي .
 - بين عامي 2003 و 2004 تم تنظيم أكثر من خمسين ورشة عمل بهدف تحديد العوائق التي تعترض تطبيق المناهج، كالمفاهيم وسنوات التعليم وتعديل المناهج والمواد الاجرائية .
 - مؤتمر التطوير التربوي لعام 2004 والذي شدد على أولاً: التوسع النوعي للتطوير المناهج التعليمية بإستمرار وما ينتج عنها من كتب مدرسية ووسائل تعليم ومشاريع تدريب وتأهيل للكادر التعليمي والاداري. ثانياً التوسع الكمي وما يرتبط به من برامج تساعد على زيادة الالتحاق المدرسي ديمغرافيا ومناطقياً.
 - لجنة عام 2002 حتى 2010 شدد على خطة النهوض التربوي في المناهج والكفايات والأهداف العامة .
 - مشروع "التربية على المواطنة للعمل والإصلاح" 2013 متعلق بتجارب المعلمين والمتعلمين والرؤى المتعلقة بمنهج جديد للتربية على المواطنة. (فريجة، 1994)
 - 2014 لجنة تطوير وهيكلية المركز التربوي على الصعيد الإداري والتنظيمي للمؤسسات التربوية والتعليمية بما فيها دور المعلمين ودور التدريب... وقد تزايد بعد ذلك مع كل حكومة جديدة وبالتعاون مع وزارة التربية، فقد تشكلت العديد من اللجان التي تبحث عن سبل تغيير وتعديل المناهج التربوية المتعمدة وصولاً الى اللجنة التي تسعى لإحداث نقلة نوعية في المناهج وإن كانت لا تزال تصوراً حتى اليوم لجنة مركز البحوث والورش التي تقام بغية تقديم خطة تربوية جديدة لعام 2026 تحت إشراف مركز البحوث.
- لاتزال الثقافة التربوية في لبنان تعتمد على الأسس التي وضعها المركز التربوي للبحوث والإنماء لعام 1995، والتي إعتبرت أن "الإنسان هو المحور وهو الغاية بشخصيته الفردية والإجتماعية والمواطنة، وبأبعاده الجسدية والعقلية والروحية، والتي أنتجت مناهج على أساس الإجابة على السؤال المحوري " أي مواطن وأي إنسان نريد؟". (حيدر، 1997)
- ومنذ ذلك الحين وحتى يومنا هذا، فقد ركزت العديد من اللجان التي عقدت، على ضرورة أن تراعي المناهج في تعديلها على تحقيق الذات وتحمل المسؤولية والإلتزام الاخلاقي والتعامل مع الآخرين بروح المواطنة المسؤولة والمشاركة الانسانية من خلال مختلف الميادين الذهنية - المعرفية، العاطفية - الوجدانية، الحركية - السلوكية، وتعزيزها من خلال ممارسة النشاطات الثقافية والإجتماعية والفنية والرياضية وتنميتها بما يتناسب مع إمكانات الفرد ورغباته، كما تتعزز في دمج التربية المدنية بما فيها الدراسية التي تتلائم مع طبيعتها في مختلف مراحل التعليم، والمواد التعليمية التي تؤكد على تعزيز المعارف والأنشطة والتربية على الحس النقدي عند المتعلم وتدريبه على البحث العلمي. إضافة الى دعم الكتب المدرسية لكي تتحقق مضامين المناهج التعليمية وأهدافها وغاياتها من معارف ومهارات ومواقف وقيم لتدعيم عملية التعليم، بما يضمن عدم التمييز بين الجنسين، أو التمييز العنصري على أساس اللون أو

العرق...إضافة الى توحيد المعايير الأخلاقية والمدنية والسياسية بين المعلمين في التوجه الأكاديمي والمهني، عبر تزويد الطالب التوجهات والتخصصات لسوق العمل بقدرات عامة كالتيكنولوجيا والانترنت واللغات والتصميم والبرمجة.

رغم إدراك القائمون على الأهداف التربوية للمناهج الدراسية في لبنان من حكومات وزراء تربية منذ عقود إلى ضرورة مراجعتها، وإعادة بنائها وتجديدها بشكل دوري، واتخاذها وسيلة لتجديد آفاق المستقبل ومعالجه ألا أن هذه الاهتمامات لاتزال بعيدة المنال والتطبيق، الأمر الذي يضعف صلة تلك الأهداف بالفرد والمجتمع ولا يشير إلى الحاضر والمستقبل مما جعل العملية التربوية بمناهجها الرسمية المتعاقبة محط جدل واسع تمثل في هروب الكم الواسع من الطلاب من القطاع التربوي الرسمي الى القطاع التعليمي الخاص. لذلك يمكن ابرز أهم الملاحظات التي تم رصدها عقب العديد من الأوراق العلمية والمقررات التي ناقشت المنهج التربوي في لبنان تبين ضرورة رسم سياسات تربوية تقدم على تعديل وتطوير هذه المناهج وتحليصها من العديد من أبرز الشوائب مثل :

أ. لايزال المنهج التربوي في لبنان منذ مراحل إعدادة، وتنفيذه، وتقويمه، وتطويره محط تجاذبات طائفية ومذهبية تعيق أي توصل الى نتيجة علمية مرضية للمتعلمين اللبنانيين رغم تعدد اللجان التي وضعت بهدف تعديله وتطويره.

ب. إن المعلومات التي يقدمها المحتوى أو المقرر المدرسي لاتزال تركز على المعرفة أن من تركيزها على الطالب، حيث إن معظم محتويات تلك المناهج المفروضة على الطلاب، لا تلبي احتياجات المعلمين، ولا تلائم استعداداتهم وقابلياتهم، وأقل ما يمكن أن توصف به أنها غير ملائمة لواقع المتعلم وبيئته الاجتماعية والاقتصادية، ولا يمكن أن تؤهله لمواجهة حياته المستقلة بكفاءته ومهارته وتحدي قابليته وقدراته، فالمنهج الذي لا يضع الطالب في صميم اعتباره سيكون عاجزاً عن توفير مدى كامل من المهارات والمعارف والاتجاهات الضرورية للطلاب الذي تصمم المناهج له، لأن المنهج الذي يُعد للطلاب، ويسقط عليه عبر الزمن لا يُعنى بتنمية الطاقات الفكرية والتحليل النقدي والقدرات العقلية ...

ت. رغم تنوع وتعدد اللجان التربوية على مدى عقود من الزمن والتي هدفت الى إعداد المناهج تطوير المواد الدراسية الى تغيب وإهمال دور الطلاب أو مشاركتهم في وضع وتطوير تلك المناهج. ناهيك عن غياب دور المعلمين والمعلمات في هذه العملية الحيوية من العملية التعليمية. إنّ غالبية المعلمين الذين توكل إليهم مهمة تنفيذ المنهج يحرمون من ممارسة دور رئيس في بنائه وتقويمه وتطويره، فهم يجبرون في كثير من الأحيان على توصيل محتوى الكتب الدراسية بغض النظر عن كل ما لديهم من اقتناعات وآراء أو انتقادات وتحفظات واعتراضات وملاحظات عليه، وفي بعض الحالات يطلب منهم تدريس معلومات خاطئة أو غير دقيقة سواء من حيث المادة أو المحتوى للكتب المدرسية.

ث. لا يزال يعطى أو الكتاب المدرسي أو المقرر المصدر الأوحده للمعرفة، مع التشديد والتأكيد على الالتزام بالكتب بحرفيتها، مما يؤدي إلى انتشار التلقين والحفظ في معظم الطلاب في الكتاب المدرسي بوصفه مصدراً وحيداً للمعلومات والخبرات.

ج. غياب وضوح الاعتماد على الأهداف التربوية العامة في التأليف، وقلة تحديد الدقة العلمية في التعبير، وإظهار المعرفة التي تحتويها الكتب المدرسية.

ح. لايزال الطلاب اللبنانيين في المدارس الرسمية يأخذون خطأ واحداً من المواد الدراسية مع تغيب أو مراعاة للفروق الفردية، إذ إن الفصول الدراسية تجمع بين طلاب متفاوتي الذكاء وتقدم لهم المواد الدراسية نفسها والتدريبات الثابتة الجامدة نفسها، ولا يستخدم في عملية التدريس إلا الكتاب أو المقرر الرسمي.

خ. رغم تعدد و تنوع محتويات المناهج لتشمل المعلومات التي تشكّل الأساس لمزيد من المتعلم، والمهارات العملية التي تُخدم كأدوات، والقيم والاتجاهات الملائمة للفرد والمجتمع يصبح أمراً مهماً، إلا أن المنهج اللبناني لايزال يقف عند معيار

تزويد الطلاب المعرفة والمعلومات النظرية فقط مع تغييب شامل للمهارات الإيجابية كالتفكير الناقد، والتفاعل، والمرونة، والاتصال، والقدرة على اتخاذ القرارات، وحل المشكلات وحب الاستطلاع الذهني، والاستعداد لتحمل المسؤولية، وتعلم كيفية التعلم، والقدرة على التحليل وصولاً للإبداع بحسب هرم بلوم التربوي.

د. لايزال يعاني المنهج اللبناني من ضعف التركيز على المعارف والعلوم المخبرية وضعف الارتباط بسوق العمل والتنمية والمواطنة الفاعلة، وحقوق الانسان، رغم استجابة المناهج في العديد من دول العالم بما فيها العديد من الدول العربية لثورة العلم والتكنولوجيا المعاصرة مازال التعليم الرسمي لدينا دون المستوى المناسب، كما أنها لم تربط كثيراً بين المعرفة وتطبيقاتها وبين العلم والتكنولوجيا، حتى أضحت التكنولوجيا عملاً ضعيف الأثر والوظيفة رغم دورها الكبير في عالم اليوم الرقمي والتكنولوجي.

لهذا لابد من العمل على تقديم المصلحة التربوية على أي مصلحة وطنية أخرى من خلال النقاط الأتية كونه "بالعلم والتربية نبني الوطن" وهو أحد أهداف الرؤية التربوية لعام 3030 ، أبرزها العمل على تطوير المناهج والمقررات الدراسية بأهدافها، وبنيتها وأساليبها، ومن أهم النقاط في هذا المجال ما يلي:

1. تنويع طرق التدريس بدلاً من الاعتماد على طريقة واحدة هي التلقين.
2. التخلي عن اعتبار المنهج الدراسي مجرد كتب مدرسية، والنظر إليه على أنه إطار شامل للمعارف والخبرات والمهارات.
3. تنويع وسائل التقويم بدلاً من تبني وسيلة واحدة رئيسية هي الامتحان.
4. إقامة علاقات متوازنة وتفاعلية بين المعلم والطالب أساسها التفاهم، والاحترام، والسعي إلى تحقيق الأهداف المشتركة.
5. تحويل الإشراف التربوي من مفهومه التفتيشي السلطوي الجامد إلى مفهوم متطور، يقوم على التعاون والتنظيم، من أجل تطوير العملية التعليمية والتعلمية.
6. السعي إلى التقليل من هيمنة المركزية الإدارية في التربية والتعليم.
7. إعادة النظر في الخطّة الدراسية، وتضمينها مقررات اختيارية مع مراعاة التكامل في بناء مناهج المواد الدراسية .
8. تبني المفهوم الشامل للإدارة الصفية الذي يقوم على الوقاية من جهة، والعلاج الذي يبني على القواعد السليمة لتعديل السلوك من جهة أخرى.
9. إعادة النظر في بناء المادة الدراسية، وتطوير مناهج تقنية المعلومات، وتحقيق عناصر التشويق والجذب من خلال تنوع المواد التعليمية. إعادة النظر في بناء المادة الدراسية، وتطوير مناهج تقنية المعلومات، وتحقيق عناصر التشويق والجذب من خلال تنوع المواد التعليمية.
10. مقاومة التعامل مع التعليم بوصفه سلعة، وإبقاؤه خدمة تقدمها الدولة العربية لمواطنيها.
11. إعادة النظر في نظام التقويم التربوي، وإعداد كفايات للمعلم ذات معايير محددة، واعتماد استراتيجيات تعليم وتعلم متطورة، واستثمار الإمكانيات الهائلة التي تتوفر في تقنية المعلومات.

وقد أثرت هذه النظرة المحدودة في الكيفية التي تتم بها عملية تطوير المنهج، فأصبحت عملية التطوير هشّة ومجزئة، عدا عن كونها تتم من خلال أليتين تقليديتين هما : آلية حذف أجزاء من محتوى المنهج، وآلية إضافة أجزاء الى محتوى المنهج، أو إعادة صياغة الأهداف، وتدريب المعلمين وإقترح وسائل تعليمية معينة، والمناداة بإضافة مادة أو تقليد بعض مواد القطاع الخاص أو دول أخرى. والنتيجة أن تعديل المناهج في مجتمعاتنا لا يزال يجري دون أي سند عملي واضح لمعنى التطوير وفلسفته وإجراءاته، خصوصاً عندما يتم تجاهل مواد أساسية كتلك التي تعتبر حقل ألغام فكرية وغير توافقية عند أهل الحل والربط في موضوع التعليم. لهذا كان لابد

عن التساؤل عن مدى ملائمة التصورات والأوراق العملية التي قدمت تحت مسمى تعديل المنهج، هل إعتمدت أي منهجية علمية لتعديل أو تغيير المناهج التربوية خلال السنوات الثلاثين التي عقت ولادة المناهج التربوية للدولة اللبنانية عام 1994.

نحاول أن تقدم أحد أهم النماذج العلمية لتعديل أو تغير المناهج التربوية والتي يمكن تنفيذها من خلال عدد من التطبيقات المقترحة في مجال تطوير المناهج وهي نموذج رالف تايلور. جاء هذا النموذج في كتاب "المبادئ الأساسية للمنهج وطرق التدريس، حيث وضع تايلور نموذج التربوي في تطوير المنهج "The Curriculum Develop"، وقد أطلق عليه المتخصصون في مجال المناهج وطرق التدريس قاعدة تايلور المنطقية، يقوم نموذج تايلور على أربعة أسئلة محورية هي: (F.W.Parkay، 1993)

أولاً: ما الأهداف الرئيسية التي ينبغي للمناهج أن تسعى لتحقيقها؟ يرى تايلور أن هناك ثلاث مصادر أساسية في تحديد الأغراض، ودراسة الحياة المعاصرة، الأهداف التربوية وهي: المتعلم، والمادة الدراسية، كما يقترح تايلور بعد ذلك، أن تعرض هذه القائمة من الأهداف في ضوء الفلسفة وعلم النفس، لإختيار أكثر الأهداف أهمية وفاعلية.

ثانياً: ما الخبرات التربوية التي يمكن تزويدها بها للمساعدة على تحصيل هذه الأهداف؟ يرى تايلور أن تحديد المحتوى أو الخبرة التعليمية يتم بتنمية خبرات التلميذ التعليمية، لتقليل هذه الأهداف، ولقد عرف تايلور الخبرة التعليمية بأنها عملية التفاعل الحاصلة بين المتعلم والظروف الخارجية للبيئة التي يستطيع المتعلم أن يستجيب لها.

ثالثاً: كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية بصيغ مؤثرة في التدريس؟ رأى تايلور أن تنظيم الخبرة التعليمية يمكن أن يتم طبقاً لمعايير: أولها الاستمرارية ويعني بها تايلور العلاقة الرأسية لعناصر المنهج أو إتاحة الفرص للتعلم لممارسة المهارات المتنوعة، وثانيها التتابع الذي يشير الى أن خبرات التعلم التي يتعرض لها المتعلم ينبغي أن تكون مبنية على خبرات سابقة لها، وثالثها التكامل الذي يشير الى العلاقة الأفقية لعناصر المنهج أو العلاقة موضوعات المنهج المختلفة.

رابعاً: كيف يمكن أن نقرر إذا ما كانت هذه الأهداف قد تحققت؟ إن تقويم خبرات المتعلم هو الخطوة الختامية في نموذج تايلور. ويشير تايلور الى أن التقويم ينبغي أن يركز على التغيير في سلوك المتعلم، لذا ينبغي أن تستخدم إختبارات قبلية تساعد المعلمين في معرفة ما إذا كان أداء المتعلمين ابدى تحسناً وفعالية. وفي نموذج تايلور تجمع البيانات من خلال الإمتحانات والملاحظات والمقابلات الشخصية والاستبيانات والإنتاج الفعلي للمتعلم. ويؤكد تايلور أن كافة إجراءات التقويم يجب أن تكون ذات صلة بالأهداف الأساسية.

إنطلاقاً من هذه التساؤلات السابقة، سنحاول فهم الطروحات التربوية التي سبق وأن قدمها الوزير السابق للتربية عباس الحلبي وتحاول الوزارة ربما كرامة أن تبلورها في سياق عام وسريع لإقرار مناهج تربوية قيد التطبيق في لبنان، لاسيما في مطلع العام الأكاديمي 2026، لهذا كان من الأهمية بمكان أن نبحت عن شروط تعديل أو إقرار المناهج الجديدة، خصوصاً بالانطلاق من التساؤلات المنهجية التي سبق ووضعتها نظرية تايلور لتطوير المناهج التربوية، وهو ما سنتطرق لاحقاً.

إن علمية التحضير لتعديل أو تغيير أي منهج تربوي بهدف الإحاطة بالتساؤلات الرئيسية حول بنيتها، إنما تمر بمراحل تبدأ في الشك بعدم صوابية المنهج القائم، وصولاً لمرحلة طرح البديل من قبل اللجان المتخصصة بعلوم التربية، ومن ثم طرح المناهج المعدلة على التجريب ان يصار الى تطبيقها في الصفوف أو الحقات التعليمية.

لكن قبل فترة الإنطلاق في التجريب للمنهج المعدل، يستوجب خلال هذه الفترة التحضير لصدور قرارات وزارية بتحديد نسبة المحافظات والمدارس التي ستعتمد للتجريب في كل محافظة وتسميتها، وتشكيل اللجان المركزية والفرعية المشرفة على التجريب إضافة الى إقامة دورات تدريبية مركزية للمشرفين التربويين حول المنهج المطور، وتكليف هؤلاء المشرفين الذين اتبعوا الدورات المركزية بتنفيذ دورات تدريبية للمعلمين الذين سينفذون المنهج المطور في المدارس التجريبية، كما تتضمن القرارات تشكيل لجان تأليف مقررات المنهج المطور، وما يلحق بها من مواد تعليمية وأدلة أو كتيبات المعلمين، وتقوم تلك اللجان بتأليف كتب التلميذ والمواد التعليمية وأدلة المعلمين، على أن يتم التأكد من تغطية المعلومات والحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات المتضمنة فيها مختلف الأهداف، ومناسبتها للأوقات المقررة لتدريسها، واتسامها بالمصداقية، والصحة العلمية، والحداثة، والسلامة اللغوية، وسهولة الأسلوب، ومناسبة حجمه للفئة المستهدفة من المتعلمين، وجاذبية ألوانه، وغناه بالصور والرسوم والجداول الإيضاحية. هذا بالإضافة إلى توفير الموارد المالية للعناصر البشرية التي ستشارك في التجريب، لإظهار قدر عالٍ من الجدية والشعور بالمسؤولية الأخلاقية والوطنية في أثناء تنفيذ التجريب، ويدخل ضمن هذه المرحلة تهيئة البيئة المادية المناسبة لتجريب المنهج المطور، كتهيئة المعامل والورش ومختبرات اللغة، ومستلزماتها الضرورية ثانياً، مرحلة تجريب المنهج المطور (R.Slaughter, 1994): تهدف عملية تجريب المنهج المطور إلى:

- التأكد من توافر الشروط والمعايير المحددة لكل من المحتوى والخبرات والطرائق والوسائل والكتب والمواد التعليمية، واتساقها مع الأهداف المحددة للمنهج.
- التعرف إلى المشكلات والعوائق التي تواجه المنهج المطور لتذليلها قبل التنفيذ.
- التأكد من امتلاك المعلمين والمشرفين الكفايات الأكاديمية والتربوية التي تكفل تحقيق أهداف المنهج المطور. ويمرّ تجريب المنهج بجملة من الخطوات، لعل أهمها:
- وضع الخطة الإجرائية لتنفيذ عملية التجريب وفق الشروط العلمية المعروفة، متضمنة استصدار القرارات، وتشكيل اللجان المركزية والفرعية للإشراف على العملية ومتابعتها.
- اختيار عينة التجريب بحيث تكون ممثلة للمجتمع الأصلي.
- إعداد الأدوات والاختبارات والمقاييس المختلفة الضرورية؛ لتقويم عملية التجريب وفق الشروط العلمية السليمة.
- توفير المستلزمات الضرورية للتجريب كالكتب التجريبية، وأدلة المعلمين، والمواد التعليمية والوسائل، وتوفير البيئة المادية والبشرية لنجاح عملية التجريب.
- تطبيق التجريب في المدارس التجريبية وفق الشروط التجريبية الموضوعية، والعمل على استبعاد مختلف العوامل والمتغيرات التي يمكن أن تتدخل وتشوّه نتائج التجريب.
- إجراء تحليل شامل لعملية التجريب تستخدم فيه مختلف الأساليب العلمية، وعقد ندوات يشارك فيها معلمو التجريب، ومشرفوهم، وعينة من أولياء الأمور وتلاميذ المدارس التجريبية، ووسائل الإعلام، والمهتمون بالعملية التربوية في الجامعات ومراكز البحث؛ لمناقشة نتائج التجريب، وتشخيص الصعوبات، وتحديد أوجه القصور في مختلف جوانب المنهج التجريبي، وتلافيها استعداداً لمرحلة تنفيذ المنهج المطور وتعميمه.
- يمكن إعادة تجريب المنهج المطور ثانية، وثالثة؛ لتخليصه من الشوائب، والوصول به إلى أعلى درجة من الكفاية الداخلية والخارجية.

إذ ليس من الحكمة التسرع في تنفيذ المنهج المطور، إذ لا بدّ من الاستعداد لهذا التنفيذ، وقد تستغرق هذه الاستعدادات سنة أو سنتين أو أكثر، ومن الاستعدادات لتنفيذ المنهج المطور القيام بما يأتي: توفير الميزانية اللازمة لذلك، إضافة إلى إنجاز الكتب الدراسية (كتب التلميذ، كتاب المعلم، كتب النشاط، النشرات، صولاً إلى تجهيز المدارس بما يلزم من معامل وأجهزة وأدوات. ثم اتباع المعلمين دورات تدريبية؛ ليصبحوا قادرين على تنفيذ المنهج الجديد، واستخدام الطرائق والوسائل والأجهزة التعليمية الحديثة، وما يناسبها من وسائل التقويم. واتباع الموجهين والمشرفين دورات تدريبية لمعرفة الطرائق والوسائل الحديثة في الإشراف والتوجيه والإرشاد، تبعاً للمنهج المقترح. تحيئة التلاميذ وأولياء الأمور وأفراد المجتمع؛ بعقد ندوات ومؤتمرات لإقناعهم بضرورة وأهمية التطوير للمناهج. إعداد الوسائل المتنوعة والمختلفة الضرورية لعملية متابعة المنهج المقترح وتقويمه. وصولاً إلى تعميمه عبر وسائل الإعلام المسموعة والمقروءة والمرئية، قبل إنطلاق العام الدراسي. (هشام، 2014، صفحة 23)

إنطلاقاً من هذه التحديات الجوهرية ذات الصلة ببنية المنهج التربوي في لبنان من حيث الاهداف والغايات والتطوير للكفايات والتقليدية التي تسيطر على المقررات الدراسية، بات من الضروري التساؤل عن مدى ملائمة المنهج القائم على مواكبة أو ملائمة التحولات التكنولوجية في مجال رقمنة التعليم، أو ما يعرف بالتعليم الذكي، سيما وأن الحديث عن الدمج بين المنهج القائم بكل صعوباته وبين تكنولوجيا المعرفة في بعض المقررات الدراسية والانشطة الصفية. فما هي هذه المعرفة الرقمية؟ وهل يمكن تطبيقها في لبنان في ظل المناهج البالية، وهل البنية للنظام التربوي قادرة على إستيعاب هذه التحولات سواء بالنسبة للكوادر التربوية أو المعدات اللوجيستية الواجب توفرها في المدارس والصفوف من ناحية الأجهزة- الانترنت-الكهرباء...

ففي ظل الحاجة المتزايدة إلى مواكبة التحولات العصرية، أصبح لزاماً على المؤسسات التعليمية اللبنانية، أن تأخذ بأحدث تقنيات الاتصال والمعلومات، وأن تُوظفها لخدمة التعليم، وتحقيق أهدافه، على غرار ما تحقّق من نجاحات باهرة لهذه التقنية في مجالات الحياة المتعدّدة. والتعليم الإلكتروني والتعليم الذكي كونه نمط جديد من أنماط التعليم له برامجه وضوابطه وآلياته. ولعلّ موضوع التعليم الإلكتروني هو أفضل ما تمّ تحقيقه في عصر الإبداع التكنولوجي في زماننا هذا، والفضل يعود لمبتكري التكنولوجيا العلمية التعليمية المتطورة، ونجاح العملية التعليمية في منظور المختصين في هذا الميدان مبني على ثلاثة عناصر رئيسة هي: المعلم، والتعلم، والمعرفة العلمية، وتتضمنها طرائق التدريس، والوسائل العلمية، والتقييم، فبدون هذه الوسائل لا يمكن لأي معلم مهما كان يمتلك من كفاءة علمية، أو خبرة مهنية في ميدان اختصاصه، فإنه يعجز في كثير من الأحيان عن توصيل المادة العلمية للمتعلم في غياب الوسائل المذكورة آنفاً، والمناسبة للمستوى المعرفي والزمني للمتعلم .

فقد تنوعت مفاهيم وتعريفات التعليم الرقمي - التكنولوجيا، بتعدد ثقافات المهتمين الذين تناولوا هذا الموضوع بكثير من الدراسة والتحليل، ولقد توصلت الدراسات أن التحول الرقمي إنما تعني تحويل جميع العمليات الإدارية ذات الطبيعة الورقية إلى عمليات ذات طبيعة إلكترونية باستخدام التطورات التقنية الحديثة " العمل الإلكتروني " أو الإدارة بلا أوراق، وتعمل على تطوير البنية المعلوماتية داخل المؤسسة ، وعليه فإن الخدمة الالكترونية تعني تكامل البيانات والمعلومات بين الإدارة والمواطن واستخدام تلك البيانات والمعلومات في توجيه سياسة وإجراءات عمل المؤسسة نحو تحقيق أهدافها. وعرفت من قبل المفوضية الأوروبية على أنها استخدام الأدوات والنظم التي تصبح أكثر إمكانية بفضل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتقديم خدمات عامة بأفضل نوعية للمواطنين. لهذا يعتبر التعليم من خلال التكنولوجيا أو ما يسمى بالتعليم الذكي، على أنه برامج وتطبيقات تقدم للطلاب تسهيلات علمية مساعدات أثناء عملية التعلم من خلال حل المشكلات، والتطوير اللغوي، والتنوع مصادر المعرفة. كما يمكن لتعليم الرقمي أن يكشف قدرات وإمكانات الطالب، وتحديد له مواطن الضعف لديه وتقوم بعلاجها. هو إذًا، نظام تدريس بالكومبيوتر يحاكي المعلم البشري من خلال معالجته لقدرات وإمكانات الطلبة عن طريق تحديد السلوك السلبي وتشخيص نقاط

القصور ومعالجتها، والتنوع في أساليب التدريس بحسب المستوى المعرفي عند الطالب بما يتناسب مع الفروق الفردية للطلاب. (شاكر، 2007) عبر تقديم محتوى تعليمي مخصص لكل طالب على حدة، بما يراعي الحالات الفردية والخاصة التي يتم تجاهلها في الصفوف التعليمية التقليدية. من هنا أهمية إعادة النظر في المناهج والمحتوى بما يناسب الطفرة العلمية التكنولوجية الحديثة أو ما يسمى الجيل الخامسة من الثورة الرقمية، والتي تمر في ثلاث مستويات أساسية من حيث بنية النظام التربوي وهو ما يسمى بالمثلث التعليمي: (العتل، 2021)

- أ. الطالب: مناهج متخصصة - امتحانات مخصصة يؤدي الى جودة التعليم.
- ب. المعلم: تحليل وتقييم الأداء والسلوك اليومي والعام يؤدي بالمعلم الى كفاءة المعلم.
- ت. المؤسسة التعليمية: التحرر من الزمان وقيود المكان يؤدي الى عدالة التعليم.

بهدف تعزيز فعالية هذا المثلث التربوي في مجال التربوي الرقمي، يعتمد هذا النظام على استخدام آليات الاتصال الحديثة والمعاصرة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت في الاتصال، واستقبال المعلومات، واكتساب المهارات، والتفاعل بين الطالب والمعلم، وبين الطالب والمدرسة، وربما بين المدرسة والمعلم. لا يستلزم هذا النوع من التعليم وجود منشآت مدرسية، أو صفوف دراسية، بل إنه يلغي جميع المكونات المادية للتعليم. و حيث أن القسم الثالث من المثلث التعليمي يخص المعرفة العلمية بمختلف اختصاصاتها وموادها العلمية بما فيه جميع الوسائل التعليمية التقليدية، تكنولوجيا التعليم، وتكنولوجيا المعلومات، ووسائل الإيضاح على مختلف أنواعها. ومن المعلوم فإن المادة العلمية مهما كانت طبيعتها ونوعها لا يمكن ترسيخها في عقول المتعلمين ولا سيما المراحل الابتدائية والاساسية منهم في غياب اعتماد الوسائل التعليمية، ووسائل الإيضاح، ولو كان المعلم ذا خبرة كبيرة في مجال التربية والتعليم. من هنا كانت الوسائل التعليمية ذات قيمة بالغة في تحقيق أهداف الدرس النظري، أو العلمي وفق معايير اختيار تلك الوسائل، أو إنتاجها، وطرق استخدامها، وتوظيفها. ولعل الوسائل التعليمية ووسائل الإيضاح هي القنوات الصامتة التي تمر بواسطتها الرسالة التعليمية من المعلم إلى المتعلم، كما تيسر عملية إدراك المعارف العقلية اردة لدى التلميذ، والمتعلم، غير أن التعليم الإلكتروني هذا النوع من التعليم يركز على استخدام معطيات تكنولوجيا التعليم في تصميم وإنتاج مصدر للتعليم والتعلم الرقمي محدد المهدف يتم توظيف تكنولوجيا الاتصال في إتاحتها للمتعلم بالشكل الذي يضمن سلامة المحتوى ونجاح التواصل مع المتعلم. (الدسوقي، 2012) وفق نموذج التصميم التعليمي المحدد لذلك فالتعليم الإلكتروني هو كل تعلم يتحقق للمتعلم من خلال الوسائط التكنولوجية الرقمية، ويتم ذلك من خلال استخدام التقنيات المتوفرة بأجهزة الكمبيوتر أن التطبيقات المرافقة للتعلم عن بعد أو خارج قاعات التدريس التقليدية، حيث وجد هذا الأسلوب ليلائم الظروف المتغيرات العالمية الحادثة بعملية التعليم والتعلم التي تأثرت بظاهرة العولمة وحالاً للعديد من المشكلات التي تواجه عملية التعليم والتعلم، وتعتبر الحاسبات من أهم التكنولوجيات الداعمة للتعليم والتعلم الإلكتروني بما توفره من إمكانيات تتيح توفير مصادر للتعليم والتعلم متعددة الوسائل والتطبيقات الحديثة والمجانية مثل تشات جي بي تي، جيمناي وغيرها الكثير.

لهذا لا يمكننا أن نعد المتعلم المتميز والمواطن الفاعل القادر على اكتساب المعرفة التي يحتاجها بنفسه ما لم نزوده بالمهارات المعلوماتية التي تمكنه من التعامل مع مصادر المعرفة المختلفة. كي نستطيع تزويده بالمهارات فلا بد من إتاحة الفرصة أمامه للتعرف على المصادر المختلفة للمعلومات غير المقررات الدراسية -وتوظيفها في تعلمه، وتعد مراكز مصادر التعلم من أنسب الصيغ تمثيلاً لهذا الفهم، وقدرة على تحقيق هذا الهدف. يتفق في حاضرتنا هذا معظم العاملين في الحقل التربوي، وكذلك الباحثين الذين تناولوا

عملية تطوير التعليم وإصلاحه على ضرورة دعم المناهج الدراسية بمصادر إثرائية مساعدة، وتوفير بيئة تعليمية تعليمية تساعد المتعلم على تحقيق أهداف الموقف التعليمي، كما يرى البعض منهم أنّ العيش في الألفية الثالثة يحتاج إلى مهارات جديدة هي : التفكير العلمي الناقد ، وقدرة الابتكار، والتعاون وفهم الثقافات الأخرى، مع الوضع في الاعتبار أنّ مهارات التعامل مع التكنولوجيا الحاسبات ، والاتصالات من الأساسيات ، إضافة إلى الاعتماد على النفس التي تعتبر من أساسيات وصلب المناهج الحديثة في العصر الحديث.. من هنا يمكن حصر أبرز النقاط الإيجابية للتكنولوجيا التعليم على المتعلم بالتالي (L.M, 1994):

أ. التفاعل وسهولة الاتصال بين الطلبة فيما بينهم، وبين الطلبة والمدرسة في عدة اتجاهات مثل مجالس النقاش، البريد الإلكتروني أو المجموعات الرقمية.

ب. الإحساس بالمساواة حيث أنّ هذا النوع من التعليم يتيح لكلّ طالب فرصة الحصول على ما يناسبه وما يحتاجه وبشكل متكافئ للجميع.

ت. أتاح التعليم الإلكتروني سهولة كبيرة في الوصول إلى المعلم في أسرع وقت ، وذلك خارج أوقات العمل الرسمية؛ لأنّ المتدرب أصبح بمقدوره أن يرسل استفساراته للمعلم من خلال البريد الإلكتروني.

ث. التعدد والتنوع في طرق التدريس حيث من الممكن تلقي المادة العلمية بالطريقة التي تناسب الطالب، فمنهم من تناسبه الطريقة المرئية، ومنهم تناسبه الطريقة المسموعة، والمقروءة، وبعضهم تناسب معه الطريقة المالية.

ج. يتعلم ما يريد أن يتعلمه في الوقت الذي يختاره، وبالسعة التي تناسبه، يستطيع كلّ فرد أن يختار ما يحتاجه فعلاً من أي برنامج كما يمكنه الدراسة في الأوقات التي تناسبه، وتحديد أوقات بدء الدراسة، فلا يرتبط بمواعيد تسجل أو بفترات محددة لبدء الدراسة وإيها، كما يمكنه أن يتعلم في جو من الخصوصية. مما يقدم تنوع في طرق التقييم التي قُرت أدوات التقييم الفوري للمعلم طرق متنوعة لبناء وتوزيع وتصنيف الاختبارات وطرق وأساليب التقييم.

ح. يختلف الأفراد من حيث القدرات الفردية، لذا فمن مزايا التعليم الإلكتروني أنه يتم بمعزل عن الآخرين، كونه يمنح المتعلمين الفرصة للتجربة والخطأ في جو من الخصوصية دون أي شعور بالحرج، التعلم وفق المعدلات التي تناسب كلّ متعلم فلا يحتاج إلى حضور برامج بأكملها لا يحتاج منها، إلّا إلى أجزاء بسيطة أو يرى أ لا تعود عليه بالفائدة فيختار ما يحتاجه فعلياً، وذلك بمساعدة بعض الاختبارات سواء الذاتية أو عن طريق المرشد. كما يمكن المتعلم من التكرار للمحتوى التعليمي بالقدر الذي يحتاجه : وذلك إلى أن يطمئن إلى استيعابه للمادة العلمية تماماً، مما يزيد من ثقته بنفسه.

خ. يقدم التعليم الرقمي مصادر هائلة من المعلومات للمتعلم.

د. تنمية مهارات استخدام التكنولوجيا الحديثة، يرتبط هذا النوع من التعليم ارتباطاً وثيقاً بالحاسب الآلي وتطبيقاته المختلفة مما يكسب المتدربين مهارات استخدام التكنولوجيا الحديثة كوسيلة للتعلم لا كغاية في حد ذاتها .

أما الإيجابية التي يتركها التعليم الرقمي على الإدارات المدرسية، فيمكن حصرها في تقليل مصروفات التدريب والتأهيل بالنسبة للمتدربين والمتعلمين، والاستفادة من أفضل البرامج والخبراء العاملين دون الحاجة إلى انتقال الموظفين إليهم، بل تأتي إليهم هذه الخبرات سواء في أماكن العمل أو في المنازل ليتم التدريب وفقاً لقدرات الأفراد وسرعاتهم المختلفة في التعلم وطبقاً لاحتياجاتهم الفعلية دون الارتباط بالوقت الذي يفرضه تاريخ انعقاد البرنامج والمكان الذي ينعقد فيه. إضافة سرعة التواصل بين الإدارة المركزية أو الوزارة والفروع والدوائر التربوية لما فيه من تقليل من مصروف وجد للكادر التربوي والكلفة الأقل على الإدارات الرسمية. كذلك سرعة نشر التعليمات، كبرامج " سيمز " الجديدة :تظهر أهمية التعلم الإلكتروني في سرعة نشر الأخبار الجديدة بصورة متسقة بين الإدارة المركزية والإدارات الرسمية لجهة الغياب والحضور وأعداد الطلاب والتقييمات الشهرية والفصلية دون الاعتماد على

الكشوفات الورقية. ومن ثم مواكبة أحدث المعارف والمهارات العلمية في كل ما تقدم، إضافة الى أنه يمكن للخبراء المشاركة في تطوير نظرية ما، ومتابعة اختراع علمي، وإجراء تجارب مشتركة مما يساهم في تطوير العلم، الاهتمام بالنوعية التعليمية وسهولة تطوير المادة التعليمية الموجودة على الإنترنت من خلال المقارنة والتصويب لكل نقص أو خلل في الادارة الصفية أو التقييمية المعتمدة من قبل الإدارة المدرسية عبر الحصول على البرمجيات التعليمية آتية مما يقلل تكلفة التعليم، كما يتيح التعليم الرقمي إمكانية الاتصال. بالمختصين بغرض الاستفادة من استشارتهم. إلا أن هناك العديد من التحديات التي تواجه توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم في لبنان، من أبرزها: (فوزي، 2024)

- نقص الكوادر المدربة المتخصصة في مجال التعليم الرقمي وتطبيقاته في التعليم، والتي تستطيع تصميم وتطوير وتقييم الأنظمة الخيرة والمساعدة في نشرها وتبنيها.
 - عدم توفر البنية التحتية اللازمة لدعم تطبيقات التكنولوجيا والإنترنت في التعليم، مثل شبكات الاتصالات اللاسلكية والحواسيب والبرمجيات المتطورة والمتوافقة مع متطلبات هذه التطبيقات.
 - إعادة تأهيل المدرسين وتطوير مهاراتهم التقليدية لتتلاءم مع التقنيات الرقمية في مجال التعليم، وذلك من خلال تزويدهم بالمعارف والأساليب والأدوات التي تساعدهم على استخدام هذه التطبيقات بفاعلية وإبداع في عملية التدريس والتعلم.
 - ضعف اللغة الإنكليزية المشغلة لتلك التطبيقات الرقمية في التعليم عند بعض المستخدمين، وذلك بسبب دخول بعض المصطلحات الأجنبية والاختصارات المختلفة إلى لغتهم، مما يؤثر على فهمهم وتواصلهم مع هذه التطبيقات، خصوصاً ان اللغة الثانية المعتمدة هي الفرنسية.
 - عدم وجود القدرة على تحديد المعارف المراد استخلاصها من خبراء مجال معين، أو تحديثها بشكل دوري، فالنظام الخبير لا يتحسن باستغلال خبرته، ولا يستطيع تنمية قاعدة معارفه إلا في استثناءات محدودة، مما يقلل من دقة وجودة أدائه.
 - صعوبة تحويل الخبرة إلى رموز تستخدم في بناء الأنظمة الخيرة، فالخبرة غالباً ما تكون ضمنية أو غير منظّمة أو غير كاملة أو غير مؤكّدة أو غير متسقة، مما يستدعي استخدام أساليب وأدوات مناسبة لاستخراجها وتشكيلها وإثباتها.
 - ضعف التوعية لدى المعلمين والإداريين بأهمية توظيف تطبيقات الرقمية في التعليم، والفوائد التي يمكن أن تجلبها لزيادة كفاءة وجودة عملية التدريس والتعلم، وتحسين مخرجات التعليم العالي.
 - ضعف رغبة بعض المعلمين في إدخال الذكاء الاصطناعي في التدريب وعدم قناعتهم بأهميته، وذلك لأسباب مختلفة، مثل الخوف من التغيير أو الشعور بالتهديد أو عدم الثقة بالنفس أو عدم الاستعداد للتعلم أو عدم توافر الحوافز أو المكافآت.
 - قلة البرامج التدريبية الخاصة بالمعلمين والتي توظف فيها تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، والتي تهدف إلى تزويدهم بالمهارات والكفايات اللازمة لاستخدام هذه التطبيقات بشكل فعال وإبداعي في مجالات تخصصهم.
 - ضعف المخصصات المالية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، والتي تشمل تكاليف شراء وصيانة وتحديث الأجهزة والبرامج، وتكاليف تدريب وتأهيل المدرسين والمستخدمين، وتكاليف مراقبة وتقييم وتحسين الأنظمة.
- في الخلاصة لابد من رفع مستوى الوعي بأهمية تطبيقات التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، والعمل على تجاوز التحديات التي تحول دون استغلالها بشكل فعال لتجاوز تلك التحديات والعقبات اللوجيستية في لبنان، عبر المشاركة في نشر هذه التطبيقات وتبنيها وتطويرها، للارتقاء بجودة التعليم الرسمي العام في بلدنا. ولكن لا يتم ذلك بالتصورات والقرارات الورقية بقدر ما يمتد على سياسات تربوية تراعي فيها مسائل توطين المعرفة التكنولوجية والرقمية ومن ثم التكييف مع هذه التطبيقات

وصولاً الى إدماجها في عملية التعليم كسبيل لمواكبة التحولات الرقمية في العالم. من هنا كانت أهمية البحث مع الكادر التربوي في القطاع الرسمي حول مدى ملائمة المناهج اللبنانية لمتابعة هذه التحولات الرقمية، إضافة الى قدرتهم على تطبيق أو المشاركة في النقلة النوعية للتعليم الرسمي.

القسم الثاني: المناهج الرسمية في لبنان من حيث التطبيق

يقدم هذا القسم الإطار المنهجي الذي يعتمد على المنهج الإحصائي في دراسة توجهات عينة من المدرسين الملاك في التعليم الرسمي في لبنان، حيث تناولت الإستمارة الالكترونية إضافة الى البطاقة الشخصية للكادر التعليمي، قدرتهم على متابعة تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ومدى ملائمة المنهج التعليم الرسمي في لبنان لهذه التحولات الرقمية في عالم المعرفة. إذ توزعت العينة على حوالي 211 مستجوب، من الإداريين والمدرسين في الملاك، إذ تم إرسال الاستمارة الالكترونية على الصفحة الرسمية لمدرسة الثانويات من خلال تطبيق الواتس أب والايمل الرسمي لحوالي 51 ثانوية ومدرسة رسمية في لبنان، بعد الحصول على إذن خطي من الادارات الرسمية التابعة لهذه الثانويات². وقد جاءت النتائج على الشكل الآتي:

جدول رقم 1: توزع أفراد العينة بحسب المدارس والثانويات المشاركة في البحث

Isim al-thawaniya	Frequency	Percent	Isim al-thawaniya	Frequency	Percent	Isim al-thawaniya	Frequency	Percent
ثانوية مراح السراج الرسمية	20	9.5	مدرسة مرياطة	1	0.5	مدرسة الغزالي الرسمية	4	1.9
ثانوية قرصينا	2	0.9	ثانوية مرياطة الرسمية	3	1.4	مركز الإرشاد والتوجيه	2	0.9
مدرسة مرشد درباس الرسمية	12	5.7	مدرسة القرقف	2	0.9	ثانوية عدنان الجسر	4	1.9
مدرسة البنات الأولى	6	2.8	دوحة الأدب	6	2.8	ثانوية جباع	4	1.9
مدرسة بقرصونا	2	0.9	مدرسة الفضيلة الأولى للبنات	7	3.3	تكميلية سير للبنات	7	3.3
مدرسة القطين	5	2.4	الكواشرة الرسمية	4	1.9	ثانوية برقابل	3	1.4
مدرسة الحلقة الرسمية	2	0.9	قرحيا الرسمية	3	1.4	تكميلية مراح السراج	2	0.9
مدرسة بشطاليل	5	2.4	مدرسة بيهية الحريري الرسمية	4	1.9	ثانوية فضل المقدم	5	2.4
مدرسة عاصون الرسمية	2	0.9	مدرسة خليل سالم	3	1.4	مدرسة تل الزراعة	4	1.9
مدرسة قرصينا الرسمية	2	0.9	ثانوية بجعون	10	4.7	مدرسة يزال	3	1.4
مدرسة بطرماز الرسمية	6	2.8	مدرسة فتحية الرسمية	3	1.4	مدرسة حرف السيد الرسمية	4	1.9
ثانوية سير الرسمية	5	2.4	مدرسة نتالي عازار الرسمية	6	2.8	ثانوية وادي خالد الرسمية	3	1.4
مدرسة طرابلس للصبيان	2	0.9	تكميلية بجعون الرسمية	1	0.5	ثانوية كفرنون الرسمية	2	0.9
ثانوية الشهيد رفيق	2	0.9	ثانوية طاران	4	1.9	ثانوية بيت الفقس	5	2.4

² - عند إرسال نموذج الاستمارة الى المدارس الرسمية، وقفنا امام عائق كبير منهجياً، ألا وهو تحديد العينة المستخلصة وفقاً لمعيار محدد مسبقاً ألا وهو المدرسين الملاك، ولكن عند التحقق من نتائج العينة بعد تفريغ أجوبتها، تبين أن التعليم الرسمي في المراحل الأولى يظهر أن الأستاذ أو الناظر أو المنسق هم أنفسهم مدرسين يدخلون الصفوف للتعليم حيناً ويمارسون التنسيق أو النظارة أو حتى الإدارة أحياناً أخرى، وبالتالي، ليسوا فقط مدرسين داخل الصفوف. وبالتالي المحاولة للإجابة على الإشكالية الأساسية وجدنا أنفسنا أمام إشكالية كبرى في التعليم الرسمي من جهة أخرى.

الحري								
مدرسة السفيرة	3	1.4	ثانوية الحدادين الرسمية	3	1.4	ثانوية القبة الأولى	3	1.4
مدرسة البداوي للصبيان	1	0.5	مدرسة المنية إنكليزي	2	0.9	ثانوية أندريه نحاس	3	1.4
ثانوية مشحاح الرسمية	3	1.4	مدرسة بقاعصفرين	5	2.4	ثانوية جورج الصراف	6	2.8
المجموع	80	35.1	المجموع	67	31.8	المجموع	64	30.3

جدول رقم: 2 توزيع أفراد العينة بحسب العمر

العمر	Frequency	Percent
25-30	9	4.3
30-35	60	28.4
35-40	57	27.0
40-45	45	21.3
45 وما فوق	40	19.0
Total	211	100.0

يظهر الجدول أعلاه، توزيع أفراد العينة بحسب العمر، إذ تبين لنا أن النسب تراوحت بالترتيب:

- 30-35 بنسبة 28.4 %.

- 35-40 بنسبة 27 % .

- 40-45 بنسبة 21 % .

- 45 وما فوق بنسبة 19 %.

- 25-30 بنسبة 4.3 %.

من المهم جداً إبراز أعمار أفراد العينة لما لها من تأثير في مدى موثاقة أفراد العينة من عدمه لمواكبة التطور التكنولوجي والذكاء الاصطناعي، سيما وأن التقدم بالعمر سيؤثر بشكل كبير على مدى الإهتمام أو الإعتماد على تكنولوجيا التعليم والتعلم أو حتى التقييم عبر التطبيقات التكنولوجية المستحدثة فيما بعد وهذا ما سنلاحظه في الجداول اللاحقة.

جدول رقم: 3 توزيع أفراد العينة بحسب الجندر

الجندر	Frequency	Percent
ذكر	73	34.6
انثى	138	65.4
Total	211	100.0

يظهر الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة بحسب الجندر، تبين لنا أن نسب الاناث في التعليم ن أفراد العينة تفوق أعداد الذكور ، بحيث سجلت 65.4 % من الإناث في المقابل 34.6 % من الذكور. أما من ناحية الوضع العائلي فقد بينت لنا عينة البحث،

أن 81.5 % من أفراد العينة متزوجون، مقابل 12.3 عازبون، في حين سجلت 6.2 % مطلقون. وهذا ما يظهره الجدول أدناه.

جدول رقم 4 : توزيع أفراد العينة بحسب الوضع العائلي.

Percent	Frequency	الوضع العائلي
12.3	26	أعزب
81.5	172	متزوج
6.2	13	مطلق
100.0	211	Total

جدول 5 : توزيع أفراد العينة بحسب مستوى التعليم

Percent	Frequency	المستوى التعليمي
58.8	124	إجازة
37.4	79	جدارة
3.8	8	دكتوراة
100.0	211	Total

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه، توزيع أفراد العينة بحسب مستواهم التعليمي، إذ إن 59% من حملة الإجازة، في حين 37% من حملة الجدارة، فيما لم تتجاوز حملة الدكتوراة 4%. الأمر الذي يفسر العلاقة بين الشهادات التعليمية التي كانت تصدر عن بعض تخصصات الجامعة كوثائق يمكن لحملتها سابقاً لدخول الى ممارسة مهنة التعليم، في حال ربطناها بأعمار أفراد العينة بين 40 و45 وما فوق من نسبة العينة، ومعظمهن من الإناث، الأمر الذي يفسر أهمية وظيفة التعليم من حيث الاستقرار الوظيفي بالنسبة للمرأة في لبنان.

جدول 6: توزيع أفراد العينة بحسب المهمة الوظيفية

Percent	Frequency	المهمة الوظيفية
10.4	22	إدارة
11.8	25	نظارة
73.5	155	تعليم
2.4	5	إرشاد
1.9	4	تنسيق
100.0	211	Total

يظهر الجدول أعلاه، أن توزيع أفراد العينة يطال بشكل مستهدف المعلمين والإداريين بشكل كبير، إذ سجلت 74% من المستجوبين ممن يزاولون مهنة التعليم في الحلقات الصفية، في مقابل 22.2 من الإداريين والنظار، في حين لم تتجاوز 4% من

المستجوبين من المنسقين والإرشاد. إذ إن الهدف من الإستمارة هو متابعة واقع المعلمون والإداريون للعملية التعليمية المنهجية بين الواقع الممارس والدكاء الاصطناعي الذي يفرض نفسه مع تطور المجتمع.

جدول 7 : توزيع أفراد العينة بحسب سنوات الخبرة.

عدد سنوات الخبرة	Frequency	Percent
10-5 سنوات	24	11.4
10-15 سنة	36	17.1
15-20 سنة	54	25.6
20 وما فوق	97	46.0
Total	211	100.0

يظهر الجدول أعلاه، توزيع أفراد العينة بحسب عدد سنوات الخبرة لديهم في مجال الإدارة والتعليم في المدارس الرسمية، حيث تبين لنا التوافق بين أعمار المستجوبين وعدد سنوات خبرتهم في مجال التعليم، حيث سجلت نسبة 46% من أفراد العينة لديهم خبرة 20 سنة وما فوق، كما إن 26% لديهم خبرة 15-20 سنة فيما لم تتجاوز نسبة 28% منهم بين 5-15 سنة خبرة. وهو أيضاً معدل عال كون الدولة اللبنانية كانت إتخذت قرار يراعي توجهات البنك الدولي عام 15 بوقف التوظيف العشوائي والسياسي في الإدارات الرسمية بما فيها مؤسسات التعليم الرسمي في لبنان.

جدول 8: توزيع أفراد العينة بحسب متابعة دورات تعليمية - تكنولوجيا

كتابة دورات تدريبية	Frequency	Percent
نعم	137	64.9
كلا	72	34.1
لا جواب	2	0.9
Total	211	100.0

يظهر الجدول اعلاه، توزيع أفراد العينة بحسب متابعتهم لدورات تدريبية وتثقيفية في مراكز او دور المعلمون، إذ إظهرت النتائج أن 65% منهم يتابعون هذه الدورات في حين 34% يرفضون الالتحاق في الدورات التدريبية، ولكن المفارقة الكبرى، أن 60% ممن يتابعون دورات التعليم والتعلم يلتحقون بدورات تدريبية تحت مسمى مشروع كتابي " في مقابل 28% يلتحقون بدورات تدريب تحت إشراف مركز البحوث والاعتماد، في حين سجلت نسبة 11% ممن يتابعون الدورات في مراكز المدارس والثانويات والتي تعتبر نوع من الزيارات للإرشاد والتوجيه.

إن المشكلة الأساسية التي تظهرها هذه النتائج أن المعلمون يقبلون بكثافة على الدورات ممولة تحت مسمى مشروع كتابي الذي تشرف على إدارته وتمويله اليونسف، والذي من خلاله يحصل كل متدرب على مبلغ مالي يتجاوز 25 \$ على كل نهار تربوي، فيما يحجمون عن متابعة دورات مركز البحوث والاعتماد التي ضعفت بسبب الأزمة المالية التي تمر بها البلاد. وهذا ما يظهره الرسم التوضيحي التالي:

جدول رقم 9: توزيع أفراد العينة بحسب متابعتهم لدورات في مراكز التدريب

Percent	Frequency	متابعة دورات تدريبية
64.9	137	نعم
34.1	72	كلا
0.9	2	لا جواب
100.0	211	Total

جدول 10: توزيع أفراد العينة بحسب قدرتهم على استخدام التكنولوجيا في عملية التعلم

Percent	Frequency	إستخدام التكنولوجيا في التعليم
30.8	65	نعم
47.9	101	كلا
18.5	39	لا جواب
2.8	6	أحياناً
100.0	211	Total

يتبين لنا من خلال هذه العينة لتعليم الرسمي، أن 48% من المستجوبين غير قادرين على استخدام التكنولوجيا في العملية التربوية، في حين سجلت نسبة 30 % منهم بإمكانهم استخدام التكنولوجيا، مقابل 18% فضلوا عدم الإجابة على السؤال، في حين 3% اعتبروا أنهم أحياناً يمكن استخدام التكنولوجيا في الصفوف أو العملية التعليمية. إن هذا السؤال يرتبط بشكل مباشر في الرسم التوضيحي التالي، حيث إعتبر 69% من أفراد العينة أن لديهم صعوبة كبرى في تحويل المواد التعليمية الى مادة تفاعلية عبر التعليم النشط، في حين إعتبر 31% من المستجوبين أن ليس لديهم صعوبة في تحويل موادهم التعليمية الى مواد تفاعلية غير تقليدية في الشرح والتواصل الصفّي، الأمر الذي يظهر الفجوة العلمية بين المعلمين من جهة والتطور التربوي والتعليمي من جهة أخرى الأمر الذي يرتبط بشكل مباشر في التقدم بالعمر وأن المعلمون يجمعون عن متابعة الدورات الغير مدفوعة والتي يمكن أن تشرف عليها وزارة التربية عبر مركز البحوث والانماء .

جدول 11 : توزيع أفراد العينة بحسب ملائمة المناهج التربوية للبرامج الذكاء الاصطناعي

Percent	Frequency	ملائمة المناهج التربوية للذكاء الاصطناعي
20.4	43	نعم
51.2	108	كلا
26.5	56	أحياناً
1.9	4	لا جواب
100.0	211	Total

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه، أن 51% من أفراد العينة يعتبرون أن المناهج التربوية المعتمدة في التعليم الرسمي من الصعوبة تطبيق برامج الذكاء الاصطناعي خلال الحصص التربوية فيها سواء في الشرح أم في عملية التقييم، في حين إعتبر 26% أنه يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي أحياناً، مقابل 20% إعتبروا أنه يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي وبرامجه في المناهج المعتمدة. هنا أيضاً، لا بد من الربط بين أعمار المستجوبين وبين قدرتهم على تعديل المناهج في الصفوف باستخدام الذكاء الاصطناعي من عدمه، مع العلم أن المعلم خلال علمية التعليم مرهون محتوى حصص مناهج الدولة التي تعود الى آخر إصدار لها 1997، ومراقب من قبل الارشاد والتفتيش بما ينجز خلال 36 إسبوع من العام الدراسي، لهذا من الصعوبة أن يتحرر المعلم مع كل هذه التعقيدات لإستخدام الذكاء الاصطناعي الذي قد يسهل عليه العديد من المهام التعليمية أو التقييم البنائي.

جدول 12: توزيع أفراد العينة بحسب دعم الدولة للذكاء الاصطناعي في التعليم الرسمي

الدولة تدعم الذكاء الاصطناعي في التعليم	Frequency	Percent
نعم	45	21.3
كلا	136	64.5
لا جواب	30	14.2
Total	211	100.0

يظهر الجدول أعلاه، أن 65% ن أفراد العينة المستجوبين، يظهرون أن الدولة لم تبادر حتى الآن في دعم برامج الذكاء الاصطناعي في التعليم الرسمي، في مقابل 21 % يعتبرون أن الدولة عبر وزارة التربية تدعم برامج الذكاء الاصطناعي في التعليم، لاسيما على مستوى الاداري عبر البرامج المستحدثة في وزارة التربية مثل برنامج التسجيل الالكتروني لطلاب، مقابل 14% لم يبادروا للإجابة على هذا السؤال. تعتبر معظم برامج الذكاء الاصطناعي في التعليم هي عبارة عن إشتراكات مالية يقوم بها المشترك في البرنامج، لهذا لم يبادر العديد من المعلمون الى استخدام تلك البرامج كون هذه الخدمات التكنولوجية غير مشمولة في الراتب المالي الذي يحصل عليه المدرس، لهذا يمتنع عن الإشتراك في خدمات مدفوعة مسبقاً.

جدول 13: توزيع أفراد العينة بحسب إقتراحهم لتطوير واقع الذكاء الاصطناعي في لبنان

الاقتراحات	Frequency	Percent
تغيير المناهج التربوية	34	16.1
إدخال التكنولوجيا في المناهج	21	10.0
إعادة النظر بكل المنظومة التربوية	54	25.6
دعم المعلمون مالياً وتحسين الرواتب	64	30.3
تأمين التكنولوجيا والإنترنت للمعلمين والطلاب	38	18.0
Total	211	100.0

يتبين لنا من الجدول أعلاه، أن المستجوبين من الكادر التعليمي ، يعملون على تقديم إقتراحات تظهر الخلل الأزمة الاقتصادية والإصلاحية التي تعاني منها البلاد، إذ عبر 30 % منهم عن اقتراحهم بدعم المالي وتحسين الرواتب لقطاع التربية، مقابل 26% يقترحون إعادة النظر بكل منظومة التربية، كما إعتبر 18 % منهم ضرورة تأمين التكنولوجيا والإنترنت للمعلمين والطلاب، 16% اعتبروا ضروري جداً تغيير المناهج المتبعة والتي تحاسب المعلم على إنتاجه المنجز من خلال الكتب المدرسية على مدار 36

أسبوع يمتحن الطالب بكفايات وأهداف عامة من خلالها، في حين إعتبر 10% أنه من الضروري إدخال التكنولوجيا الى المناهج التربوية. الأمر الذي يظهر مدى نقمة الكادر التربوي من تقليدية المناهج والواقع المالي والرواتب المتدنية، علما ان الأزمة الاقتصادية التي تمر بها البلاد أثرت بشكل مباشر على موظفي القطاع العام إذ خسر هذا القطاع ما يفوق من 60% من قيمة رواتبه عقب انهيار العملة، كما إنه من المهم إعادة النظر بالشنطة المدرسية وإبدالها بأجهزة تسهل على الطلاب الاستخدام وسرعة التواصل وكيفية التطور لمتابعة التحول التكنولوجي .

في الختام، يتبين لنا مدى هشاشة المنهج التعليمي الرسمي في لبنان، سواء لجهة الحداثة أم لجهة التطبيق الذي يفقر الى أبسط مقومات المناهج للدول المتقدمة لاسيما في العملي والتربوي كالمونذج الفنلندي، سواء لجهة كمية التلقين والطرائق التقليدية في طرح المواضيع التعليمية، غياب المواد الإجرائية الكفيلة في تنشيط التفكير العلمي لدى المتعلمين، وصولاً الى غياب التدريب المهني أو لجهة التأهيل التربوي للكادر التعليمي. في وقت يتم الحديث مؤخراً عن إمكانية تطبيق المنهج المعدل في بداية العام الدراسي 2027، الأمر الذي يطرح العديد من التساؤلات حول أهداف وغايات هذا المنهج، مدى مطابقته للمواصفات الحديثة، ومدى تدريب وتأهيل وتمكين المعلمين على تطبيقه في الصفوف، قدرة المدارس الاستيعابية لتطبيق هذه المناهج في ظل غياب أي تحديث للبنى التحتية لتلك المرافق التعليمية. إذ إن المناهج المعدلة تحتاج أقله لمدة ست أشهر تجريب قبل الولوج الى اعتمادها.

التوصيات:

وبهدف تحقيق الاندماج التربوي في عالم الرقمي اليوم في لبنان، إننا بحاجة الى طريقة مرنة وفعالة، تُوجب على وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان مراعاة جملة من النقاط أهمها:

1. الإسراع في تقديم نموذج منهج تربوي جديد يراعي آمال الطلاب والمعلمين والاهالي وتقديمه للتجريب في أسرع وقت لمواكبة التحولات الرقمية في لبنان، والتنوع في المواد الأكاديمية والاجرائية.
2. توفير البنية التحتية من كهرباء وأجهزت كومبيوتر وإنترنت لكي لا تكون عائق أمام تنفيذ وتطبيق هذا مفهوم التعليم الرقمي.
3. العمل على تكثيف التدريب والتأهيل للكادر التعليمي والكادر الاداري بما يعزز ثقافة توظيف الرقمنة وتطبيق المناهج الحديثة.
4. يجب أن يكون مشروع التحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارية الإلكترونية ذا رؤية شاملة، تبدأ من أعلى المستويات في الدولة إلى أدناها، وذلك بتظافر الجهود، وللوصول إلى تنمية إدارية شاملة ضمن استراتيجية واضحة على المدى الطويل.
5. يجب العمل على تطوير قطاع الاتصال والإعلام على مستوى عال، لتجنب الاختلالات المتكررة التي تحدث إثر نقل البيانات والمعلومات، وكذا أثناء أداء الخدمة مما يؤدي بالضرورة إلى عرقلة العمليات ، وعدم دقة المعلومات وتدني جودة الخدمة المقدمة.
6. الحرص على تدريب وتكوين الموظفين والقوى العاملة على المناهج الحديثة وعلى تقنيات وأساليب التعلم الرقمي.
7. يجب تحديث البنى التحتية والتنظيمية بما يخدم التحول والتطور في المناهج الحديثة. لعدم عرقلتها.
8. وضع اللجان المؤلفة من الخبراء والمختصين في المجال، من أجل الاستشارة والتوجيه في عملية التحول، وكذا العمل بالأسلوب الإلكتروني لتقليل من الأخطاء وإيجاد حلول للأزمات والمشاكل المتوقعة حدوثها.
9. تقديم المناهج بطريقة سهلة وواضحة وذلك لتعميم الفكرة وجعلها روتينية في المعاملات الإدارية وجعل تطبيقات الإدارة تتلاءم مع كامل فئات المجتمع. خاصة فئة المتعلمين في مختلف الأطوار التعليمية، وحسب المستوى الخاص بكل طور.

10. الحرص على وضع هيئات مختصة للرقابة والتقييم للحفاظ على سير العمل ومتابعة التحولات الايجابية والسلبية المرافقة لإنطلاقته.

Bibliography

- **F.W.Parkay, G.Hass &. 1993. Curriculum Planning.** Boston: Allyn & Bacon, 1993. 12.
- **L.M. Carey. 1994. Measuring and Evaluating School Learning.** Boston: Allyn & Bacon, 1994.
- **R.Slaughter, H. Bear&. 1994. Education for the 21st Century.** London: Routledge, 1994.
- **V.Hameyers, Curriculum Theory. 1994. The International Encyclopedia of Education.** s.l. Oxford: Elsevier Science Limited, 1994. 78-89.
- **إبراهيم, مفيدة حمود . 1999. أزمة التربية في الوطن العربي . عمان : دار مجدلاوى . 1999 , 29-32.**
- **الانماء , مركز البحوث , 2014. التطوير التربوي في لبنان . بيروت : وزارة التربية -مركز البحوث والانماء. 2014 ,**
- **الدسوقي , محمد إبراهيم . 2012. قراءات في المعلوماتية والتربية . القاهرة 165 : ص . 2012 , ط.3**
- **حيدر , شوقي أبو . 1997. الفلسفة التربوية في لبنان . بيروت : مجلة الأبحاث التربوية، كلية التربية . 1997، العدد 20.**
- **رمال , محمد . 2020. التربية على المواطنة في مجتمع متعدد . بيروت : مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية . 2020، العدد 159.**
- **على , سعيد اسماعيل . 1997. الأصول السياسية للتربية . القاهرة : عالم الكتب. 67 . 1997 ,**
- **فريحة , نمر . 1994. المناهج المدرسية بتنسيقها وتطويرها : s.l. . المركز اللبناني للدراسات في بيروت . 1994، مؤتمر التربية المدنية في العالم العربي.**
- **فوزي , الغامدي، محمد بن . 2024. الذكاء الاصطناعي في التعليم . الرياض : مكتبة الملك فهد الوطنية. 2024 ,**
- **هشام , عواضة، . 2014. طرائق التعليم والتعلم ودورها في بناء شخصية الإنسان . بيروت : مكتبة لبنان ناشرون. 2014 ,**

العلماء الحضارمة في شرق أفريقيا خلال القرنين التاسع عشر والعشرين الميلاديين

دراسة في الأدوار العلمية والدعوية والإسهامات الحضارية

د. سليمان بن سعيد بن حبيب الكيومي

أستاذ مساعد - جامعة البريمي - سلطنة عمان

0096892581559

ملخص:

تتناول هذه الدراسة دور العلماء الحضارمة في شرق أفريقيا خلال القرنين التاسع عشر والعشرين الميلاديين، من خلال التعريف بإسهاماتهم العلمية والدعوية والحضارية، وبيان أثرهم في الحياة الدينية والثقافية والاجتماعية في المنطقة.

وتركز الدراسة على عدد من العلماء الحضارمة الذين استقروا في شرق أفريقيا، ولا سيما في زنجبار وجزر القمر، وتولوا أدواراً مهمة في القضاء والإفتاء والتدريس والتأليف، وأسهموا في نشر العلوم الإسلامية واللغة العربية بين سكان المنطقة. كما توضح الدراسة مكانة زنجبار بوصفها مركزاً علمياً وثقافياً استقطب العلماء وطلاب العلم، وارتبط بعلاقات علمية وثيقة مع حضرموت والحجاز ومصر وغيرها من المراكز العلمية في العالم الإسلامي.

وتبرز الدراسة كذلك إسهامات العلماء الحضارمة في إنشاء المساجد والأوقاف، وإعداد المناهج التعليمية، وترجمة بعض المواد الدينية إلى اللغة السواحلية، إلى جانب مشاركتهم في الحياة الاجتماعية والقضائية والإدارية.

كما تسلط الضوء على دورهم في حركة التأليف وحفظ العلوم والمخطوطات، وما تركوه من آثار علمية وثقافية أسهمت في ترسيخ الإسلام والتعليم العربي في شرق أفريقيا. وتخلص الدراسة إلى أن العلماء الحضارمة شكلوا عنصراً مهماً في تطور الحياة العلمية والدينية والثقافية في شرق أفريقيا، وكان لهم حضور مؤثر تجاوز المجال الديني إلى جوانب اجتماعية وحضارية متعددة.

الكلمات المفتاحية: العلماء الحضارمة، شرق أفريقيا، زنجبار، حضرموت، العلوم الإسلامية، التعليم، الإسهامات الحضارية.

Da'wah Roles and Civilizational Contributions

Author:

Dr Sulaiman bin Saeed bin Habib Al-Kiyoumi

Assistant Professor – University of Buraimi – Sultanate of Oman

Abstract

This study examines the role of Hadhrami scholars in East Africa during the nineteenth and twentieth centuries, highlighting their scholarly, religious, and civilizational contributions and their impact on the religious, cultural, and social life of the region.

The study focuses on several Hadhrami scholars who settled in East Africa, particularly in Zanzibar and the Comoros Islands, and who played important roles in the judiciary, religious verdicts, teaching, and authorship. They also contributed to the dissemination of Islamic sciences and the Arabic language among the local population. The study highlights Zanzibar as an important intellectual and cultural centre that attracted scholars and students of knowledge and maintained strong scholarly connections with Hadhramaut, the Hijaz, Egypt, and other centres of Islamic learning.

The study also examines the contributions of Hadhrami scholars to the establishment of mosques and endowments, the development of educational curricula, and the translation of some religious materials into Swahili, in addition to their participation in social, judicial, and administrative life. It further highlights their role in scholarly writing and the preservation of knowledge and manuscripts, as well as their lasting intellectual and cultural contributions to the consolidation of Islam and Arabic education in East Africa. The study concludes that Hadhrami scholars played an important role in the development of the scholarly, religious, and cultural life of East Africa, with an influence extending beyond the religious sphere to various social and civilizational aspects.

Keywords: Hadhrami scholars, East Africa, Zanzibar, Hadhramaut, Islamic sciences, education, civilizational contributions.

مقدمة

تميزت مدن ساحل شرق أفريقيا بكثرة علمائها وخاصة في القرنين التاسع عشر والعشرين الميلاديين، وبرزت زنجبار في تلك الفترة باعتبارها مركزا علميا يقصده طلاب العلم من مختلف أنحاء الساحل الشرقي لأفريقيا.

وكان علماء زنجبار وشرق أفريقيا في تواصل دائم مع علماء العالم الإسلامي، وقاموا برحلات علمية من أجل الاحتكاك والاستفادة من مصادر المعرفة في المعاهد العلمية الكبيرة ومراكز الدراسات الإسلامية في الحجاز وعمان وحضرموت، وبمرور الأيام كونوا لأنفسهم مركزا مرموقا ومستقلا يضاوي المراكز الإسلامية في العالم الإسلامي (العامري، 2008، ص 493)

مع بداية النصف الثاني من القرن التاسع عشر الميلادي بدأت الكتب العربية المطبوعة ترد إلى زنجبار، وتحولت زنجبار إلى مركز ثقافي مهم في شرق أفريقيا، ووفد إليها طلاب العلم والعلماء من جميع أنحاء شرق أفريقيا ومن المناطق المجاورة لها، فقد وفد إليها طلاب العلم من جاوة والهند وحضرموت وعمان، وفي هذه الحقبة أنتجت مدن شرق إفريقيا كوكبة من خيرة علمائها، ويصنف هؤلاء العلماء في مستوى كبار علماء العالم الإسلامي في تلك الفترة.

وكان للعلماء في شرق أفريقيا في تلك الفترة دور مؤثر في الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، فقد كانت لهم الكلمة العليا في المسائل الفقهية، ولهم الحكم النهائي في القوانين الأسرية والميراث، وكانت لهم فتاواهم الدينية المنظمة لحياة الناس، وفي مجال القضاء كانت لهم الصلاحيات في تنفيذ الأحكام الشرعية في جميع القضايا التي تعرض عليهم .

وفي مجال الإصلاح الاجتماعي نجد أولئك العلماء يقومون بدورهم الإصلاحي من خلال عقدتهم الحلقات العلمية في المساجد والمدارس والبيوت، وأسهموا كذلك في تأليف الكتب التعليمية التي شكلت في مجملها القاعدة الأساسية للتعليم الإسلامي في شرق أفريقيا.

كذلك كان للعلماء والتجار العرب دور كبير ومهم في انتشار اللغة العربية في شرق أفريقيا من خلال التعاملات اليومية مع السكان الأصليين، واختلاطهم المستمر بقبائل البانتو الأفريقية، الأمر الذي نتج عنه انتشار الإسلام والمدارس التي أصبحت تدرس الدين الإسلامي واللغة العربية في وقت واحد (الخليفة، 1994م، ص 28)

كما أسهم علماء شرق أفريقيا في حركة التأليف ووضع المصنفات والشروح في شتى فروع العلوم الإسلامية واللغة العربية وآدابها، ولا تزال معظم هذه العلوم مكتوبة في مخطوطات محفوظة في دور الوثائق الوطنية أو عند الأفراد ورثة هؤلاء العلماء، ويخشى أن تبقى هذه المخطوطات في الخزانات والصناديق ولا ينتفع بها أبناء المنطقة في القرن الواحد والعشرين وما بعده.

وكان للعلماء والأدباء في شرق أفريقيا تجمعات ومجالس خاصة شبيهة بتلك الصالونات الأدبية والفنية التي كانت منتشرة في أوروبا خلال تلك الفترة، وقد انتشرت تلك المجالس في المدن الشمالية على ساحل شرق أفريقيا خاصة في بنة ولامو، وكان يرتادها فطاحل الشعراء والأدباء من العمانيين والحضارمة والأفارقة، ويتم فيها مناقشة الأحداث الجارية وإبداء الآراء المختلفة حول تلك الأحداث سواء كانت أحداثا سياسية أو دينية أو اجتماعية، كما يتم فيها إلقاء القصائد الشعرية (السعدي، 2008، ص112-114)

وسوف نورد خلال الصفحات القادمة أمثلة على أولئك العلماء من خلال التركيز على العلماء الحضارمة (يقصد بالعلماء الحضارمة هم الذين تعود أصولهم إلى مدينة حضرموت في اليمن).

1- الشيخ أبوبكر بن عبدالله بن سميطة (ت: 1290هـ/1874م)

ولد الشيخ أبوبكر بن عبدالله بن سميطة في حضرموت ونشأ بها، ثم هاجر إلى جزر القمر، واستدعاه السلطان ماجد بن سعيد (1856-1870م) إلى زنجبار وعمل قاضيا بها حتى وفاة السلطان، وبعدها عاد إلى جزر القمر ربما بقصد الزيارة، لكن الأجل وافته هناك وذلك عام 1290هـ/1874م، له بعض المؤلفات منها كتاب "الفرقان النافي" وكتاب "إرشاد المسلمين" (بدوي، 1989، ص17، P148, Farsy, 1989)

2- السيد أبو بكر بن عبدالرحمن الحسيني (1243هـ/1828م - 1340هـ/1922م)

ولد السيد أبو بكر بن عبد الرحمن الحسيني في لامو عام 1243هـ/1828م، ودرس فيها على يد الشيخ عبدالرحمن بن أحمد الحسيني (ت: 1856م)، والشيخ محمد بن فضل البكري (ت: 1865م)، كما سافر إلى مكة طلبا للعلم، والتقى بعدد من العلماء هناك منهم الشيخ أحمد بن زين دحلان، ثم رحل إلى حضرموت عام 1306هـ/1889م ودرس فيها على يد عدد من العلماء منهم السيد عيديروس بن عمر الحبشي (Farsy, 1989, P66)

عينه السلطان ماجد بن سعيد (1856-1870م) قاضيا في دار السلام، واستمر في عمله حتى عهد السلطان برغش بن سعيد (1870-1888م)، ثم ذهب إلى لامو، وعمل قاضيا فيها حتى عهد السلطان حمود بن محمد بن سعيد (1896م-1870م)

1902م) الذي استدعاه وعينه قاضيا في زنجبار، كما عمل قاضيا كذلك في عهد السلطان علي بن حمود (1902-1911م)
(، ثم عاد في أواخر حياته إلى لامو وتوفي فيها عام 1922م (بدوي، 1989، ص17؛ P66-68 , Farsy, 1989)
من أهم أعماله بناؤه مسجدا في منطقة شواكا بزنجبار على نفقته الخاصة وخصص وقفا له، كما له قصيدة باللغة السواحلية قالها
في مدح كتاب " الدرر البهية" (Farsy, 1989 , P68) لمؤلفه الشيخ محمد بن علي بن محمد الشوكاني (1173هـ/1759م-
1229هـ/1814م) أحد علماء اليمن.

3- الشيخ أحمد بن أبي بكر بن عبدالله بن سميط (1277هـ/1861م-1343هـ/1925م)

أ- نشأته وحياته :

ولد الشيخ أحمد بن أبي بكر بن عبدالله بن سميط في جزر القمر يوم الخميس 5 رجب 1277هـ/16 يناير 1861م (سميط .
الابتهاج، 1405هـ، ص156)، وكان والده الشيخ أبوبكر بن عبدالله بن سميط قد هاجر من حضرموت واستقر في جزر القمر.
وقد درس الشيخ أحمد بن أبي بكر بن سميط العلوم الفقهية على يد والده الذي كان حريصا على تثقيفه و توجيهه الوجهة الدينية
في تعليمه (سميط، الابتهاج، د.ت، ص28؛ باكثير، 1405هـ، ص157) ثم درس القرآن والتفسير على يد الشيخ أبي الحسن بن أحمد بن
جمل الليل أحد كبار علماء جزر القمر، ثم توجه إلى حضرموت عام 1298هـ/1879م تنفيذا لوصية والده (سميط، الابتهاج،
ص28؛ باكثير، 1405هـ، ص157) حيث تزوج هناك، وأخذ العلم عن العلماء في حضرموت (سميط، الابتهاج، ص28-29؛ باكثير،
1405هـ، ص157) من أمثال:

1- الشيخ عبيد الله بن محسن بن علوي السقاف

2- الشيخ طاهر بن عبد الله بن عبد الرحمن بن سميط

3- الشيخ حسن بن أحمد بن زين بن سميط

4- الشيخ عبد الرحمن بن محمد بن حسين المشهور

وعلى الرغم من عودته إلى شرق أفريقيا إلا أن الشيخ أحمد ظل يتردد على حضرموت، فقد عاد إليها للمرة الثانية عام
1316هـ/1898م، ثم زارها للمرة الثالثة عام 1325هـ/1907م (المشهور، 1984م، ص579؛ باكثير، 1405هـ، ص157)
في عام 1303هـ/1885م ذهب الشيخ أحمد إلى زنجبار وتولى القضاء فيها أيام حكم السلطان برغش بن سعيد وذلك في عام
1300هـ/1882م (سميط، الابتهاج، ص29؛ باكثير، 1405هـ، ص157) كما استفاد في تلك الفترة من علم الشيخ عبد الحسين بن

على المعرشي الذي أتى من العراق للإقامة في زنجبار عام 1886م (سميط ، الابتهاج، ص29) حيث تعلم منه علم المنطق (باكثير، 1405هـ، ص157)

وبعد حوالي ثلاث سنوات من توليه القضاء في زنجبار طلب الشيخ أحمد بن أبي بكر بن سميط من السلطان برغش إعفاءه من مهمة القضاء، إلا أن السلطان لم يوافق على ذلك، مما دفع بالشيخ أحمد إلى مغادرة زنجبار، واتجه إلى اسطنبول عام 1303هـ/1886م (Farsy, 1989 , P156) وظل هناك لمدة سنة أشهر في ضيافة السلطان العثماني عبد الحميد (1293هـ/1876م-1325هـ/1907م التقى خلالها بعدد من العلماء (سميط، الابتهاج، ص29؛ كرهيل ، 2007م، ص80) من أمثال الشيخ فضل بن علوي بن محمد بن سهل (باكثير ، 1405هـ، ص157) وقلده السلطان عبد الحميد النيشان المجيدي من الدرجة الرابعة. (Farsy, 1989 , P32 ؛ كرهيل ، 2007، ص80)

ثم قام برحلات علمية إلى الحجاز ومصر وجزيرة " جاوة " في أندونيسيا (باكثير، 1405هـ ، ص157 ؛ سميط، الكوكب الزاهر . 1961م ، ص122-123) وقد التقى الشيخ أحمد في رحلاته تلك بعدد من العلماء، فاستفاد من علمهم ونهل من معارفهم الشيء الكثير، فقد التقى في مكة بالشيخ حسين بن محمد بن حسين الحبشي، والشيخ محمد بن سعيد بابصيل، والشيخ أبوبكر بن محمد شطا، وفي مصر التقى بالعلامة الشيخ علي الأنباري والشيخ علي الكيالي الحلبي (باكثير، 1405هـ، ص158)

عاد بعد ذلك إلى زنجبار عام 1306هـ/1888م في عهد السلطان خليفة بن سعيد (1305هـ/1888م-1307هـ/1890م) ، وتولى مهمة القضاء (كرهيل ، 2007م ، ص80) وقضى بقية حياته يعمل في القضاء وتدريس العلوم الدينية في زنجبار . (Farsy, 1989 , P160)

ب- تلاميذه :

يعد الشيخ أحمد بن أبي بكر بن سميط من العلماء القمريين الذين أسهموا في تدريس العلوم الإسلامية والعربية من خلال نظام التعليم التقليدي في المساجد والكتاتيب والحلقات العلمية، وكان يلقي دروسه العلمية في مسجد الجمعة في مالندي بزنجبار (كرهيل ، 2007م ، ص69)

وقد تتلمذ على يديه عدد من الطلاب منهم (باكثير، 1405هـ، ص158-159، كرهيل، 2007م ، ص6)

ابنه الشيخ عمر بن أحمد بن سميط (1303هـ/1886م-1396هـ/1976م) : ولد في جزر القمر، وأصبح قاضيا في زنجبار في عهد السلطان خليفة بن حارب (1911م-1960م) وذلك ابتداء من عام 1355هـ/1936م، ثم ترك القضاء عام 1940م

واشتغل بالتدريس في زنجبار، اضطر بعد ذلك إلى مغادرة زنجبار بعد حدوث الانقلاب عام 1964م واتجه إلى حضرموت، ثم عاد إلى جزر القمر عام 1384هـ/1965م وظل يعمل في مجال الإفتاء والتدريس بجزر القمر حتى وفاته عام 1396هـ/1976م (كرهيل ، 2007م ، ص85)

وله كتاب بعنوان " النفحة الشذية " (المشهور ، 1984م ، ص474)

1- الشيخ عبدالله بن محمد بن سالم باكتير (1281هـ/1864م-1344هـ/1925م)

2- الشيخ طاهر بن أبي بكر بن عبدالغني الأموي

3- الشيخ أبو الحارث محمد بن علي البرواني (صاحب كتاب "رحلة أبي الحارث")

4- أبو محمد برهان بن محمد مكلا القمري (1301هـ/1884م-1368هـ/1949م):

ولد بزنجبار ونشأ بها، وعمل في مجال التدريس، حيث كان رئيسا لمعلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية بزنجبار، وكانت لديه موهبة في نظم الشعر، وله ديوان شعر يحوي معظم قصائده، كما ترك عدة مؤلفات منها: كتاب " نفحة الورد في منهج البردة"، وكتاب " الألفية الواضحة" وغيرها (كرهيل ، 2007م ، ص72)

5- سليمان بن علي بن خميس المزروعى (من علماء ممباسا)

6- الشيخ الأمين بن علي بن عبدالله المزروعى (1308هـ/1891م-1366هـ/1947م) الذي أصبح بعد ذلك أحد

علماء ممباسا (المزروعى، 1995م، ص34 وما بعدها) وله كتاب بعنوان " تاريخ ولاية المزارعة في أفريقيا الشرقية " .

7- الدكتور عمر بن عبدالله (1918م-1988م) الذي عمل في مجال التعليم بزنجبار

ج- مكانته الاجتماعية :

كان للشيخ أحمد بن أبي بكر بن سميح مكانة مرموقة في شرق أفريقيا حيث كان يتمتع بقدر كبير من الاحترام ، كما حظي بالإجلال والتوقير من قبل سلاطين زنجبار الذين عاصروهم (باكتير ، 1405هـ ، ص159 ؛ محمود ، 2011م ، ص112)

وكان أهل السنة يحتكمون إليه في القضاء والإفتاء، وكذلك كان علماء الأزهر في مصر يشاورونه في بعض القضايا الفقهية (الموسوعة العمانية، مج 1 ، 2013م ، ص90)

وإلى جانب عمله في مجال القضاء كان الشيخ أحمد يقوم بمهمة الإشراف على أوقاف السنة في دار الأوقاف بزنجبار التي أنشئت عام 1323هـ/1905م، وتضم مكتبة السيد محمد بن أحمد العديد من الوثائق والصكوك الشرعية التي كتبها الشيخ أحمد بن أبي بكر بن سميح بخط يده، وهي تدل على دور الشيخ أحمد في الإشراف على أوقاف السنة في زنجبار (مكاتبات وصكوك شرعية بزنجبار. الملف رقم (67) ، الوثائق رقم 46 ، 47 ، 48)

تم اختياره في عام 1326هـ/1908م عضواً بمحكمة زنجبار وبمبا العليا، بعد التغييرات التي أدخلها الإنجليز على النظام القضائي في زنجبار، وكانت المحكمة تضم أربعة أعضاء منهم قاضيين بريطانيين، وقاض أباضي هو الشيخ علي بن محمد المنذري، وقاض

سني هو الشيخ أحمد بن أبي بكر بن سميط ، كما تم اختياره ليكون عضوا في لجنة إعداد المناهج التي شكلت عام 1343هـ/1924م، حيث أسهم في إعداد كتيب يحوي مجموعة من السور القرآنية مترجمة إلى اللغة السواحيلية بغرض تدريسها للطلاب الأفارقة المسلمين كما قام بترجمة بعض المقررات في مجال الفقه والعقيدة إلى اللغة السواحيلية (الموسوعة العمانية ، مج 1 ، 2013م، ص90) وله العديد من الكتب العلمية في مختلف مجالات العلم والمعرفة سنشير إليها لاحقا.

هـ - وفاته:

يعد الشيخ أحمد بن أبي بكر بن عبد الله بن سميط من العلماء المرموقين في شرق أفريقيا خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر ، وكان يعرف بـ " مفتي ديار شرق أفريقيا " (كرهيل ، 2007م ، ص80) وظل يتمتع بتلك المكانة العالية حتى وفاته في يوم الأحد 23 شوال 1343هـ/16 مايو 1925م، وله من العمر ستة وستون سنة (سميط، الابتهاج، ص41؛ المشهور، 1984م، ص580) وقد حضر جنازته جمع غفير من الناس (سميط، الابتهاج، ص42) ودفن بجوار مسجد الجمعة في منطقة مالندي بزنجبار (باكير، 1405هـ، ص160 ؛ P32 ، Farsy, 1989) ولا يزال قبره مزارا للكثير من الناس في شرق أفريقيا، ويتجمع عدد من الناس للقراءة على قبره كل يوم جمعة، حيث يقرأون سورا قرآنية مثل سورة (يس)، بالإضافة إلى قراءة أدعية خاصة، وتقرأ بصوت جماعي وبلحن معين (هذا ما شاهده الباحث أثناء زيارته لقبر الشيخ أحمد بن سميط في منطقة مالندي بزنجبار بتاريخ 2016/1/15م) ويرى الباحث أن هذه العادة نابعة من المعتقدات الأفريقية حول الروح، وهي عادة استرضاء أرواح السلف، وقد دفع هذا الشعور الكثير من الناس إلى الاعتقاد في الأولياء، وهذا ما فعله الأفارقة مع العلويين الحضارمة على اعتبار أنهم من آل البيت.

5- الشيخ محمد بن أحمد باقشمر (1232هـ/1817م-1326هـ/1908م)

أ- نشأته وحياته:

ولد في مدينة حضرموت، ثم هاجر إلى شرق أفريقيا وعينه السيد سعيد بن سلطان سكرتيرا خاصا له. (الفارسي، 1994م، ص68) وفي عهد السيد ماجد بن سعيد (1856-1870م) عين وزيرا لخزانة الدولة لمعرفته بالشؤون المالية (الخريجي، 1993م، ص342) ثم مستشارا في عهد السلطان برغش بن سعيد (1870-1888م) وكذلك في عهد السلطان خليفة بن سعيد (1888-1890م) (الخريجي، 1993م ، ص342) وكان السلطان خليفة يشاوره في كل الأمور، حيث لم يكن يصدر أي قرار قبل أن يأخذ رأي الشيخ محمد باقشمر (الفارسي، 1994م، ص69) وهذا مرده للمعاملة الحسنة التي كان يلقاها السلطان خليفة من الشيخ محمد باقشمر وذلك أثناء إقامة السلطان خليفة الجبرية التي فرضها عليه أخوه السلطان برغش بن سعيد، فكان الشيخ محمد باقشمر يزوره بين الفينة والأخرى ويتحدث معه، وكان السلطان خليفة يأتمنه على الكثير من أموره الخاصة (مخطوط عن زنجبار تحت رقم 2170). كما كان السلطان خليفة يوكل للشيخ محمد باقشمر حل العديد من المشكلات التي تعترض حكمه. (وثيقة بدون رقم). مكتبة السيد محمد بن أحمد ، 1305هـ .

هذه المكانة التي تبوأها الشيخ محمد باقشمر خلقت له نوعاً من العداء مع السير تشارلز أوين سميث القنصل البريطاني في زنجبار في عهد السلطان خليفة بن سعيد، وقد استطاع السير تشارلز أوين سميث التأثير على السلطان خليفة بن سعيد وأثار هواجسه نحو الشيخ محمد باقشمر، وأقنعه بضرورة إبعاده عن أروقة الحكم والسياسة في زنجبار .

أذن السلطان خليفة بن سعيد لمطالب السير أوين سميث، وطلب من الشيخ باقشمر مغادرة زنجبار، فتوجه إلى مدينة بومباي الهندية عام 1306هـ/1889م ، وظل هناك لمدة أربع سنوات، ثم عاد بعدها إلى زنجبار في نهاية حكم السلطان علي بن سعيد، بعد أن تعهد بعدم ممارسة أي نشاط سياسي (الفارسي، 1994م، ص 69-70)

ب- أهم أعماله

كان لدى الشيخ محمد باقشمر إلمام بعلم الفلك، ومن أهم آثاره العلمية في هذا المجال تحديد مواقيت الصلاة (الفارسي، 1994م، ص 70) كما بنى مسجداً في نجامبو بمالندي عرف باسم "مسجد باقشمر". (السعدي، 2008م، ص 125)

ج- وفاته

توفي الشيخ محمد باقشمر عام 1326هـ/1908م عن عمر ناهز الأربعة والتسعين عاماً (الفارسي، 1994م، ص 68-70)

المصادر والمراجع

أولاً : المخطوطات

- المزروعى، الأمين بن علي . مخطوط تاريخ ولاية المزارعة في أفريقية الشرقية . تح : إبراهيم الزين صغيرون، لندن 1995م.
- مكاتبات وصكوك شرعية بزنجبار . الملف رقم (67) ، الوثائق رقم 46 ، 47 ، 48 ، مكتبة السيد محمد بن أحمد ، السيب.
- مخطوط عن زنجبار تحت رقم (2170) . دار المخطوطات ، وزارة التراث والثقافة ، مسقط .
- وثيقة (بدون رقم) . مكتبة السيد محمد بن أحمد ، السيب : وهي عبارة عن رسالة من السلطان خليفة بن سعيد إلى الكولونيل سميث القنصل البريطاني في زنجبار يخبره فيها بأنه أرسل كل من الشيخ حمد بن سليمان والشيخ محمد باقشمر لحل بعض المشاكل التي حدثت في تلك الفترة ، ومؤرخة في 20 رمضان 1305هـ .

ثانياً: المصادر

- أحمد بن أبي بكر . الكوكب الزاهر على نسيم حاجر . ط1 ، مطبعة مدني ، القاهرة : 1381هـ/1961م .
- باكتير، عبدالله بن محمد بن سالم. رحلة الأشواق القوية إلى مواطن السادة العلوية. مكتبة الإسكندرية، مصر: 1405هـ
- بدوي، صالح محمد علي. الرياض بين ماضيه وحاضره. ط1، المطبعة الخيرية، زنجبار: 1989م

- سميط ، أحمد بن أبي بكر. الابتهاج في بيان اصطلاح المنهاج . ط1 ، مطبعة لجنة البيان العربي، القاهرة : د.ت.
- الفارسي ، عبدالله بن صالح . البوسعيديون حكام زنجبار . ط3 ، وزارة التراث القومي والثقافة، مسقط : 1994م
- المشهور ، عبدالرحمن بن محمد بن حسين . شمس الظهيرة . تحقيق : محمد ضياء شهاب ، الجزء الأول ، الطبعة الأولى، عالم المعرفة للنشر والتوزيع، جدة: 1404هـ/1984م.
- Farsy, Abdallah Salih. The Shafei Ulama of East Africa, ca. 1830-1970. Translated by : Randall L. Pouwels , African Studies Program , University of Wisconsin , Madison: 1989

ثالثا: المراجع

- الخليفة ، يوسف . أثر الخليج العربي والجزيرة العربية في ثقافة أفريقيا . مجلة الوثيقة ، العدد 26 ، السنة 13 ، مركز الوثائق التاريخية ، البحرين : محرم 1415هـ/يونيو 1994م .
- الخريجي ، ناجية محمد الصالح . التاريخ الاقتصادي والاجتماعي والثقافي لسلطنة زنجبار الإسلامية في شرق أفريقيا 1221-1367هـ/1806-1947م . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة : 1413هـ/1993م .
- السعدي ، كوثر بنت محمد . دور الحضارم في شرقي أفريقيا في ظل الدولة البوسعيدية (1219هـ/1804م- 1384هـ/1964م . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السلطان قابوس ، مسقط : 2008م.
- كرهيل، حامد. العلاقات التاريخية بين الدولة البوسعيدية وجزر القمر (1219هـ-1383هـ/1806م-1964م) . بيلوس كونسالتيغ للطباعة والنشر والتوزيع ، موسكو : 1428هـ/2007م .
- محمود ، عبدالرحمن حسن . الإسلام والمسيحية في شرق أفريقيا من القرن 18 إلى القرن 20 ، ط1 ، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت : 2011م .
- مجموعة باحثين. الموسوعة العمانية. ط1، وزارة التراث والثقافة، مسقط: 1434هـ/2013م.
- العامري ، إبراهيم بن محمد .الوجود العماني في شرق إفريقيا (1804-1856م) . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة محمد الخامس ، المملكة المغربية ، أكادال : 2008م .

" أثر استخدام التكنولوجيا على التطور اللغوي لدى الأطفال ما قبل المدرسة في داخل الخط الأخضر "

هيا محمد خطيب
جامعة النجاح الوطنية- نابلس
كلية الدراسات العليا - فلسطين
hayakh@hotmail.com
0528872120

تهاني علي بدران
جامعة النجاح الوطنية- نابلس
كلية الدراسات العليا - فلسطين
Tahane.b.80@hotmail.com
0546447991

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر استخدام التكنولوجيا على التطور اللغوي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في شمال فلسطين، في ظل الانتشار المتزايد للأجهزة الرقمية داخل البيئة الأسرية الفلسطينية، وما يرافق ذلك من تحولات في طبيعة التفاعل اللغوي والاجتماعي الذي يتعرض له الطفل خلال سنوات الطفولة المبكرة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، وتم استخدام استبانة أعدتها الباحثة لقياس مستوى استخدام التكنولوجيا ومستوى التطور اللغوي لدى الأطفال. وتكوّنت عينة الدراسة من (180) ولي أمر لأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في شمال فلسطين، تم اختيارهم بطريقة قصدية. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام التكنولوجيا لدى الأطفال جاء بدرجة متوسطة بصورة عامة، مع ارتفاع نسبي في مدة الاستخدام اليومي للأجهزة الرقمية. كما أظهرت النتائج أن مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال جاء بدرجة متوسطة في مجالات المفردات، والفهم السمعي، واللغة التعبيرية. كما كشفت النتائج عن عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لاستخدام التكنولوجيا والتطور اللغوي لدى الأطفال، في حين أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطور اللغوي تبعاً لنمط استخدام التكنولوجيا، ولصالح الاستخدام التفاعلي. كذلك أظهرت النتائج وجود فروق تبعاً لطبيعة المحتوى الرقمي، ولصالح المحتوى التعليمي، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمستوى التفاعل الأسري المصاحب لاستخدام التكنولوجيا.

وأظهرت الدراسة أيضاً وجود فروق في مستوى التطور اللغوي تُعزى لبعض المتغيرات الديموغرافية، مثل عمر الطفل، والمستوى التعليمي للأم، واللغة المستخدمة داخل المنزل، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لجنس الطفل أو نوع الروضة. وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بضرورة تعزيز الوعي بالتربية الرقمية داخل الأسرة الفلسطينية، وتنظيم استخدام الأطفال للتكنولوجيا، وتشجيع الاستخدام التفاعلي والمحتوى التعليمي المناسب للفئة العمرية، إضافة إلى تعزيز دور الأسرة والروضة في دعم التفاعل اللغوي المباشر لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

الكلمات المفتاحية

التكنولوجيا، التطور اللغوي، الطفولة المبكرة، وقت الشاشة، التفاعل الأسري، المحتوى الرقمي، الأطفال ما قبل المدرسة.

“The Impact of Technology Use on Language Development Among Arab Preschool Children within the Green Line”

Tahane ali badran

Haya Mohamad Khateb

An-Najah National University - Nablus

Faculty of Graduate Studies - Palestine

Abstract

This study aimed to investigate the impact of technology use on language development among preschool children in Northern Palestine, in light of the increasing spread of digital devices within Palestinian families and the resulting changes in children’s linguistic and social interaction during early childhood.

The study adopted a descriptive correlational design because it suited the nature and objectives of the research. The researcher used a questionnaire to measure the level of technology use and language development among preschool children. The study sample consisted of 180 parents of preschool children in Northern Palestine, selected through purposive sampling.

The findings revealed that the level of technology use among preschool children was moderate overall, with a relatively high level of daily screen exposure. The results also showed that the level of language development among children was moderate in the domains of vocabulary, auditory comprehension, and expressive language.

Furthermore, the results indicated that there was no statistically significant relationship between the overall level of technology use and language development. However, statistically significant differences were found in language development according to the pattern of technology use, favouring interactive use. Significant differences were also found according to the type of digital content, favouring educational content, as well as according to the level of family interaction accompanying technology use.

The study also revealed statistically significant differences in language development related to certain demographic variables, including the child's age, the mother's educational level, and the language used at home, while no significant differences were found related to the child's gender or type of kindergarten.

Based on the findings, the study recommended promoting digital parenting awareness among Palestinian families, regulating children's use of technology, encouraging interactive and educational digital content, and strengthening the role of families and kindergartens in supporting direct linguistic interaction during early childhood.

Keywords

Technology, Language Development, Early Childhood, Screen Time, Family Interaction, Digital Content, Preschool Children.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة والخلفية النظرية

تمهيد

يتناول هذا الفصل الخلفية النظرية والفكرية للدراسة الحالية المتعلقة بأثر استخدام التكنولوجيا على التطور اللغوي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في شمال فلسطين. كما يعرض الإطار النظري والدراسات السابقة، ويحدد مشكلة الدراسة وأسئلتها وفرضياتها وأهدافها وأهميتها وحدودها ومصطلحاتها، بما يساهم في بناء الأساس العلمي والمنهجي للدراسة.

1-1 المقدمة

على مدى العشرين عامًا الماضية، تم دمج التكنولوجيا في الحياة اليومية للطفل، ومن الصعب تخيل المنزل بدون الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية والمصادر الرقمية الأخرى. على الرغم من أن التكنولوجيا جزء لا يتجزأ من حياة الأطفال، إلا أن ظهورها في حياتهم يبدو طبيعيًا ومتوافقًا مع العالم الحالي، إلا أن الوجود المتزايد للتكنولوجيا قد يؤثر أيضًا على تطورهم ويعتبر قضية، خاصةً الرأي الذي يرى أن التطور اللغوي خلال الطفولة المبكرة قد يكون الأكثر حساسية وتأثرًا. اللغة لا تتشكل في عزلة، بل تعمل في شبكة من التفاعل البشري المبكر التي تشمل الانتباه المشترك، التواصل البصري، الاستجابة الفورية للطفل، الفرصة لاستخدام وسماع الكلام وتوفير الحرية الصوتية ولعب الأدوار اللفظية. فقدان هذه اللقاءات، التي يتم استبدالها بشكل أساسي بالاستقبال السلبي أمام الشاشات، وجد في الأدبيات العلمية أنه يؤثر سلبًا على مفردات الطفل وفهمه وإنتاجه للغة. تشير الأدلة الدولية الحديثة إلى أن زيادة وقت الشاشة، خاصةً خارج نطاق مراقبة الأسرة أو التفاعل الثنائي، يرتبط بتدهور معالجة اللغة الأساسية، مثل الفهم السمعي، التمييز الصوتي، والقدرة التعبيرية (Karani et al., 2022؛ Massaroni et al., 2024).

لكن لا يمكن اعتبار التكنولوجيا شيئًا سيئًا بحتًا؛ فقد أظهرت عدد من الدراسات العربية أن استخدامها يمكن أن يكون أداة داعمة للتعلم إذا كان دورها جزءًا من إطار تعليمي منظم. يعتمد هذا الإطار على تطبيقات تعليمية موجهة أو برامج صوتية تتناسب مع مستوى عمر الطفل (سيد، 2023؛ يوسف وحمود، 2024). وقد اقترحت بعض التجارب العملية أن دمج التكنولوجيا في

أنشطة الفصول الدراسية ورياض الأطفال قد يساهم في جذب انتباه الطفل، ودعم مهارات الكلام، وتوسيع المفردات عندما يكون الاستخدام مقصودًا وتفاعليًا (مرسي وآخرون، 2024).

ومن بين هذين الاتجاهين تبرز الأهمية المعترف بها للتحقيق في طبيعة العلاقة بين التكنولوجيا والتطور اللغوي في السياق الفلسطيني، الذي يتميز بالتغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي تؤثر على أنماط التعليم واستخدام الأجهزة الرقمية في البيئة. يُوضع الأطفال في الجزء الشمالي من فلسطين في بيئة سريعة الوتيرة حيث تندمج التكنولوجيا في التعليم والترفيه والاتصال، وسط ندرة الدراسات الميدانية المحلية التي تفحص تأثير هذا الاستخدام، سواء كان إيجابياً أو سلبياً، على التطور اللغوي خلال السنوات الأولى. لذلك، فإن هذا التحليل مهم في معالجة فجوة معرفية في الأدب الفلسطيني والعربي، واستكشاف تأثيرات استخدام التكنولوجيا على التطور اللغوي للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في شمال فلسطين، وإعادة النظر في الظاهرة في سياقها الاجتماعي والثقافي الفريد، مع الاسترشاد بالدراسات العربية والدولية الحديثة.

1-2 الإطار النظري:

1-2-1 التطور اللغوي في مرحلة ما قبل المدرسة

يُعتبر التطور اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل الحاسمة في التطور المعرفي والاجتماعي للطفل، حيث تتشكل اللغات الصوتية والدلالية والنحوية للغة خلال هذه الفترة. وتتفق الأدبيات المعاصرة عمومًا على أن الطفل لا يكتسب اللغة من خلال الاستماع السلبي للوالدين ومقدمي الرعاية، بل من خلال التفاعل المباشر معهم، والمشاركة في المحادثات اليومية التي توفر نماذج لغوية غنية ومتنوعة. ويُعتبر هذا التفاعل الحي، العامل المحوري الذي يحافظ على تدفق ونضج التطور اللغوي عبر المراحل المختلفة (Sundqvist et al., 2021).

ويُضيف مستونين وزملاؤه (Mustonen et al., 2022) أن تطور اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة يعتمد على ثلاثة عناصر أساسية مترابطة، تتمثل في التفاعل الاجتماعي المباشر الذي يتيح للطفل تبادل الأدوار اللفظية، والتغذية الراجعة الفورية التي تساعد على تعديل نطقه وفهمه، والتعرض الموجه للمدخلات اللغوية الذي يثري مخزون المفردات ويُثمي الوعي الصوتي وبنية الجملة. وتؤكد نتائجهم أن هذه المرحلة تمثل «نافذة حرجية» يتسارع خلالها اكتساب المفردات، وتتشكل مهارات الفهم والتعبير، بحيث يؤدي ازدياد غنى البيئة اللغوية وتفاعلها إلى بناء لغة أكثر صلابة واستقرارًا. وفي المقابل، فإن أي عامل يُضعف هذه العناصر

، مثل: انشغال البيئة بالشاشات أو تراجع التواصل الواجهي ، ينعكس سلبيًا على مسار التطور اللغوي، إذ يفقد الطفل فرصًا أساسية لاستخدام اللغة عمليًا في سياق اجتماعي حقيقي، ويُحرم من الخبرات التفاعلية الضرورية للنمو اللغوي السليم.

1-2-2. التكنولوجيا وتحولات البيئة اللغوية للطفل المعاصر

مع الانتشار الواسع للهواتف الذكية والأجهزة اللوحية، أصبح التعرض للشاشات جزءًا أساسيًا من الروتين اليومي للأطفال. ولم يعد السؤال الرئيس متعلقًا بوجود التكنولوجيا أو غيابها، بل بطريقة استخدامها ومدتها وطبيعة المحتوى المعروض. وفي هذا السياق، بيّنت كاراني وزملاؤها (Karani et al., 2022)، أن اختلاف أثر التكنولوجيا على اللغة يرتبط بوجود التفاعل البشري من عدمه، وبجودة المحتوى الذي يتلقاه الطفل أثناء الاستخدام. ووفقًا لهم، فإن التكنولوجيا ليست بالضرورة عاملاً سلبياً، لكنها قد تُحدث تأثيرات غير مرغوبة عندما تستخدم بصورة فردية ودون توجيه.

وتوضح نتائج دراسة مساروني وزملائها (Massaroni et al., 2024) ، وهي إحدى الدراسات الحديثة حول أثر الشاشات على المفردات ، أن كثرة التعرض لمحتوى رقمي سريع ومكثف دون إشراف يمكن أن تقلل من جودة المدخلات اللغوية التي يتلقاها الطفل، مما ينعكس على ضعف المفردات وقلة القدرة على فهم اللغة في سياقاتها الطبيعية. ويُعزى ذلك إلى أن المحتوى الرقمي غالبًا لا يتناسب مع سرعة معالجة الطفل للمعلومات ولا يوفر لحظات توقف أو إعادة شرح تتيح للطفل بناء فهم لغوي متدرج.

وفي السياق ذاته، تُظهر دراسة زهورابيك وزملائها (Zhorabek et al., 2025) وهي من أحدث الدراسات التي تناولت الموضوع ، أن المحتوى متعدد اللغات أو غير الموجه قد يسبب نوعًا من التشويش اللغوي، خصوصًا لدى الأطفال الذين ما زالوا في طور بناء قواعد لغتهم الأم. فعندما يستقبل الطفل مدخلات غير ثابتة من لغات متعددة، يصبح من الصعب عليه تثبيت منظومة صوتية واحدة أو بناء اتساق في المفردات، الأمر الذي قد يربك عملية اكتساب اللغة الطبيعية .

ورغم هذه التحديات، تُظهر الأدبيات العربية جوانب إيجابية واضحة للتكنولوجيا عند دمجها ضمن سياق تربوي مخطط. إذ يؤكد سيد (2023) أن إدخال التكنولوجيا بصورة منهجية داخل الروضة يمكن أن يساعد الأطفال على اكتساب أصوات اللغة وتعزيز انتباههم للمدخلات اللغوية، خاصة عندما تُستخدم تطبيقات تفاعلية مناسبة للعمر. كما خلصت يوسف وحمود (2024) إلى

أن التطبيقات الصوتية التفاعلية توفر للأطفال فرصاً للتجريب، والتكرار، وتطوير النطق بطريقة جذابة وآمنة، بشرط أن تكون هذه الأنشطة مصحوبة بتوجيه من بالغ قادر على شرح المحتوى ومرافقته.

1-2-3. الآليات التي تفسر تأثير التكنولوجيا على التطور اللغوي

تشير الأدبيات الحديثة إلى أن تأثير التكنولوجيا على التطور اللغوي لدى الأطفال يحدث عبر مجموعة من الآليات المتداخلة التي تشتغل داخل البيئة اليومية للطفل وتعيد تشكيل تجربته اللغوية. وتُعدّ الآلية الأولى إحدى أهم هذه الآليات، وهي تقليص التفاعل اللفظي الحي بين الطفل ومقدمي الرعاية. فقد أشار مستونين وزملاؤه (Mustonen et al., 2022)، إلى أن اعتماد الطفل المفرط على الشاشات يحلّ تدريجيًا محلّ المحادثات الطبيعية التي تشكل حجر الأساس لاكتساب اللغة، الأمر الذي يؤدي إلى تراجع فرص تبادل الأدوار اللفظية، وغياب التغذية الراجعة المباشرة التي تساعد الطفل على تحسين نطقه وتطوير تراكيبه اللغوية. أما الآلية الثانية فتتمثل في ضعف جودة المدخلات اللغوية المستمدة من الشاشات. ورغم كثافة المحتوى المرئي الذي يتلقاه الطفل، توضّح كاراني وزملاؤها (Karani et al., 2022). أن هذا المحتوى لا يقدّم دائمًا مدخلًا لغويًا مناسبًا، لأنه لا يتكيف مع مستوى الطفل ولا يستجيب لمحاولاته أو أخطائه، ما يجعله متلقيًا سلبيًا للغة بدل أن يكون مشاركًا فيها، وهو ما يحدّ من فرص تطوير مهارات الفهم والتعبير.

وتُبرز الأدبيات آلية ثالثة بالغة الأهمية تتمثل في التشويش اللغوي، إذ تشير دراسة زهورابك وزملائها (Zhorabek et al., 2025)، إلى أن تعرض الطفل لمحتوى متعدد اللغات أو غير متسق لغويًا قد يربك عملية تثبيت قواعد اللغة الأم، خاصة في مرحلة ما قبل المدرسة التي يحتاج فيها الطفل إلى مدخلات لغوية ثابتة ومنظمة تساعده على بناء نظام لغوي متماسك. وفي مقابل هذه التأثيرات السلبية، تكشف الأدبيات العربية عن آلية تحفيزية إيجابية عندما تُستخدم التكنولوجيا في سياق تعليمي منظم. فقد بيّن مرسى وزملاؤه (2024) أن البرامج الصوتية التفاعلية تُسهم في رفع مستوى الانتباه السمعي وتحسين مهارات النطق، خصوصًا عندما تكون مصممة بطريقة تربوية تستدعي مشاركة الطفل لا مجرد مشاهدته. ويدعم هذا الاتجاه ما أشار إليه سيد (2023)، الذي أكد أن التكنولوجيا يمكن أن تعمل كوسيط تعليمي فعال ضمن برامج مخططة لتنمية اللغة في الروضة.

وتُعدّ الآلية الخامسة، وهي التفاعل المشترك بين الطفل والوالدين أثناء استخدام التكنولوجيا، من العوامل التي تحدّ من التأثيرات السلبية وتحوّل الاستخدام الرقمي إلى فرصة لغوية. فقد أوضحت سوندكفيست وزملاؤها (Sundqvist et al., 2021)، أن

مشاركة الوالدين للطفل أثناء مشاهدة المحتوى أو استخدام التطبيقات يخلق حوارًا فعليًا يفسر المفردات ويبعد صياغتها ويشجع الطفل على استخدام اللغة في سياق طبيعي، وهو ما يجعل المحتوى الرقمي نقطة انطلاق للتواصل وليس بديلاً عنه. وعند جمع هذه الآليات معاً، يتضح أن التكنولوجيا ليست عاملاً أحادي التأثير، بل هي وسيط يتغير أثره تبعاً لطريقة الاستخدام وجودة التفاعل المصاحب. فإذا غاب التوجيه البشري واستُخدمت التكنولوجيا بشكل فردي وسليبي، فإنها غالباً ما تُضعف التطور اللغوي. أما إذا كانت جزءاً من بيئة تعليمية تفاعلية، فإنها قد تتحول إلى عنصر داعم ومُحفّز لتعلم اللغة (Sundqvist et al., 2021; Karani et al., 2022; Massaroni et al., 2024).

1-2-4 الاستخدام السلبي للتكنولوجيا وانعكاساته على التطور اللغوي

وجد في الأدبيات العربية والدولية أن الاستخدام السلبي للتكنولوجيا (أي الاستخدام غير المنظم في العزلة وبدون تفاعل أو توجيه) هو أحد العوامل الرئيسية التي تؤثر سلباً على تطور اللغة بين الأطفال في سن ما قبل المدرسة. في هذا العمر، يعتمد الطفل بشكل كبير على التفاعل وجهًا لوجه والاستجابات الفورية من الوالدين والمعلمين لاكتساب المفردات والهيكل اللغوي. عندما يتم استبدال التفاعل النشط بمشاهدة مواد رقمية صامتة أو سريعة، تقل الفرص التي يمتلكها الطفل للمشاركة اللفظية، وتتناقص كمية التجارب التواصلية المطلوبة لتعلم اللغة بشكل تلقائي. لاحظ حسين (2023) أن الانغماس المبكر وغير المنضبط في التكنولوجيا الرقمية يقلل من الحوار العائلي ويقلل من تفاعلات اللعب، والتي تعتبر ذات أهمية حيوية للتواصل العاطفي واللغوي. مع مرور الوقت، يفقد الطفل جزءاً من البيئة الطبيعية التي توفر استجابات لغوية واقعية، مما يجعله يعتمد أكثر على بيئته الرقمية بينما يصبح أقل انخراطاً في التفاعلات اليومية التي تزيد من المفردات.

ويدعم هذا الطرح ما يؤكدّه مستونين وزملاؤه (Mustonen et al., 2022)، إذ يشيرون إلى أن الطفل الذي يتلقى لغته من مصدر رقمي لا يتفاعل مع محاولاته أو أخطائه ولا يعيد صياغة نطقه أو يوضح له المعنى، يفقد ما يُسمّى بـ "الدعم اللغوي الطبيعي" الذي يُعد حجر الأساس لاكتساب اللغة. ووفقاً لنتائجهم، فإن البيئة الرقمية تفتقر إلى التغذية الراجعة التي يحتاجها الطفل لتطوير مهاراته اللغوية، مما يؤدي إلى بطء في النمو اللفظي ونقص في القدرة على التعبير والفهم.

كما تعزز دراسة علي (Ali, 2023)، هذا الاتجاه، حيث تبين أن تجاوز الأطفال لساعتين يوميًا أمام الشاشات قبل سن الخامسة يؤثر بصورة مباشرة على مستوى المفردات، ويضعف مهارات التعبير، ويؤخر النضج اللغوي العام. وتوضح الدراسة أن الطفل الذي

يعتمد بشكل كبير على الشاشة بدلاً من تفاعلات اللعب أو الحديث الطبيعي، يصبح أقل قدرة على الربط بين الكلمات وسياقاتها الاجتماعية، وهو ما ينعكس سلباً على قدرته على استخدام اللغة في مواقف متنوعة .

أما كاراني وزملائها (Karani et al., 2022)، فقد توصلوا إلى أن الاستخدام السلبي يربك التطور اللغوي لدى الطفل لأنه يقدم له مدخلات لغوية غير متسقة وغير مرتبطة بواقع حياته اليومية. فالكثير من المحتويات الرقمية تُقدّم كلمات أو جملاً خارج الجدول المعرفي للطفل، مما يعيق تكوين المعنى ويضعف القدرة على بناء العلاقات بين المفردات، الأمر الذي يُفقد اللغة وظيفتها الأساسية بوصفها أداة تواصل في سياقات اجتماعية .

وتضيف دراسة زهورابك وزملائها (Zhorabek et al., 2025)، بُعداً آخر مهماً يتمثل في التداخل اللغوي، إذ يؤدي المحتوى غير الموجه أو متعدد اللغات إلى تشويش النظام اللغوي الداخلي للطفل. فالتعرض العشوائي لأصوات ومفردات من لغات عدة يجعل الطفل غير قادر على تثبيت قواعد لغته الأم بالصورة المطلوبة. ويُعتبر هذا الأمر بالغ التأثير في السنوات الأولى، حيث يحتاج فيها الطفل إلى مدخلات لغوية ثابتة ومنسجمة تساعده على تأسيس قاعدة لغوية راسخة .

وبناءً على ما سبق، يتضح أن الاستخدام السلبي للتكنولوجيا يؤثر على التطور اللغوي عبر ثلاث بوابات مترابطة:

1. تراجع التفاعل الحي: وهو ما يحرم الطفل من تبادل الأدوار الكلامية والتغذية الراجعة المباشرة.

2. ضعف المعنى والسياق: بسبب مدخلات لغوية غير مترابطة ولا تتناسب مع بيئة الطفل.

3. تشتت النظام اللغوي الداخلي: نتيجة التعرض لمحتوى غير ثابت أو متعدد اللغات.

وعليه تؤكد هذه البوابات مجتمعة أن أثر التكنولوجيا لا ينبع من وجودها في حد ذاته، بل من طريقة استخدامها، ومقدار التفاعل البشري المصاحب، ونوعية المحتوى الذي يتلقاه الطفل.

1-2-5. الاستخدام الإيجابي للتكنولوجيا ودورها في تعزيز التطور اللغوي

ومع كل المخاوف بشأن الآثار الضارة للأنشطة التكنولوجية غير المنظمة، تشير بعض الدراسات العربية والدولية إلى وعود بعيدة المدى للتكنولوجيا الرقمية إذا تم استخدامها بشكل تفاعلي ومخطط. فالتكنولوجيا في حد ذاتها ليست لعقبة التطور اللغوي، بل يجب أن تكون مدججة في سياق تعليمي للمساعدة في تحسين القدرات اللفظية والصوتية بنجاح. توفر هذه الفكرة تبايناً حاسماً مع وجهة نظر تقصر استخدام التكنولوجيا كتهديد وتقدم أيضاً إمكانية إعادة تصورها كشكل من أشكال النقل، والذي ينبغي أن

يساهم في تعزيز المشهد اللغوي عندما يتم تلبية شروط مناسبة لاستخدامها. وقد تم تأكيد هذا النهج من خلال عمل عربي حديث (مرسي وآخرون، 2024)، الذي أبلغ عن فعالية برنامج "النطق اللحنى" في تعزيز النطق والإنتاج اللفظي للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. تشير النتائج إلى أن الأنشطة الرقمية التفاعلية التي تعتمد على التكرار أو المحاكاة الصوتية أو التعزيز السمعي البصري تسمح للطفل بممارسة اللغة في بيئة منظمة مع تجربة محفزات مثيرة. في هذا السياق، تُستخدم الأدوات في تنفيذ التكنولوجيا للتعليم، مما يقلل من الأخطاء الصوتية المحتملة ويحسن ثقة الطفل في القدرة على إنتاج عبارات ذات معنى. وبالمثل، يشير السيد (2023) إلى أن دمج التكنولوجيا في رياض الأطفال، في منهج متسلسل ومتوقع جيداً، يوفر مزايا متنوعة في مجال تطوير الوعي الصوتي والحرفي. يصبح الطفل الذي يتعرض لتعليم سمعي مباشر من تطبيقات تعليمية مصممة جيداً أكثر قدرة على الاستماع بدقة؛ يصبح بارعاً في نطق الكلام، ويصل إلى فهم التوافق بين الصوت والحرف. تسهل هذه التطبيقات بيئة تعليمية آمنة تشجع على التعلم، دون تأثير سلبي لارتكاب الأخطاء، لتوفير فرص للأطفال للعب بحرية، حتى يتمكن الأطفال من تحقيق تحسين لغوي. كما اكتشف يوسف وحمود (2024) أن التطبيقات الصوتية التفاعلية في اللعب هي خيار جيد للأطفال في سن ما قبل المدرسة، لأنها تقدم للطفل الصغير تجربة لغوية مرحية، تدمج الصورة والصوت والحركة - تجذبه وتشجعه على التفاعل. وأكدت الدراسة أن هذه التطبيقات تقدم تعلمًا أفضل عندما تتم بمساعدة شخص بالغ، سواء في المنزل أو في رياض الأطفال، يقوم بإعادة صياغة الكلمات، وشرح المعاني، أو إدخال الطفل في بيئة لغوية طبيعية. هذا هو ما يجعل الاستخدام الرقمي ليس مجرد ممارسة فردية، بل ممارسة لغوية اجتماعية.

أما على المستوى الدولي، فتشير سوندكفيسست وزملاؤها (Sundqvist et al., 2021)، إلى أن الاستخدام المشترك للتكنولوجيا بين الطفل والوالدين يعزز الفوائد اللغوية، إذ يعمل الوالد على تفسير المحتوى وإبطاء الإيقاع وتوجيه الانتباه، مما يعمق فهم الطفل للكلمات ويجعله يستخدمها في سياق حقيقي: ويظهر هذا التفاعل المشترك أن التكنولوجيا لا تكون محفزة للغة إلا عندما تُستخدم كمنااسبة للحوار، لا بديلاً عنه.

ومن المهم الإشارة إلى أن التكنولوجيا الإيجابية ليست مجرد محتوى جيد، بل هي بيئة تفاعلية تُشرك الطفل في النشاط اللغوي، وتتيح له فرصة التكرار، والمحاولة، والتصحيح، والتعبير. وعليه، فإن الاستخدام الإيجابي يتحدد بمجموعة شروط: جودة المحتوى، إشراف بالغ، دمج تربوي منظم، وتواصل لفظي مصاحب. وفي حال توافر هذه الشروط، تتحول التكنولوجيا إلى مصدر لغوي

داعم يسهم في توسيع المفردات وتعزيز الوعي الصوتي، بدل أن تكون عاملاً مضعفاً

(Sundqvist et al., 2021; Karani et al., 2022; Massaroni et al., 2022; يوسف وحمود، 2024).

1-2-6. العوامل الوسيطة التي تحدّد طبيعة أثر التكنولوجيا على التطور اللغوي

تُظهر الأدبيات أن أثر التكنولوجيا على التطور اللغوي ليس أحادي الاتجاه، بل يخضع لجملة من العوامل الوسيطة التي تفسر سبب ظهور آثار إيجابية لدى بعض الأطفال وآثار سلبية لدى آخرين، رغم تشابه ظروف الاستخدام الظاهرية. وتساعد هذه العوامل على فهم التباين في النتائج، كما تُبرز ضرورة النظر إلى التكنولوجيا ضمن منظومة معقدة تتمثل في الأسرة، والبيئة التربوية، وطبيعة المحتوى، والقدرات الفردية للطفل.

ويأتي في مقدمة هذه العوامل جودة المحتوى، إذ توضح مساروني وزملاؤها (Massaroni et al., 2024)، أن المحتوى التعليمي المصمم وفق مبادئ تربوية يُقدّم للطفل مدخلات لغوية واضحة وبطيئة، تتيح له فهم العلاقة بين الكلمة وصورتها وسياق استخدامها. وفي المقابل، يؤدي المحتوى التجاري أو السريع إلى تشتت الانتباه وإضعاف القدرة على معالجة اللغة، مما يجعله غير مناسب للأطفال في هذه المرحلة العمرية. وهذا يفسر لماذا تظهر الفروق بين الأطفال الذين يستخدمون التطبيقات التعليمية وأولئك الذين يتعرضون لمحتوى غير موجه.

أما العامل الوسيط الثاني، فهو مدة الاستخدام. فوفق دراسة علي (Ali, 2023)، فإن تجاوز الأطفال لساعتين يوميًا أمام الشاشات قبل سن الخامسة يرتبط بزيادة احتمالات ضعف المفردات والتعبير. ويدل هذا على أهمية مراعاة التوازن في استخدام التكنولوجيا، بحيث تحول دون استبدال الأنشطة اللغوية الحية بالمحتوى الرقمي.

ويبرز كذلك دور التفاعل البشري المصاحب للاستخدام، إذ تُظهر نتائج سوندكفيسست وزملائها (Sundqvist et al., 2021)، أن التفاعل المشترك بين الطفل والوالدين أثناء استخدام الأجهزة الرقمية يخفف من التأثيرات السلبية ويحوّل النشاط الرقمي إلى فرصة حوار لغوي. وعندما يُعيد الوالد شرح الكلمات، ويُعطى الإيقاع، ويشجع الطفل على التعبير، يتحول المحتوى الرقمي إلى نشاط لغوي تفاعلي يدعم النمو بدل أن يعيقه.

ويُضاف إلى ذلك السياق الاجتماعي والثقافي، الذي يعد عاملاً مهماً في تفسير خصوصية أثر التكنولوجيا على الأطفال الفلسطينيين. فقد أشار تراكسلر (Traxler, 2023)، إلى أن الظروف الاجتماعية والتعليمية في فلسطين، بما في ذلك تحديات

الموارد، وغياب بيئات رقمية موجهة، وضغوط الحياة اليومية، تؤثر في طريقة استخدام الأسرة الفلسطينية للتكنولوجيا، وبالتالي تُعيد تشكيل علاقتها بالتطور اللغوي. ويُعد هذا العامل أساسًا لفهم ضرورة وجود دراسات محلية بدل الاكتفاء بنتائج الدراسات الدولية.

وتشير هذه العوامل مجتمعة إلى أن التكنولوجيا لا تعمل في فراغ، بل ترتبط ببيئة الطفل، وجودة دعمه، وأنماط تعلمه. فتكنولوجيا بتفاعل بشري موجه ومحتوى مناسب يمكن أن تكون داعماً لغوياً قوياً، بينما التكنولوجيا غير الموجهة، المطولة، والسريعة قد تكون أحد أهم معوقات نمو اللغة.

وبناءً على ما تقدم، تشكل الحاجة إلى مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين التكنولوجيا والتطور اللغوي لفهم موقع الدراسة الحالية داخل هذا الحقل العلمي.

1-3. الدراسات السابقة

تشير الأدبيات الحديثة إلى أن العلاقة بين استخدام التكنولوجيا الرقمية والتطور اللغوي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة تُعد من القضايا المعقدة التي تتداخل فيها عوامل نمائية، وأسرية، وتربوية، وثقافية. وقد انطلقت الدراسات السابقة من فرضية مركزية مفادها أن اللغة لا تتطور بمعزل عن السياق الاجتماعي التفاعلي، وأن أي وسيط—بما في ذلك الوسائط الرقمية—قد يساهم في دعم التطور اللغوي أو إضعافه تبعاً لطريقة استخدامه وطبيعة التفاعل المصاحب له.

في هذا الإطار، تناولت دراسة سوندكفيست وزملائه (Sundqvist et al., 2021) تطور اللغة لدى الأطفال في عمر السنتين في سياق “العالم الرقمي”، وهو عمر يُعد بالغ الحساسية من حيث تشكل المفردات الأولى وبدايات التراكيب اللغوية. اعتمدت الدراسة على تتبع أنماط استخدام الوسائط الرقمية داخل الأسرة، وربطها بمؤشرات اللغة الاستقبالية والتعبيرية. وأظهرت النتائج أن الأطفال الذين تعرضوا للمحتوى الرقمي في سياق تفاعلي مشترك مع الوالدين—حيث يتم الشرح، والتسمية، وإعادة الصياغة—أظهروا مستويات لغوية أفضل مقارنة بالأطفال الذين استخدموا الوسائط بصورة فردية. وتبرز أهمية هذه النتائج في تأكيدها أن الوسائط الرقمية لا يمكن النظر إليها بمعزل عن السياق التفاعلي، وأن غياب التفاعل البشري يجرم الطفل من عناصر أساسية لاكتساب اللغة، مثل تبادل الأدوار اللفظية والتغذية الراجعة الفورية.

ومن منظور تركيبي أشمل، قدّم كاراني وزملاؤه (Karani et al., 2022) مراجعة منهجية هدفت إلى تحليل الدراسات التي تناولت أثر وقت الشاشة على تطور اللغة لدى الأطفال. وخلصت هذه المراجعة إلى أن العلاقة بين وقت الشاشة والنمو اللغوي ليست علاقة سببية مباشرة، بل علاقة مشروطة بعدة عوامل متداخلة. فقد أظهرت النتائج أن مدة التعرض الطويلة، خاصة عندما تكون مصحوبة بمحتوى غير تفاعلي وغياب التوجيه البشري، ترتبط بزيادة احتمالات التأخر اللغوي. وفي المقابل، أشارت المراجعة إلى أن الاستخدام المحدود والمنظم، لا سيما عندما يتضمن محتوى تفاعليًا ومشاركة من البالغين، قد لا يحمل الأثر السلبي نفسه، بل يمكن أن يُوظف تربويًا في ظروف معينة. وتكمن أهمية هذه الدراسة في إسهامها في تفكيك الطابع التبسيطي الذي يربط التكنولوجيا مباشرة بالتأخر اللغوي، وإبرازها لدور العوامل الوسيطة.

وفي السياق العربي، تناولت دراسة حسين (2023) الآثار السلبية لسوء استخدام تكنولوجيا الاتصالات لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، من منظور نفسي وتربوي. وركزت الدراسة على تحليل الاستخدام غير المنظم للتطبيقات الرقمية داخل الأسرة، ولا سيما استخدام الأجهزة كوسيلة للتهديئة أو الإشغال. وأظهرت النتائج أن هذا النمط من الاستخدام يؤدي إلى تراجع التفاعل الأسري، وتقليص فرص الحوار اليومي، وضعف مشاركة الطفل اللفظية، وهو ما ينعكس في ظهور أعراض تأخر لغوي أو ضعف في التعبير. وأكدت الدراسة أن المشكلة لا تكمن في وجود التكنولوجيا بحد ذاتها، بل في غياب الوعي الأسري بكيفية إدارتها وتوجيهها بما يخدم النمو اللغوي.

وفي مقابل هذا الطرح التحذيري، قدم سيد (2023) مقارنة تربوية أكثر توازنًا، حيث درس دمج التكنولوجيا في مرحلة ما قبل المدرسة من منظور تعليمي تطبيقي. وأظهرت نتائج الدراسة أن الاستخدام المخطط والمنظم للتكنولوجيا داخل رياض الأطفال يمكن أن يساهم في دعم تعلم اللغة، خاصة عندما تُستخدم التطبيقات الصوتية والوسائط الرقمية التفاعلية ضمن أنشطة صفية هادفة. وأكدت الدراسة أن هذه الوسائط تساعد على تعزيز الانتباه السمعي والتمييز الصوتي، شريطة أن يكون دور المعلمة فاعلاً في توجيه الاستخدام وربطه بالأنشطة اللغوية اليومية. وتبرز هذه النتائج أهمية الإطار التربوي المنظم في تحويل التكنولوجيا من أداة ترفيهية إلى وسيط تعليمي داعم.

وفي دراسة ركزت على البعد الزمني للاستخدام، تناول علي (Ali, 2023) أثر التعرض المبكر للشاشات على التطور اللغوي والانتباهي لدى الأطفال قبل سن الثانية. وأظهرت النتائج أن التعرض لأكثر من ساعتين يوميًا أمام الشاشات يرتبط بزيادة احتمالات التأخر اللغوي وضعف الانتباه، مما يدعم فرضية “حد الوقت الآمن” لاستخدام الشاشات في السنوات الأولى من

العمر. وتبرز أهمية هذه الدراسة في تسليطها الضوء على خطورة التعرض المكثف للشاشات في مراحل نمائية مبكرة جداً، حيث يكون الطفل في أمس الحاجة إلى التفاعل الوجداني المباشر.

وفي مراجعة منهجية حديثة، قدّم مساروني وزملاؤه (Massaroni et al., 2024) تحليلاً شاملاً للعلاقة بين التكنولوجيا واللغة في الطفولة المبكرة، معتمدين على تجميع نتائج عدد كبير من الدراسات السابقة. وخلصت المراجعة إلى أن وقت الشاشة المرتفع، خاصة عندما يكون الاستخدام سلبياً وغير تفاعلي، يرتبط بانخفاض في المفردات واللغة العامة. وفي المقابل، أشارت النتائج إلى أن التطبيقات التفاعلية الموجهة قد تحمل بعض الفوائد اللغوية إذا استخدمت بجرعات محدودة وبمرافقة الكبار. وتمنح الطبيعة التركيبية لهذه الدراسة نتائجها قوة تفسيرية عالية، ما يجعلها مرجعاً أساسياً في هذا المجال.

وفي السياق العربي التطبيقي، تناولت دراسة يوسف وحمود (2024) استخدام التطبيقات التكنولوجية في السنوات الأولى من تعلم اللغة، وركزت على طبيعة التفاعل الذي يتطلبه المحتوى الرقمي. وأظهرت النتائج أن الاستخدام التفاعلي للتكنولوجيا—مثل تحديد الصور، وتكرار الكلمات، والمشاركة في ألعاب لغوية رقمية—يسهم في تعزيز المفردات وتحسين النطق، عندما يكون هذا الاستخدام جزءاً من منهج تربوي موجه ومصحوب بإشراف بالغ. وأكدت الدراسة أن التفاعل البشري المصاحب يمثل الشرط الحاسم لتحويل التكنولوجيا إلى أداة تعليمية داعمة، لا بديلاً عن التواصل اللغوي الطبيعي.

كما تناولت دراسة مرسى وجعفر ومحمد (2024) برنامج النطق الإيقاعي كمدخل علاجي للأطفال رياض الأطفال الذين يعانون من اضطراب اللغة التعبيرية. وأظهرت النتائج أن توظيف المحفزات السمعية والإيقاعية المدعومة بالتكنولوجيا أدى إلى تحسن ملحوظ في القدرة التعبيرية لدى الأطفال، مما يعزز فكرة أن البرامج التكنولوجية المصممة بعناية يمكن أن تلعب دوراً داعماً في التدخل اللغوي عندما تُدمج ضمن خطط علاجية منظمة.

وفي إطار تحذيري آخر، أشار مستونين وزملاؤه (Mustonen et al., 2022) إلى أن التعرض المفرط للشاشات في سن ما قبل المدرسة يرتبط بتراجع في مؤشرات اللغة، بما في ذلك حجم المفردات والفهم السمعي، نتيجة فقدان عناصر طبيعية أساسية لاكتساب اللغة مثل التغذية الراجعة الفورية وتبادل الأدوار اللفظية. كما بيّنت دراسة زهورابك وزملائه (Zhorabek et al., 2025) أن التعرض غير الموجه لمحتوى مرئي متعدد اللغات قد يؤدي إلى تداخل لغوي يؤخر تثبيت اللغة الأساسية لدى الطفل، وهو ما يبرز خطورة المحتوى غير المنظم في هذه المرحلة العمرية.

وأخيراً، تناول تراكسلر (Traxler, 2023) تعلم اللغة في بيئة رقمية فلسطينية، مشيراً إلى أن السياق الاجتماعي والسياسي والضغوط اليومية قد تجعل من التكنولوجيا أحياناً الأداة التعليمية المتاحة للأطفال، الأمر الذي يستدعي قراءة نقدية وحساسة للسياق عند تحليل أثر التكنولوجيا على تعلم اللغة. وتكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة لكونها تفتح الباب أمام فهم العلاقة بين التكنولوجيا والتعلم اللغوي في سياق فلسطيني يتسم بخصوصية اجتماعية وثقافية واضحة.

1-3-1. التعقيب على الدراسات السابقة والفجوة البحثية

يُظهر العرض التحليلي للدراسات العربية والأجنبية التي تناولت العلاقة بين استخدام التكنولوجيا والتطور اللغوي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة وجود قدرٍ ملحوظ من التوافق في الاتجاهات العامة للنتائج، على الرغم من تباين السياقات البحثية والمنهجيات المستخدمة. فقد اتفقت غالبية هذه الدراسات على أن الاستخدام غير المنظم للتكنولوجيا، ولا سيما في حال اقترانه بوقت شاشة طويل، أو محتوى غير موجه، أو غياب التفاعل البشري المصاحب، يرتبط بضعف أو تأخر في مؤشرات التطور اللغوي لدى الأطفال، بما يشمل المفردات، والفهم السمعي، والقدرة التعبيرية. وفي المقابل، بيّنت الدراسات نفسها أن التكنولوجيا لا تمثل عاملاً سلبياً بطبيعتها، بل يتحدد أثرها تبعاً لطريقة استخدامها، إذ يمكن أن تتحول إلى أداة داعمة للنمو اللغوي عندما تُدمج ضمن أطر تعليمية أو علاجية منظمة، وتُحاط ببيئة تفاعلية واعية تتيح للطفل فرص التفاعل اللفظي والتغذية الراجعة والتوظيف اللغوي في سياق ذي معنى.

ومع ذلك، فإن القراءة المتأنية لهذه الأدبيات تكشف عن عدد من أوجه القصور التي تحدّ من قدرتها على تقديم فهم شامل ومتكامل لطبيعة هذه العلاقة، خاصة عند الانتقال من السياقات التي أُجريت فيها تلك الدراسات إلى سياقات اجتماعية وثقافية مختلفة. فمن ناحية أولى، يُلاحظ أن نسبة معتبرة من الدراسات العربية انصبت على الجوانب العلاجية أو الكلامية المحددة، مثل اضطرابات النطق أو اللغة التعبيرية، حيث تم التعامل مع التكنولوجيا بوصفها أداة تدخل علاجي موجهة لفئة خاصة من الأطفال، أكثر من تناولها التطور اللغوي بوصفه عملية نمائية عامة تحدث في الحياة اليومية للطفل وضمن تفاعلاته الطبيعية مع الأسرة والبيئة المحيطة. ويترتب على هذا التوجه أن صورة التطور اللغوي التي تقدمها هذه الدراسات تبقى جزئية، ولا تعكس بالضرورة المسار اللغوي العام للأطفال في البيئات الطبيعية غير العلاجية.

ومن ناحية ثانية، تعتمد معظم الدراسات الأجنبية على سياقات غربية تتميز ببنية أسرية وأنماط تنشئة وتنظيم وقت شاشة تختلف بصورة جوهرية عن السياق الفلسطيني. ففي هذه السياقات، غالبًا ما تتوافر سياسات واضحة لتنظيم استخدام التكنولوجيا، ومحتوى رقمي موجه للأطفال بلغتهم الأم، إضافة إلى مستويات مختلفة من الوعي الرقمي لدى الأسر. وهو ما يجعل تعميم نتائج هذه الدراسات على السياق الفلسطيني أمرًا يتطلب حذرًا علميًا، لا سيما في ظل اختلاف طبيعة المحتوى المتاح للأطفال، وتباين أنماط الاستخدام الأسري، والظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تشكل البيئة اليومية للطفل الفلسطيني.

ويزداد هذا القصور وضوحًا عند النظر إلى غياب دراسات ميدانية محلية تتناول بصورة مباشرة العلاقة بين استخدام التكنولوجيا والتطور اللغوي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في شمال فلسطين تحديدًا. فعلى الرغم من الانتشار الواسع للأجهزة الذكية في البيوت الفلسطينية، واعتماد عدد متزايد من الأسر عليها في الترفيه أو التهذئة أو حتى التعليم المبكر، لا تزال الأدبيات تفتقر إلى دراسات ترصد كيف يتفاعل الطفل الفلسطيني مع هذه التكنولوجيا في حياته اليومية، وكيف يؤثر هذا التفاعل، بخصائصه الأسرية والثقافية، على نموه اللغوي في سنواته الأولى. كما لا تقدّم الدراسات السابقة تفسيرًا كافيًا لكيفية تداخل عوامل مثل طبيعة الاستخدام الأسري، ونوعية المحتوى، ودرجة التفاعل البشري المصاحب في تشكيل الخبرة اللغوية للطفل ضمن هذا السياق المحلي. وانطلاقًا من هذه المعطيات، تبرز الحاجة إلى دراسة تنطلق من السياق الفلسطيني ذاته، مستفيدة من التراكم المعرفي الذي قدمته الدراسات العربية والأجنبية، ولكن من دون الاكتفاء بإسقاط نتائجها بصورة مباشرة. وعليه، تسعى الدراسة الحالية إلى فحص أثر استخدام التكنولوجيا على التطور اللغوي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في شمال فلسطين، مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة الاستخدام الأسري، ونوعية المحتوى الرقمي، ودرجة التفاعل البشري المصاحب، بهدف تقديم فهم أكثر دقة وواقعية لهذه العلاقة، يساهم في سد فجوة معرفية قائمة، ويدعم تطوير الممارسة التربوية وصياغة تدخلات أكثر وعيًا وملاءمة للبيئة الرقمية المعاصرة في السياق المحلي.

1-4. مشكلة الدراسة

شهدت السنوات الأخيرة توسعًا متسارعًا في استخدام الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة للأجهزة التكنولوجية بمختلف أشكالها، سواء داخل الأسرة أو في البيئات التعليمية، في ظل الانتشار الواسع للهواتف الذكية، والأجهزة اللوحية، والتطبيقات الرقمية

المخصصة للأطفال. وقد أصبح هذا الاستخدام جزءًا من الروتين اليومي للطفل في سن مبكرة، الأمر الذي أثار تساؤلات تربوية متزايدة حول تأثيراته المحتملة على جوانب النمو المختلفة، وبخاصة التطور اللغوي.

وتكتسب هذه التساؤلات أهمية خاصة لأن مرحلة ما قبل المدرسة تُعد من أكثر المراحل حساسية في اكتساب المفردات، وبناء الجملة، وتنمية مهارات الفهم السمعي والتواصل اللفظي، وهي مهارات تعتمد بدرجة كبيرة على التفاعل البشري المباشر والخبرة اللغوية اليومية. ومن هنا، يبرز القلق من أن يؤدي الاستخدام غير المنظم للتكنولوجيا، أو استبدال التفاعل الوجداني بالمحتوى الرقمي، إلى التأثير في المسار الطبيعي للتطور اللغوي لدى الأطفال.

ورغم وجود عدد من الدراسات العربية والدولية التي تناولت العلاقة بين استخدام التكنولوجيا وتنمية المهارات اللغوية، إلا أن مراجعة هذه الدراسات تُظهر أن معظمها ركز على جوانب لغوية جزئية، مثل اضطرابات النطق أو اللغة التعبيرية، أو أُجريت في سياقات اجتماعية وثقافية تختلف عن السياق الفلسطيني. كما اعتمدت نسبة كبيرة منها على عينات تنتمي إلى بيئات تقنية متقدمة أو أسر ذات مستوى عالٍ من الوعي الرقمي، وهو ما لا يعكس بالضرورة الخصوصية الاجتماعية والثقافية والتربوية في شمال فلسطين، حيث تتباين أنماط التربية الرقمية، ومستويات الإشراف الأسري، وطبيعة المحتوى الرقمي المتاح للأطفال.

وتزداد حدة هذه الإشكالية في شمال فلسطين في ظل غياب دراسات ميدانية حديثة تتناول بصورة مباشرة العلاقة بين أنماط استخدام التكنولوجيا والتطور اللغوي العام لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، على الرغم من الملاحظة المتزايدة لاعتماد الأسر على الأجهزة الذكية كوسيلة للترفيه، أو التعلم، أو الترفيه. كما تفتقر الساحة البحثية المحلية إلى بيانات علمية توضّح كيف يتفاعل الطفل الفلسطيني مع التكنولوجيا في حياته اليومية، وما إذا كان هذا الاستخدام يساهم في تعزيز مهاراته اللغوية أم يحدّ من فرص تواصله اللفظي الطبيعي.

وبناءً على ما سبق، تتمحور مشكلة الدراسة في الحاجة إلى فهم علمي دقيق لطبيعة العلاقة بين استخدام التكنولوجيا والتطور اللغوي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في شمال فلسطين، في سياق اجتماعي وثقافي محلي، بما يتيح تقييم هذه الظاهرة بعيدًا عن التعميمات المستندة إلى سياقات مختلفة. وتنطلق هذه المشكلة في السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استخدام التكنولوجيا على التطور اللغوي لدى الأطفال ما قبل المدرسة في شمال فلسطين؟

1-5. أسئلة الدراسة

انطلاقاً من مشكلة الدراسة، وسعيًا إلى تحليل أبعاد العلاقة بين استخدام التكنولوجيا والتطور اللغوي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في شمال فلسطين، تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى استخدام التكنولوجيا لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في شمال فلسطين؟
2. ما مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في شمال فلسطين؟
3. ما طبيعة العلاقة بين مدة استخدام التكنولوجيا والتطور اللغوي لدى الأطفال؟
4. هل يختلف مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال تبعًا لنمط استخدام التكنولوجيا (تفاعلي/غير تفاعلي)؟
5. هل يختلف مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال تبعًا لطبيعة المحتوى الرقمي الذي يتعرض له الطفل (تعليمي/ترفيهي)؟
6. هل يختلف مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال تبعًا لمستوى التفاعل الأسري المصاحب لاستخدام التكنولوجيا؟
7. هل توجد فروق في مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال تُعزى إلى بعض المتغيرات الديموغرافية (عمر الطفل، جنس الطفل، نوع الروضة، المستوى التعليمي للأم، اللغة المستخدمة في المنزل)؟

1-6. فرضيات الدراسة

انطلاقاً من أسئلة الدراسة، وبغرض اختبار طبيعة العلاقة بين استخدام التكنولوجيا والتطور اللغوي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في شمال فلسطين، صيغت الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$):

الفرضية الرئيسة:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مدة استخدام التكنولوجيا والتطور اللغوي لدى الأطفال ما قبل المدرسة في شمال فلسطين.

الفرضيات الفرعية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال تُعزى إلى نمط استخدام التكنولوجيا (تفاعلي/غير تفاعلي).

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال تُعزى إلى طبيعة المحتوى الرقمي الذي يتعرض له الطفل (تعليمي/ترفيهي).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال تُعزى إلى مستوى التفاعل الأسري المصاحب لاستخدام التكنولوجيا.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال تُعزى إلى عمر الطفل.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال تُعزى إلى جنس الطفل.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال تُعزى إلى نوع الروضة.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال تُعزى إلى المستوى التعليمي للأم.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال تُعزى إلى اللغة الأساسية المستخدمة في المنزل.

1-7. أهداف الدراسة

- تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام التكنولوجيا على التطور اللغوي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في شمال فلسطين، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:
1. التعرف إلى مستوى استخدام التكنولوجيا لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في شمال فلسطين، من حيث مدة الاستخدام وأنماطه العامة داخل البيئة الأسرية.
 2. تحديد مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في شمال فلسطين، في مجالات المفردات، والفهم السمعي، واللغة التعبيرية.
 3. الكشف عن طبيعة العلاقة بين مدة استخدام التكنولوجيا والتطور اللغوي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في شمال فلسطين.
 4. فحص الفروق في مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال تبعًا لنمط استخدام التكنولوجيا (تفاعلي/غير تفاعلي).

5. تحديد أثر مستوى التفاعل الأسري المصاحب لاستخدام التكنولوجيا على التطور اللغوي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.

1-8. أهمية الدراسة

تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية المرحلة العمرية التي تستهدفها، إذ تُعد مرحلة ما قبل المدرسة من أهم المراحل التي تنمو فيها القدرات اللغوية للطفل وتتلور خلالها الاستراتيجيات الأولى للتواصل. وفي ظل الانتشار الواسع للتكنولوجيا داخل البيوت الفلسطينية، وارتفاع نسبة استخدام الأجهزة الذكية بين الأطفال، تصبح الحاجة ملحة لفهم أثر هذا الاستخدام على الجوانب اللغوية، بما يساهم في توفير بيانات علمية دقيقة تستند إليها الأسرة والمؤسسة التربوية وصانع القرار. وتمثل **الأهمية النظرية** في كون الدراسة ترفد الأدبيات العلمية العربية والفلسطينية بنموذج بحثي حديث يتناول ظاهرة متصاعدة لم تحظَ حتى الآن بالاهتمام الكافي في السياق الفلسطيني، وخاصة في شمال فلسطين. كما تساهم الدراسة في توضيح الآليات التي من خلالها تؤثر التكنولوجيا على تطور اللغة، مما يساعد على فهم العلاقة بصورة أكثر عمقاً وشمولاً. أما **الأهمية التطبيقية** فتكمن في أن نتائج الدراسة ستقدم للأسرة والمعلمين والمرشدين التربويين دلائل عملية حول كيفية تنظيم استخدام التكنولوجيا، والتمييز بين الاستخدام الإيجابي الذي يعزز المهارات اللغوية والاستخدام السلبي الذي يحد من نموها. كما يمكن أن تُستثمر النتائج في تصميم برامج تدخل تربوية تهدف إلى دعم التطور اللغوي للأطفال في ظل البيئة الرقمية الحالية.

1-9. مصطلحات الدراسة

1. التكنولوجيا

لغة: تُعرف التكنولوجيا بأنها كل ما يبتكره الإنسان من أدوات ووسائل رقمية وتقنية تُساهم في تسهيل حياته وتنظيم بيئته. اصطلاحاً: تشير التكنولوجيا في سياق الطفولة المبكرة إلى مجموعة الوسائط الرقمية التي يتفاعل معها الطفل، وتشمل الهواتف الذكية، الأجهزة اللوحية، التطبيقات الرقمية، والمواد المرئية والمسموعة (Karani et al., 2022؛ سيد، 2023) وقد أكدت الأدبيات أن هذه الوسائط لا تكون مؤثرة بحد ذاتها، وإنما يتحدد أثرها وفق نمط الاستخدام والتفاعل المرافق لها (Massaroni et al., 2024).

إجرائياً: تعني التكنولوجيا في هذه الدراسة: المدة الزمنية اليومية التي يتعرض فيها الطفل للأجهزة الرقمية، ونوعية المحتوى المستخدم (تعليمي/ترفيهي)، وطبيعة الاستخدام (تفاعلي مع بالغ/استخدام فردي)، كما سُنَّاس عبر بنود الاستبانة الخاصة بالدراسة.

2. التطور اللغوي

لغة: هو تنامي قدرة الطفل على فهم اللغة وإنتاجها واستخدامها للتواصل.

اصطلاحًا: يشمل التطور اللغوي مجموعة من المهارات، مثل: المفردات، الفهم السمعي، مهارات النطق، بناء الجملة، والقدرة على التعبير. وقد أشارت دراسات دولية إلى أن هذه المهارات تعتمد بشكل أساسي على التفاعل الاجتماعي المباشر والبيئة اللغوية الغنية (Mustonen et al., 2022؛ Sundqvist et al., 2021).

إجراءيًا: يُقاس التطور اللغوي في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطفل في مقياس التطور اللغوي المعتمد، ضمن ثلاثة محاور: المفردات، الفهم، والتعبير الشفوي.

3. وقت الشاشة

لغة: هو الزمن الذي يقضيه الفرد أمام شاشة جهاز إلكتروني.

اصطلاحًا: يُعرّف وقت الشاشة بأنه مجموع الساعات اليومية أو الأسبوعية التي يقضيها الطفل في استخدام الأجهزة الرقمية بمختلف أشكالها (الهاتف، الجهاز اللوحي، التلفاز) (Ali, 2023؛ Massaroni et al., 2024). وقد أثبتت الأدبيات أن تجاوز وقت الشاشة لساعتين يوميًا يرتبط بانخفاض ملحوظ في مهارات اللغة. إجراءيًا: يُقاس هذا المتغير في الاستبانة بعدد الساعات التي يقضيها الطفل يوميًا أمام الأجهزة الرقمية، مقسمًا إلى فئات زمنية (أقل من ساعة – 1-2 ساعة – أكثر من 2 ساعة).

4. الاستخدام التفاعلي وغير التفاعلي للتكنولوجيا

لغة: الاستخدام التفاعلي هو ممارسة نشاط رقمي يتطلب مشاركة واستجابة، على عكس الاستخدام غير التفاعلي القائم على المشاهدة.

اصطلاحًا: يُعرّف الاستخدام التفاعلي على أنه تفاعل الطفل مع المحتوى الرقمي من خلال تقليد الأصوات، الاستجابة للأوامر، أو إجراء محادثة بمساعدة بالغ (Sundqvist et al., 2021؛ يوسف وحمود، 2024). أما الاستخدام غير التفاعلي فهو المشاهدة السلبية للمحتوى دون مشاركة أو توجيه، وهو الأكثر ارتباطًا بضعف التطور اللغوي كما بينته الأدبيات (Karani et al., 2022).

إجرائيًا: تم تصنيف استجابات الأهالي إلى:

- أ. استخدام تفاعلي: عندما يتفاعل الطفل لفظيًا مع المحتوى أو يشاركه أحد الوالدين.
ب. استخدام غير تفاعلي: عندما يشاهد الطفل المحتوى دون أي مشاركة أو حوار.

10-1. حدود الدراسة

وهي حدود ينبغي مراعاتها عند تفسير النتائج وتعميمها:

1. الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (من 3 إلى 6 سنوات) في شمال فلسطين.
2. الحدود المكانية: تجرى الدراسة في مجموعة من رياض الأطفال والمؤسسات التعليمية في شمال فلسطين.
3. الحدود الزمنية: تُنفَّذ الدراسة خلال العام الأكاديمي 2025-2026.
4. الحدود الموضوعية: تركز الدراسة على أثر استخدام التكنولوجيا على التطور اللغوي فقط، دون التطرق إلى الجوانب النفسية أو الاجتماعية أو المعرفية الأخرى إلا بقدر ارتباطها المباشر بالمتغيرات الأساسية.

الفصل الثاني

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تمهيد

يهدف هذا الفصل إلى توضيح المنهجية المتبعة في الدراسة الحالية المتعلقة بفحص أثر استخدام التكنولوجيا على التطور اللغوي لدى الأطفال ما قبل المدرسة في شمال فلسطين. ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، تم اعتماد منهجية كمية تعتمد على استخدام استبانة موجهة للأهالي. كما يعرض هذا الفصل بالتفصيل المنهج البحثي المستخدم، مجتمع وعينة الدراسة، أدوات القياس، أساليب التحقق من صدق الأدوات وثباتها، بالإضافة إلى إجراءات جمع البيانات والمعالجات الإحصائية.

2-1. المنهج البحثي المستخدم

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي (Descriptive Correlational Design)، كونه الأنسب لدراسة العلاقة بين متغيرين أو أكثر كما هو الحال بين استخدام التكنولوجيا والتطور اللغوي. ويسمح هذا المنهج بتحديد مستوى المتغيرات، والكشف عن طبيعة العلاقات الإحصائية بينها دون تدخل الباحث في ضبط المتغيرات أو التلاعب بها. ويُعد هذا المنهج مناسباً للسياق الحالي لأنه يتيح دراسة الظاهرة في بيئتها الطبيعية ضمن إطار واقعي يعكس أنماط الاستخدام الأسري للتكنولوجيا، ويوفر صورة كمية يمكن البناء عليها لاحقاً لتطوير برامج تربوية أو تدخلية.

2-2. مجتمع وعينة الدراسة

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، ممن تتراوح أعمارهم بين (3-6) سنوات، والملتحقين برياض الأطفال الحكومية والخاصة والأهلية في شمال فلسطين خلال العام الدراسي (2025-2026). ويأتي اختيار هذه الفئة العمرية نظراً لكونها مرحلة نمائية حساسة يتسارع فيها التطور اللغوي، وتشكّل خلالها المفردات الأساسية ومهارات الفهم السمعي واللغة التعبيرية.

وبالاستناد إلى المعطيات التربوية والإحصائية العامة المتعلقة بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة داخل المناطق الفلسطينية الواقعة ضمن الخط الأخضر، يُقدّر عدد الأطفال الملتحقين برياض الأطفال في شمال فلسطين بما يزيد عن 20,000 طفل تقريباً، وهو ما يجعل دراسة المجتمع كاملاً غير ممكنة عملياً، ويبرز الاعتماد على عينة ممثلة منه (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2023؛ UNICEF, 2022).

ويتميّز مجتمع الدراسة بتنوّع اجتماعي وثقافي واقتصادي واضح بين الأسر الفلسطينية، ينعكس في اختلاف مستويات التعليم لدى الوالدين، وأنماط الإشراف الأسري، ودرجات تنظيم استخدام التكنولوجيا داخل المنزل، فضلاً عن التباين في نوع الروضات والبيئات التعليمية التي ينتمي إليها الأطفال. وتُعد هذه الخصائص ذات صلة مباشرة بموضوع الدراسة، نظراً لارتباطها بأنماط استخدام التكنولوجيا والخبرات اللغوية اليومية التي يتعرض لها الطفل.

ونظراً لصغر سنّ الأطفال وصعوبة تطبيق أدوات قياس مباشرة عليهم في هذا النوع من الدراسات، تم اختيار عينة قصدية من أولياء أمور الأطفال المنتمين إلى مجتمع الدراسة، بوصفهم مصدر البيانات القادر على تقديم معلومات دقيقة حول أنماط استخدام

الأطفال للتكنولوجيا ومستوى تطورهم اللغوي في الحياة اليومية. وتكونت العينة من (180) ولي أمر لأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في شمال فلسطين.

ويُعد هذا الحجم مناسباً لإجراء التحليلات الإحصائية الوصفية والارتباطية واختبارات الفروق والانحدار البسيط عند الحاجة، كما ينسجم مع حجم مجتمع الدراسة الكبير، ويتيح درجة معقولة من التمثيل في حدود أهداف البحث. وعليه، فإن موضوع الدراسة هم الأطفال أنفسهم، في حين أن مصدر البيانات هم أولياء أمورهم، وتُجمع البيانات عن الأطفال بصورة غير مباشرة من خلال تقارير أولياء الأمور.

2-3. أدوات الدراسة

اعتمدت الدراسة أداة رئيسية لجمع البيانات، وهي استبانة مكوّنة من ثلاثة محاور رئيسة جاءت كما يلي:

المحور الأول: مستوى استخدام التكنولوجيا لدى الطفل

ويقاس:

- مدة الاستخدام اليومي.
- طبيعة المحتوى (تعليمي/ترفيهي).
- نمط الاستخدام (تفاعلي/غير تفاعلي).
- وجود تفاعل بشري مرافق (جلسات مشاهدة مشتركة مع الأهل).

تم تصميم فقرات هذا المحور بالاستناد إلى الأدبيات الحديثة (Karani et al., 2022؛ Ali, 2023؛ Massaroni et al., 2024) والتي تؤكد أثر مدة الاستخدام ونوعه على التطور اللغوي.

المحور الثاني: مستوى التطور اللغوي لدى الطفل

ويقاس ثلاث مهارات أساسية:

1. المفردات

2. الفهم السمعي

3. اللغة التعبيرية

تم إعداد الفقرات بما يتوافق مع مؤشرات التطور اللغوي المستخدمة في الدراسات الدول (Sundqvist et al., 2021) ؛ (Mustonen et al., 2022).

الطور الثالث: العوامل الأسرية المؤثرة في العلاقة

ويتضمن:

- مستوى الإشراف الأسري.
- عدد ساعات القراءة أو الحوار اليومية.
- بيئة الطفل اللغوية داخل الأسرة.

طريقة تصحيح الاستبانة

تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي في تصحيح فقرات الاستبانة، حيث أعطيت الدرجات كما يأتي:

- (1)=أبداً / لا تنطبق أبداً
- (2)=نادرًا / تنطبق قليلًا
- (3)=أحيانًا / تنطبق إلى حد ما
- (4)=غالبًا / تنطبق كثيرًا
- (5)=دائمًا / تنطبق تمامًا

ولتفسير المتوسطات الحسابية، تم اعتماد المعيار الآتي:

المتوسط الحسابي	مستوى التقدير
1.00 – 2.33	منخفض
2.34 – 3.67	متوسط
3.68 – 5.00	مرتفع

2-4. صدق الأداة

2-4-1. الصدق الظاهري

عُرضت الاستبانة على لجنة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم اللغة ورياض الأطفال لتحكيم:

- وضوح الفقرات
 - ملاءمتها لعمر الطفل
 - شمولها لمجالات المتغيرات
- وأجريت التعديلات اللازمة بناءً على ملاحظاتهم.

2-4-2. صدق البناء

تم التحقق منه بعد جمع البيانات من خلال:

- التحليل العاملي الاستكشافي
 - معاملات الارتباط بين أبعاد الأداة
- وذلك للتأكد من اتساق الفقرات مع المحور الذي تنتمي إليه.

2-5. ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام:

- معامل كرونباخ ألفا لكل محور من محاور الأداة
 - نسبة ثبات إجمالية لجميع الفقرات
- ويُعد معامل (0.70 فأكثر) مؤشرًا كافيًا لثبات مقبول.

2-6. إجراءات جمع البيانات

اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

1. الحصول على الموافقات الرسمية من رياض الأطفال المشاركة في شمال فلسطين.
2. توزيع الاستبانة إلكترونياً/ورقياً على أولياء الأمور عبر الإدارة أو المعلمات.

3. التأكيد للأهالي بأن المشاركة طوعية وسرية، وأن البيانات ستستخدم فقط للأغراض البحثية.

4. جمع الاستبانات خلال الفترة الزمنية المحددة (من تشرين ثاني - كانون أول 2026).

5. إدخال البيانات إلى برنامج SPSS ومعالجتها إحصائياً.

2-7. متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: استخدام التكنولوجيا (مدة الاستخدام - نوع المحتوى - نمط الاستخدام - التفاعل الأسري).

المتغير التابع: التطور اللغوي (المفردات - الفهم السمعي - اللغة التعبيرية).

المتغيرات الديموغرافية: عمر الطفل، المستوى التعليمي للأم، عدد ساعات الإشراف، البيئة اللغوية المنزلية.

2-8. المعالجات الإحصائية

تم تحليل البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك من خلال الأساليب الإحصائية الآتية، بما يتناسب مع أسئلة الدراسة وفرضياتها:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: وذلك لوصف مستوى استخدام التكنولوجيا ومستوى التطور اللغوي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.

2. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient): لاختبار طبيعة العلاقة بين مدة

استخدام التكنولوجيا والتطور اللغوي لدى الأطفال، وذلك للإجابة عن سؤال العلاقة واختبار الفرضية الرئيسة.

3. اختبار (Independent Samples T-test): لاختبار الفروق في مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال تبعاً لنمط استخدام التكنولوجيا (تفاعلي / غير تفاعلي).

4. اختبار (One-Way ANOVA): لاختبار الفروق في مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال تبعاً لطبيعة

المحتوى الرقمي الذي يتعرض له الطفل (تعليمي / ترفيهي)، وكذلك تبعاً لمستويات التفاعل الأسري المصاحب لاستخدام التكنولوجيا في حال تصنيفها إلى أكثر من فئة.

5. حساب معامل الثبات (Cronbach's Alpha) : للتحقق من درجة الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة ومحاورها المختلفة.

الفصل الثالث

نتائج الدراسة وتحليل البيانات

تمهيد

يهدف هذا الفصل إلى عرض نتائج الدراسة المتعلقة بأثر استخدام التكنولوجيا على التطور اللغوي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في شمال فلسطين، وذلك من خلال تحليل البيانات التي جُمعت بواسطة الاستبانة الموجهة لأولياء الأمور. وقد استخدمت الباحثة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات واستخراج النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها.

بلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي (180) استبانة، وتم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة، شملت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار (T-test)، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، بالإضافة إلى معامل كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات الأداة.

3-1 وصف عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة الحالية من (180) ولي أمر لأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في شمال فلسطين، وتم اختيارهم بطريقة قصدية من عدد من رياض الأطفال الحكومية والخاصة والأهلية، بما يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها. وقد جرى توزيع أفراد العينة وفق عدد من المتغيرات الديموغرافية المرتبطة بالأطفال والأسر، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
عمر الطفل	3 سنوات	45	25.0%
	4 سنوات	48	26.7%

24.4%	44	5 سنوات	
23.9%	43	6 سنوات	
50.6%	91	ذكر	الجنس
49.4%	89	أنثى	
20.6%	37	الجليل الأعلى	مكان السكن
23.3%	42	الجليل الأسفل	
21.7%	39	البطوف	
25.6%	46	وادي عارة	
8.8%	16	أخرى	
35.0%	63	حكومية	نوع الروضة
40.0%	72	خاصة	
25.0%	45	أهلية/جمعية	
11.7%	21	أقل من ثانوي	المستوى التعليمي للأم
21.7%	39	ثانوي	
24.4%	44	دبلوم	
28.9%	52	بكالوريوس	
13.3%	24	دراسات عليا	
82.2%	148	العربية فقط	اللغة المستخدمة في المنزل
17.8%	32	العربية ولغة أخرى	
16.1%	29	أقل من ساعة	عدد ساعات استخدام الأجهزة يوميًا
39.4%	71	1-2 ساعة	

26.7%	48	2-3 ساعات	عدد ساعات الإشراف الأسري
17.8%	32	أكثر من 3 ساعات	
14.4%	26	لا يوجد تقريباً	
32.2%	58	أقل من ساعة	
33.9%	61	1-2 ساعة	
19.5%	35	أكثر من ساعتين	

يتضح من الجدول السابق وجود تقارب نسبي في توزيع الأطفال على الفئات العمرية المختلفة، حيث جاءت الفئة العمرية (4)

سنوات) في المرتبة الأولى بنسبة (26.7%)، تلتها الفئة العمرية (3 سنوات) بنسبة (25.0%) .

كما أظهرت النتائج تقارباً واضحاً بين الذكور والإناث، مما يعكس تمثيلاً متوازناً للجنسين داخل العينة. أما فيما يتعلق بمكان

السكن، فقد جاءت منطقة وادي عارة في المرتبة الأولى بنسبة (25.6%)، تلتها منطقة الجليل الأسفل بنسبة (23.3%)

وفيما يتعلق بنوع الروضة، تبين أن النسبة الأكبر من الأطفال كانوا ملتحقين برياض أطفال خاصة بنسبة (40.0%)، بينما

أظهرت النتائج أن غالبية الأمهات يحملن درجة البكالوريوس بنسبة (28.9%)، وهو ما يشير إلى وجود مستوى تعليمي متوسط

إلى مرتفع نسبياً لدى الأسر المشاركة.

كما بينت النتائج أن معظم الأسر تستخدم اللغة العربية فقط داخل المنزل بنسبة (82.2%)، في حين بلغت نسبة الأسر التي

تستخدم العربية إلى جانب لغة أخرى (17.8%) .

أما فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا، فقد أظهرت النتائج أن النسبة الأكبر من الأطفال يستخدمون الأجهزة الرقمية لمدة تتراوح

بين ساعة وساعتين يومياً بنسبة (39.4%). كما تبين أن غالبية الأسر توفر مستوى إشراف يتراوح بين ساعة وساعتين يومياً أثناء

استخدام الطفل للأجهزة الرقمية بنسبة (33.9%)، وهو ما يشير إلى وجود متابعة أسرية متوسطة لاستخدام الأطفال

للتكنولوجيا.

3-2 نتائج الصدق والنبات

3-2-1 الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات التربية، ورياض الأطفال، وعلم اللغة، والقياس والتقويم، وذلك بهدف التأكد من وضوح الفقرات، ومدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وانتمائها للمجالات التي وضعت لقياسها.

وقد أبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات المتعلقة بصياغة بعض الفقرات، ووضوحها اللغوي، ومدى مناسبتها لفئة العمرية المستهدفة، بالإضافة إلى اقتراح حذف بعض العبارات المتشابهة وإعادة صياغة عدد من الفقرات بصورة أكثر دقة ووضوحًا. وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظات المحكمين، مما أسهم في تحسين جودة الأداة بصورتها النهائية.

3-2-2 صدق البناء

للتحقق من صدق البناء، قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات كل محور والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وذلك للتأكد من مدى اتساق الفقرات مع الأبعاد التي تقيسها.

وقد أظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط جاءت موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي جيد بين الفقرات والمحاور التابعة لها، ويؤكد صلاحية الأداة لقياس المتغيرات التي أُعدت من أجلها. كما أشارت النتائج إلى أن فقرات الاستبانة ترتبط بدرجة مناسبة مع الدرجة الكلية لكل مجال، الأمر الذي يعزز من قوة البناء الداخلي للأداة، ويدل على تمتعها بدرجة جيدة من الصدق البنائي.

جدول (2-أ): معاملات ارتباط فقرات المجالات بالدرجة الكلية

المجال	معامل الارتباط
استخدام التكنولوجيا	0.78
التطور اللغوي	0.81

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى أن معاملات الارتباط جاءت مرتفعة ودالة إحصائيًا، مما يدل على وجود اتساق داخلي جيد بين المجالات والدرجة الكلية للأداة، ويؤكد تمتع الاستبانة بدرجة مناسبة من صدق البناء.

3-2-3 ثبات الأداة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، استخدمت الباحثة معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لقياس درجة الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (2): معاملات الثبات باستخدام كرونباخ ألفا لمخاور الدراسة

المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
استخدام التكنولوجيا	20	0.87
التطور اللغوي	24	0.91
الدرجة الكلية للأداة	44	0.89

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى أن معاملات الثبات جاءت مرتفعة ومقبولة إحصائياً، حيث تراوحت قيم معامل كرونباخ ألفا بين (0.87-0.91)، بينما بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.89)، وهي قيم مرتفعة تدل على تمتع الأداة بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي والثبات.

وتشير هذه النتائج إلى أن فقرات الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من التجانس والترابط الداخلي، مما يجعل الأداة مناسبة للتطبيق الميداني، وقادرة على توفير بيانات دقيقة يمكن الاعتماد عليها في تحليل نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها واختبار فرضياتها.

3-3 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى استخدام التكنولوجيا لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في شمال فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات استخدام التكنولوجيا لدى الأطفال، وذلك كما يظهر في الجدول الآتي:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى استخدام التكنولوجيا لدى الأطفال

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
مدة الاستخدام وكثافته	3.24	0.71	مرتفع
نوع المحتوى الرقمي	2.98	0.66	متوسط
نمط الاستخدام	3.11	0.73	متوسط

المتوسط	0.81	2.70	التفاعل الأسري المصاحب
المتوسط	0.59	3.01	الدرجة الكلية لاستخدام التكنولوجيا

يتضح من النتائج الواردة في الجدول السابق أن مستوى استخدام التكنولوجيا لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة جاء بدرجة

متوسطة بصورة عامة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.01) بانحراف معياري بلغ (0.59) .

وقد جاء مجال مدة الاستخدام وكثافته في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.24)، وهو ما يشير إلى ارتفاع نسبي في عدد

الساعات التي يقضيها الأطفال أمام الأجهزة الرقمية يوميًا.

أما مجال نمط الاستخدام فقد جاء في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.11)، تلاه مجال نوع المحتوى الرقمي بمتوسط حسابي

بلغ (2.98)، في حين جاء مجال التفاعل الأسري المصاحب لاستخدام التكنولوجيا في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ

(2.70).

وتشير هذه النتائج إلى أن الطفل الفلسطيني في مرحلة ما قبل المدرسة أصبح يعيش داخل بيئة رقمية متداخلة بصورة واضحة مع

حياته اليومية، إلا أن هذا الاستخدام لا يرافقه دائماً مستوى كافٍ من التفاعل الأسري أو التوجيه المباشر، وهو ما قد يؤثر على

طبيعة الخبرة اللغوية التي يكتسبها الطفل أثناء استخدامه للمحتوى الرقمي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حسين (2023)، التي أشارت إلى أن استخدام الأجهزة الرقمية أصبح جزءاً من الروتين اليومي

للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة داخل البيئات العربية، كما تنسجم مع نتائج Karani et al. (2022)، التي أكدت ارتفاع

معدلات التعرض للشاشات لدى الأطفال في السنوات الأولى من العمر.

3-4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في شمال فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التطور اللغوي لدى الأطفال في مجالات

المفردات، والفهم السمعي، واللغة التعبيرية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التطور اللغوي لدى الأطفال

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
المفردات	3.14	0.62	متوسط

متوسط	0.58	3.06	الفهم السمعي
متوسط	0.67	2.81	اللغة التعبيرية
متوسط	0.54	3.00	الدرجة الكلية للتطور اللغوي

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى أن مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال جاء بدرجة متوسطة بصورة عامة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.00)، بانحراف معياري بلغ (0.54).

وقد جاء مجال المفردات في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.14)، يليه مجال الفهم السمعي بمتوسط حسابي بلغ (3.06)، في حين جاء مجال اللغة التعبيرية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.81).

ويمكن تفسير ارتفاع مستوى المفردات نسبياً بأن الأطفال يتعرضون بصورة يومية لكمية كبيرة من الكلمات داخل الأسرة والروضة والمحتوى الرقمي، الأمر الذي يسهم في توسيع مخزونهم اللغوي بصورة مستمرة.

أما انخفاض مستوى اللغة التعبيرية مقارنة ببقية المجالات، فقد يرتبط بتراجع فرص الحوار المباشر والتفاعل الوجيه داخل البيئة الأسرية، خاصة في ظل زيادة الوقت الذي يقضيه الطفل أمام الأجهزة الرقمية.

كما تشير هذه النتيجة إلى أن امتلاك الطفل للمفردات أو فهمه للكلمات لا يعني بالضرورة امتلاكه القدرة الكاملة على استخدامها بصورة تواصلية فعالة، إذ تتطلب اللغة التعبيرية بيئة تفاعلية غنية تسمح للطفل بالمحادثة والسرود وطرح الأسئلة والمشاركة اللفظية المستمرة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Mustonen et al. 2022)، الذين أشاروا إلى أن المهارات التعبيرية تُعد أكثر تأثراً بتراجع التفاعل اللفظي المباشر مقارنة ببقية المهارات اللغوية، كما تنسجم مع مراجعة (Massaroni et al. 2024)، التي أوضحت أن الاستخدام غير التفاعلي للشاشات قد يرتبط بضعف اللغة التعبيرية لدى الأطفال.

3-5 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما طبيعة العلاقة بين استخدام التكنولوجيا والتطور اللغوي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في شمال فلسطين؟ للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) للكشف عن طبيعة العلاقة بين استخدام التكنولوجيا والتطور اللغوي لدى الأطفال، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (5): نتائج معامل ارتباط بيرسون بين استخدام التكنولوجيا والتطور اللغوي

المتغيران	معامل الارتباط (r)	مستوى الدلالة
استخدام التكنولوجيا والتطور اللغوي	-0.03	0.693

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام التكنولوجيا والتطور اللغوي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.03)، وبلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.693)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05).

وبناءً على ذلك، تُقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام التكنولوجيا والتطور اللغوي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في شمال فلسطين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تأثير التكنولوجيا على التطور اللغوي لا يرتبط بعدد ساعات الاستخدام فقط، بل يتأثر بعدة عوامل وسيطة، مثل نوعية المحتوى الرقمي، ومستوى التفاعل الأسري، وطبيعة استخدام الطفل للتكنولوجيا، وما إذا كان الاستخدام يتم بصورة تفاعلية أو بصورة فردية سلبية.

كما قد تشير هذه النتيجة إلى أن بعض الأطفال يحصلون على دعم لغوي مناسب داخل الأسرة والروضة، الأمر الذي قد يخفف من التأثيرات السلبية المحتملة للاستخدام الرقمي، خاصة عندما يكون استخدام التكنولوجيا مصحوبًا بالحوار والتفاعل اللفظي المباشر. وتنسجم هذه النتيجة مع مراجعة (Karani et al. (2022)، التي أكدت أن العلاقة بين وقت الشاشة والتطور اللغوي ليست علاقة سببية مباشرة، وإنما علاقة تتأثر بطبيعة الاستخدام وجودة المحتوى والتفاعل البشري المصاحب.

3-6 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق في مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال تبعًا لنمط استخدام التكنولوجيا (تفاعلي/غير تفاعلي)؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الباحثة اختبار (Independent Samples T-test) للكشف عن الفروق في

مستوى التطور اللغوي تبعًا لنمط استخدام التكنولوجيا، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول(6) :نتائج اختبار (T-test) للفروق في مستوى التطور اللغوي تبعاً لنمط استخدام التكنولوجيا

نمط الاستخدام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
تفاعلي	3.12	0.49	2.18	0.031
غير تفاعلي	2.87	0.56		

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال تبعاً لنمط

استخدام التكنولوجيا، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.031)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05) .

وقد جاءت الفروق لصالح الأطفال الذين يستخدمون التكنولوجيا بصورة تفاعلية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لديهم (3.12)،

مقارنة بالأطفال الذين يستخدمون التكنولوجيا بصورة غير تفاعلية والذين بلغ متوسطهم الحسابي (2.87) .

وتشير هذه النتيجة إلى أن التفاعل البشري المصاحب لاستخدام التكنولوجيا يمثل عنصراً مهماً في دعم النمو اللغوي لدى الطفل،

إذ إن مشاركة الوالدين أو أحد أفراد الأسرة أثناء استخدام الأجهزة الرقمية تساعد الطفل على فهم الكلمات وربطها بالسياق

والتعبير عنها بصورة أفضل.

كما تعكس هذه النتيجة أن المشكلة لا تكمن في التكنولوجيا بحد ذاتها، بل في طريقة استخدامها، وما إذا كانت تُستخدم ضمن

بيئة تفاعلية غنية بالحوار والتواصل، أو ضمن مشاهدة فردية سلبية تقل فيها فرص التفاعل اللفظي المباشر.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Sundqvist et al. (2021) ، التي أكدت أن الاستخدام التفاعلي المشترك للتكنولوجيا بين

الطفل والوالدين يرتبط بمستويات لغوية أفضل مقارنة بالاستخدام الفردي القائم على المشاهدة السلبية.

3-7 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد فروق في مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال تبعاً لطبيعة المحتوى الرقمي (تعليمي/ترفيهي)؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق في

مستوى التطور اللغوي تبعاً لطبيعة المحتوى الرقمي الذي يتعرض له الطفل، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول(7) :نتائج تحليل التباين الأحادي تبعاً لطبيعة المحتوى الرقمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3.14	2	1.57	3.74	0.026

داخل المجموعات	74.26	177	0.42		
المجموع الكلي	77.40	179			

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال تبعاً لطبيعة المحتوى الرقمي الذي يتعرض له الطفل، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.026)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05).

وقد تبين أن الأطفال الذين تعرضوا بصورة أكبر للمحتوى التعليمي التفاعلي أظهروا مستويات أفضل في التطور اللغوي مقارنة بالأطفال الذين تعرضوا بصورة أكبر للمحتوى الترفيهي غير الموجه. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المحتوى التعليمي يوفر فرصاً أكبر لتكرار الكلمات وربط الأصوات بالصور وتنمية الانتباه السمعي، إضافة إلى تشجيع الطفل على التفاعل والمشاركة اللفظية، وهو ما ينعكس بصورة إيجابية على نموه اللغوي. كما تشير هذه النتيجة إلى أهمية جودة المحتوى الرقمي، وليس مجرد استخدام التكنولوجيا بحد ذاته، في التأثير على المهارات اللغوية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

وتنسجم هذه النتيجة مع دراسة يوسف وحمود (2024)، التي أشارت إلى أن التطبيقات التعليمية التفاعلية تساعد على تعزيز المفردات وتحسين النطق عندما تُستخدم بصورة موجهة وتفاعلية، كما تتفق مع ما أشار إليه سيد (2023) حول أهمية دمج التكنولوجيا داخل بيئة تربوية منظمة.

3-8 النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

هل توجد فروق في مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال تبعاً لمستوى التفاعل الأسري المصاحب لاستخدام التكنولوجيا؟ للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق في مستوى التطور اللغوي تبعاً لمستوى التفاعل الأسري المصاحب لاستخدام التكنولوجيا، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (8): نتائج تحليل التباين الأحادي تبعاً لمستوى التفاعل الأسري

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	4.26	3	1.42	4.11	0.008
داخل المجموعات	60.78	176	0.35		

المجموع الكلي	65.04	179		
---------------	-------	-----	--	--

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال تبعاً لمستوى التفاعل الأسري المصاحب لاستخدام التكنولوجيا، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.008)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05).

وقد أظهرت النتائج أن الأطفال الذين يحظون بمستوى مرتفع من التفاعل الأسري أثناء استخدام التكنولوجيا يمتلكون مستويات أفضل من التطور اللغوي مقارنة بالأطفال الذين يستخدمون الأجهزة الرقمية بصورة فردية أو مع مستوى منخفض من الإشراف والتفاعل الأسري.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التفاعل الأسري يوفر للطفل فرصاً للحوار وشرح الكلمات وتفسير المعاني وربط المحتوى الرقمي بالواقع اليومي، وهو ما يساعد على تنمية المفردات واللغة التعبيرية والفهم السمعي بصورة أكثر فعالية.

كما تعكس هذه النتيجة الدور المحوري للأسرة في توجيه استخدام التكنولوجيا وتحويلها من وسيلة مشاهدة سلبية إلى بيئة لغوية تفاعلية تدعم النمو اللغوي لدى الطفل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Sundqvist et al. (2021)، التي أكدت أن مشاركة الوالدين للأطفال أثناء استخدام الأجهزة الرقمية تساعد على تعزيز الفهم اللغوي والتعبير الشفهي، كما تنسجم مع نتائج Mustonen et al. (2022)، التي أوضحت أهمية التغذية الراجعة اللفظية في دعم النمو اللغوي للأطفال.

3-9 النتائج المتعلقة بالسؤال السابع:

هل توجد فروق في مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال تُعزى إلى المتغيرات الديموغرافية؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الباحثة اختبار (T-test) وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق في مستوى التطور اللغوي تبعاً للمتغيرات الديموغرافية.

أولاً: الفروق تبعاً لعمر الطفل

جدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي تبعاً لعمر الطفل

مصدر التباين	قيمة F	مستوى الدلالة
عمر الطفل	5.62	0.001

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطور اللغوي تُعزى لعمر الطفل، حيث كانت الفروق لصالح الأطفال الأكبر سنًا، وهو ما يمكن تفسيره بالنمو الطبيعي التدريجي للمهارات اللغوية مع التقدم في العمر.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Mustonen et al. (2022)، الذين أكدوا أن النمو اللغوي يتطور بصورة تدريجية خلال مرحلة الطفولة المبكرة مع التقدم في العمر وزيادة فرص التفاعل اللغوي والاجتماعي.

ثانيًا: الفروق تبعًا لجنس الطفل

جدول (10): نتائج اختبار (T-test) تبعًا لجنس الطفل

الجنس	المتوسط الحسابي	قيمة T	مستوى الدلالة
ذكر	2.97	1.11	0.268
أنثى	3.04		

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطور اللغوي تُعزى لجنس الطفل، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.268)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05).

ثالثًا: الفروق تبعًا لنوع الروضة

جدول (11): نتائج تحليل التباين الأحادي تبعًا لنوع الروضة

مصدر التباين	قيمة F	مستوى الدلالة
نوع الروضة	2.94	0.055

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطور اللغوي تُعزى لنوع الروضة.

رابعًا: الفروق تبعًا للمستوى التعليمي للأم

جدول (12): نتائج تحليل التباين الأحادي تبعًا للمستوى التعليمي للأم

مصدر التباين	قيمة F	مستوى الدلالة
المستوى التعليمي للأم	4.37	0.003

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطور اللغوي تُعزى للمستوى التعليمي للأم، حيث ظهرت الفروق لصالح الأطفال الذين تنتمي أمهاتهم إلى مستويات تعليمية أعلى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأمهات ذوات المستوى التعليمي المرتفع غالبًا ما يوفرن بيئة لغوية أكثر غنى، إضافة إلى مستوى أعلى من المتابعة والتفاعل اللفظي مع الأطفال. وتنسجم هذه النتيجة مع دراسة (Hussein, 2023)، التي أشارت إلى أن مستوى الوعي الأسري والتعليمي يمثل عاملاً مهماً في تنظيم استخدام التكنولوجيا وتوجيهها بصورة تدعم النمو اللغوي لدى الأطفال.

خامساً: الفروق تبعاً للغة المستخدمة في المنزل

جدول (13): نتائج اختبار (T-test) تبعاً للغة المستخدمة في المنزل

اللغة المستخدمة	المتوسط الحسابي	قيمة T	مستوى الدلالة
العربية فقط	3.08	2.04	0.043
العربية ولغة أخرى	2.89		

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطور اللغوي تُعزى للغة المستخدمة داخل المنزل، حيث جاءت الفروق لصالح الأطفال الذين يستخدمون اللغة العربية فقط داخل المنزل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استخدام لغة واحدة بصورة مستقرة داخل البيئة المنزلية يساعد الطفل على تثبيت المفردات وبناء النظام اللغوي بصورة أكثر وضوحاً خلال السنوات الأولى من النمو اللغوي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Zhorabek et al., 2025)، التي أوضحت أن التعرض غير المنظم لمحتوى متعدد اللغات قد يؤدي إلى نوع من التداخل اللغوي والتشويش في بناء المفردات والأنظمة اللغوية لدى الأطفال في السنوات الأولى من العمر.

3-10 خلاصة الفصل الثالث

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر استخدام التكنولوجيا على التطور اللغوي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في شمال فلسطين، وذلك من خلال تحليل استجابات أولياء الأمور حول أنماط استخدام الأطفال للتكنولوجيا ومستوى تطورهم اللغوي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام التكنولوجيا لدى الأطفال جاء بدرجة متوسطة بصورة عامة، مع ارتفاع نسبي في مدة الاستخدام اليومي للأجهزة الرقمية. كما بينت النتائج أن مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال جاء بدرجة متوسطة في مجالات المفردات، والفهم السمعي، واللغة التعبيرية.

وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لاستخدام التكنولوجيا والتطور اللغوي لدى الأطفال، مما يشير إلى أن تأثير التكنولوجيا لا يرتبط بعدد ساعات الاستخدام فقط، بل يتأثر بطبيعة الاستخدام والمحتوى والتفاعل الأسري المصاحب.

كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطور اللغوي تبعاً لنمط استخدام التكنولوجيا، وجاءت الفروق لصالح الاستخدام التفاعلي، إضافة إلى وجود فروق تبعاً لطبيعة المحتوى الرقمي ولصالح المحتوى التعليمي. وأظهرت النتائج أيضاً وجود أثر مهم للتفاعل الأسري المصاحب لاستخدام التكنولوجيا، حيث تبين أن الأطفال الذين يحظون بمستوى أعلى من التفاعل والحوار الأسري أثناء استخدام الأجهزة الرقمية يمتلكون مستويات لغوية أفضل مقارنة بغيرهم. أما فيما يتعلق بالمتغيرات الديموغرافية، فقد تبين وجود فروق في مستوى التطور اللغوي تبعاً لعمر الطفل، والمستوى التعليمي للأم، واللغة المستخدمة داخل المنزل، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لجنس الطفل أو نوع الروضة. وبصورة عامة، تشير نتائج الدراسة إلى أن التكنولوجيا لا تمثل عاملاً سلبياً أو إيجابياً بصورة مطلقة، وإنما يتحدد أثرها وفق طريقة الاستخدام، وجودة المحتوى، ومستوى التفاعل البشري المصاحب، وهو ما يؤكد أهمية دور الأسرة والمؤسسة التربوية في توجيه الاستخدام الرقمي للأطفال خلال مرحلة الطفولة المبكرة.

الفصل الرابع

مناقشة النتائج والتوصيات والمقترحات

تمهيد

يهدف هذا الفصل إلى مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية المتعلقة بأثر استخدام التكنولوجيا على التطور اللغوي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في شمال فلسطين، وذلك في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت العلاقة بين التكنولوجيا والتطور اللغوي في الطفولة المبكرة. كما تسعى الباحثة إلى تفسير النتائج في سياق البيئة الفلسطينية، وربطها بالتحولات الاجتماعية والتربوية التي طرأت على طبيعة التنشئة الأسرية واستخدام الأجهزة الرقمية داخل البيوت الفلسطينية.

وتنبع أهمية مناقشة النتائج من كون مرحلة الطفولة المبكرة تمثل المرحلة الأكثر حساسية في تشكل اللغة واكتساب المفردات والمهارات التواصلية، الأمر الذي يجعل أي تغير في البيئة اللغوية المحيطة بالطفل ذا أثر مباشر على نموه اللغوي والمعرفي. وفي ظل الانتشار المتزايد للتكنولوجيا داخل حياة الأطفال، أصبحت الحاجة ملحة لفهم طبيعة هذا التأثير بصورة أكثر عمقاً وارتباطاً بالسياق المحلي الفلسطيني.

4-1 مناقشة النتائج المتعلقة بمستوى استخدام التكنولوجيا لدى الأطفال

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام التكنولوجيا لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة جاء بدرجة متوسطة بصورة عامة، مع ارتفاع نسبي في مجال مدة الاستخدام وكثافته. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التحولات الرقمية المتسارعة التي يشهدها المجتمع الفلسطيني، حيث أصبحت الأجهزة الذكية جزءاً أساسياً من الحياة اليومية للأطفال داخل الأسرة، ولم تعد التكنولوجيا مقتصرة على الترفيه فقط، بل امتدت لتشمل التعلم والتواصل وإشغال الطفل وتحديثه. كما تعكس هذه النتيجة التغيرات التي طرأت على أنماط التنشئة الأسرية في السنوات الأخيرة، إذ أصبحت بعض الأسر تعتمد على الأجهزة الرقمية كوسيلة لإدارة وقت الطفل أو تقليل حركته داخل المنزل، خاصة في ظل الضغوط الاقتصادية والاجتماعية وتسارع نمط الحياة اليومي. وقد يكون ذلك أكثر وضوحاً في البيئات التي يعمل فيها الوالدان لساعات طويلة أو تعاني من محدودية البدائل الترفيهية والتعليمية المباشرة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حسين (2023)، التي أشارت إلى أن الاستخدام غير المنظم للتكنولوجيا أصبح من الظواهر المتزايدة في البيئات العربية، وأن الأجهزة الرقمية تحولت تدريجياً إلى جزء من الروتين اليومي للأطفال. كما تنسجم مع نتائج Karani et al. (2022)، التي أكدت أن التعرض للشاشات في مرحلة الطفولة المبكرة أصبح أكثر شيوعاً داخل البيئات الأسرية الحديثة. وفي المقابل، أظهرت النتائج انخفاض مستوى التفاعل الأسري المصاحب لاستخدام التكنولوجيا مقارنة ببقية المجالات، وهو ما قد يشير إلى أن جزءاً كبيراً من استخدام الأطفال للأجهزة الرقمية يتم بصورة فردية، دون مشاركة لفظية أو حوار مباشر من الأسرة. وتُعد هذه النتيجة ذات أهمية كبيرة، لأن الأدبيات الحديثة تؤكد أن أثر التكنولوجيا على اللغة لا يتحدد فقط بمدة الاستخدام، وإنما أيضاً بطبيعة التفاعل البشري المصاحب لهذا الاستخدام (Sundqvist et al., 2021).

كما قد تعكس هذه النتيجة تحول التكنولوجيا لدى بعض الأسر من وسيلة تفاعلية إلى وسيلة مشاهدة صامتة، الأمر الذي يقلل من فرص الحوار الطبيعي بين الطفل وأفراد الأسرة، ويؤثر على فرص ممارسة اللغة بصورة اجتماعية مباشرة.

وقد تختلف هذه النتيجة عن بعض الدراسات الغربية التي أظهرت مستويات أعلى من التفاعل الأسري الرقمي، وذلك بسبب خصوصية السياق الفلسطيني وما يرتبط به من ضغوط اجتماعية واقتصادية تؤثر في أنماط استخدام التكنولوجيا داخل الأسرة.

4-2 مناقشة النتائج المتعلقة بمستوى التطور اللغوي لدى الأطفال

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال جاء بدرجة متوسطة في مجالات المفردات، والفهم السمعي، واللغة التعبيرية، وقد جاء مجال المفردات في المرتبة الأولى، بينما جاء مجال اللغة التعبيرية في المرتبة الأخيرة.

ويمكن تفسير ارتفاع مستوى المفردات نسبياً بأن الطفل المعاصر يتعرض يومياً لكمية كبيرة من الكلمات داخل الأسرة والروضة والمحتوى الرقمي، الأمر الذي يساهم في توسيع مخزونه اللغوي حتى في ظل الاستخدام المتزايد للتكنولوجيا. فالأجهزة الرقمية والتطبيقات المرئية تقدم للطفل كمّاً واسعاً من الكلمات والأصوات والصور التي تساعد على التعرف إلى مفردات جديدة بصورة مستمرة.

إلا أن هذه النتيجة لا تعني بالضرورة أن الطفل يمتلك القدرة الكاملة على استخدام اللغة بصورة تواصلية فعالة، إذ أظهرت النتائج انخفاض مستوى اللغة التعبيرية مقارنة ببقية المجالات. ويمكن تفسير ذلك بأن اللغة التعبيرية تعتمد بصورة أساسية على التفاعل الاجتماعي المباشر والحوار الطبيعي وتبادل الأدوار الكلامية، وهي عناصر قد تتراجع عندما يقضي الطفل وقتاً طويلاً في مشاهدة المحتوى الرقمي بصورة فردية.

كما أن اللغة التعبيرية تتطلب من الطفل فرصة للتحدث والسرود وطرح الأسئلة والتفاعل مع الآخرين، وهي مهارات لا يمكن بناؤها بصورة كاملة من خلال الاستقبال السلبي للمحتوى الرقمي فقط. وقد أشار (Mustonen et al. 2022) إلى أن تراجع التفاعل اللفظي المباشر قد يؤثر بصورة سلبية على اللغة التعبيرية لدى الأطفال، حتى في حال امتلاكهم حصيلة جيدة من المفردات.

وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع مراجعة (Massaroni et al. 2024)، التي أوضحت أن التعرض الطويل للمحتوى الرقمي غير التفاعلي يرتبط بانخفاض مستوى اللغة العامة، وخاصة المهارات المرتبطة بالتعبير والتواصل الشفهي.

ومن زاوية أخرى، قد تعكس هذه النتيجة وجود فجوة بين التعرض اللغوي وبين الممارسة اللغوية الفعلية، إذ إن الطفل قد يسمع الكلمات ويفهمها، لكنه لا يحصل دائماً على فرص كافية لاستخدامها داخل مواقف اجتماعية حقيقية.

كما قد تعكس هذه النتيجة خصوصية البيئة اللغوية الفلسطينية التي تجمع بين اللهجة المحلية والمحتوى الرقمي متعدد اللغات، الأمر الذي قد يؤثر على استقرار الممارسة اللغوية لدى الأطفال في السنوات الأولى من العمر.

3-4 مناقشة النتائج المتعلقة بالعلاقة بين استخدام التكنولوجيا والتطور اللغوي

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لاستخدام التكنولوجيا والتطور اللغوي لدى الأطفال، وهي نتيجة تحمل دلالات مهمة تتفق مع الاتجاهات الحديثة في تفسير أثر التكنولوجيا على الأطفال. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التكنولوجيا لا تمثل عاملاً سلبياً أو إيجابياً بصورة مطلقة، وإنما يتحدد أثرها وفق مجموعة من العوامل الوسيطة، مثل طبيعة المحتوى الرقمي، ومدة الاستخدام، ومستوى التفاعل الأسري، ونمط استخدام الطفل للتكنولوجيا. وتشير هذه النتيجة إلى أن عدد ساعات الاستخدام وحده لا يكفي لتفسير مستوى التطور اللغوي لدى الطفل، إذ قد يقضي طفلان المدة الزمنية نفسها أمام الأجهزة الرقمية، لكن أحدهما يستخدم التكنولوجيا بصورة تفاعلية وتعليمية بمشاركة الأسرة، بينما يستخدمها الآخر بصورة فردية وسلبية، وهو ما يؤدي إلى نتائج مختلفة على النمو اللغوي.

كما قد تعكس هذه النتيجة وجود مستوى من التوازن داخل بعض الأسر الفلسطينية بين استخدام الطفل للتكنولوجيا وبين استمرار الحوار والتفاعل الأسري، الأمر الذي قد يخفف من التأثيرات السلبية المحتملة للتعرض للشاشات. وقد يفسر ذلك سبب اختلاف نتائج الدراسة الحالية عن بعض الدراسات الأجنبية التي ربطت بصورة مباشرة بين وقت الشاشة والتأخر اللغوي، إذ يبدو أن أثر التكنولوجيا في البيئة الفلسطينية أكثر ارتباطاً بطريقة الاستخدام والسياق الأسري من ارتباطه بعدد ساعات الاستخدام فقط.

وتنسجم هذه النتيجة مع مراجعة (Karani et al. (2022)، التي أكدت أن العلاقة بين وقت الشاشة والتطور اللغوي علاقة معقدة وغير مباشرة، وأن أثر التكنولوجيا يتحدد تبعاً للسياق التربوي والاجتماعي المصاحب للاستخدام.

كما تتفق مع ما أشار إليه (Traxler (2023 حول خصوصية البيئة الفلسطينية، حيث قد تتحول التكنولوجيا أحياناً إلى وسيلة تعليمية متاحة للأطفال في ظل التحديات الاجتماعية والتعليمية المختلفة، مما يجعل أثرها أكثر تعقيداً من مجرد اعتبارها عاملاً سلبياً مباشراً.

4-4 مناقشة النتائج المتعلقة بنمط استخدام التكنولوجيا

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطور اللغوي تبعًا لنمط استخدام التكنولوجيا، وقد جاءت الفروق لصالح الأطفال الذين يستخدمون التكنولوجيا بصورة تفاعلية. وتشير هذه النتيجة إلى أن التفاعل البشري المصاحب لاستخدام الأجهزة الرقمية يمثل عنصرًا جوهريًا في دعم النمو اللغوي لدى الطفل، إذ إن مشاركة الوالدين أو أحد أفراد الأسرة أثناء استخدام التكنولوجيا تتيح فرصًا للحوار وشرح الكلمات وإعادة صياغة المعاني وربط المحتوى الرقمي بالواقع اليومي للطفل. كما تسمح البيئة التفاعلية للطفل بممارسة اللغة بصورة فعلية بدل الاكتفاء بالاستقبال السلبي، وهو ما يعزز الفهم والمفردات واللغة التعبيرية في آن واحد.

وتنسجم هذه النتيجة بصورة مباشرة مع دراسة Sundqvist et al. (2021)، التي أكدت أن الاستخدام المشترك للتكنولوجيا بين الطفل والوالدين يساعد على تحسين النمو اللغوي بصورة أفضل مقارنة بالاستخدام الفردي. كما تتفق مع نتائج يوسف وحمود (2024)، التي أشارت إلى أن التطبيقات التعليمية التفاعلية تحقق أثرًا لغويًا أفضل عندما تكون مصحوبة بمشاركة من شخص بالغ يشرح المحتوى ويوجه الطفل أثناء الاستخدام. وتؤكد هذه النتيجة أن المشكلة لا تكمن في التكنولوجيا نفسها، وإنما في تحويلها إلى وسيلة مشاهدة فردية صامتة تقل فيها فرص التفاعل اللفظي الطبيعي، الأمر الذي قد يضعف الخبرة اللغوية لدى الطفل على المدى الطويل. كما تشير هذه النتيجة إلى أن الدراسات التي تناولت التكنولوجيا بوصفها عاملاً سلبياً مطلقاً قد أغفلت أهمية التفاعل البشري المصاحب، وهو ما تؤكد عليه نتائج الدراسة الحالية بصورة واضحة.

4-5 مناقشة النتائج المتعلقة بطبيعة المحتوى الرقمي

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال تبعًا لطبيعة المحتوى الرقمي الذي يتعرض له الطفل، وقد جاءت الفروق لصالح الأطفال الذين تعرضوا بصورة أكبر للمحتوى التعليمي التفاعلي مقارنة بالأطفال الذين تعرضوا بصورة أكبر للمحتوى الترفيهي غير الموجه. وتشير هذه النتيجة إلى أن جودة المحتوى الرقمي تمثل عاملاً أساسياً في تحديد طبيعة أثر التكنولوجيا على النمو اللغوي للأطفال، إذ إن المحتوى التعليمي يوفر بيئة أكثر دعمًا لاكتساب المفردات وتنمية الفهم السمعي وتحفيز الطفل على التفاعل اللفظي.

كما أن التطبيقات التعليمية غالبًا ما تعتمد على تكرار الكلمات، والربط بين الصوت والصورة، وإعطاء الطفل فرصة للاستجابة أو التقليد أو الإجابة، وهي عناصر تساعد على تنشيط العمليات اللغوية والمعرفية بصورة أكثر فاعلية مقارنة بالمحتوى الترفيهي القائم على المشاهدة السريعة أو التلقّي السلبي.

وتنسجم هذه النتيجة مع دراسة يوسف وحمود (2024)، التي أكدت أن التطبيقات التعليمية التفاعلية تساعد على تحسين المفردات والنطق لدى الأطفال عندما تُستخدم بصورة موجهة وتفاعلية. كما تتفق مع ما أشار إليه سيد (2023)، الذي أوضح أن دمج التكنولوجيا داخل بيئة تربوية منظمة يمكن أن يحولها إلى أداة داعمة للنمو اللغوي بدل أن تكون عاملاً مضعفاً له. وفي المقابل، فإن المحتوى الترفيهي غير الموجه قد يؤدي إلى تشتت الانتباه وضعف التركيز اللغوي، خاصة عندما يكون المحتوى سريع الإيقاع أو متعدد اللغات أو قائماً على المؤثرات البصرية أكثر من التفاعل اللفظي. وقد أشار Massaroni et al. (2024) إلى أن المحتوى الرقمي السريع وغير التفاعلي قد يؤثر سلباً على جودة المدخلات اللغوية التي يتلقاها الطفل. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن المحتوى التعليمي غالباً ما يكون أكثر قرباً من مستوى الطفل اللغوي والمعرفي، في حين أن بعض المحتويات الترفيهية قد تتجاوز مستوى فهم الطفل أو تقدم كلمات وسياقات لا تتناسب مع بيئته اليومية، الأمر الذي قد يضعف الاستفادة اللغوية منها.

وتؤكد هذه النتيجة أن أثر التكنولوجيا لا يتحدد فقط بوجودها أو مدة استخدامها، وإنما أيضاً بنوعية المحتوى الذي يتعرض له الطفل، ومدى ملاءمته لخصائصه العمرية واللغوية.

وقد يعكس ذلك الحاجة إلى إعادة النظر في بعض التصورات التربوية التقليدية التي تنظر إلى التكنولوجيا باعتبارها مصدراً موحداً للتأثير، دون التمييز بين المحتوى التعليمي والمحتوى الترفيهي غير الموجه.

4-6 مناقشة النتائج المتعلقة بالتفاعل الأسري المصاحب لاستخدام التكنولوجيا

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال تبعاً لمستوى التفاعل الأسري المصاحب لاستخدام التكنولوجيا، وقد جاءت الفروق لصالح الأطفال الذين يحظون بمستوى مرتفع من التفاعل والحوار الأسري أثناء استخدام الأجهزة الرقمية.

وتُعد هذه النتيجة من أكثر نتائج الدراسة أهمية، لأنها تؤكد أن الأسرة ما تزال تمثل العامل الأكثر تأثيراً في تشكيل البيئة اللغوية للطفل، حتى في ظل الانتشار الواسع للتكنولوجيا داخل البيوت الفلسطينية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التفاعل الأسري أثناء استخدام التكنولوجيا يساعد الطفل على فهم الكلمات وربطها بالسياق الواقعي، كما يمنحه فرصة لطرح الأسئلة والمشاركة في الحوار وتكرار المفردات بصورة طبيعية، وهو ما يعزز النمو اللغوي بصورة ملحوظة.

كما أن مشاركة الوالدين للطفل أثناء مشاهدة المحتوى الرقمي أو استخدام التطبيقات التعليمية تجعل التكنولوجيا وسيلة للحوار وليس بديلاً عنه، وهو ما ينسجم مع الطرح النظري الذي تؤكد عليه الأدبيات الحديثة في مجال اللغة والطفولة المبكرة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Sundqvist et al. (2021)، التي أكدت أن الاستخدام المشترك للتكنولوجيا بين الطفل والوالدين يرتبط بمستويات لغوية أفضل مقارنة بالاستخدام الفردي. كما تنسجم مع نتائج Mustonen et al. (2022)، التي أشارت إلى أن غياب التغذية الراجعة اللفظية والتفاعل المباشر يؤدي إلى ضعف النمو اللغوي لدى الأطفال. ومن زاوية أخرى، قد تعكس هذه النتيجة اختلاف مستوى الوعي الأسري بالتربية الرقمية، إذ إن بعض الأسر تتعامل مع التكنولوجيا بوصفها وسيلة تعليمية تحتاج إلى مشاركة وتوجيه، بينما تستخدمها أسر أخرى بصورة فردية بهدف إشغال الطفل فقط.

كما تشير هذه النتيجة إلى أن التكنولوجيا يمكن أن تتحول إلى فرصة تربوية ولغوية فعالة عندما تُستخدم ضمن بيئة أسرية غنية بالتواصل والحوار، وهو ما يؤكد أهمية توعية الأسر الفلسطينية بطرق الاستخدام التفاعلي للأجهزة الرقمية في مرحلة الطفولة المبكرة. وتبرز هذه النتيجة أهمية التعامل مع التكنولوجيا بوصفها جزءاً من البيئة الاجتماعية والتربوية للطفل، وليس مجرد أداة تقنية منفصلة عن السياق الأسري والثقافي الذي ينمو داخله الطفل الفلسطيني.

4-7 مناقشة النتائج المتعلقة بالمتغيرات الديموغرافية

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال تُعزى لبعض المتغيرات الديموغرافية، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائية لمتغيرات أخرى. وتعكس هذه النتائج الطبيعة المركبة للتطور اللغوي، بوصفه عملية تتأثر بمجموعة من العوامل البيئية والأسرية والتعليمية والنمائية.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بعمر الطفل

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطور اللغوي تُعزى لعمر الطفل، وقد جاءت الفروق لصالح الأطفال الأكبر سناً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التطور اللغوي يرتبط بصورة طبيعية بالنمو العمري والمعرفي للطفل، إذ تزداد المفردات وتتطور مهارات الفهم والتعبير تدريجيًا مع التقدم في العمر نتيجة اتساع الخبرات اليومية والتفاعل الاجتماعي والتعرض المستمر للغة داخل الأسرة والروضة والبيئة المحيطة.

كما أن الأطفال الأكبر سنًا يكونون أكثر قدرة على فهم التعليمات والمشاركة في الحوار واستخدام الجمل بصورة أكثر تنظيمًا مقارنة بالأطفال الأصغر سنًا، وهو ما ينعكس بصورة مباشرة على مستوى أدائهم اللغوي. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Sundqvist et al. (2021)، الذين أكدوا أن النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة يتطور بصورة تدريجية ومتسارعة خلال السنوات الأولى من العمر، كما تنسجم مع (Mustonen et al. (2022)، الذين أوضحوا أن مرحلة ما قبل المدرسة تمثل نافذة نمائية حساسة لتطور اللغة.

ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بجنس الطفل

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطور اللغوي تُعزى لجنس الطفل. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البيئة اللغوية التي يتعرض لها الأطفال داخل الأسرة والروضة أصبحت متقاربة نسبيًا بين الذكور والإناث، الأمر الذي يقلل من احتمالية ظهور فروق جوهرية في المهارات اللغوية في هذه المرحلة العمرية. كما قد تشير هذه النتيجة إلى أن العوامل البيئية والتربوية أصبحت أكثر تأثيرًا من عامل الجنس في تحديد مستوى التطور اللغوي لدى الأطفال، خاصة في ظل تشابه فرص التعلم والتفاعل داخل البيئة التعليمية الحديثة. وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات الحديثة التي لم تجد فروقًا جوهرية بين الذكور والإناث في المهارات اللغوية الأساسية خلال مرحلة الطفولة المبكرة، عندما تكون البيئة التعليمية والأسرية متقاربة.

ثالثًا: مناقشة النتائج المتعلقة بنوع الروضة

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطور اللغوي تُعزى لنوع الروضة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن رياض الأطفال الحكومية والخاصة والأهلية في البيئة الفلسطينية أصبحت تقدم مستوى متقاربًا نسبيًا من الأنشطة اللغوية والتعليمية الأساسية، خاصة فيما يتعلق بتنمية المفردات والتواصل اللفظي والأنشطة القصصية والغنائية.

كما قد تعكس هذه النتيجة وجود نوع من التوحيد النسبي في البرامج التعليمية المقدمة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، الأمر الذي يحد من الفروق اللغوية الناتجة عن نوع المؤسسة التعليمية.

ومن زاوية أخرى، قد يكون تأثير البيئة الأسرية والتفاعل المنزلي أقوى من تأثير نوع الروضة في هذه المرحلة العمرية، خاصة أن الطفل يقضي الجزء الأكبر من وقته داخل الأسرة مقارنة بالمؤسسة التعليمية.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالمستوى التعليمي للأم

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطور اللغوي تُعزى للمستوى التعليمي للأم، وقد جاءت الفروق لصالح الأطفال الذين تنتمي أمهاتهم إلى مستويات تعليمية أعلى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأمهات ذوات المستوى التعليمي المرتفع غالباً ما يمتلكن وعياً أكبر بأهمية التفاعل اللغوي مع الطفل، كما يقدمن بيئة أكثر غنى بالمفردات والحوار والأنشطة التعليمية.

كما أن الأم المتعلمة تكون عادة أكثر قدرة على توجيه استخدام التكنولوجيا واختيار المحتوى المناسب للطفل، إضافة إلى متابعتها أثناء استخدام الأجهزة الرقمية وتشجيعه على الحوار والمشاركة اللفظية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Hussein, 2023)، التي أكدت أن الوعي الأسري يمثل عاملاً مهماً في تنظيم استخدام التكنولوجيا لدى الأطفال، كما تنسجم مع نتائج (Karani et al., 2022)، التي أشارت إلى أن البيئة الأسرية تعد من أهم العوامل المحددة لطبيعة أثر التكنولوجيا على اللغة.

ومن زاوية أخرى، قد توفر الأسر ذات المستوى التعليمي المرتفع فرصاً أكبر للقراءة والأنشطة القصصية والحوار اليومي، وهي عناصر تسهم بصورة مباشرة في تعزيز النمو اللغوي لدى الأطفال.

وقد تشير هذه النتيجة إلى أن تأثير التكنولوجيا على التطور اللغوي ال يمكن فصله عن مستوى الوعي الأسري والثقافي، وهو ما قد يفسر التباين بين نتائج الدراسات المختلفة باختلاف البيئات الاجتماعية والتعليمية التي أُجريت فيها.

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة باللغة المستخدمة داخل المنزل

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطور اللغوي تُعزى للغة المستخدمة داخل المنزل، وقد جاءت الفروق لصالح الأطفال الذين يستخدمون اللغة العربية فقط داخل البيئة المنزلية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استخدام لغة واحدة بصورة مستقرة خلال السنوات الأولى من العمر يساعد الطفل على تثبيت المفردات وبناء النظام اللغوي بصورة أكثر وضوحًا، خاصة في مرحلة ما قبل المدرسة التي تُعد مرحلة حساسة لاكتساب اللغة. أما التعرض المتكرر لأكثر من لغة بصورة غير منظمة، فقد يؤدي أحيانًا إلى نوع من التداخل اللغوي أو التشويش في بناء المفردات والتراكيب اللغوية، خاصة عندما لا يحصل الطفل على دعم لغوي كافٍ لفهم الفروق بين اللغات المستخدمة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Zhorabek et al. (2025، التي أشارت إلى أن المحتوى متعدد اللغات وغير الموجه قد يسبب نوعًا من التشويش اللغوي لدى الأطفال في السنوات الأولى من العمر.

كما قد ترتبط هذه النتيجة بطبيعة المحتوى الرقمي الذي يتعرض له الأطفال، إذ إن بعض التطبيقات أو الفيديوهات الرقمية تقدم محتوى بلغات متعددة بصورة سريعة وغير متدرجة، وهو ما قد يؤثر على استقرار النمو اللغوي باللغة الأم خلال مرحلة الطفولة المبكرة.

كما تؤكد هذه النتيجة أهمية مراعاة الخصوصية اللغوية والثقافية للأطفال الفلسطينيين عند تصميم المحتوى الرقمي الموجه للطفولة المبكرة، خاصة في ظل التزايد المستمر للمحتوى متعدد اللغات داخل المنصات الرقمية الحديثة.

4-8 التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، توصي الباحثة بمجموعة من التوصيات التي يمكن أن تسهم في توجيه استخدام التكنولوجيا بصورة أكثر دعمًا للنمو اللغوي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وذلك على المستويات الأسرية والتربوية والمؤسسية.

أولاً، توصي الباحثة بضرورة توعية الأسر الفلسطينية بأهمية تنظيم استخدام الأطفال للأجهزة الرقمية، وعدم ترك الطفل لفترات طويلة أمام الشاشات دون إشراف أو تفاعل مباشر، نظرًا لما قد يترتب على ذلك من تقليل فرص الحوار الطبيعي والتواصل اللفظي داخل الأسرة.

كما توصي الدراسة بضرورة تعزيز الاستخدام التفاعلي للتكنولوجيا بدلاً من الاستخدام الفردي السلبي، وذلك من خلال مشاركة الوالدين للأطفال أثناء مشاهدة المحتوى الرقمي أو استخدام التطبيقات التعليمية، وتشجيع الطفل على الحوار وطرح الأسئلة وإعادة سرد القصص والمواقف التي يشاهدها.

وتوصي الباحثة أيضًا بضرورة توجيه الأطفال نحو المحتوى الرقمي التعليمي المناسب للفئة العمرية، والابتعاد قدر الإمكان عن المحتوى السريع أو غير الموجه أو متعدد اللغات بصورة عشوائية، لما قد يسببه من تشتت لغوي أو ضعف في جودة المدخلات اللغوية التي يتلقاها الطفل.

كما تؤكد الدراسة أهمية تعزيز الأنشطة اللغوية المباشرة داخل الأسرة، مثل القراءة المشتركة، والحوار اليومي، والقصص، والألعاب اللفظية، وعدم الاعتماد على التكنولوجيا بوصفها البديل الأساسي للتفاعل الإنساني المباشر.

وعلى المستوى التربوي، توصي الباحثة بضرورة تدريب معلمات رياض الأطفال على توظيف التكنولوجيا بصورة تربوية منظمة تراعي النمو اللغوي للأطفال، بحيث تُستخدم التكنولوجيا بوصفها وسيلة داعمة للتعليم والتفاعل وليس مجرد أداة ترفيهية.

كما توصي الدراسة المؤسسات التربوية الفلسطينية بتطوير تطبيقات وبرامج تعليمية باللغة العربية تراعي الخصائص الثقافية واللغوية للأطفال الفلسطينيين، وتقدم محتوى تفاعليًا يساعد على تنمية المفردات والفهم والتعبير بصورة متدرجة ومناسبة للعمر.

وتوصي الباحثة أيضًا بضرورة إطلاق برامج إرشادية للأهالي حول التربية الرقمية السليمة، تتناول كيفية تنظيم وقت الشاشة، واختيار المحتوى المناسب، وأهمية التفاعل الأسري أثناء استخدام التكنولوجيا.

وأخيرًا، تؤكد الدراسة أهمية بناء شراكة حقيقية بين الأسرة والروضة في توجيه استخدام التكنولوجيا لدى الأطفال، بما يضمن تحقيق التوازن بين الاستفادة من الإمكانيات التعليمية للتكنولوجيا والحفاظ على النمو اللغوي والاجتماعي الطبيعي للطفل.

4-9 المقترحات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، تقترح الباحثة إجراء مجموعة من الدراسات المستقبلية التي يمكن أن تسهم في تعميق الفهم العلمي للعلاقة بين التكنولوجيا والتطور اللغوي لدى الأطفال في البيئة الفلسطينية والعربية.

أولاً، تقترح الباحثة إجراء دراسات نوعية تستكشف بصورة معمقة خبرات الأسر الفلسطينية في تنظيم استخدام الأطفال للتكنولوجيا، وكيفية تعاملهم مع التحديات المرتبطة بالتربية الرقمية في مرحلة الطفولة المبكرة.

كما تقترح الدراسة إجراء بحوث تجريبية تهدف إلى تصميم برامج تدخل لغوي قائمة على التكنولوجيا التفاعلية، وقياس مدى فاعليتها في تحسين المفردات واللغة التعبيرية والفهم السمعي لدى الأطفال.

وتوصي الباحثة بإجراء دراسات مقارنة بين الأطفال في المدن والقرى الفلسطينية، للكشف عن أثر البيئة الاجتماعية والاقتصادية على طبيعة استخدام التكنولوجيا والنمو اللغوي لدى الأطفال.

كما تقترح الدراسة إجراء أبحاث تتناول أثر المحتوى الرقمي متعدد اللغات على اللغة الأم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، خاصة في ظل الانتشار الواسع للمحتوى الأجنبي داخل التطبيقات والمنصات الرقمية.

ومن المقترحات المهمة أيضاً إجراء دراسات تتناول أثر التكنولوجيا على الجوانب النفسية والاجتماعية والانفعالية للأطفال، وعدم الاختصار فقط على الجوانب اللغوية، وذلك بهدف تقديم صورة أكثر شمولاً عن انعكاسات البيئة الرقمية على الطفولة المبكرة. وتقتراح الباحثة كذلك إجراء دراسات تتناول دور المعلمات ورياض الأطفال في توجيه استخدام التكنولوجيا داخل البيئة التعليمية، ومدى فاعلية الأنشطة الرقمية التفاعلية في دعم تعلم اللغة داخل الروضة.

وأخيراً، توصي الباحثة بإجراء دراسات طويلة تتبّع الأطفال عبر سنوات متعددة، بهدف فهم التأثيرات بعيدة المدى لاستخدام التكنولوجيا على النمو اللغوي والمعرفي والاجتماعي في المراحل اللاحقة من الطفولة.

10-4 خلاصة الفصل الرابع

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر استخدام التكنولوجيا على التطور اللغوي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في شمال فلسطين، وذلك في ضوء التغيرات الرقمية المتسارعة التي أصبحت جزءاً من الحياة اليومية للأطفال داخل الأسرة الفلسطينية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام التكنولوجيا لدى الأطفال أصبح ظاهرة واسعة الانتشار داخل البيئة الأسرية، حيث يقضي الأطفال جزءاً ملحوظاً من وقتهم اليومي أمام الأجهزة الرقمية. إلا أن النتائج أوضحت في الوقت نفسه أن أثر التكنولوجيا على التطور اللغوي لا يمكن تفسيره بصورة مباشرة أو أحادية، وإنما يتحدد وفق مجموعة من العوامل الوسيطة المرتبطة بطريقة الاستخدام، وطبيعة المحتوى، ومستوى التفاعل الأسري المصاحب.

كما بينت النتائج أن الاستخدام التفاعلي للتكنولوجيا والمحتوى التعليمي المصاحب يرتبطان بمستويات لغوية أفضل لدى الأطفال، في حين أن الاستخدام الفردي السلبي والمحتوى غير الموجه قد يحدان من فرص التفاعل اللغوي الطبيعي. وأظهرت الدراسة أيضاً أهمية الدور الذي تؤديه الأسرة في توجيه استخدام التكنولوجيا، حيث تبين أن التفاعل الأسري أثناء استخدام الأجهزة الرقمية يسهم بصورة واضحة في تعزيز المفردات والفهم والتعبير اللغوي لدى الأطفال.

ومن ناحية أخرى، أكدت النتائج أن التطور اللغوي لدى الأطفال يتأثر أيضاً بعدد من المتغيرات الديموغرافية، مثل عمر الطفل، والمستوى التعليمي للأم، واللغة المستخدمة داخل المنزل، وهو ما يعكس الطبيعة المركبة للنمو اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة.

وبناءً على ذلك، تؤكد الدراسة أن التكنولوجيا لا ينبغي النظر إليها بوصفها عاملاً سلبياً مطلقاً أو بديلاً عن التفاعل الإنساني المباشر، بل بوصفها أداة يمكن أن تتحول إلى عنصر داعم للنمو اللغوي إذا استُخدمت ضمن بيئة تربوية وأسرية واعية تقوم على التفاعل والحوار واختيار المحتوى المناسب.

كما تبرز الحاجة إلى تعزيز الوعي بالتربية الرقمية داخل الأسرة الفلسطينية، وتطوير برامج تعليمية وتوعوية تساعد الأهالي والمؤسسات التربوية على توجيه استخدام الأطفال للتكنولوجيا بصورة أكثر توازناً وملاءمة لخصائص النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة.

الخاتمة

تناولت الدراسة الحالية موضوع أثر استخدام التكنولوجيا على التطور اللغوي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في شمال فلسطين، في ظل التحولات الرقمية المتسارعة التي أصبحت تؤثر بصورة مباشرة في طبيعة البيئة اللغوية والاجتماعية التي يعيش فيها الطفل المعاصر. وقد سعت الدراسة إلى فحص طبيعة العلاقة بين استخدام التكنولوجيا والتطور اللغوي، والكشف عن أثر نمط الاستخدام، وطبيعة المحتوى الرقمي، ومستوى التفاعل الأسري، إضافة إلى بعض المتغيرات الديموغرافية المرتبطة بالأطفال والأسر. وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام التكنولوجيا أصبح جزءاً أساسياً من الحياة اليومية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يقضي الأطفال فترات زمنية ملحوظة أمام الأجهزة الرقمية، إلا أن هذا الاستخدام لا يرتبط بصورة مباشرة أو مطلقة بضعف أو تحسن التطور اللغوي، وإنما يتحدد أثره وفق طبيعة الاستخدام والسياق التربوي والأسري المصاحب له.

كما كشفت الدراسة عن أهمية الاستخدام التفاعلي للتكنولوجيا، ودور المحتوى التعليمي والتفاعل الأسري في تعزيز النمو اللغوي لدى الأطفال، في مقابل التأثيرات السلبية المحتملة للاستخدام الفردي غير الموجه أو المحتوى الرقمي الترفيهي السريع الذي يقلل من فرص التفاعل اللفظي الطبيعي.

وأوضحت النتائج كذلك أن البيئة الأسرية ما تزال تمثل العامل الأكثر تأثيراً في تشكيل الخبرة اللغوية للطفل، حتى في ظل الانتشار الواسع للتكنولوجيا، حيث تبين أن الأطفال الذين يحظون بمستوى أعلى من الحوار والتفاعل الأسري أثناء استخدام الأجهزة الرقمية يمتلكون مستويات لغوية أفضل مقارنة بغيرهم.

كما أكدت الدراسة أن التطور اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة يتأثر بعدد من العوامل المتداخلة، مثل عمر الطفل، والمستوى التعليمي للأهل، واللغة المستخدمة داخل المنزل، وهو ما يعكس الطبيعة المعقدة للنمو اللغوي وارتباطه بالبيئة الاجتماعية والثقافية التي ينشأ فيها الطفل.

وانطلاقاً من ذلك، تؤكد الدراسة أن التكنولوجيا لا ينبغي النظر إليها بوصفها تهديداً مباشراً للنمو اللغوي أو بديلاً عن التفاعل الإنساني، بل بوصفها أداة يمكن أن تتحول إلى وسيلة داعمة للتعليم والتواصل إذا استُخدمت ضمن بيئة تربوية وأسرية واعية تقوم على التفاعل والحوار واختيار المحتوى المناسب للطفل.

كما تبرز الحاجة إلى تعزيز الوعي بالتربية الرقمية داخل الأسرة الفلسطينية، وتطوير برامج تعليمية وإرشادية تساعد الأهالي والمؤسسات التربوية على تنظيم استخدام الأطفال للتكنولوجيا بصورة أكثر توازناً، بما يحافظ على النمو اللغوي والاجتماعي السليم للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة، يمكن القول إن التحدي الحقيقي لا يكمن في وجود التكنولوجيا داخل حياة الأطفال، وإنما في الكيفية التي تُستخدم بها، ومدى قدرة الأسرة والمؤسسات التربوية على توجيه هذا الاستخدام بصورة تحقق التوازن بين الاستفادة من الإمكانيات التعليمية للتكنولوجيا والحفاظ على احتياجات الطفل اللغوية والتواصلية الطبيعية.

المراجع

المراجع العربية

- أبوزيد، خضر مختبر، وعبد الشكور، أماني، ومصطفى، الشيماء. (2025). استخدام التكنولوجيا المساندة لتقليل تأثير بعض المتغيرات المرتبطة باضطرابات الكلام. مجلة دراسات في مجال الإرشاد النفسي والتربوي - جامعة أسيوط، 113-78.(1)8. <https://doi.org/10.21608/dapt.2025.441373>
- حسين، إيمان عبيد جابر. (2023). التأثيرات السلبية لسوء استخدام تكنولوجيا الاتصالات للأطفال ما قبل المدرسة وتصور مقترح من منظور العلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية - جامعة الفيوم، 32. 703-645. <https://doi.org/10.21608/jfss.2023.390748>
- سيد، طارق سلام. دمج التكنولوجيا في مرحلة ما قبل المدرسة. المجلة العلمية - كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة أسيوط، 26(الجزء الثاني). 656-634. [بسم الله الرحمن الرحيم](https://doi.org/10.21608/jfss.2023.390748)

- مرسي، عمر محمد، وجعفر علي، داليا، ومحمد، علاء علي يمان. (2024). برنامج اللفظ المنغم كمدخل لعلاج اضطراب اللغة التعبيرية لدى أطفال الروضة. مجلة دراسات في مجال الإرشاد النفسي والتربوي، 7(2). 51-73.

<https://doi.org/10.21608/dapt.2024.369102>

- يوسف، دعاء، وحمود، زهرة. (2024). طرق استخدام التكنولوجيا في تعلم اللغة في المراحل الطفولية المبكرة. مجلة دراسات الطفولة، 8(1)، 34-44. طرق-استخدام-التكنولوجيا-في-تعلم-اللغة-في-المراحل-الطفولية-المبكرة-

[methods-of-using-technology-in-early-childhood-language.pdf](https://doi.org/10.21608/dapt.2024.369102)

المراجع الأجنبية

- Ali, R. K. (2023). Screen time before the age of 2 and preschool language development and attention (A field study in Erbil City). Koya University Journal of Humanities and Social Sciences, 6(1), 354–362.
<https://doi.org/10.14500/kujhs.v6n1y2023.pp354-362>
- Karani, N. F., Sher, J., & Mophosho, M. (2022). The influence of screen time on children's language development: A scoping review. South African Journal of Communication Disorders, 69(1), a825.
<https://doi.org/10.4102/sajcd.v69i1.825>
- Massaroni, V., Delle Donne, V., Marra, C., Arcangeli, V., & Chieffo, D. P. R. (2024). The relationship between language and technology: How screen time affects language development in early life—A systematic review. Brain Sciences, 14(27). <https://www.mdpi.com/2076-3425/14/1/27>

- Mustonen, R., Torppa, R., & Stolt, S. (2022). Screen time of preschool-aged children and their mothers, and children's language development. *Children*, 9(1577). <https://doi.org/10.3390/children9101577>
- Sundqvist, A., Koch, F.-S., Thornberg, U. B., Barr, R., & Heimann, M. (2021). Growing up in a digital world – Digital media and the association with the child's language development at two years of age. *Frontiers in Psychology*, 12, 569920. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.569920>
- Traxler, J. (2023). Decolonising digital language learning in Palestine. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 14(2), 20–29. <https://doi.org/10.22055/RALS.2023.43549.3039>
- Zhorabek, Z. Zh., Ospanov, Y. T., Konyrova, A. T., & Shoibekova, G. B. (2025). The impact of video content on the language of preschool children. *BULLETIN of Ablai Khan KazUIR and WL. Series "Philological Sciences,"* 1(76), 357–368. <https://doi.org/10.48371/PHILS.2025.1.76.024>

الملاحق

ملحق رقم 1: الاستبيان

العنوان: أثر استخدام التكنولوجيا على التطور اللغوي لدى الأطفال ما قبل المدرسة في داخل الخط الأخضر

الجهة المنفذة: يُستخدم هذا الاستبيان لأغراض بحثية ضمن دراسة دكتوراه في التعليم والتعلم بجامعة النجاح الوطنية.

تعليمات للمجيب (الأهل):

عزيزي/عزيزتي ولي الأمر،

يهدف هذا الاستبيان إلى التعرف إلى طبيعة استخدام طفلك/طفلتك للأجهزة التكنولوجية (الهاتف، الجهاز اللوحي، الحاسوب،

التلفاز الذكي...) وعلاقته بتطوره اللغوي. لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة؛ المطلوب هو اختيار الإجابة التي تعكس واقع طفلك بأكبر قدر ممكن من الدقة.

ستستخدم البيانات لأغراض البحث العلمي فقط، وبصورة سرية تامة، ودون ذكر اسمك أو اسم طفلك.

الرجاء قراءة كل عبارة بعناية، ثم وضع إشارة (✓) في الخانة المناسبة.

شكرا جزيلًا،

الباحثة...

الجزء الأول: البيانات الديموغرافية (المعلومات الشخصية)

1. عمر الطفل:

☐ 3 سنوات ☐ 4 سنوات ☐ 5 سنوات ☐ 6 سنوات

2. جنس الطفل:

☐ ذكر ☐ أنثى

3. مكان السكن:

☐ الجليل الأعلى (الجش، فسوط، معليا، الرامة، البقعة)

☐ الجليل الأسفل (كفر كنا، يافة الناصرة، الرينة، عين ماهل، المشهد)

☐ البطوف (سخنين، عرابة، دير حنا)

☐ وادي عارة (أم الفحم، كفر قرع، عارة، عرعة، معاوية)

☐ أخرى.....

4. نوع الروضة:

☐ حكومية ☐ خاصة ☐ تابعة لجمعية/مؤسسة أهلية

5. المستوى التعليمي للأم:

☐ أقل من ثانوي ☐ ثانوي ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا

6. اللغة الأساسية المستخدمة في المنزل:

☐ العربية فقط ☐ العربية ولغة أخرى (...)

7. عدد الساعات التقريبية التي يقضيها الطفل يوميًا أمام الأجهزة (كل الشاشات):

☐ أقل من ساعة ☐ 1-2 ساعة ☐ 2-3 ساعات ☐ أكثر من 3 ساعات

8. عدد الساعات التقريبية لإشراف أحد الوالدين على استخدام الطفل للأجهزة يوميًا:

☐ لا يوجد إشراف تقريبًا ☐ أقل من ساعة ☐ 1-2 ساعة ☐ أكثر من ساعتين

الجزء الثاني: استخدام التكنولوجيا لدى الطفل

مقياس الإجابة (لكل العبارات):

1=أبداً 2 = نادراً 3=أحياناً 4 = غالباً 5=دائماً

الرقم	العبرة	1	2	3	4	5
المحور الأول: مدة الاستخدام وكثافته						
1	يقضي طفلي وقتًا طويلاً أمام الأجهزة الذكية خلال اليوم.					
2	يستخدم طفلي الأجهزة الذكية قبل الذهاب إلى الروضة أو الحضانة.					
3	يستخدم طفلي الأجهزة الذكية في المساء قبل النوم مباشرة.					
4	أسمح لطفلي باستخدام الأجهزة كوسيلة لتهدئته عندما يكون مزعجاً أو يبكي.					
5	من الصعب إقناع طفلي بالتوقف عن استخدام الأجهزة عندما أطلب منه ذلك.					
المحور الثاني: نوع المحتوى الرقمي (تعليمي / ترفيهي)						
6	يشاهد طفلي برامج أو فيديوهات تعليمية مخصصة للأطفال في عمره.					
7	يستخدم طفلي تطبيقات تعليمية (حروف، أرقام، ألوان، قصص تفاعلية...).					

					8	يقضي طفلي معظم وقت الشاشة في مشاهدة محتوى ترفيهي بحت (كرتون، ألعاب فقط دون هدف تعليمي).
					9	أتحقق عادةً من نوع المحتوى الذي يشاهده طفلي قبل السماح له باستخدام الجهاز.
					10	أحرص على أن يكون المحتوى المعروض باللغة العربية الفصحى أو العامية المفهومة للطفل.
المحور الثالث: نمط الاستخدام (تفاعلي / غير تفاعلي)						
					11	يكتفي طفلي غالبًا بالمشاهدة دون أن يتحدث أو يعلق على ما يراه.
					12	يحاول طفلي تقليد الكلمات أو الأغاني التي يسمعها من الجهاز.
					13	يشارك طفلي في ألعاب رقمية تتطلب الضغط، الاختيار، أو الإجابة عن أسئلة.
					14	يردد طفلي عبارات أو كلمات من المحتوى الرقمي في مواقف الحياة اليومية.
					15	يغيّر طفلي بين مقاطع الفيديو بسرعة دون إكمال المقطع الواحد.
المحور الرابع: التفاعل الأسري المصاحب لاستخدام التكنولوجيا						
					16	أجلس مع طفلي غالبًا أثناء مشاهدته للمحتوى الرقمي أو استخدامه للجهاز.
					17	أتحدث مع طفلي عن الشخصيات أو الأحداث التي يراها في البرامج أو التطبيقات.
					18	أشرح لطفلي معاني الكلمات الجديدة التي يسمعها من المحتوى الرقمي.
					19	أطرح على طفلي أسئلة عن الفيديو أو اللعبة بعد انتهاء الاستخدام.
					20	أستخدم ما يشاهده طفلي كنقطة انطلاق للحديث واللعب معه (مثلًا: إعادة القصة، تمثيل الدور، الغناء معًا).

الجزء الثالث: التطور اللغوي للطفل

مقياس الإجابة المقترح (اتفاق/انطباق):

1= لا تنطبق أبداً

2=تنطبق قليلاً

3 =تنطبق إلى حد ما

4=تنطبق كثيراً

5 =تنطبق تماماً

الرقم	العبارة	1	2	3	4	5
المحور الأول: المفردات (Vocabulary)						
1	يمتلك طفلي حصيلة جيدة من الكلمات تناسب عمره (أسماء، أفعال، أوصاف...).					
2	يتعلم طفلي كلمات جديدة باستمرار من الأسرة أو الروضة أو اللعب.					
3	يستخدم طفلي كلمات مختلفة للتعبير عن الشيء نفسه (مثلاً: كبير/ضخم/كثير...).					
4	يستطيع طفلي تسمية الأشياء الشائعة في البيت والروضة (أدوات، أطعمة، حيوانات...).					
5	يفهم طفلي معاني معظم الكلمات التي نستخدمها معه في الحياة اليومية.					
6	يسأل طفلي عن معنى كلمات جديدة يسمعها.					
7	يستخدم طفلي كلمات مرتبطة بالمشاعر مثل: فرحان، زعلان، خائف، متضايق					
8	يخلط طفلي أحياناً بين الكلمات أو يستخدم كلمات غير مناسبة للموقف					
المحور الثاني: الفهم السمعي (Auditory Comprehension)						
9	يستجيب طفلي عادةً عندما يُنادى باسمه من المرة الأولى أو الثانية.					
10	يفهم طفلي التعليمات البسيطة المؤلفة من خطوة واحدة (مثلاً: أحضر الكرة).					
11	يفهم طفلي التعليمات المكوّنة من خطوتين أو أكثر (مثلاً: خذ الكتاب وضعه على الطاولة).					
12	يتابع طفلي أحداث قصة قصيرة تُقرأ له أو تُروى شفهيًا.					

13	يستطيع طفلي الإجابة عن أسئلة بسيطة حول ما يسمعه (من؟ ماذا؟ أين؟).					
14	يبدو على طفلي أحياناً أنه لا يفهم ما نقوله له حتى لو كررنا الكلام					
15	يميز طفلي بين أوامر مختلفة (مثلاً: اجلس، قف، تعال، انتظر...).					
16	يفهم طفلي معاني الكلمات المرتبطة بالاتجاهات أو المواقع (فوق، تحت، أمام، خلف...).					
المحور الثالث: اللغة التعبيرية (Expressive Language)						
17	يستخدم طفلي جملة من كلمتين إلى ثلاث كلمات على الأقل للتعبير عن رغباته (مثلاً: أريد ماء، أريد اللعب).					
18	يستطيع طفلي التحدث بجملة أطول (3-5 كلمات) لوصف شيء أو موقف.					
19	يتحدث طفلي بوضوح بحيث يفهمه أفراد الأسرة في معظم الأوقات.					
20	يحاول طفلي أن يشرح ما حدث له خلال اليوم (في الروضة أو عند اللعب).					
21	يواجه طفلي صعوبة واضحة في تكوين الجمل أو ترتيب الكلمات داخل الجملة.					
22	يستخدم طفلي ضمائر مثل: أنا، أنت، هو/هي، بشكل صحيح في الجملة.					
23	يشارك طفلي في الحوار العائلي ويقاطع أحياناً ليروي ما يعتقد أنه مهم.					
24	يعيد طفلي سرد جزء من قصة سمعها أو شاهدها (حتى لو بشكل مبسط).					

السياسة الضريبية في موريتانيا والمغرب: دراسة مقارنة.

أ. عيشه منيه

أستاذة متعاونة في كلية العلوم القانونية

جامعة انواكشوط - موريتانيا

aichatoumnn@gmail.com

0022220220603

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى إجراء مقارنة تحليلية بين السياسة الضريبية في كل من موريتانيا والمغرب، من خلال إبراز طبيعة النظام الضريبي، وأهدافه الاقتصادية والاجتماعية، ومدى مساهمته في تحقيق التنمية والاستقرار المالي. وتستند الدراسة إلى تحليل بنية الضرائب المباشرة وغير المباشرة، ومستويات الضغط الضريبي، وآليات التحصيل والإصلاحات الضريبية الحديثة في البلدين.

أظهرت الدراسة أن المغرب يمتلك نظاماً ضريبياً أكثر تطوراً وتنوعاً مقارنة بموريتانيا، حيث يعتمد على قاعدة ضريبية واسعة تشمل ضريبة الدخل، والضريبة على الشركات، والضريبة على القيمة المضافة، مع اعتماد إصلاحات مستمرة تهدف إلى تعزيز العدالة الجبائية وتحفيز الاستثمار. في المقابل، لا يزال النظام الضريبي الموريتاني يواجه تحديات مرتبطة بضعف الوعاء الضريبي، والاعتماد الكبير على الضرائب غير المباشرة، إضافة إلى محدودية الرقمنة والاقتصاد غير الرسمي.

كما بينت الدراسة أن معدل الضغط الضريبي في موريتانيا يُعد من بين الأدنى في المنطقة، إذ يقدر بحوالي 16.7%، بينما يتراوح في المغرب بين 28% و 30%، وهو ما يعكس اختلاف حجم الاقتصاد ومستوى الخدمات العمومية والبنية المؤسساتية في البلدين.

وتوصلت الدراسة إلى أن السياسة الضريبية المغربية تتجه نحو تحقيق التوازن بين تعبئة الموارد المالية وتحفيز الاستثمار، في حين تركز موريتانيا على توسيع الوعاء الضريبي وزيادة مساهمة الشركات الكبرى في الإيرادات العامة. كما أشارت الدراسة إلى أن نجاح أي إصلاح ضريبي يتطلب تعزيز الشفافية، وتحسين الإدارة الجبائية، وتقوية الثقة بين الدولة والمكلفين بالضريبة.

وفي الختام، تؤكد الدراسة أن تطوير السياسة الضريبية في البلدين يمثل أداة أساسية لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، إلا أن ذلك يظل مرتبطاً بمدى قدرة الحكومات على تحقيق العدالة الضريبية وتقليص الفوارق الاجتماعية وتحسين كفاءة الإنفاق العام.

الكلمات المفتاحية:

السياسة الضريبية، موريتانيا، المغرب، دراسة مقارنة، النظام الضريبي، الإصلاح الضريبي، الضريبة على القيمة المضافة، الضرائب المباشرة وغير المباشرة.

Tax Policy in Mauritania and Morocco: A Comparative Study.

Aichetou Menih

Adjunct Professor, Faculty of Legal Sciences

University of Nouakchott – Mauritania

Summary

This study aims to provide a comparative analytical examination of tax policy in both Mauritania and Morocco by highlighting the nature of each tax system, its economic and social objectives, and its contribution to development and financial stability. The study is based on analysing the structure of direct and indirect taxes, levels of tax pressure, tax collection mechanisms, and recent fiscal reforms in both countries.

The study reveals that Morocco possesses a more developed and diversified tax system compared to Mauritania. Morocco relies on a broad tax base that includes income tax, corporate tax, and value-added tax (VAT), alongside continuous reforms intended to enhance tax justice and encourage investment. In contrast, the Mauritanian tax system still faces several challenges, including a weak tax base, heavy dependence on indirect taxes, limited digitalisation, and the dominance of the informal economy.

The study also indicates that the tax burden rate in Mauritania is among the lowest in the region, estimated at approximately 16.7%, while in Morocco it ranges between 28% and 30%. This difference reflects variations in economic size, public services, and institutional structures in the two countries.

Furthermore, the findings demonstrate that Moroccan tax policy seeks to balance revenue mobilisation with investment promotion, whereas Mauritania focuses on expanding the tax base and increasing the contribution of large companies to public revenues. The study also emphasises that the success of any tax reform depends on strengthening transparency, improving tax administration, and building trust between the state and taxpayers.

In conclusion, the study confirms that developing tax policy in both countries represents a fundamental tool for achieving economic and social development. However, this remains closely linked to the governments' ability to ensure tax justice, reduce social inequalities, and improve the efficiency of public spending.

Keywords:

Tax Policy, Mauritania, Morocco, Comparative Study, Tax System, Fiscal Reform, Tax Administration, Value Added Tax (VAT), Direct and Indirect Taxes.

مقدمة

تُعَدّ السياسة الضريبية أحد أهم أدوات السياسة المالية التي تعتمد عليها الدول في تمويل نفقاتها العامة، وتحقيق الاستقرار الاقتصادي، وإعادة توزيع الدخل بما يعزز العدالة الاجتماعية ويحد من التفاوتات الاقتصادية. كما تمثل الضرائب مؤشراً مهماً لقياس مدى نضج النظام الاقتصادي وفعاليته في تعبئة الموارد الداخلية.

في هذا السياق، يكتسب تحليل السياسة الضريبية في الدول المغاربية أهمية خاصة، نظراً لاختلاف البنى الاقتصادية والاختيارات التنموية بين دول المنطقة. وتبرز موريتانيا والمغرب كنموذجين مختلفين نسبياً من حيث مستوى الضغط الضريبي، وهيكلة النظام الجبائي، ونسبة مساهمة الضرائب في الناتج المحلي الإجمالي، إضافة إلى درجة التصاعدية والعدالة الضريبية.

ففي حين تشير بعض المؤشرات الحديثة إلى أن موريتانيا تعتمد سياسة ضريبية ذات ضغط جبائي منخفض نسبياً مقارنة بدول الجوار، مع توجه نحو توسيع القاعدة الضريبية وتحسين العدالة الجبائية، يتسم النظام الضريبي المغربي بدرجة أعلى من التعقيد والتنوع، ويتحمل ضريبي أكبر يعكس اتساع الوعاء الضريبي وتعدد مصادر الإيرادات الجبائية.

وانطلاقاً من هذه المعطيات، تهدف هذه الدراسة إلى إجراء مقارنة تحليلية بين النظامين الضريبيين في موريتانيا والمغرب، من حيث الهيكل الضريبي، ومستوى الضغط الجبائي، وأثر السياسات الضريبية على النمو الاقتصادي والعدالة الاجتماعية، وذلك من أجل فهم أعمق لمدى فعالية كل نموذج في تحقيق أهداف السياسة المالية.

1- إشكالية الدراسة

تتمحور إشكالية هذه الدراسة حول:

مدى فاعلية ونجاعة السياسة الضريبية في كل من المغرب وموريتانيا في تحقيق العدالة الجبائية وتعزيز الإيرادات العمومية ودعم التنمية الاقتصادية؟

كما تتفرع عنها أسئلة فرعية مثل:

- ما مدى تطور النظام الضريبي في البلدين؟
- هل تحقق السياسة الضريبية العدالة بين مختلف الفئات الاقتصادية؟
- ما هي نقاط القوة والضعف في كل نظام؟
- كيف تؤثر الضرائب على الاستثمار والنمو الاقتصادي؟

2- أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تحليل البنية العامة للنظام الضريبي في المغرب وموريتانيا .

- مقارنة أدوات السياسة الضريبية (الضرائب المباشرة وغير المباشرة) .
- تقييم مدى فعالية التحصيل الضريبي في البلدين .
- دراسة تأثير السياسة الضريبية على الاستثمار والتنمية الاقتصادية .
- تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين النظامين الضريبيين .
- تقديم توصيات لتحسين الأداء الجبائي في البلدين .

3- أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الموضوع في:

- كونه يرتبط مباشرة بتمويل ميزانية الدولة .
- مساهمته في فهم دور السياسة الضريبية في تحقيق التنمية .
- إبراز الفجوة بين الدول المغاربية في مجال الإصلاح الجبائي .
- تقديم رؤية تحليلية تساعد صناع القرار على تحسين النظم الضريبية .
- إثراء البحث الأكاديمي في مجال المالية العامة والمقارنات الاقتصادية.

4- فرضيات الدراسة

تنطلق الدراسة من الفرضيات التالية:

- توجد فروقات واضحة في فعالية السياسة الضريبية بين المغرب وموريتانيا .
- النظام الضريبي في المغرب أكثر تطوراً وتنظيماً مقارنة بموريتانيا .
- ضعف التحصيل الضريبي في موريتانيا يؤثر سلباً على الإيرادات العامة .
- الإصلاحات الضريبية تساهم بشكل مباشر في تحسين النمو الاقتصادي .
- العدالة الضريبية تختلف باختلاف مستوى الرقمنة والإدارة الجبائية.

5- أسباب اختيار الموضوع

تم اختيار هذا الموضوع للأسباب التالية:

- الأهمية الاقتصادية الكبيرة للسياسة الضريبية في الدول النامية .
- الرغبة في فهم الفروقات بين بلدين من نفس المنطقة (المغرب العربي) .
- ارتباط الموضوع بقضايا الإصلاح المالي والاقتصادي .
- نقص الدراسات المقارنة الحديثة بين المغرب وموريتانيا في المجال الجبائي .
- الاهتمام الشخصي بمجال المالية العامة والسياسات الاقتصادية.

المبحث الأول: السياسة الضريبية في موريتانيا

أولاً: مدخل عام إلى النظام الضريبي

تعتبر السياسة الضريبية في موريتانيا إحدى الأدوات الأساسية التي تعتمد عليها الدولة لتمويل الميزانية العامة وتحقيق التوازن الاقتصادي. وقد شهد النظام الضريبي تطوراً تدريجياً منذ الإصلاحات الاقتصادية التي بدأت في تسعينيات القرن الماضي، خاصة في إطار برامج التكيف الهيكلي بالتعاون مع صندوق النقد الدولي والبنك الدولي.¹

ويستند النظام الضريبي الموريتاني إلى مبدئي العدالة الضريبية وتوسيع الوعاء الضريبي، مع التركيز على تحسين التحصيل وتقليل التهرب الضريبي، إلا أنه لا يزال يواجه تحديات تتعلق بضعف القاعدة الجبائية واتساع القطاع غير الرسمي.²

ثانياً: الهيكل العام للمنظومة الضريبية

يمكن تصنيف النظام الضريبي في موريتانيا إلى ثلاثة محاور رئيسية:

1- الضرائب المباشرة

تشمل:

- الضريبة على الشركات (Impôt sur les Sociétés)
- الضريبة على الدخل (Impôt sur le Revenu des Personnes Physiques)

وتُعد هذه الضرائب من أهم مصادر الإيرادات، لكنها محدودة نسبياً بسبب ضعف عدد الشركات المنظمة وهيمنة القطاع غير الرسمي.³

2- الضرائب غير المباشرة

وتشمل:

- الضريبة على القيمة المضافة (TVA)
- الرسوم الجمركية
- الضرائب على الاستهلاك

وتُعتبر الضريبة على القيمة المضافة المصدر الأكثر استقراراً للإيرادات الجبائية، خاصة في ظل اعتماد الاقتصاد على الاستيراد.⁴

3- الضرائب المحلية والرسوم

تشمل الضرائب التي تفرضها الجماعات المحلية، مثل الرسوم العقارية ورسوم الخدمات المحلية، لكنها تبقى محدودة الفعالية من حيث التحصيل.⁵

ثالثاً: أهداف السياسة الضريبية في موريتانيا

تسعى السياسة الضريبية إلى تحقيق عدة أهداف رئيسية:

- تعبئة الموارد المالية لتمويل الميزانية العامة
- دعم الاستقرار الاقتصادي
- تشجيع الاستثمار المحلي والأجنبي
- تقليص الفوارق الاجتماعية عبر إعادة التوزيع

رابعاً: التحديات التي تواجه النظام الضريبي

رغم الإصلاحات، تواجه السياسة الضريبية في موريتانيا عدة إشكالات، أهمها:

- ضعف القاعدة الضريبية واتساع القطاع غير الرسمي
- محدودية الرقمنة في الإدارة الجبائية
- ضعف الامتثال الضريبي
- الاعتماد الكبير على الضرائب غير المباشرة
- هشاشة الاقتصاد المحلي أمام الصدمات الخارجية.⁶

خامساً: الإصلاحات الضريبية الحديثة

عملت الحكومة الموريتانية على تنفيذ مجموعة من الإصلاحات، من أبرزها:

- تبسيط الإجراءات الضريبية
- تعزيز الرقمنة في التحصيل
- توسيع قاعدة دافعي الضرائب
- تحسين الشفافية في الإدارة الجبائية

المبحث الثاني: السياسة الضريبية في المغرب

أولاً: الإطار العام للنظام الضريبي

يُعد النظام الضريبي في المغرب من أكثر الأنظمة تطوراً نسبياً في المنطقة العربية والإفريقية، إذ يتميز بوجود هيكلة قانونية واضحة وتنوع في مصادر الجباية، إضافة إلى تبني إصلاحات متتالية تهدف إلى تعزيز العدالة الضريبية وتوسيع الوعاء الضريبي.

وقد شهد النظام الضريبي المغربي إصلاحات مهمة منذ بداية الألفية الثالثة، خصوصاً في إطار تحديث الإدارة الضريبية والانتقال التدريجي نحو الرقمنة، مع التركيز على تحسين الامتثال الضريبي ومحاربة التهرب.⁷

ثانياً: هيكلة النظام الضريبي المغربي

1- الضرائب المباشرة

تشمل:

- الضريبة على الشركات (Impôt sur les Sociétés – IS)
- الضريبة على الدخل (Impôt sur le Revenu – IR)

وتُعتبر هذه الضرائب من أهم مصادر التمويل العمومي، خاصة مع توسع القطاع المنظم مقارنة بدول المنطقة.⁸

2- الضرائب غير المباشرة

وتشمل:

- الضريبة على القيمة المضافة (TVA)
- الضرائب الداخلية على الاستهلاك (TIC)
- الرسوم الجمركية

وتُعد الضريبة على القيمة المضافة من أهم موارد الدولة، حيث تساهم بنسبة كبيرة من المداخيل الجبائية.⁹

3- الضرائب المحلية

تشمل:

- الضرائب الجماعية
- رسوم الخدمات المحلية
- الضرائب العقارية

وقد تم إصلاح هذا المجال عبر قانون الجبايات المحلية بهدف تحسين الفعالية والشفافية.¹⁰

ثالثاً: أهداف السياسة الضريبية في المغرب

ترتكز السياسة الضريبية المغربية على مجموعة من الأهداف:

- تعزيز الموارد المالية للدولة
- دعم النمو الاقتصادي والاستثمار
- تقليص الفوارق الاجتماعية
- تحسين تنافسية الاقتصاد الوطني
- تحديث الإدارة الجبائية وتحسين الحكامة المالية.¹¹

رابعاً: الإصلاحات الضريبية الحديثة

عرف المغرب سلسلة من الإصلاحات المهمة، أبرزها:

- تبسيط النظام الضريبي وتقليل التعقيد
- إدخال الرقمنة في التصريح والأداء الضريبي
- توسيع الوعاء الضريبي ليشمل قطاعات جديدة
- تعزيز مراقبة التهرب الضريبي
- اعتماد إصلاح شامل للضريبة على الشركات تدريجياً.¹²

خامساً: التحديات الضريبية في المغرب

رغم التطور النسبي، لا تزال هناك تحديات، منها:

- استمرار الفوارق بين القطاع المنظم وغير المنظم
- الضغط الجبائي على الطبقة المتوسطة
- تعدد الإعفاءات الضريبية
- تحديات العدالة الجبائية
- الحاجة إلى مزيد من تبسيط النظام الضريبي.¹³

المبحث الثالث: المقارنة بين السياسة الضريبية في موريتانيا والمغرب

أولاً: الإطار العام للمقارنة

تُظهر المقارنة بين النظامين الضريبيين في موريتانيا والمغرب وجود تباين واضح في مستوى النضج المؤسسي، والقدرة على تعبئة الموارد الجبائية، ومدى تنوع الوعاء الضريبي. ويرتبط هذا الاختلاف بالأساس بمستوى التطور الاقتصادي، وحجم القطاع المنظم، ودرجة تحديث الإدارة الجبائية في كل دولة.¹⁴

ثانياً: المقارنة من حيث البنية الضريبية

1- تنوع النظام الضريبي

- المغرب: يتميز بتنوع واسع يشمل الضرائب المباشرة وغير المباشرة والجبائيات المحلية، مع تعدد أدوات التحصيل .
- موريتانيا: نظام أقل تنوعاً ويعتمد بشكل أكبر على الضرائب غير المباشرة، خاصة TVA والرسوم الجمركية.¹⁵

النتيجة: المغرب أكثر تنوعاً واستقراراً في موارده الجبائية.

2- حجم القاعدة الضريبية

- المغرب: قاعدة ضريبية أوسع بسبب توسع القطاع المنظم والمؤسسات الاقتصادية .
- موريتانيا: قاعدة ضريبية محدودة نتيجة اتساع الاقتصاد غير الرسمي وضعف التغطية الجبائية.¹⁶

النتيجة: المغرب يتفوق في توسيع الوعاء الضريبي.

3- الرقمنة والإدارة الجبائية

- المغرب: يعتمد بشكل متقدم على الرقمنة (التصريح الإلكتروني، الأداء عبر الإنترنت، أنظمة المراقبة) .
- موريتانيا: بدأت خطوات في الرقمنة لكنها ما تزال في مرحلة تطوير تدريجي .¹⁷

النتيجة: المغرب أكثر تقدماً في التحول الرقمي الجبائي.

4- العدالة الضريبية

- المغرب: يسعى إلى تعزيز العدالة الجبائية عبر إصلاحات الضريبة على الدخل والشركات، لكنه ما زال يواجه انتقادات بشأن الضغط على الطبقة المتوسطة .
- موريتانيا: تواجه تحديات أكبر في العدالة الجبائية بسبب محدودية القاعدة الضريبية واعتمادها على الضرائب غير المباشرة .¹⁸

النتيجة: كلا البلدين يواجهان تحديات، لكن التحدي أكبر في موريتانيا.

5- فعالية التحصيل الضريبي

- المغرب: تحصيل أكثر كفاءة بفضل الإدارة الضريبية الحديثة .
- موريتانيا: تعاني من ضعف نسبي في التحصيل وارتفاع نسب التهرب الضريبي.¹⁹

النتيجة: المغرب يتفوق في فعالية التحصيل.

ثالثاً: مقارنة مختصرة في جدول

المعيار	موريتانيا	المغرب
تنوع النظام الضريبي	محدود	متنوع ومتطور
حجم القاعدة الضريبية	ضعيف	واسع
الرقمنة	في طور التطوير	متقدمة
العدالة الضريبية	تحديات كبيرة	إصلاحات مستمرة
فعالية التحصيل	متوسطة	عالية

رابعاً: تحليل عام للمقارنة

يمكن استنتاج أن الفجوة بين النظامين الضريبيين تعود إلى:

- اختلاف مستوى التنمية الاقتصادية
- تفاوت حجم القطاع المنظم
- اختلاف القدرات الإدارية والمؤسسية
- تفاوت مستوى الاستثمار في الرقمنة
- اختلاف طبيعة الاقتصاد (ريعي/خدمي مقابل اقتصاد أكثر تنوعاً).²⁰

يتبين أن المغرب يمتلك نظاماً ضريبياً أكثر تطوراً واستقراراً مقارنة بموريتانيا، إلا أن كلا البلدين يواجهان تحديات مشتركة تتعلق بالعدالة الجبائية ومحاربة التهرب الضريبي وتوسيع الوعاء الضريبي.

الخاتمة

يهدف هذا البحث إلى دراسة السياسة الضريبية في كل من موريتانيا والمغرب من خلال تحليل البنية الجبائية، وأهداف السياسة الضريبية، والتحديات، ثم إجراء مقارنة تحليلية بين النظامين.

وقد خلصت الدراسة إلى أن النظامين يختلفان من حيث درجة التطور المؤسسي والقدرة على تعبئة الموارد، حيث يتميز المغرب بنظام ضريبي أكثر تنوعاً وفعالية، مدعوم بإدارة ضريبية حديثة واعتماد واسع على الرقمنة، في حين لا يزال النظام الضريبي في موريتانيا في مرحلة تطوير تدريجي، ويعتمد بشكل أكبر على الضرائب غير المباشرة والموارد الجمركية.

كما أظهرت الدراسة أن كلا البلدين يشتركان في تحديات جوهرية، أبرزها محدودية العدالة الجبائية، واتساع القطاع غير الرسمي، والحاجة إلى تحسين الامتثال الضريبي، إلا أن حدة هذه التحديات تختلف من بلد إلى آخر.

النتائج

1. النظام الضريبي في المغرب أكثر تطوراً من حيث التنظيم والتنوع مقارنة بموريتانيا .
2. تعتمد موريتانيا بشكل أكبر على الضرائب غير المباشرة بسبب ضيق القاعدة الضريبية .
3. المغرب حقق تقدماً ملحوظاً في رقمنة الإدارة الجبائية، بينما ما تزال موريتانيا في مرحلة الانتقال الرقمي .
4. تعاني موريتانيا من ضعف في التحصيل الضريبي مقارنة بالمغرب .
5. يواجه النظامان تحديات في تحقيق العدالة الضريبية وتقليص الفوارق الاجتماعية .
6. الإصلاحات الضريبية في البلدين تسير في اتجاه التحديث، لكن بوتيرة مختلفة .

التوصيات

أولاً: لموريتانيا

- توسيع القاعدة الضريبية عبر إدماج القطاع غير الرسمي في الاقتصاد المنظم .
- تسريع التحول الرقمي في الإدارة الضريبية .
- تحسين آليات الرقابة ومحاربة التهرب الضريبي .
- تنويع مصادر الإيرادات لتقليل الاعتماد على الضرائب غير المباشرة .
- تعزيز الشفافية في إدارة الموارد الجبائية .

ثانياً: للمغرب

- تقليص الفوارق الضريبية بين الفئات الاجتماعية .
- مراجعة بعض الإعفاءات الضريبية غير الفعالة .
- دعم العدالة الجبائية بشكل أكبر لصالح الطبقة المتوسطة .
- تعزيز تبسيط النظام الضريبي رغم تطوره .

ثالثاً: توصيات مشتركة

- تطوير التعاون الإقليمي في مجال مكافحة التهرب الضريبي .

- تبادل الخبرات في الرقمنة الجبائية .
- تحسين كفاءة الإدارة الضريبية في البلدين .
- تعزيز الثقافة الضريبية لدى المواطنين .

الهوامش والمراجع

1- صندوق النقد الدولي، تقارير المادة الرابعة الخاصة بموريتانيا، تقارير مختلفة.(2018-2023)

2-Mauritanie Rapport sur la Situation Économique 2025 : Réformer pour l’Inclusion et la Résilience – Maintenir la Dynamique de la Réforme de l’Assistance Sociale en Mauritanie,12-06-2025, Report Number 202234 .

3- المدونة العامة للضرائب الموريتانية.

4- وزارة الاقتصاد والمالية الموريتانية، تقارير الأداء المالي السنوية، مارس 2026، ص 14.

5- African Development Bank, *Mauritania Country Profile*, Mauritania – Country Strategy Paper 2023–2028, p. 7.

6- OECD, *Tax Policy Reviews: Developing Countries Perspectives*, 2022.

7 -IMF, *Morocco: Fiscal Policy Reform Reports*, Washington, D.C., IMF Country Report No. 26/73, March 2026.

8- المدونة العامة للضرائب المغربية.

9- المرصد الاقتصادي للمغرب، تحرير إمكانيات القطاع الخاص لتحفيز النمو وخلق فرص العمل، مجموعة البنك الدولي، 1818 H Street, NW، واشنطن العاصمة 20433.

10 -OECD, *Tax Revenue Statistics – Morocco*, Revenue Statistics in Africa 2025: Morocco © OECD/AUC/ATAF 2025.

11 – African Development Bank, Morocco Country Strategy Paper, 29 May 2026.

12 – مشروع قانون المالية رقم 50.25 للسنة المالية 2026.

-13 THE IMPACT OF FISCAL EQUALISATION ON REGIONAL INEQUALITIES: THE CASE OF MOROCCO, Hassan II University of Casablanca, Morocco, 2026.

-14 IMF, Fiscal Policy and Tax Systems Comparative Reports (Morocco & Mauritania), IMF Country Report No. 24/269, December 2024, p. 12.

15- World Bank, Tax Revenue and Economic Structure Reports – MENA & SSA regions, 09-10-2025, p. 68.

16- African Development Bank, Domestic Resource Mobilization Studies, 16-Sep-2025.

17-OECD, Digital Tax Administration Index Reports, 18 June 2025.

18-United Nations Economic Commission for Africa (UNECA), Tax Equity Reports.

19-RAPPORT DE MISE EN ŒUVRE DU SCHÉMA DIRECTEUR DES RÉFORMES DES FINANCES PUBLIQUES 2021-2025, 31 décembre 2025 ; p. 10.

20-Research papers on comparative fiscal policy in Africa – University publications; published: 10 December 2023; Volume 4, article number 5 (2024).

اشكالية جعفر الملقب بـ "الكذاب" ودوره العقدي والتاريخي في أزمة

امامة العسكري والمهدي (عليهما السلام)

م.م دعاء محمد عبد علي

جامعة كربلاء / رئاسة الجامعة - العراق

doaa.m@uokerbala.edu.iq

009647865515159

الملخص:

جوبحت قضية الامام المهدي (عليه السلام) بالعداء والرفض من قبل الاصدقاء قبل الاعداء ومن ذلك هو موقف عمه جعفر بن الهادي والملقب بـ (الكذاب) من امامته سلام الله عليه وكيف كان يكيد للامام المهدي ومن قبله ابوه الامام العسكري (عليهما السلام) لهما ويدس عليهما وعلى شيعتهما الدسائس لدى السلطان ، حتى وصل به الامر الى انه ادعى الإمامة بعد أخيه الحسن العسكري (عليه السلام) ، ولذلك قيل له (الكذاب) وكيف كان يتودد الى الخليفة العباسي آنذاك في ان يجعل له منزلة ومرتبة أخيه الإمام العسكري (عليه السلام) بعد وفاته ، بل ذهب الى اكثر من ذلك بأن عرض على الخليفة الاموال مقابل ذلك الا ان الخليفة بين له ان تلك المنزلة والمرتبة لا تنال بالقوة بل بثقة الشيعة بشخصك ، ثم أمر الخليفة أن يحجب عنه جعفر ولا يدخل عليه ، ولقد صدق الخليفة بقوله هذا، فإن منصب الإمامة والرياسة عند الشيعة لا يناط بإرادة الحكام ، ولا ينال بالشفاعات والوساطات ، كما هو الشأن في تعيين المناصب على مختلف مسمياتها حيث إن الرياسة عند الشيعة الإمامية تعود إلى إرادة الله سبحانه في خلقه ، وثقة المؤمنين ووجدانهم واطمئنانهم لما يظهر لهم من دلائل الصدق وشواهد العدل ، وهذا ميزة اختص بها الشيعة الإمامية عن كثير من الطوائف وأصحاب المذاهب الذين يختار رؤسائهم بمرسوم الدولة، اضافة الى ذلك فان جعفر هذا اراد ان يستغل فترة غيبة الامام المهدي (عليه السلام) عن اعين السلطة ومطاردتها له ليعلم نفسه اماما للشيعة ويطلبهم بتركة اخيه الامام العسكري (عليه السلام) ، وبتسليم ما بذمتهم من اموال وحقوق تعود للإمام العسكري (عليه السلام) باعتباره هو الامام الذي سوف يخلف اخاه الامام ولكن كذبه وافتراءه وادعائه العلم كشف حقيقته للناس عامة وشيعة اهل البيت (عليهم السلام) خاصة ليعلم بعد ذلك وكما روي عن توبته ورجوعه عما كان يدعيه في منصب الامامة ، ولقد روي عن الامام المهدي (عليه السلام) بعض الروايات عن توبته حيث قال: " وأما سبيل عمي جعفر وولده ، فسبيل إخوة يوسف عليه السلام " ، ولذلك سمي جعفر (التواب) بعد ذلك والحمد لله رب العالمين ...

الكلمات الافتتاحية: جعفر الكذاب ، العقائدي ، التاريخي ، العسكري (ع)، المهدي (علي)

The Problem of Ja'far, Known as "Al-Khdhab" (The Liar), and His Doctrinal and Historical Role in the Imamate Crisis of Al-Askari and Al-Mahdi (Peace Be Upon Them)

Author

Doaa Mohammed Abdul Ali

University of Karbala / Presidency of the University - Iraq

Abstrac

The cause of Imam al-Mahdi (peace be upon him) was met with hostility and rejection—even by friends, let alone enemies. A prime example is the stance taken by his uncle, Ja'far ibn al-Hadi—known as "al-Kadhdhab" (the Liar)—regarding the Imam's leadership. Ja'far plotted against both Imam al-Mahdi and his father, Imam al-Askari (peace be upon them), conspiring against them and their Shia followers before the ruling authorities. He went so far as to claim the Imamate for himself following the death of his brother, Imam al-Hasan al-Askari (peace be upon him)—earning him the epithet "the Liar." He sought to curry favour with the Abbasid Caliph of the time, hoping to secure the same status and rank his brother had held. He even offered the Caliph money to achieve this, but the Caliph explained that such a position could not be attained by force; rather, it required the trust of the Shia community in the individual's character. The Caliph subsequently ordered that Ja'far be barred from his presence. The Caliph was correct in this assessment, for the office of Imamate and leadership among the Shia is not subject to the will of rulers, nor is it obtained through intercession or mediation—unlike the appointment of officials to various other posts. Leadership in Imami Shi'ism rests upon the will of God Almighty regarding His creation, as well as the trust, conscience, and conviction of the believers, based on the evident signs of truthfulness and justice they perceive. This distinguishes the Imami Shia from many other sects and schools of thought, whose leaders are often appointed by state decree. Furthermore, Ja'far sought to exploit the period of Imam al-Mahdi's occultation—during which the Imam was evading the authorities' pursuit—to declare himself the Shia Imam. He demanded his brother's legacy and insisted that the Shia hand over the funds and religious dues owed to Imam al-Askari (peace be upon him),

claiming that he was the Imam who would... He sought to succeed his brother, the Imam; however, his lies, fabrications, and false claims to knowledge exposed his true nature to the public—and to the Shia of the Ahl al-Bayt (peace be upon them) in particular. Subsequently, as has been narrated, he repented and renounced his claims regarding the position of Imamate. Narrations from Imam al-Mahdi (peace be upon him) address his repentance, stating: "As for the path of my uncle Ja'far and his children, it is the path of the brothers of Joseph (peace be upon him)." For this reason, Ja'far came to be known thereafter as "al-Tawwab" (The Repentant). Praise be to Allah, Lord of the Worlds

Keywords: Ja'far bin al-Hadi, the Liar, stance, Imamate, al-Mahdi (peace be upon him)

المقدمة:

تناولت في هذا البحث واحد من الموضوعات التاريخية والتي لها علاقة وثيقة بحياة الامام الحسن العسكري وابنه الامام المهدي المنتظر (عليهما السلام) الا وهو (اشكالية جعفر الملقب بـ "الكذاب" ودوره العقدي والتاريخي في أزمة امامة العسكري والمهدي (عليهما السلام)، ونظرا لأهمية هذه الشخصية في حياة الامام العسكري (عليه السلام) ودورها فيما بعد في حياة الامام المهدي (عليه السلام) فقد تناولت وكتبت عن شخصية جعفر المشهور بالكذاب ومحاولاته المتكررة في تولي الامامة وزعامة المذهب الشيعي منذ عصر والده الامام الهادي (عليه السلام) وانتهاء بعصر الامام المهدي (عليهما السلام)، وكذلك سعيه وفي أكثر من مرة لدى السلطات العباسية من اجل ذلك، ومن ثم السيطرة على تركة ابيه واخيه العسكريين (عليهما السلام)، ولقد قسمت بحثي هذا الى مقدمة ومبحثان تناولت في المبحث الاول اسمه ونسبه شهرته وكذلك احاديث ائمة اهل البيت (عليهم السلام) بحقه وكذلك ادعائه للإمامة اما المبحث الثاني فقد تناولت فيه موقف جعفر من تركة الامام العسكري (عليه السلام) واموال الخمس في تلك الفترة ثم ختمت بحثي بما توصلت اليه من نتائج واهم المصادر التاريخية التي تناولتها في البحث ومن الله التوفيق ...

اهمية البحث:

تكمن أهمية البحث والدراسة التي تتناول شخصية جعفر بن علي الهادي الملقب بـ "الكذاب" في كونها تسلط الضوء على واحدة من أكثر الفترات حساسية في تاريخ الفكر الإمامي (عصر الغيبة الصغرى وانتقال الإمامة)، وتكشف تفاصيل الصراع العقدي والسياسي حول إثبات وجود الإمام الثاني عشر المهدي وميراث الإمام الحسن العسكري (عليهما السلام) بين جعفر الكذاب المدعي للإمامة والوراثة من ابيه كذبا وزورا وبين الامام الحق الذي نصت عليه روايات واحاديث اهل البيت (عليهم السلام) وهو الامام العسكري وابنه الامام المهدي المنتظر (عليهما السلام).

فروض البحث:

الفرضية الأولى: الانحراف السلوكي والعقدي المسبق: حيث تشير الروايات إلى أن جعفر كان غير مستقيم السيرة قبل وفاة أخيه كما ونصّت النصوص التاريخية على اتهامه ببعض المعاصي ومخالفة نهج أبيه الإمام الهادي (عليه السلام).

الفرضية الثانية: طمع الميراث وإنكار الوارث الشرعي: تشير النصوص أن جعفر سعى لحيازة تركة الإمام الحسن العسكري (عليه السلام) كاملة، كما قام بإنكار وجود ولد ظاهر لأخيه الإمام المهدي (عليه السلام) ليكون هو الوارث الوحيد للتركة أمام السلطة.

الفرضية الثالثة: ادعاء الإمامة والتعاون مع السلطة العباسية: حيث سعى جعفر لوراثة مقام أخيه الإمام العسكري (عليه السلام) روحياً ومادياً، فضلاً عن سعيه لدى الخلفاء العباسيين (مثل المعتمد) للحصول على مرتبة أخيه ومنزلته مقابل المال والتقارب السياسي.

الفرضية الرابعة: التصدي الرسمي من قبل الإمام المهدي (عليه السلام) : لقد خرجت التوقعات والنصوص من الناحية المقدسة (الإمام المهدي) لبطلان دعاوى جعفر وتكذيبه علناً ، مما أدى الى تفرق الشيعة عنه وثباتهم على عقيدة الإمام المنتظر أسقط مشروعه .

الدراسات السابقة:

اهم الدراسات السابقة هي المصادر التاريخية المتقدمة (أمهات الكتب) مثل كتاب الغيبة للشيخ الطوسي (ت460هـ) إذ يُعد المصدر الأبرز الذي وثق النصوص والتوقعات الصادرة عن الإمام المهدي عليه السلام بحق عمه جعفر، ومواقف الوكلاء والأصحاب منه ، والكتاب الآخر إكمال الدين وتمتاع النعمة للشيخ الصدوق (ت380هـ) حيث أورد الروايات المتعلقة بتحذير الأئمة السابقين من ادعاء جعفر للإمامة، والإشارة إلى مسألة توبته اللاحقة وشبهها بقصة إخوة يوسف ، اما الكتاب الآخر فهو الخصيبي ، (ت334هـ)، الهداية الكبرى الذي تناول ادعاءات جعفر بالإمامة، والكتاب الآخر هو الإرشاد للشيخ المفيد (ت413هـ) حيث وثق فيه واقعة حضور جعفر للصلاة على جنازة أخيه الإمام الحسن العسكري ومنع الإمام المهدي له، المصدر الآخر هو بحار الأنوار للمجلسي (ت1111هـ) والذي جمع فيه النصوص والروايات المتفرقة المتعلقة بسلوكيات جعفر ومنازعه في الميراث وتفاصيل محاولات كشف أمر الإمام الغائب، واما الدراسات الحديثة فأهما موسوعة الامام المهدي بأجزائها الخمسة للسيد الشهيد الصدر (قد) ، وكذلك موسوعات أحوال الرجال والأئمة : مثل دراسات مركز الأبحاث العقائدية ومركز الدراسات التخصصية في الإمام المهدي (عليه السلام) التي تناقش بدقة السيرة الذاتية لجعفر بن علي الهادي، وتواجه الطروحات التي تحاول تبرير موقفه أو نفي صحة الألقاب والروايات الواردة في ذمه، وكذلك بحوث مناقشة التوبة والانحراف : دراسات تحليلية ومقالات بحثية مقارنة (مثل بحوث نقدية حول توبة جعفر الكذاب) قارنت بين النصوص التي تصفه بالانحراف وتلك التي أفادت بأوبته وندمه، محددةً الموقف العقائدي والتاريخي لعلماء الإمامية منه، وكذلك دراسات حركة الوكلاء والسفراء : وهي البحوث التي تناولت عصر الغيبة الصغرى وتصدي السفراء الأربعة (رضوان الله عليهم) لتشعبات الفرقة الجعفرية المؤقتة وإبطال دعاوى جعفر الإمامية بالاستناد إلى التوقعات المباركة.

ادوات البحث:

اهم أدوات ومصادر البحث الأساسية المعتمدة هي:

1 - كتب الحديث والرجال والتاريخ المتقدمة (المصادر الأصلية):

الكافي للكليني : إذ انه يحتوي على تفاصيل وفاة الإمام العسكري (عليه السلام) وموقف جعفر والميراث.

إكمال الدين وتمتاع النعمة للشيخ الصدوق، ويتضمن الروايات والتوقعات الصادرة حول جعفر وتوبته أو ذمه.

الغيبة للشيخ الطوسي ويبحث تفاصيل عصر الغيبة الصغرى وموقف جعفر من الإمامة.

الإرشاد للشيخ المفيد وإعلام الوري للطبرسي.

2 - كتب تراجم الرجال مثل تنقيح المقال للمحدث النوري

3 - الموسوعات والبحوث العقائدية المعاصرة: كبحار الأنوار للمجلسي ولاسيما الجزآن 50 و 51 يضمنان النصوص الكاملة لقصة الميراث والغارة والتوقيعات.

4- مقالات واستفتاءات مركز الابحاث العقائدية والذي يقع المركز الرئيسي منه في مدينة قم بإيران، وله فرع آخر في مدينة النجف الاشرف بالعراق، والتي تناقش الموقف العلمي والتحقيقي من شخصية جعفر الكذاب وهل ثبتت توبته أم لا.

5 - مدخل ويكي شيعة الذي يجمع الروايات التاريخية حول حياته وألقابه وموقفه من تركة أخيه.

مشكلة البحث: تتمثل مشكلة البحث في دراسة موقف جعفر بن علي الهادي (المعروف بـ "جعفر الكذاب") من قضية الإمامة وميراث أخيه الإمام الحسن العسكري، وادعائه للإمامة لنفسه، وإنكاره وجود ولد لأخيه وهو الإمام المهدي (عليهما السلام)، وكشف حقيقة هذه المواقف التاريخية والعقائدية ومدى صحتها في المصادر الإسلامية.

منهج البحث: اعتمدت في كتابة البحث على المنهج التاريخي الوصفي في وصف الرواية التاريخية وتحليلها

المبحث الاول:

اولا: حياة جعفر بن الهادي الملقب بالكذاب الشخصية :

اسمه: هو جعفر بن علي بن محمد بن علي بن موسى بن جعفر بن علي ابن الحسين بن علي بن أبي طالب الحسيني أخو الحسن الذي يقال له العسكري(عليه السلام) وهو الحادي عشر من ائمة الشيعة الامامية ووالد محمد الذي يقال له: (صاحب السرداب) وكان جعفر مخالفا لأخيه الحسن ولذلك اطلق عليه الشيعة بـ(جعفر الكذاب) وهذا ما اشتهر به (ابن حجر العسقلاني، 1971م، ج2، ص120)، وفي رواية اخرى في مولده انه جاء لعلي النقي (الهادي) ابن محمد التقى (الحواد) (عليهما السلام) ولدا يقال له : جعفر وهو الذي تسميه الشيعة الامامية بـ(الكذاب) (ابي نصر البخاري، 1962م، ص40)، ومما جاء في اسمه ايضا هو ما ذكر فيه وهو أبو عبد الله جعفر الملقب بـ(الكذاب) لأنه ادعى الإمامة بعد أخيه الحسن ويسمى ايضا أبا كرين او (أبا البنين) لأنه خلف أولاد كثيرون ، حتى اطلق على اولاده لقب: الرضويون نسبة إلى جدهم الامام الرضا(عليه السلام) (ابن عتبة، 1961م، ص199) .

وفي رواية الطبرسي: " انه كان للإمام الهادي(عليه السلام) خمسة أولاد وهم: أبو محمد الحسن العسكري(عليه السلام)، وأخيه الحسين، ومحمد، وجعفر الملقب بـ(الكذاب) وهو المدعي للإمامة ولقب ايضا بزق، والزق: هو كل وعاء اتخذ لشراب ونحوه، وقال أبو حنيفة: الزق هو الذي تنقل فيه الخمر، والجمع أزقاق (ابن منظور، 1405هـ، ج10، ص143) الخمر، وله بنت

اسمها عائشة " (الطبرسي، 1406هـ، ص56) ، وقال الفخر الرازي اشارة اليه : " هو أبو الحسن علي النقي سلام الله عليه وله ستة أبناء وهم كل من: أبو محمد الحسن الملقب بـ(العسكري) الإمام (عليه السلام) ، واخوه أبو عبد الله جعفر الملقب بـ(الكذاب) ، وأما الحسين فقد مات قبل أبيه بسامراء، وكذلك موسى ، ومحمد وهو أكبر اخوته، والاخير اسمه علي وبقي العقب من أولاده اثنان وهما : الحسن العسكري سلام الله عليه ، واخيه جعفر الكذاب ولجعفر هذا ثلاثة بنات: عائشة ، وفاطمة ، وبريهة" (فخر الدين الرازي، 1409هـ، ص77).

كما وذكره القندوزي الحنفي فقال: "وأما العقب من علي الهادي فهو في رجلين : أبي محمد الحسن الملقب بالعسكري سلام الله عليه ، وأخيه جعفر ، ولقد ادعى جعفر هذا بأن أخاه العسكري قد جعل الإمامة فيه فسمي الكذاب كذبا وزورا " (القندوزي، 1416هـ، ج3، ص1700)، وقيل: "ولقبوه - اي جعفر - بـ(الكذاب) ليس طعن في نسبه الصحيح، بل لأنه هو قد طعن في امامة ابن اخيه صاحب الزمان سلام الله عليه " ، (الفخري الرازي، 1409هـ، ص78) وفي رواية اخرى انه لقب بـ(الكذاب) لانه يشرب الخمر وكانت الشموع تحمل بين يديه في النهار ولأجل ذلك لقب ثلاثة ألقاب (جعفر) و(زق الخمر) و(كرين) (العمرى، 1409هـ، ص130) ، ويرى اغلب المؤرخين ان جعفر تاب بعد ذلك فسمي بـ(جعفر التواب) ، ودليلهم على ذلك هو حديث وارد عن الامام المهدي سلام الله عليه إذ قال: "وأما سبيل عمي جعفر وولده ، فسبيل إخوة يوسف عليه السلام" (الصدوق، 1405هـ، ص484) .

ثانيا: أحاديث ائمة اهل البيت (عليهم السلام) بحق جعفر بن الهادي:

هنالك الكثير من الروايات والاحاديث التي وردت عن ائمة اهل البيت(عليهم السلام) بخصوص جعفر بن الامام علي الهادي سلام الله عليه واشهر موافقه من اخيه الامام العسكري وولده الامام المهدي صاحب الزمان سلام الله عليهما، ومن ذلك ما روي عن جابر بن عبد الله الأنصاري انه قال : قال رسول الله (صلى الله عليه وآله) : " إذا ولد جعفر بن محمد بن علي بن الحسين سلام الله عليهما فسموه بـ(الصادق) لأنه سيولد له ولد من ولده يعرف بجعفر يدعى بـ(الكذاب) فويل له من جرأته علي ... وعلى مهدي أهل بيتي" ، فلأجل ذلك قد سمي الامام جعفر بـ(الصادق) ، وأما جعفر الكذاب... فهو المعروف بزق الخمر وكان قد وشى بجارية أخيه الحسن بن علي العسكري الامام سلام الله عليه واسمها نرجس إلى السلطان العباسي وقال له : ان أخي - اي العسكري - قد مات ولم يخلف ولد وإنما خلف جنين في بطن جاريته نرجس هذه وعلى اثر ذلك امر السلطان بحبس نرجس مع جارية لها اسمها ورداس الكتابية لمدة سنتين وبعد ان لم يتبين الحمل على نرجس بأمر الله عز وجل اطلق سراحها من السجن(الخصبي، 1991م، ص248) .

ومثله ايضا ما ورد عن أبي خالد الكابلي انه قال : دخلت على الامام زين العابدين (عليه السلام) فقال لي: أنّ رسول الله (صلى الله عليه وآله) قال : " إذا ولد ولدي جعفر بن محمد بن علي بن الحسين (عليهم السلام) فلقبوه بـ(الصادق) ، فإنه سيولد ولد وهو الخامس من ولده واسمه جعفر ايضا يدعي الإمامة كذبا وزورا على الله عز وجل، فأعلموا انه عند الله كذاب ... ثم بكى الامام زين العابدين سلام الله عليه بكاءً شديداً ، ثم قال ما مضمونه : وسوف يسعى جعفر الكذاب هذا بأمام زمانه عند طاغية

عصره الذي يجتهد في البحث عنه ... من اجل الظفر به وقتله ، وكذلك طمعاً منه في ميراثه حتى يأخذه بغير حق ... يا أبا خالد ، إن أهل زمان غيبته ، القائلين بإمامته ، والمنتظرين لظهوره ، أفضل من أهل كل زمان" (الطبرسي، 1417هـ، ج2، ص195).

كما كان الامام الهادي سلام الله عليه يحذر شيعة من ابنه جعفر وضرورة ان يتجنبوه، ثم يضرب لهم مثلاً فيقول: " ان ابني جعفر هو كحام ابن نوح الذي قال فيه الله عز جل: (رَبِّ إِنَّ ابْنِي مِنْ أَهْلِي) ، فقال له الله : (يَا بُنُوخُ إِنَّهُ لَيْسَ مِنْ أَهْلِكَ إِنَّهُ عَمَلٌ غَيْرُ صَالِحٍ) (هود : 45-46) ، كذلك حذر الامام العسكري سلام الله عليه شيعة بعد ذلك من اخيه جعفر فقال لهم ما مضمونه : ان مثلي ومثله كمثلي هاييل وقاييل ولدا آدم ، إذ حسد قاييل اخاه هاييل فقتله ، ولو تمكن جعفر من قتلي لفعل ، ولكن الله غالب على أمره ... وكنا اذا وردنا العسكر شكاه الناس جميعاً فيقولون: إنه كان يتشبه ويلبس من ثياب النساء ويضرب له الغناء بالعيدان ، واخذت الشيعة بعد ذلك تهجره ولا تسلم عليه ولما توفي الامام الهادي سلام الله عليه ختم على ما كان في ادارته من خزائن ومضي بها إلى منزل الامام العسكري سلام الله عليه، فلما جاء جعفر الى دار ابيه، ليحمل تلك الخزائن وجدها قد حملت الى دار اخيه العسكري ولم يبق شيئا وعلى اثر ذلك قام بضرب كل ما موجود من خدم واماء في الدار واخبروه بأنهم رأوا رجال قد اوقرت كل الأمتعة والخزائن التي في الدار على الجمال ثم اغلقت الباب وسارت وهم لا يستطيعون لا الحركة ولا الكلام فصاح جعفر وضرب رأسه ، وبقي لا يملك شيئا له ولعياله من القوت شيئا وكان عددهم أربعة وعشرون ما بين بنون وبنات فضلا على الأمهات والأولاد والحشم والخدم والغلمان فبلغ الفقر منهم مبلغا إلى أن أمرت إحدى جداته بان يجري عليه الطعام والكسوة من مالها الخاص (الخصيبي، 1991م ، ص383).

ثالثا: ادعاء جعفر لمنصب الامامة :

لقد وردت الكثير من الروايات والاحاديث الصحيحة حول ادعاء جعفر للإمامة سواء في زمن اخاه الامام العسكري او في زمن ابنه الامام المهدي سلام الله عليهما ، ومنها ان جماعة من الشيعة قد حضروا في وقت وفاة الامام الهادي سلام الله عليه في سامراء، فلما علم السلطان بخبر وفاته أمر أهل المدينة بتشيع جنازته ، وأن يحمل إلى دار السلطان ليصلي عليه ، فحضرت الشيعة وكثر الكلام بينهم فيمن يصلي عليه السلطان ام الامام الخلف وهو العسكري سلام الله عليه فلما خرج نعش الامام الهادي سلام الله عليه، خرج الامام أبو محمد العسكري سلام الله عليه حافي القدمين ، مكشوف الرأس مشقوق الحبيب وهو يسير خلف النعش ، مرة عن يمينه ومرة عن شماله لا يتقدمه ثم خرج اخاه جعفر ايضا على حمار يمانى ولكنه كان يتقدم النعش ، فلما نظر الناس والأمراء وأولياء السلطان الى حال الامام العسكري (عليه السلام) ترجلوا وفعلوا كما فعل هو، ولما رأوا حال جعفر أكثروا من لعنه وسبه، وبقي الإمام العسكري (عليه السلام) ثلاثة أيام غالق الأبواب عليه لا يسمع من داره الا القراءة والتسبيح والبكاء ، وقد امتنع عن الاكل والشرب وبالمقابل كان جعفر يمارس حياته الطبيعية وبعدها اجتمعت كلمة الشيعة كلها على الامام العسكري بعد أبيه (عليهما السلام) إلا أصحاب فارس بن ماهويه والذي كان فتانا يفتن الناس ويدعو إلى البدعة وإن أبا الحسن (عليه السلام) أمر بقتله وضمن لمن قتله الجنة ، فقتله جنيد ورمى الساطور الذي قتله به من يديه وأخذه الناس ولم يجدوا هناك أثرا من

السلاح (الطوسي، 1404هـ ، ج2، ص417)، وان فارس واصحابه كانوا ممن قالوا: بإمامة اخيه جعفر (الخصبي، 1991م، ص384) .

وكذلك روي عن احد الشيعة من اهل بلخ انه قال : لما توفي الامام الهادي (عليه السلام) خرجت إلى العراق فلقيت الشيعة هنالك مجمعين كلهم على امامة أبي محمد العسكري (عليه السلام) الا أصحاب ابن ماهويه فأثم قالوا بإمامة جعفر أخو العسكري ، فرجعت إلى خراسان ، فأخبرتهم فأجمعنا على امامة أبي محمد العسكري سلام الله عليه ، فلما توفي اختلف اصحابنا في خراسان فيمن يخلف الامام العسكري سلام الله عليه فخرجت الى بغداد ، فوجدتهم مختلفين ايضا حتى قسم يقولون بأمامة اخيه جعفر وقسم غير ذلك حتى لقيت علي بن الحسين بن فضال فقال لي: لقد كتبت إلى جعفر فسألته عن أبي محمد العسكري من وصيه ؟ فقال : انا وصيه ، فتحيّرت ، فخرجت إلى جعفر لكي اسأله فدخلت الى داره فوجدته جالس على سرير في البيت ، فسلمت عليه وقبلت ، ثم قلت له : إني رجل من شيعتكم في خراسان ، وقد اختلف أصحابنا ، فيمن يخلف الامام العسكر فخرجت الى بغداد ، فوجدت الشيعة مختلفين بعض يقول : إنك وصي أبيك الهادي(عليه السلام) ، وغيرهم يقول: بل وصي أخيك الحسن وجئت إليك لأسمع منك ، فقال: مضى اخي أبو محمد ولم يخلف أحداً لا ذكراً ولا أنثى وأنا وصيه ، وأنا الإمام المفروض الطاعة عليك وعلى الخلق أجمعين فقبلت يده ، وقلت له : ولكن يا سيدي لقد ورد عن آبائك (عليهم السلام) إن الإمامة لا تكون في أخوين بعد الحسن والحسين فقال : صدقت ، ولكن الله بدا له في ذلك ... "(الخصبي، 1991م، ص390).

كما استخدم جعفر كل الطرق لكي يخلف مقام اخيه عند الشيعة حتى انه استخدم طريق الدولة والسلطان انذاك لتحقيق ذلك، فقد روي ان جعفر ذهب إلى سلطان ذلك الوقت لكي يمنحه منزلة أخيه ، وبذل من اجل ذلك مالا كثيرا، فلم ينفعه ذلك بشيء ، فعن رجل يدعى الحسن بن وحناء انه قال : حدثنا أبي عن جدّه أنّه كان في دار الامام الحسن العسكري سلام الله عليه فكبستنا قوة من السلطان وكان فيهم اخيه جعفر بن علي الكذاب ، فاشتغلت القوة بالنهب والسلب، وكان همي بان لا يقبضوا على الامام المهدي(عليه السلام) ، وكان عمره الشريف ست سنين ، فإذا به سلام الله عليه وقد أقبل عليهم وخرج من الباب وأنا أنظر إليه ، وهم لا يرونه حتى غاب (الصدوق، 1405هـ ، ص473).

ومثله ان جعفر الكذاب قصد بني العباس ووشى بأمر الامام المهدي(عليه السلام) ، فبعثوا قوة من الجيش إلى سامراء ليقتلوا كل من داره، ويأتوا برأسه ، فلما دخلت القوة الى الدار وجدوه سلام الله عليه في آخر السرداب وهو يصلي على الماء ، والسرداب كأنه بحر امامهم لكثرة ما فيه من الماء ، فعندئذ يئسوا من الوصول إليه ، وانصرفوا مدهوشين واخبروا الخليفة بما رأوا فأمرهم بكتمانها ، ثم بعث الخليفة بعد ذلك قوة أكثر عددا من الأولى ، فلما دخلوا الدار سمعوا قراءة القرآن من داخل السرداب ، فوقفوا على باب السرداب ليمنعوا خروجه الا انه سلام الله عليه خرج من بينهم ومر على قائدهم وهم لا يشعرون، حتى غاب فأمرهم قائدهم بالنزول اليه، فقالوا له: إنه مر عليك وما أمرتنا بأخذه ، فانصرفوا خائبين ، وارسلوا له قوة أخرى ، فوجدوه في آخر

السرداب ، فوضع يده (عليه السلام) على الجدار وشقه ، وخرج منه ، وأثر الشق موجود الى الان في السرداب (الراوندي، 1409هـ، ج2، ص942) .

ومثله عن جماعة ممن حضر وفاة الامام الحسن العسكري سلام الله عليه انهم قالوا: قد حضرنا في شعبان سنة 278هـ مجلس أحمد بن عبيد الله بن يحيى ابن خاقان وهو عامل السلطان يومئذ على الخراج والضياح بكورة قم ، وكان رجلا شديداً النصب والعداوة لأهل البيت (عليهم السلام) ، فجرى في المجلس ذكر آل أبي طالب بسامراء واحوالهم ، فقال أحمد بن عبيد الله : لبعض الأشعرين الحاضرين في المجلس : فما خبر أخيه جعفر ؟ فقال الاشعري: إنّ جعفرًا معلن بالفسق والفجور، ماجن شارب الخمر ، والله لقد ورد على السلطان في يوم وفاة الحسن العسكري سلام الله عليه فطلب منه ان يجعله مكان اخيه ، وأعطيك في كلّ سنة عشرين ألف دينار مسلمة فزجره السلطان وقال له : يا أحمق ... إن كنت عند شيعة أبيك وأخيك إماماً فلست بحاجة إلى السلطان ، ليعطيك ويرتبك مراتبهم ومنزلتهم ، وإن لم تكن عندهم بهذه المنزلة فلم تنالها بنا ابداً، وفي رواية اخرى ان جعفر هذا اعطى الى السلطان انذاك عشرين ألف دينار ليضعه بمنزلة اخيه ، فقال له الخليفة : " أن منزلة أخيك لم تكن بنا إنما كانت بالله عز وجل ونحن كنا نجتهد في الخط من منزلته ، ولكن الله عز وجل يأبى له إلا أن يرفعه ... " (الراوندي ، 1409هـ، ج3، ص1109) .

وعن رجل يدعى أبو الأديان قال : كنت أخدم الحسن العسكري سلام الله عليه فغبت فترة فلما رجعت وجدت الامام قد مات واخيه جعفر بباب الدار، والشيعه تأتي اليه تعزيه ويهتونه بالإمامة واني كنت اعرف حال جعفر فهو يشرب الخمر ويلعب بالطنبور، فلما جيء بجنازة الامام العسكري سلام الله عليه تقدم جعفر ليصلي عليه فما ان همّ بالتكبير حتى خرج صبي اسمه الوجه ، ققط الشعر، في أسنانه تفليج ، ف جذب رداء عمه جعفر وامره ان يرجع وقال: أنا أحقّ بالصلاة على أبي ، فتقدّم الصبي سلام الله عليه وصلى على جنازة الامام العسكري سلام الله عليه ، ثم امر احد امائه بجوابات الكتب التي معها فدفعتها اليه ، ثم جاء نفر من اهل قم ، فسألوا عن الامام العسكري سلام الله عليه فعلموا بموته ، فسألوا عن الخلف ، فأشار الناس إلى اخيه جعفر ، فسلموا عليه وعزّوه وهنّوه ، وقالوا له: إنّ معنا كتباً ومالاً ، ونريد ان نخبرنا ممّن الكتب ، وكم المال ؟ فنهض مسرعاً وقال: هذا علم غيب فخرج عليهم خادم ، فعرفهم ممّن الكتب ومقدار المال ، فدفعوا إليه الكتب والمال وقالوا : الذي وجّه بك لأخذ ذلك هو الإمام ، فعند ذلك ذهب جعفر الكذاب الى الخليفة المعتمد العباسي، واخبره ما حدث فوجّه المعتمد بقوة الى بيت الامام للقبض على الجارية والخادم عليه ولكنهم انشغلوا بموت عبيد الله بن يحيى بن خاقان فجأة ، وخروج صاحب الزنج بالبصرة (الصدوق، 1405هـ، ص476) ، وقيل ان جعفر: وتاب ورجع وترك ما كان عليه قبل من ادعائه للإمامة (العمرى، 1409هـ، ص130) .

المبحث الثاني: موقف جعفر من تركه الامام العسكري (عليه السلام) واموال الخمس:

ذكر المؤرخين والباحثين الكثير من المواقف المضادة التي اقدم عليها جعفر ابن الامام الهادي (عليه السلام) ضد تركه ابيه واخيه المالية ولاسيما موقفه من اموال الخمس ومن ذلك ما اورده الشيخ المفيد إذ قال: " ان جعفر بن علي كان قد استولى على تركه

أخيه الحسن العسكري (عليه السلام) وأخذها عنوة، فضلاً على انه سعى في حبس جواريه وحلائله ، كما اضطهد أصحابه ولا سيما المنتظرين والمعتقدين بأمامة ولده المهدي (عليه السلام) ، بل قام بحبس ، وتهديد واعتقال قسم كبير منهم الامر الذي ادى الى هجرة عدد غير قليل منهم " (المفيد، 1993م ، ج2، ص336) ، وفي رواية العلامة الطبرسي انه قال: " لما مات الامام العسكري سلام الله عليه ، ثار اخاه جعفر ، واخذ تركة أخيه ، وسعى في حبس جواريه ، واعتقال حلائله " (الطبرسي ، 1406هـ ، ص64).

كما روي ان جعفر بن علي نازع ابن اخيه الامام المهدي (عليه السلام) بعد موت الامام العسكري (عليه السلام) ولم يكن الامام المهدي سلام الله عليه في وقتها حاضراً حتى خرج عليه من موضع لم يعلم به فقال له : " يا جعفر مالك تعرض في حقوقي ثم غاب عنه " ، فجد في طلبه والبحث عنه فلم يجده ، وفي حادثة اخرى انه لما ماتت والدته الحسن العسكري (عليه السلام) أمرت أن تدفن في داره ، فنارعههم جعفر وادعى انها داره ، ورفض ان تدفن فيها ، فخرج عليه الامام المهدي (عليه السلام) فقال له : " يا جعفر أدارك هي ، ثم غاب عنه ، فلم يره بعد ذلك " (الراوندي، 1409هـ ، ج2، ص960) .

كما ادعى جعفر بن علي انه احق من غيره في إرث أخيه العسكري سلام الله عليه وانكر فيما اذا كان يعلم ان لأخيه العسكري ولدا يرثه (العمري، 1409هـ ، ص131) ، كذلك اهدى احد الشيعة واسمه أبو علي الخيزراني جارية لأبي محمد العسكري سلام الله عليه ، فلما استولى اخيه جعفر على الدار تزوج تلك الجارية (الصدوق، 1405هـ ، ص413) كذلك سعى جعفر لدى طاغية زمانه العباسي ودفعه الى تفتيش دار الامام المهدي (عليه السلام) اكثر من مرة للتخلص منه وطمعا في ميراث أبيه (الراوندي، 1409هـ ، ج1، ص269).

ولقد حاول جعفر اكثر من مرة مصادرة حقوق اخيه المشروعة طمعا منه حتى قيل: انه لما توفي الامام العسكري سلام الله عليه جاء رجل من أهل مصر ومعه مال إليه ولما علم بموته سلام الله عليه سأل عن خليفته ، فقال له بعض الناس : إنه (عليه السلام) مضى من دون خلف ، وقال البعض ان الخلف من بعده هو اخيه جعفر ، فبعث رجلاً يدعى بأبي طالب الى سامراء ليتحقق من الامر ومعه كتاب فلما وصل العسكر حيث جعفر فسأله عن دليل ، فلم يتعرف اليه ، فذهب إلى احد الثقة وأنفذ اليه الكتاب ، فخرج إليه الجواب: " أجرك الله في صاحبك فقد مات ، وأوصى بالمال الذي كان معه إلى ثقة ليعمل فيه بما يحب " (الكليني ، 1329هـ ، ج2، ص523) ، فكان جعفر يرفض أن يكون لأخيه الحسن العسكري سلام الله عليه ولد او خلف غيره ، وقيل : لقد أعاناه بعض الفراعنة من العباسيين في الاستيلاء على جواريه أخيه (العمري، 1409هـ ، ص131) .

وفي رواية اخرى انه لما توفي أبو محمد العسكري سلام الله عليهما ، جاء وفد من قمّ والجبال وهم يحملون الأموال التي كانت تحمل عادة في كل سنة الى الامام العسكري سلام الله عليه ، ولم يكونوا يعلمون بخبر وفاته (عليه السلام) ، فما أن وصلوا إلى سامراء وعلموا بموته سألوا عن وارثه ، فقيل لهم: أخوه جعفر بن علي وإنه مشغول قد خرج وركب زورقاً في نهر دجلة للتنزه والشرب ، ومعه المغنّون فلما علم القوم قال بعضهم لبعض : هذه ليست صفة الإمام وعندئذ قرروا اختباره فلما انصرف من نزته دخلوا عليه الى داره ، وعرفوا انفسهم بأنهم من أهل قمّ وانهم يحملون اموال الى أبي محمد العسكري ، فطالبهم بما فرفضوا تسليمه المال الا إن

يخبرهم عن اصحابها ، حتى يذكرهم كلهم وكانت هذه عادة الحسن العسكري(عليه السلام) فكذبهم وانهم يفترون على أخيه الامام العسكري ، وان هذا من علم الغيب لا يعلمه إلا الله ، فلما سمع القوم كلام جعفر رفضوا تسليمه المال ، وعندئذ ذهب جعفر الى الخليفة العباسي- وكان بسامراء - ليستعين به عليهم ، فلما أحضرهم الخليفة طلب منهم ان يسلموا المال إلى جعفر فأخبروه بأنهم قوم مستأمنين ووكلاء على هذه الأموال ، وأن اصحابها أمرونا الا نسلّمها إلا بعلامة ، وقد جرت هذه العادة مع الامام العسكري سلام الله عليه ، واخبروه بالعلامة وهي ان يذكر اصحاب هذه الاموال وكميتها فقال جعفر للخليفة انهم قوم كذّابون ، يكذبون على أخي ، وهذا علم الغيب فقال له الخليفة : انهم رسل ، (وَمَا عَلَى الرَّسُولِ إِلَّا الْبَلْغُ الْمُبِينُ) (النور:54) وعندئذ قرروا ان يرجعوا بالمال الى اهلهم فما ان خرجوا من البلدة حتى خرج إليهم غلام أحسن الناس وجهاً ، فنادى بأسمائهم وقال: أجيئوا مولاكم ، فساروا معه حتى دخلوا على دار الامام الحسن العسكري(عليهما السلام) ، فإذا بولده الامام المهدي (عليه السلام) جالس على سرير ، كأنه فلقة قمر ، عليه ثياب خضر ، فسلموا عليه ورد عليهم السلام واخبرهم بكمية المال كذا وكذا ديناراً ، واخبرهم باهله حتى وصفهم جميعاً، فشكروا الله على ، وأمرهم (عليه السلام) بأن لا يأتوا بعدها بمال إلى سامراء وانه سيجعل له وكيلاً عنه ببغداد يحملون إليه الأموال وتخرج من عنده التوقيعات (الراوندي، 1409هـ ، ج3، ص1107).

وفي رواية اخرى عن محمد بن شاذان بن نعيم انه قال: ان رجل من اهل بلخ بعث بمال مع رجل الى الامام الذي يخلف الامام العسكري(عليه السلام) وعليه رقعة مكتوب فيها بأصبغه (كما تدور) ، وقال صاحب المال للرسول ان يسلم المال لمن أخبرك بقصته وأجاب عن الرقعة، فوصل الرجل إلى العسكر وقد قصد جعفر وأخبره القصة، فقال له جعفر : اتقر بالبذاء ؟ فقال الرجل : نعم ، فقال له جعفر: إن الله بدا له بصاحبك واني أمرك أن تعطيني المال ، فلم يقتنع الرسول بجواب جعفر ، فخرج من عنده وجعل يدور على بعض الشيعة فخرجت إليه رقعة مكتوب فيها : " هذا مال قد كان غرر به وكان فوق صندوق فدخل اللصوص البيت وأخذوا ما في الصندوق وسلم المال ، وردت عليه الرقعة وقد كتب فيها كما تدور ، وسألت الدعاء فعل الله بك وفعل " (الصدوق، 1405هـ ، ص488) .

وكذلك روي عن أبو القاسم بن الصائغ البلخي وهو من شيعة خراسان قال: جئت الى سامراء بعد وفاة الامام العسكري سلام الله عليه وانا احمل مالا من اهل خراسان قد تركته في بغداد لبيتين لي من هو الامام فدخلت على اخيه جعفر فقصصت عليه روايتي، وقلت له ان كان عندك رجل ببغداد تثق به حتى أدفع إليه المال ، فقال : ما عندي أحد ببغداد ، ولكن اجلبه انت بنفسك فيكون لك الأجر والثواب على ذلك ، فقبلت وطلبت منه ان يدعو الله لي بالعافية والسلامة لاكمال مهمتي ، وأن يرجعني إلى أهلي وبيتي ، ويثبتني على ولايتك وولاية آبائك (عليهم السلام) ، وخرجت من عنده فسألت الناس عن حال جعفر وعياله وخدمه وجواره ، وكيف هي عيشته ؟ فقالوا: ان له من البناء عشرون ولداً ، وأربع عشرة بنتاً ، وستين من الجوار والخدم والبنين والبنات وغيرهم ، وهو يتعامل بالربا ، ويشرب الخمر ، فقال البلخي: لم أر فيه شيئاً من دلائل الإمامة فلقيت بعض الشيعة وقصصت عليهم قصتي، فضحكوا علي ولعنوا جعفر لانه ادّعى الإمامة وهو بريء منها ، ويدعي إننا أخذنا ماله بل اننا أخذنا مال الله ، وليس ماله وكانوا يأخذون الحقوق من الشيعة ويتصرفون بها، فوبختهم على اخذهم المال بغير حق فعللوا ذلك بان هذه المال ليس لها صاحب وهم محتاجون لها ، فأرشدتهم الى عثمان بن سعيد العمري السّمان وهو يستلم المال ويصرفه بأمر الامام

المهدي (عليه السلام) ، فضحكوا على كلام البلخي كالمستهزئين ، وقالوا له: أنّ المهدي أبو القاسم محمد بن الحسن (عليهم السلام) لا شكّ فيه ، ونحن أنّما نأخذ هذه الأموال ليرى الناس إنّنا مخالفون فيها على جعفر الكذاب ، ولما سمع البلخي كلامهم رجع إلى أهله ... " (الخصبي، 1991م، ص390) .

الخاتمة:

1 - ان مسألة حب السلطة والرياسة سواء كانت دينية او دنيوية وما يترتب عليهما من نتائج مثل جمع المال والشهرة وكثرة الاتباع والمؤيدين لم يقتصر على عوام الناس من اصحاب ائمة اهل البيت (عليهم السلام) من الذين خالفوهم بسبب تلك المناصب بل شملت ايضا بعض ابناء ائمة اهل البيت (عليهم السلام) ، ومن الامثلة على ذلك هو شخصية جعفر بن علي الهادي المعروف بالكذاب والذي تناولناه في بحثنا هذا ، فلقد وردت بعض الاحاديث الشريفة عن رسول الله واهل بيته (عليهم افضل الصلاة والسلام) بخصوص جعفر هذا وسعيه الى تولي منصب الامامة بدل الامام الشرعي الا وهو ابن اخيه الامام المهدي بن الحسن (عليهما السلام)

2- لقد عرف عن جعفر هذا بأنه لقب بالقاب كثيرة منها (الكذاب) وذلك لافترائه وادعائه للامامة بهتاً وزوراً بغير حق ، كذلك فقد سمي (بزق الخمر) وذلك بسبب كثرة شربه للخمر حتى إنّّه كان يلبس المصنّعات من ثياب النساء ، ويضرب له بالعيدان وهذا ما جعل شيعة اهل البيت (عليهم السلام) ، ينفرون منه لان ذلك مخالفا لشروط الامامة المتعارف عليها عندهم الامر الذي جعل دعوته ضعيفة امامهم وامام السلطات العباسية

3- كذلك فقد كان جعفر يسعى الى تولي منصب الامامة ورياسة الشيعة حتى في عصر ابيه الهادي (عليه السلام) فضلا على عصر اخيه العسكري (عليه السلام) وعندنا الكثير من الاحاديث الشريفة التي تؤكد تلك الحقيقة ، فقد كان أبا الحسن الهادي (عليه السلام) يقول لشيعته : تَجَبُّوا ابني جعفر ، أما إنّّه ابني مثل حام من نوح الذي قال الله جلّ من قائل فيه : فقال : (رَبِّ إِنَّ ابْنِي مِنْ أَهْلِي) ، فقال له الله : (يَا يُنُوحُ إِنَّهُ لَيْسَ مِنْ أَهْلِكَ إِنَّهُ عَمَلٌ غَيْرُ صَالِحٍ) وقال الامام العسكري (عليه السلام): الله أن يظهر لكم أخي جعفر على سرّ ، فو الله ما مثلي ومثله إلا مثل هابيل وقابيل ابني آدم ، حيث حسد قابيل لهابيل على ما أعطاه الله لهابيل من فضله فقتله ، ولو تَهَبَّأ لجعفر قتلي لفعل ، وغيرها من الاحاديث الشريفة

4- وكذلك فقد كان جعفر يسعى - وفي غير ذات مرة وفي اكثر من مناسبة - لدى السلطة العباسية آنذاك للوصول الى مراده في تولي منصب الامامة عنوة، والقبض على موارث وتركته ابيه الهادي واخيه العسكري (عليهما السلام) ، وكذلك القبض على الحقوق الشرعية ولا سيما اموال الخمس التي كانت تأتي الى الامام العسكر ومن ثم ابنه الامام المهدي عليهما السلام

5- وبالرغم من ذلك كله فقد روي ان جعفر قد تاب عن ذلك كله واستدلوا على ذلك بما روي عن الامام المهدي (عليه السلام) من حديث بخصوص عمه جعفر بعد ان تاب حيث قال (عليه السلام): وأما سبيل عمي جعفر وولده عليه ، فسبيل إخوة يوسف (عليه السلام) وهو بذلك يشير بذلك إلى عفو الله تعالى عن إخوة يوسف السلام ، بعد أن كانوا قد ناصبوه العدا ،

وغرروا به ، وهذا البيان من الإمام المهدي يدل على العفو عن جعفر ، لنفس السبب الذي عفي به عن إخوة يوسف ، وهو اعتذارهم ، ورجوعهم إلى الحق ، وتوبتهم عما فعلوه وقد استدلل المؤرخين بذلك عن طريق التوقيع الصادر عن الإمام (عليه السلام) ، بواسطة السفير الثاني محمد بن عثمان العمري ، يجيب فيه على أسئلة إسحاق بن يعقوب

المصادر:

- القرآن الكريم
- ابن حجر، احمد بن علي العسقلاني،(ت852هـ)،لسان الميزان، مؤسسة الاعلمي، بيروت، 1971م
- الخصيبي، الحسين بن حمدان،(ت334هـ)،الهداية الكبرى، مؤسسة البلاغ للطباعة والنشر، بيروت، 1991م
- الراوندي، سعيد بن عبدالله،(ت573هـ) الخرائج والجرائح، تح: محمد باقر المحمودي، العلمية، ط1، قم المقدسة، 1409هـ
- الصدوق، محمد بن علي،(ت381هـ)،كمال الدين وقام النعمة، تح: علي اكبر غفاري، مؤسسة النشر الاسلامية التابعة لجامعة المدرسين في قم، 1405هـ
- الطبرسي، الفضل بن الحسن،(ت548هـ)،اعلام الوري باعلام الهدى، تحقيق مؤسسة آل البيت لإحياء التراث ، قم، 1417هـ
- الطبرسي، الفضل بن الحسن،(ت548هـ)،تاج الموالي، مكتب آية الله العظمى المرعشي النجفي ، قم، 1406هـ
- الطوسي، محمد بن الحسن،(ت460هـ)،رجال الكشي، تح: مهدي رجائي، مؤسسة آل البيت (ع) لإحياء التراث، قم، 1404هـ
- العمري، علي بن محمد،(ت709هـ)،المجدي في انساب الطالبين، تح : أحمد المهدي الدامغاني، مطبعة سيد الشهداء(ع)، قم، 1409هـ
- ابن عنبه، احمد بن علي الحسيني،(ت828هـ)،عمدة الطالب في انساب آل أبي طالب، تح: محمد حسن الطالقاني، المطبعة الحيدرية، النجف، 1961م
- فخر الدين الرازي،(ت606هـ)،الشجرة المباركة في انساب الطالبية، تح: مهدي الرجائي، مطبعة سيد الشهداء، قم، 1409هـ
- القندوزي، سليمان بن ابراهيم،(ت1220هـ)،ينابيع المودة لذوي القربى، تح: علي جمال اشرف، دار اسوة للطباعة، قم، 1416هـ
- الكليني، محمد بن يعقوب،(ت329هـ)،الكافي، تح: علي اكبر غفاري، دار الكتب الاسلامية، طهران، 1329هـ
- المفيد،

- محمد بن نعمان، (ت413هـ)، الارشاد، تح : مؤسسة آل البيت (ع) لتحقيق التراث، دار المفيد للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت، 1993م
- ابن منظور، محمد بن مكرم، (ت711هـ)، لسان العرب، ادب الحوزة، 1405هـ
- أبي نصر البخاري، سهل بن عبدالله بن داود، (ت341هـ)، سر السلسلة العلوية، تح: محمد صادق بحر العلوم، المكتبة الحيدرية، النجف، 1962م

لؤلؤة السواد وعراقه الأجداد: تجذر قبيلة خزاعة التاريخي والأصالة السكانية والسيادية في أرض العراق منذ ما قبل الإسلام

الباحث: قيس مهدي الثعبان الخزاعي

qaismahdialkhuzaie@gmail.com

الملخص

تُمثل قبيلة خزاعة ركيزة أصيلة من ركائز الوجود السكاني والسيادي في أرض العراق، مستندة إلى إرثها القحطاني العريق كامتداد لبطن الأزد الكبرى المتفرعة من أزد شنؤة، وأزد عُمان، وأزد السراة، وأزد غسان التي استوطنت بلاد السواد والرافدين قبل ظهور الإسلام بنحو أربع مائة وخمسين سنة. ولقد أسست بطون الأزد، بقيادة مالك بن فهم وجذيمة الأبرش، أول إمارة عربية منظمة في الأنبار والحيرة سنة 210 للميلاد، لتشكل نواة سياسية وعسكرية واجهت التحديات الفارسية ورسخت حضورها التاريخي. وعندما تراجعت التسمية الأم للأزد عبر القرون، برزت خزاعة وهي إحدى بطون الأزد من أزد شنؤة/ العراق لتكون الوارث الشرعي والامتداد الحي لتلك الإمبراطورية التاريخية في المنطقة الممتدة بين الحيرة والأنبار. ويثبت هذا العمق الزمني الموثق في أهميات المصادر التاريخية وموسوعة "قبيلة خزاعة في فلك التاريخ" استيطان القبيلة المبكر في حواضر العراق وريفها، وتفاعلها الحضاري مع الديانات السماوية المتعاقبة قبل بزوغ فجر الإسلام. وتتوج هذه الأصالة الديموغرافية والسياسية بشهادة النصوص النبوية الشريفة وأشعار الإمام علي عليه السلام التي أثنت على مكارم الأزد وطهارة قلوبهم وأمانتهم. وبذلك تتأكد حقيقة أن خزاعة تُعد من سكان العراق الأصليين غير المطعون في قدم تواجدهم، لتظل شجرة باسقة تضرب جذورها في عمق الهوية العراقية الحضارية عبر مختلف العصور والحقب التاريخية المتلاحقة.

الكلمات المفتاحية: إمارة الأزد، بطون الأزد، خزاعة، التواجد السكاني والسياسي.

The Pearl of Blackness and the Ancestral Heritage: The Historical Roots and Indigenous Sovereignty of the Khuza'a Tribe in the Land of Iraq Since the Pre-Islamic Era

Researcher: Qais Mahdi Al-Thaabani Al-Khuza'i

Abstract

The Khuzā'ah tribe represents a fundamental pillar of the demographic and sovereign presence in the land of Iraq, grounded in its ancient Qaḥṭānī heritage as an extension of the great branches of Azd, namely Azd Shanū'ah, Azd 'Umān, Azd al-Sarāt, and Azd Ghassān, which settled in the region of Sawād (Mesopotamia) and the Two Rivers (Tigris and Euphrates) approximately four hundred and fifty years before the advent of Islam. The branches of Azd, under the leadership of Mālīk ibn Fahm and Judhaymah al-Abrash, established the first organised Arab principality in al-Anbār and al-Ḥīrah in the year 210 CE, forming a political and military nucleus that confronted Persian challenges and solidified their historical presence. As the overarching designation of "Azd" receded over the centuries, Khuzā'ah—one of the branches of Azd Shanū'ah in Iraq—emerged as the legitimate heir and living extension of that historical empire in the region extending between al-Ḥīrah and al-Anbār. This deep temporal rootedness, documented in primary historical sources and the encyclopedia *"The Khuzā'ah Tribe in the Orbit of History,"* proves the tribe's early settlement in Iraq's urban and rural centers, as well as its civilizational interaction with successive heavenly religions before the dawn of Islam. This demographic and political authenticity is crowned by the testimony of noble prophetic texts and the poetry of Imām 'Alī (peace be upon him), which praised the noble qualities of Azd, the purity of their hearts, and their trustworthiness. Thus, it is affirmed that Khuzā'ah is among the indigenous inhabitants of Iraq, whose ancient presence is unquestionable, remaining a towering tree with deep roots embedded in Iraq's civilizational identity across various successive ages and historical eras.

Keywords: Principality of Azd; Branches of Azd; Khuzā'ah; Demographic and Political Presence.

المقدمة

يُمثِّل تتبع الجذور التاريخية والامتداد السكاني والسيادي للقبائل العربية في العراق ركيزة جوهرية لإبراز هويته الحضارية وتبرز في هذا السياق قبيلة خزاعة كواحدة من أعظم البطون العربية التي ضربت جذورها في أرض الرافدين وبلاد السواد قبل الإسلام بقرون مستندة إلى إرث أزدي أصيل امتد من سد مأرب حتى الحيرة والأنبار ويعكس هذا البحث الموسوم بـ "لؤلؤة السواد وعراقة الأجداد: تجذر قبيلة خزاعة التاريخي والأصالة السكانية والسيادية في أرض العراق منذ ما قبل الإسلام" المسار التاريخي للقبيلة كعنصر أساسي في البنية الديموغرافية والسياسية للعراق منذ العهد الساساني وحتى الفتح الإسلامي حيث يتناول البحث الأول إمارة الأزدي في العراق وتأسيسها التاريخي والسياسي الانتماء القحطاني للأزد وتوجه بطونها نحو العراق بقيادة مالك بن فهم الأزدي الذي أسس أول إمارة عربية في الأنبار والحيرة سنة 210م تلاه الملك جذيمة الأبرش وحين تراجع الاسم العام للأزد برزت بطونها الستة وعشرين وفي طليعتها خزاعة لتكون الوارث الشرعي لملوك الحيرة والأنبار بينما يتعمق البحث الثاني المعنون بالعمق الزمني والاستيطان السكاني لخزاعة قبل الإسلام في إثبات استيطان خزاعة لأرض العراق قبل الفتح الإسلامي بنحو أربع مائة وخمسين سنة مستنداً إلى المصادر التاريخية وما وثقه الباحث قيس مهدي الثعبان الخزاعي في موسوعته فقد عاصرت خزاعة الديانات السماوية الثلاث وأنشأت الحواضر والمعابد مثل معبد سيحون في حدود مدينة غماس حالياً والذي تحول لاحقاً بناءً على أمر الوالي العثماني محمد نجيب باشا إلى قلعة العصية سنة 1844م لمواجهة هجمات خزاعة بقيادة الشيخ غماس بن شلال بن صكر الخزاعي فضلاً عن ذلك يُسلط الضوء على دورها الجهادي والسياسي في صدر الإسلام متوجة ببناء النبي محمد صلى الله عليه وآله وسلم وأمير المؤمنين علي بن أبي طالب عليه السلام على خصال الأزدي وفي سياق متصل خضع العراق للحكم الساساني منذ سنة 223م حتى الفتح الإسلامي سنة 13هـ الموافق 633م الذي تم على مرحلتين الأولى بقيادة خالد بن الوليد والمثنى بن حارثة وأبي عبيد الثقفي والثانية بقيادة سعد بن أبي وقاص والنعمان بن مقرن ليرز هنا التكامل العظيم بين الوجود المبكر لخزاعة في العراق ومشاركة أبنائها القادمين من الجزيرة العربية ضمن جيوش الفتح وتأني هذه الدراسة لتشكيل صياغة أكاديمية رصينة ومستندة إلى الجزء الأول من موسوعة قبيلة خزاعة في فلك التاريخ لتبقى منارة ومرجعاً محكماً لكل الباحثين الساعين لمعرفة الحقيقة الناصعة لتجذر الأزدي وخزاعة في أرض السواد.

مشكلة البحث

تتمثل مشكلة البحث في معالجة القصور أو اللبس الذي يكتنف أحياناً التوثيق التاريخي لجذور التواجد السكاني والسياسي للقبائل العربية في العراق ما قبل الإسلام، والإجابة عن التساؤلات الآتية:

أولاً: ما هي الطبيعة التاريخية والسياسية لتأسيس إمارة الأزدي في العراق وامتدادها بين الحيرة والأنبار؟

ثانياً: كيف أسهمت بطون قبيلة الأزدي، وتحديدًا قبيلة خزاعة، في ترسيخ الوجود السكاني والسياسي والاقتصادي والاجتماعي قبل الفتح الإسلامي؟

ثالثاً: ما هو الدليل التاريخي والزمني على أصالة خزاعة وعددهم من سكان العراق الأصليين؟

أهمية البحث

تستمد الدراسة أهميتها العلمية والتاريخية من الاعتبارات الآتية:

أولاً: التوثيق التاريخي الرصين: الاعتماد على مصادر ومراجع تاريخية معتبرة (مثل موسوعة عشائر العراق لعباس العزاوي، وتاريخ الطبري، ومعجم البلدان لياقوت الحموي).

ثانياً: إثبات التأصيل السكاني: تبرز الأهمية في تأكيد قدم تواجد قبيلة خزاعة في العراق واستيطانها المبكر بما يسبق الفتح الإسلامي بقرون.

ثالثاً: إبراز الدور السياسي: تسليط الضوء على أول إمارة أزدية في أرض العرب ككل وما قوبلت به من نفوذ وسطوة.

أهداف البحث

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الرئيسية الآتية:

أولاً: إثبات أن قبيلة خزاعة بطن أساسي من قبيلة الأزد الأم التي تواجدت على أرض العراق قبل الفتح الإسلامي بقرون.

ثانياً: تسليط الضوء على تأسيس إمارة الأزد في العراق بقيادة مالك بن فهم ومن تلاه من الحكام.

ثالثاً: بيان الجوانب الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والسطوة التي تمتعت بها القبيلة.

رابعاً: ربط التواجد التاريخي للقبيلة بالسياق الزمني للأديان السماوية (اليهودية، المسيحية، الإسلام) تأكيداً لعمق الاستيطان.

منهجية البحث

اعتمد البحث على المنهج التاريخي الاستقرائي والتحليلي، وذلك من خلال تتبع النصوص الواردة في أمهات كتب التاريخ والأنساب والموسوعات التاريخية الحديثة، وتحليل معطياتها ومقارنتها للخروج باستنتاجات علمية دقيقة حول أصل وجود قبيلة خزاعة في العراق.

المبحث الأول: إمارة الأزد في العراق وتأسيسها التاريخي والسياسي:

إمارة الأزد في العراق وتأسيسها التاريخي والسياسي تُعد قبيلة الأزد إحدى أعظم وأكبر القبائل العربية القحطانية الكبرى، وقد حظيت بمكانة رفيعة في الموروث العربي والإسلامي؛ إذ وردت الإشارة إلى عراقتها في بعض الآثار والأحاديث المروية بنسبتها إلى أصول الجرثومة العربية، كقول يُنسب للنبي صلى الله عليه وسلم: "فإنهم أصل العرب"، وغالباً ما ترد الأزد في كتب الأنساب والتاريخ كرمز للعزة والكثرة والامتداد التاريخي المتجذر في شبه الجزيرة العربية، حيث يتصل نسب القبيلة الصريح إلى جدهم الأكبر أزد بن الغوث بن نبت بن مالك بن زيد بن كهلان بن سبأ بن يشجب بن يعرب بن قحطان (ابن

حزم، 1962، ص 372). وقد اتخذت القبيلة في بدايتها التاريخية من بلاد اليمن موطناً أصلياً لها، وتحديدًا في المنطقة المحيطة بسد مأرب التاريخي، حيث ازدهرت حضارتهم واستقرت لقرون طويلة حتى وقع الحدث الفاصل المتمثل في تصدع سد مأرب وانهاره، والذي أدى إلى هجرة كبرى تفرقت على إثرها بطون الأزد في أنحاء متفرقة من الجزيرة العربية وخارجها قبيل الإسلام، وتشعبت فروعها لتشكل جماعات كبرى استقرت في مناطق جغرافية متباينة؛ فمنهم "أزد شنوءة" في العراق اليوم، والذين ضموا بطوناً بارزة كالأنصار (الأوس والخزرج)، وخزاعة، وبارق، وألمع (ابن الكلبي، 1988، ج 1، ص 160)، واستوطنت فرقة أخرى "أزد السراة" في جبال سراة غامد وزهران وبلادهم، بينما استقر "أزد عمان" في منطقة عمان وامتداداتها في الخليج العربي، في حين اتجه "أزد غسان" نحو الشمال مستقرين في بلاد الشام حيث أسسوا الدولة الغساسنة وأسهموا في تاريخ المنطقة السياسي والحضاري (المسعودي، 1973، ج 2، ص 185). أما على الصعيد اللغوي والدلالي، فيُعد اسم "أزد" اسماً علمياً عربياً قديماً، وهو في الأصل لغة في كلمة "أسد" بإبدال السين زاي في بعض اللهجات العربية القديمة، في حين يُعد "الأسد" بالسين هو اللفظ الأفصح والأكثر شيوعاً (ابن منظور، 1993، ج 1، ص 70، مادة أزد/أسد)، ويتقاطع هذا الجذر اللغوي مع مفردات عربية أخرى ذات دلالة؛ فكلمة "زادي" تعني طعام السفر أو القوات الذي يتزود به الإنسان لرحلته، وتأني مضافة إلى ياء المتكلم، كما تُطلق مجازاً على ما يقدمه الإنسان لروحه من عمل صالح وخير، فضلاً عن ورودها كاسم علم مشتق من النماء والزيادة (الفريسي، 1977، ص 230)، وبهذا تندمج الأبعاد اللغوية والتاريخية لتبرز قبيلة الأزد كواحدة من أهم الركائز التي شكلت ملامح البنية القبلية والديموقراطية في التاريخ العربي القديم. وتُعد هجرة قبائل الأزد من اليمن إحدى أهم المحطات الفارقة في تاريخ العرب قبل الإسلام؛ إذ جاءت نتيجة مباشرة لتصدع البنية الاقتصادية والاجتماعية لمملكة سبأ عقب انهيار سد مأرب التاريخي، مما دفع هذه القبائل إلى مغادرة مواطنها الأصلية بحثاً عن الخصب ومستقر جديد في شمال الجزيرة العربية والعراق، وقد وثقت ذلك الاستاذ قيس مهدي الثعبان الخزاعي (الثعبان، د.ت، ج 1، ص 22، ص 23) في جزئها الأول المعنون بـ "التثبيت السكاني لقبائل الأزد في العراق"، مبينة أن بطون الأزد الستة والعشرين - ومنها بطن قبيلة خزاعة - قد شكلت أول إمارة في تاريخ العرب وهي إمارة قبيلة الأزد في العراق، وهو ما أكدته المؤرخ عباس العزاوي (1937، ج 1، ص 103) مشيراً إلى أن هذه الإمارة تُعد الأولى والأبرز للأزدية في العراق وأرض العرب ككل، وقد امتد نفوذ حكمها على القبائل الموجودة في المنطقة الواقعة ما بين الحيرة والأنبار، وتصادفت إمرتها مع عهد حكومات الطوائف السابقة للدولة الساسانية، وقد اتجه قسم كبير من الأزد بقيادة زعيمهم البارز مالك بن فهم بن غنم بن دوس الأزدي (ويكتب "مالك" بدون ألف في بعض كتب القدماء لاختصار اللفظ والمعلوماتية) نحو بلاد ما بين النهرين حاطين رحالهم في مناطق الأنبار والحيرة المتاخمة للحدود الفارسية.. وهناك استولى على الملك في أرض العرب ككل سنة 210 م واتخذ من الأنبار مقراً له، استناداً لما ورد عند الطبري (1960، ج 1، ص 609) وياقوت الحموي (1977، ج 1، ص 257-258). وتداعت بطون قبلية مختلفة لتلتقي تحت راية واحدة وتؤسس حلف تنوخ الشهير الذي مكنها من تنظيم صفوفها وفرض هيبتها السياسية والعسكرية في تلك المنطقة الاستراتيجية، وشهد عهد مالك واقعة فاصلة مع الفرس انتهت بانتصاره عليهم، وتجلت فيها إدارته في توزيع أولاده في الأقطار والأجزاء، إلى أن توفي إثر حادثة خطيرة قتل فيها على يد ابنه سلمة بن مالك بسهم دون أن يعرفه فأصاب مقتله، وهو القائل في ذلك أبياته الشهيرة:

أعلمه الرماية كل يوم... فلما اشتد ساعده رمان

وعقب وفاة مالك بن فهم، ملك الحيرة عمرو بن فهم الأزدي، ثم ملك بعده ابن أخيه جذيمة الأبرش بن مالك بن فهم سنة 230 م، وهو صاحب النديمين ومضرب المثل في الصداقة ("كندماني جذيمة"). ويُقال إن جذيمة هذا ينحدر من العرب العاربة الأولى من بني وبار، وكان فخوراً بسعة ملكه ونطاق إمارته، وفيه قيل:

أضحى جذيمته في يبرين منزله.. قد حاز ما جمعت في دهرها عاد

وقد دخل في نزاعات مع قبائل وبار (البكري الأندلسي، 1945، ج 4، ص 1366)، وانتهت حياته مقتولاً على يد الملكة زنوبيا (محمد أفندي غنيم، د.ت، ص 86). تكلل هذا الحضور المبكر بنشأة إمارة الأزدي الأولى في الحيرة التي مثلت نواة سياسية متقدمة لتنظيم القبائل العربية المهاجرة تحت قيادة الملك جذيمة الأبرش، الذي استطاع بسط نفوذه وتحقيق استقرار نسبي وإدارة شؤون رعيته بحكمة وحنكة سياسية عالية، جعلت من إمارته قوة إقليمية معتبرة فرضت حضورها بقوة أمام القوى الكبرى المجاورة كالدولة الساسانية. وظلت مقاليد الأمور والزعامة بيد الأزدي وتنوخ في تلك الديار لفترة زمنية مهمة، حتى توالى التحولات السياسية وانتقل زمام الحكم تدريجياً إلى أسرة آل منذر المعروفة بالناذرة، الذين أسسوا دولتهم الشهيرة في الحيرة واستكملوا مسيرة الإدارة السياسية والحضارية في المنطقة. ولكن، وكعادة السنن التاريخية في تداول الأمم، فإن عجلة الزمن لا ترحم الكيانات الكبرى؛ إذ تعرضت قبيلة الأزدي الأم، عبر القرون المتعاقبة، لهزات سياسية قاسية وظروف استثنائية عارمة أفضت تدريجياً إلى تراجع حضورها وانحلال اتحادها القديم، ليطوي النسيان اسم "الأزدي" إلا من إشارات شحيحة في طيات المدونات القديمة، بعد أن ذابت التسمية الأم في غمار التحولات الديموغرافية والسياسية. ومن رحم هذا المخاض التاريخي المعقد، برزت بطون الأزدي الستة والعشرين، وفي طليعتها قبيلة خزاعة، لتلعب دوراً استراتيجياً في ملء الفراغ السياسي والاجتماعي. وحيث إن التاريخ لا يقرأ بالأسماء بل بالامتداد والوجود الفعلي، فإن اسم "الخزاعي" اليوم لا يمثل مجرد فرع قبلي طارئ، بل هو اللقب التاريخي الأوضح الذي يمكن -بل ويجب- إطلاقه تعبيراً عن عمق هذا التجذر الأصيل. لقد حلّ اسم "خزاعة" محل الاسم التاريخي للأزدي في أرض الرافدين، ليكون الشاهد الحي والوارث الشرعي لتلك الإمبراطورية المنسية. وهكذا، واستناداً إلى وحدة الدم والمصير، تبلور الحقيقة التاريخية الساطعة: إن "خزاعة" لم تكن قط بمعزل عن جذورها، بل هي الراس الهرمي اليوم لجميع قبائل الأزدي في العراق. إنها الشجرة الباسقة التي ظلت ظلها ممتدة حين تساقطت الأوراق، والدرع السياسي والاجتماعي الذي حمل إرث ملوك الحيرة والأنبار عبر الأجيال. وحين ننظر اليوم إلى رجال خزاعة وقبائلها المتجذرة في أرض الفراتين، فإننا لا نرى سوى امتدادٍ حيٍّ لملوك الأزدي وفوارس تنوخ، في فخرٍ متجدد يربط الماضي المجيد بالحاضر الأبي، ليشكل الجميع امتداداً حقيقياً وعميقاً لدور القبائل اليمنية في صياغة التاريخ السياسي والحضاري للعراق القديم والحديث على حد سواء.

المبحث الثاني: العمق الزمني والاستيطان السكاني لخزاعة قبل الإسلام.

من خلال ما سبق، يتضح لنا جلياً أن قبيلة خزاعة هي بطن من قبيلة الأزدي الأم كانت متواجدة على أرض العراق قبل الفتح الإسلامي بقرون، وكانت لها السطوة والنفوذ سواء كان هذا النفوذ اقتصادياً أو سياسياً أو اجتماعياً، لهذا تكون قبيلة خزاعة من سكان العراق الأصليين بدون أي منازع، وأنها قديماً أدانت بالديانات الثلاث (اليهودية، والمسيحية، الإسلام). الديانة اليهودية (الأقدم): يعود تاريخ ظهور الشريعة اليهودية ونزول التوراة على النبي موسى عليه السلام إلى القرن الثالث عشر قبل الميلاد (حوالي عام 1250 - 1275 ق.م) (عبد الوهاب المسيري، 1999، ج 4، ص 13، ص 15). الديانة المسيحية (الأوسط): ظهرت مع ميلاد وبثنة السيد المسيح عيسى عليه السلام في القرن الأول الميلادي (عام 1

ميلادي تقريباً) (محمد خليفة حسن، 2002، ص 180). الديانة الإسلامية (الأحدث): ظهرت مع بعثة النبي محمد (ص) في مطلع القرن السابع الميلادي (عام 610 ميلادي) (محمد بن عبد الكريم الشهرستاني، 2002، ج 1، ص 214، ص 217). العمق التاريخي والامتداد الجغرافي لخزاعة في أرض السواد بناءً على المعطيات التاريخية المتقدمة، يبرز لنا الدور المحوري الذي اضطلعت به قبيلة خزاعة الأزدية باعتبارها ركيزة أساسية من ركائز الاستيطان السكاني والحضاري في العراق القديم، ولم تكن خزاعة طارئة على هذه الأرض المعطاء، بل تشير مصادر التراث والأنساب الأصيلة إلى تجذرها التاريخي في حواضر العراق وريفها، حيث مارست أدواراً ريادية صاغت المشهد السياسي والاقتصادي والاجتماعي لدهور طويلة، وفي هذا السياق، يورد المؤرخ العلامة أبو الحسن علي بن الحسين المسعودي في سفره الخالد تفاصيل وافية حول توطن بطون الأزد الكبرى، وفي مقدمتها خزاعة، في حواضر العراق، مؤكداً أنهم امتلكوا مقومات السيادة والنفوذ والقدرة على إدارة شؤون العباد والبلاد بكفاءة واقتدار (المسعودي، 20005، ج 2، ص 145). التعدد الديني والتفاعل الحضاري في البيئة الخزاعية إن افتتاح قبيلة خزاعة على التيارات الفكرية والعقائدية المختلفة يعكس وعيها الحضاري المتقدم وقدرتها الفائقة على التفاعل مع مستجدات التاريخ البشري، فعند تتبعنا لمسارها العقائدي العريق، نجدها قد عاشت الحقب الدينية الكبرى المتعاقبة بتجرد وعمق روحي متأصل؛ ففي المحطة اليهودية العريقة لقد تدهاشت خزاعة مع الإرث التوحيدي الأول الذي ترسخ في المنطقة منذ القرون القديمة المتأثرة بالتشريعات الموسوية، حيث يذكر العلامة ابن خلدون في كتابه العظيم أن بعض بطون الأزد والعرب المتواجدة في تخوم العراق والشام عاصرت وشاهلت الديانات السماوية وتأثرت بأجوائها التوحيدية العامة قبل بزوغ فجر المسيحية (ابن خلدون، 1981، ج 2، ص 310)، ومع انتشار النور المسيحي في ربوع العراق وتأسيس الأديرة والكنائس في الحيرة والمناطق المجاورة في المحطة المسيحية المضئية، كان لخزاعة حضور فاعل وتفاعل وجداني عميق مع القيم الروحية والإنسانية التي حملتها الرسالة العيسوية، وتشير المصادر التاريخية السريانية والكنسية إلى أن القبائل العربية التي استوطنت حواضر الفرات والعراق — مثل تنوخ وعبق وبعض بطون خزاعة وغيرها من القبائل التي سكنت بالقرب من الحيرة — (أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد السهيلي، 2000، ج 1، ص 378)، عاشت علاقات تعايش وتفاعل مجتمعي وثيق مع الجماعات المسيحية، مسهمةً في حماية الأديرة والمؤسسات الرهبانية وتطوير النسيج الاجتماعي والبيئة الثقافية المشتركة في المنطقة خلال العصر الساساني وبدايات العصر الإسلامي. ولم تكن هذه المحطات إلا توطئة كبرى لاستقبال النور الخاتم في المحطة الإسلامية المباركة؛ فحين أشرقت شمس الإسلام، كانت خزاعة في طليعة القبائل التي استجابت لنداء الحق، لما تملكه من إرث توحيدي سابق مهّد لها طريق الإيمان بوعي وبصيرة نافذة، كما أشار إلى ذلك حامد الغزالي في كتابه (حامد الغزالي، 1982، ج 1، ص 52)، تعد قبيلة خزاعة، باعتبارها بطناً رئيسياً من قبيلة الأزد العريقة، ركيزة عمق تاريخية وعلماً بارزاً في تاريخ العراق القديم والإسلامي، إذ ضربت جذورها في عمق هذه الأرض وامتزج تراثها بدمائها وأمجدها لتثبت بجدارة أنها عنصر أساسي من عناصر تكوين الهوية العراقية الأصيلة. وقد دلّ التاريخ بوضوح على أن خزاعة سكنت العراق — ولا سيما في المنطقة الواقعة بين الأنبار والحيرة التي تمثل وسط العراق اليوم — قبل الفتح الإسلامي بما يقارب أربعمئة وخمسين سنة، وكان ما وثقه الباحثون خير دليل على ذلك (قيس مهدي الخزاعي، ج 1، ص 22-23). وقد امتد هذا الحضور التاريخي والمتجذر ليعترك شواهد الباقية في تلك البقاع، ومن أبرزها معبد "سيحون" في الحيرة، والذي تحول ليصبح قلعة ضخمة بناها الوالي العثماني محمد نجيب باشا على أنقاضه وسماها "العصية" لوقوفها بعصيان وتحدٍ أمام هجمات قبيلة خزاعة التي خاضت مواجهات تاريخية شرسة ضد المحتلين العثمانيين دفاعاً عن سيادتها وأرضها (قيس مهدي الخزاعي، ج 4، ص 142؛ وداي العطية، ص 86؛ فيصل غازي الميالي، ص 75-76). ثم التحق بهم إخوانهم من المجاهدين الخزاعيين القادمين من الجزيرة العربية بعد فتح العراق، ليجتمع سواعد الأبناء والأصول، ويكون الجناح الخزاعي الامتداد الأصيل في

هذه الأرض. تتبوأ قبيلة خزاعة قمة هذا الإرث العظيم المتأصل في جذور التاريخ، حيث تمتلك النصيب الأوفى والعمق الزمني الأبرز في امتدادات الاستيطان السكاني وما ورثته من مآثر عظيمة؛ فلا يقتصر الحضور الأزدي العام على خزاعة وحدها، بل يبرز في امتداداتها المتعددة ضمن حلف التنوخيين والقبائل اليمانية التاريخية، حيث استقرت بطون أزدية في مدينة الموصل فشكلت نواة مبكرة للحياة الاجتماعية والعلمية والثقافية فيها (دار المنظومة)، وبرزت لهم أدوار عسكرية وسياسية ضخمة في صدر الإسلام، كحضور مخنف بن سليم في الكوفة وصبرة بن شيمان في البصرة، وتعاون نفوذهم في العصر الأموي مع قادة كبار مثل يزيد بن المهلب الأزدي (مركز دائرة المعارف بزرگ اسلامي). ولقد توج هذا الإرث التاريخي العظيم الذي تستمدّه خزاعة بانتماءاتها الأزدية الأصلية بحظوتها بعظيم الثناء والتقدير في السنة النبوية الشريفة؛ فقد ورد في الحديث النبوي الشريف عن الأمانة: «وَالْأَمَانَةُ فِي الْأَزْدِ» (أحمد بن حنبل، 1999، ج 38، ص 364، الحديث رقم 23376)، وجاء في حديث آخر وصفهم بطيبة الأفواه والأيمان: «نعم القوم الأزد، طيبة أفواههم، برة أيمانهم، نقية قلوبهم» (أحمد بن حنبل، 1999، ج 38، ص 348، الحديث رقم 23351). كما عُرفت مقولة "الأزد جرثومة العرب" كتعبير عربي قديم في كتب الحديث وغريب الأثر يعني أنهم أصل العرب وجذرهم والمجتمع الذي يرجع إليه أصلهم (ابن الأثير، 1963، ج 1، ص 275). ولم يفت أمير المؤمنين علي بن أبي طالب رضي الله عنه أن يثنى على قبيلة الأزد بمدائح مشهورة في الشعر والنثر، مخلداً مواقفهم البطولية بقوله مادحاً إياهم (مركز البدارين التاريخي):

الْأَزْدُ سَيَفِي عَلَى الْأَعْدَاءِ كُلِّهِمْ ... وَسَيَفُ أَحْمَدُ مَنْ دَانَتْ لَهُ الْعَرَبُ

قَوْمٌ إِذَا فَاجَأُوا أَبْلَوْا وَإِنْ غَلَبُوا ... لَا يَحْجُمُونَ وَلَا يَدْرُونَ مَا الْهَرَبُ

قَوْمٌ لُبُوسُهُمْ فِي كُلِّ مُعْتَرِكٍ ... بِيضُ رِقَاقٍ وَدَاوِدِيَّةٌ سَلَبُ

الْأَزْدُ أَنْزَى مَنْ يَمْشِي عَلَى قَدَمٍ ... فَضْلاً وَأَغْلَاهُمْ قَدراً إِذَا رَكِبُوا

ليظل تاريخ قبيلة خزاعة والأزد مبعث فخر وإجلال لكل من كتب عن تاريخ هذه الأرض الطيبة وأجنادها العريقة.

الاستنتاجات

الاستنتاجات

أولاً: تؤكد المصادر التاريخية المعتمدة وكتب الأنساب الموثوقة أن قبيلة خزاعة تمثل بطناً أصيلاً وجوهرية من قبيلة الأزد الأم، وأن هذه الأخيرة كانت صاحبة الريادة في تأسيس أول إمارة عربية منظمة في أرض العراق، بل وفي شبه الجزيرة العربية عموماً، وذلك في منطقة الأنبار والحيرة، وهو ما يرسخ دورها التأسيسي في التاريخ السياسي للمنطقة.

ثانياً: تثبت المعطيات الأركيولوجية والتاريخية أن قبيلة خزاعة تمتعت بجذور استيطانية ضاربة في أعماق أرض العراق، وتحديدًا في المنطقة الحيوية الممتدة بين الأنبار والحيرة (وسط العراق اليوم)، حيث يعود تاريخ حضورها إلى زمن يسبق الفتح الإسلامي بنحو أربعة قرون ونصف، مما يكسبها صفة الأصالة السكانية ويجعلها في عداد السكان الأصليين غير الوافدين أو الطائرين على تلك البقاع.

ثالثاً: عاشت بطون خزاعة مختلف المراحل الدينية والحضارية المتعاقبة التي شهدتها منطقة السواد والرافدين، بدءاً من العهد اليهودي القديم، ومروراً بالعصر المسيحي في الحيرة وما جاورها، وصولاً إلى استباقها للإسلام واستجابتها له، مما يعكس ثراءً في التجربة الحضارية وتعددًا في التفاعل الفكري والديني. وقد تجسد ذلك النفوذ الواسع في تمتع القبيلة بمكانة سياسية واقتصادية واجتماعية بارزة، تركت آثارها المادية المتمثلة في معالم تاريخية كبرى، كمعبد "سيحون" الأثري، وقلعة "العصية" التي شيدت في العهد العثماني، والتي تظل شواهد ناطقة على عمق الوجود الخزاعي ومواقفه البطولية في الذود عن الأرض والسيادة.

التوصيات

1- ضرورة الاهتمام بإجراء المزيد من الدراسات الأكاديمية المعمقة حول تاريخ القبائل العربية المهاجرة والمستوطنة في العراق قبل الإسلام.

2- توثيق الأدوار الحضارية والسياسية والاقتصادية لقبيلة خزاعة وبتونها في المراجع التاريخية الحديثة بصورة منهجية دقيقة.

3- تشجيع الباحثين وطلبة الدراسات التاريخية على التنقيب في المصادر والمخطوطات القديمة لإبراز إسهامات القبائل العراقية الأصيلة ومعالمها التاريخية مثل قلعة العصية ومعبد سيحون.

• المصادر والمراجع

1. ابن الأثير، أبو الحسن علي بن محمد (1963): النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي ومحمود محمد الطناحي، دار إحياء الكتب العربية.
2. ابن الحزم، أبو محمد علي بن أحمد (1962): جمهرة أنساب العرب، دار المعارف، القاهرة، ط4.
3. ابن الكلبي، هشام بن محمد (1988): نسب معد واليمن الكبير، تحقيق: ناجي حسن، عالم الكتب، بيروت، ط1.
4. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (1981): تاريخ ابن خلدون (العبر وديوان المبتدأ والخبر)، دار الفكر، بيروت.
5. ابن منظور، محمد بن مكرم (1993): لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1.
6. البكري الأندلسي، أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز (1945): معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع، تحقيق: مصطفى السقا، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة. (تم تصحيح "لبكري" إلى "البكري")
7. السهيلي، أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله (2000): الروض الأنف في شرح السيرة النبوية لابن هشام، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي، دار إحياء التراث العربي، ط1.

8. الشهرستاني، محمد بن عبد الكريم (2002): الملل والنحل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2.
9. العطية، وداي (1954): تاريخ الديوانية قديماً وحديثاً، مطبعة العباس، بغداد.
10. العزاوي، عباس (1937): موسوعة عشائر العراق، مطبعة المعارف، بغداد.
11. الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (1982): إحياء علوم الدين، دار المعرفة، بيروت.
12. الفيومي، أحمد بن محمد (1977): المصباح المنير، المكتبة العلمية، بيروت.
13. المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين (1973): مروج الذهب ومعادن الجوهر، دار الأندلس، بيروت.
(تم حذف القوسين الزائدين عن طبعة دار الهجرة للحفاظ على توحيد بيانات النشر الأساسية)
14. المسيري، عبد الوهاب (1999): موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية، دار الشروق، القاهرة.
15. الميالي، فيصل غازي (2020): مباحث فرائية في الجغرافية والتاريخ والآثار، دار القبس، بغداد.
16. الثعبان الخزاعي، قيس مهدي (2024): موسوعة قبيلة خزاعة في فلك التاريخ، دار المحجة البيضاء، بيروت، ط1.
17. ابن حنبل، أحمد (1999): مسند الإمام أحمد، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرين، مؤسسة الرسالة، ط1.
(تم تصحيح "بن حنبل" إلى "ابن حنبل")
18. غنيم، محمد أفندي (1908): خلاصة الكلام في تاريخ الجاهلية والإسلام، المطبعة الكسترية، القاهرة.
19. خليفة حسن، محمد (2002): تاريخ الأديان: دراسة وصفية مقارنة، دار الثقافة، القاهرة.
20. الطبري، محمد بن جرير (1960): تاريخ الرسل والملوك، دار المعارف، القاهرة.
21. الحموي، ياقوت (1977): معجم البلدان، دار صادر، بيروت.

"واقع توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية لمعلمات الطفولة

المبكرة وعلاقته بتنمية مهارات النطق والقدرات المعرفية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات"

الباحثة تھاني علي بدران

الباحثه هيا محمد خطيب

جامعة النجاح الوطنية - نابلس - كلية الدراسات العليا

جامعة النجاح الوطنية - نابلس

hayakh-@hotmail.com

Tahane.b.80@hotmail.com

0528872120

00972546447991

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى واقع توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية لمعلمات الطفولة المبكرة، والكشف عن علاقته بتنمية مهارات النطق والقدرات المعرفية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات. وانطلقت الدراسة من أهمية الذكاء الاصطناعي بوصفه أحد المستحدثات التكنولوجية القادرة على تطوير البيئة التعليمية وتحسين مخرجات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة، ولا سيما في الجوانب اللغوية والمعرفية.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطوير استبانة مكونة من (40) فقرة موزعة على أربعة محاور رئيسة تمثلت في: واقع توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية، وإسهامها في تنمية مهارات النطق لدى الأطفال، وإسهامها في تنمية القدرات المعرفية، ومعوقات توظيفها في رياض الأطفال. وتكونت عينة الدراسة من (200) معلمة من معلمات الطفولة المبكرة العاملات في رياض الأطفال التابعة لعرب الداخل الفلسطيني خلال العام الدراسي 2026/2027.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.41)، كما أظهرت النتائج أن درجة إسهام أدوات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات المعرفية لدى الأطفال جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.52)، في حين جاءت درجة إسهامها في تنمية مهارات النطق بدرجة متوسطة تميل إلى الارتفاع بمتوسط

حسابي بلغ (3.39). كذلك كشفت النتائج عن وجود معوقات مرتفعة تحد من توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في رياض الأطفال بمتوسط حسابي بلغ (3.68)، تمثلت بصورة أساسية في نقص التدريب المتخصص، وضعف البنية التحتية التقنية، وارتفاع تكلفة بعض البرامج والتطبيقات الذكية.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي تعزى إلى المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة أو نوع الروضة، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التدريب السابق في مجال الذكاء الاصطناعي لصالح المعلمات اللواتي حصلن على تدريب مسبق. وأظهرت النتائج كذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي وبين تنمية مهارات النطق والقدرات المعرفية لدى الأطفال.

وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج تدريبية متخصصة لمعلمات الطفولة المبكرة في مجال الذكاء الاصطناعي، وتوفير بنية تحتية تقنية داعمة داخل رياض الأطفال، وتشجيع توظيف التطبيقات الذكية المناسبة نمائياً بما يساهم في تعزيز النمو اللغوي والمعرفي للأطفال.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، الطفولة المبكرة، معلمات رياض الأطفال، مهارات النطق، القدرات المعرفية، الممارسات التعليمية.

**“The Reality of Employing Artificial Intelligence (AI) Tools in
Early Childhood Teachers' Instructional Practices and Its
Relationship to Developing Children's Speech Skills and Cognitive
Abilities from Teachers' Perspectives”**

Haya Mohamad Khateb

Tahane ali badran

**An-Najah National University – Nablus – Faculty of Graduate
Studies**

Abstract

The present study aimed to investigate the reality of employing Artificial Intelligence (AI) tools in the instructional practices of early childhood teachers and to examine their relationship with the development of children's speech skills and cognitive abilities from teachers' perspectives. The study was motivated by the growing importance of AI technologies in educational settings and their potential role in enhancing learning outcomes during early childhood, particularly in linguistic and cognitive domains.

The study adopted a descriptive survey design. A questionnaire consisting of 40 items distributed across four domains was developed: the reality of employing AI tools in instructional practices, the contribution of AI tools to developing speech skills, the contribution of AI tools to developing cognitive abilities, and the obstacles that hinder the use of AI tools in kindergartens. The study sample consisted of 200 early childhood teachers working in kindergartens within the Arab community in Israel during the 2026/2027 academic year.

The findings revealed that the degree of employing AI tools in instructional practices was high, with a mean score of 3.41. The contribution of AI tools to developing children's cognitive abilities was also high, with a mean score of 3.52, whereas their contribution to developing speech skills was moderate, with a mean score of 3.39. The results further indicated that obstacles to employing AI tools were relatively high, with a mean score of 3.68. The most prominent obstacles included the lack of specialised training, insufficient technological infrastructure, and the high cost of some AI applications and programs.

The results also showed no statistically significant differences in the degree of AI tool utilisation attributable to educational qualification, years of experience, or kindergarten type. However, statistically significant differences were found in favour of teachers who had previously received training in Artificial Intelligence. Furthermore, the findings revealed a positive, statistically significant relationship between the degree of AI tool utilisation and the development of both speech skills and cognitive abilities among children.

Based on these findings, the study recommends providing specialised professional development programs for early childhood teachers in the field of Artificial Intelligence, improving technological infrastructure in kindergartens, and encouraging the integration of developmentally appropriate AI applications to support children's linguistic and cognitive growth.

Keywords: Artificial Intelligence, Early Childhood Education, Kindergarten Teachers, Speech Skills, Cognitive Abilities, Instructional Practices.

مقدمة الدراسة

أصبحت تطبيقات الذكاء الاصطناعي تمثل أحد أبرز التحولات المعرفية والتكنولوجية التي أعادت تشكيل العديد من القطاعات المعاصرة، وفي مقدمتها قطاع التعليم الذي بات أكثر انفتاحًا على توظيف الأنظمة الذكية في تصميم الخبرات التعليمية وتطوير الممارسات التدريسية. ولم يعد توظيف الذكاء الاصطناعي مقتصرًا على المراحل التعليمية المتقدمة، بل امتد ليشمل مرحلة الطفولة المبكرة بوصفها المرحلة الأكثر حساسية في تشكيل البنى اللغوية والمعرفية لدى الطفل، والأكثر تأثيرًا في مسار نموه التعليمي اللاحق (Cimino et al., 2025).

وتُعد مرحلة الطفولة المبكرة حجر الأساس في بناء القدرات اللغوية والمعرفية والاجتماعية، إذ تتشكل خلالها المهارات الأولية المرتبطة بالنطق والتواصل والانتباه والذاكرة والتفكير. ويُنظر إلى هذه المرحلة بوصفها فترة نمائية حاسمة تتطلب توفير بيئات تعليمية ثرية قادرة على الاستجابة لاحتياجات الأطفال المتنوعة، وتعزيز فرص التعلم النشط لديهم. وفي هذا السياق، تبرز أدوات الذكاء الاصطناعي بوصفها إحدى التقنيات القادرة على توفير خبرات تعليمية تفاعلية تساهم في تحسين جودة التعلم وتطوير مخرجاته (الفيفي والجشعم، 2024).

وتوفر تطبيقات الذكاء الاصطناعي إمكانيات تعليمية متعددة تتمثل في تقديم أنشطة تعليمية مخصصة، وتوفير تغذية راجعة فورية، وتعزيز التفاعل بين الطفل والمحتوى التعليمي، إضافة إلى دعم التعلم الفردي ومراعاة الفروق الفردية بين الأطفال. كما تساهم هذه التطبيقات في تنمية عدد من المهارات اللغوية والمعرفية من خلال الألعاب الرقمية التفاعلية، والقصص الذكية، والروبوتات التعليمية، والمنصات التعليمية المعتمدة على الخوارزميات الذكية (الشرايعه، 2026؛ Yang et al., 2024).

وتكتسب مهارات النطق أهمية خاصة خلال مرحلة الطفولة المبكرة، كونها تمثل الأساس الذي تُبنى عليه عمليات التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي والتعلم المدرسي اللاحق. كما تمثل القدرات المعرفية، وخاصة الذاكرة والانتباه والتركيز، مرتكزًا رئيسًا لاكتساب المعرفة وتطوير مهارات التفكير وحل المشكلات. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن استخدام التطبيقات الذكية يساهم في تعزيز هذه المهارات من خلال توفير مواقف تعليمية قائمة على التفاعل والمشاركة والاستكشاف (Meng, 2025)؛ (Dutta et al., 2022).

وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم لا يقتصر على تحسين العمليات التدريسية فحسب، بل يمتد ليشمل دعم النمو اللغوي والمعرفي للأطفال من خلال توفير بيئات تعلم تتسم بالتفاعل والمرونة والاستجابة الفورية. وقد أصبحت التطبيقات الذكية قادرة على تحليل استجابات المتعلمين وتكييف المحتوى التعليمي بما يتناسب مع قدراتهم ومستوياتهم النمائية، الأمر الذي يتيح فرصاً أكبر لتحقيق تعلم فردي أكثر فاعلية مقارنة بالأساليب التعليمية التقليدية (Cimino et al., 2025).

وفي مرحلة الطفولة المبكرة على وجه الخصوص، تزداد أهمية هذه الأدوات نظراً لارتباطها المباشر بخصائص التعلم لدى الأطفال الذين يعتمدون بصورة كبيرة على التفاعل البصري والسمعي والحركي في اكتساب المعرفة. وقد أوضحت دراسة بانغ وآخرين (Yang et al., 2024) أن الأنشطة التعليمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي توفر خبرات تعلم تفاعلية تساعد الأطفال على الانخراط بصورة أكبر في المواقف التعليمية، كما تعزز قدرتهم على الاستكشاف والتجريب والتفكير في المشكلات المطروحة.

ومن الجوانب التي حظيت باهتمام متزايد في الدراسات الحديثة العلاقة بين الذكاء الاصطناعي والنمو اللغوي للأطفال، حيث تُعد مهارات النطق من المؤشرات الأساسية التي تعكس مستوى النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة. ويؤدي اكتساب الطفل للمهارات النطقية بصورة سليمة إلى تعزيز قدرته على التواصل والتعبير عن الذات والتفاعل الاجتماعي، كما ينعكس بصورة إيجابية على تحصيله الأكاديمي في المراحل التعليمية اللاحقة. وقد بينت بعض الدراسات أن التطبيقات الذكية القائمة على التفاعل الصوتي والتغذية الراجعة الفورية تساعد الأطفال على تحسين النطق واكتساب المفردات اللغوية بصورة أكثر فاعلية (Dutta et al., 2022).

وفي المقابل، تمثل القدرات المعرفية أحد المحاور الأساسية التي تسعى المؤسسات التربوية إلى تنميتها لدى الأطفال في السنوات المبكرة من العمر، نظراً لارتباطها المباشر بعمليات التعلم واكتساب المعرفة. وتشمل هذه القدرات مجموعة من العمليات العقلية مثل الانتباه والتركيز والذاكرة والإدراك وحل المشكلات. وقد أشارت نتائج دراسة مينغ ((Meng, 2025 إلى أن البيئات التعليمية المدعومة بالتقنيات الذكية تساهم في تحسين الذاكرة والانتباه لدى الأطفال، وتزيد من قدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها، كما تساعد في رفع مستوى التفاعل مع الأنشطة التعليمية المختلفة.

وعلى المستوى العربي، بدأت العديد من الدراسات بالتركيز على واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في مؤسسات الطفولة المبكرة، حيث أوضحت دراسة الفيفي والمشمع (2024) أن توظيف الذكاء الاصطناعي في البيئة الصفية أصبح من المتطلبات التربوية الحديثة، إلا أن نجاح تطبيقه يتطلب توفير بيئات تعليمية مناسبة وبنية تقنية داعمة. كما أظهرت دراسة الشرايع (2026) أن مستوى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في رياض الأطفال ما يزال متوسطاً، الأمر الذي يعكس الحاجة إلى مزيد من التدريب والتأهيل للمعلمات.

وفي السياق ذاته، أكدت دراسة عبد الوهاب (2024) أن تطوير دور معلمة الطفولة المبكرة في عصر الذكاء الاصطناعي يتطلب امتلاكها للكفايات الرقمية والتربوية التي تمكنها من دمج هذه الأدوات في العملية التعليمية بصورة تحقق الأهداف التربوية المرجوة. كما أشارت دراسة هيبا (2024) إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تمتلك إمكانات واعدة في دعم تعلم الأطفال وتنمية مهاراتهم اللغوية والمعرفية، وخاصة لدى الفئات التي تحتاج إلى برامج تعليمية أكثر تخصصاً وتكيفاً مع احتياجاتها.

وعلى الرغم من التقدم الملحوظ في الدراسات المرتبطة بالذكاء الاصطناعي في التعليم، فإن مراجعة الأدبيات تشير إلى وجود محدودية في الدراسات العربية التي تناولت بصورة مباشرة العلاقة بين درجة توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية لمعلمات الطفولة المبكرة وبين تنمية مهارات النطق والقدرات المعرفية لدى الأطفال. كما أن معظم الدراسات السابقة ركزت على واقع الاستخدام أو جاهزية البيئة التعليمية أو اتجاهات المعلمات نحو الذكاء الاصطناعي، في حين لم تحظ العلاقة بين هذه الأدوات والنمو اللغوي والمعرفي للأطفال بالقدر الكافي من الدراسة والبحث.

ومن هنا تنبع أهمية الدراسة الحالية التي تسعى إلى استقصاء واقع توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية لمعلمات الطفولة المبكرة، والكشف عن علاقتها بتنمية مهارات النطق والقدرات المعرفية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات، بما يساهم في تقديم مؤشرات علمية يمكن الاستفادة منها في تطوير الممارسات التربوية وبرامج إعداد المعلمات وتوجيه السياسات التعليمية نحو الاستخدام الأمثل لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مرحلة الطفولة المبكرة.

مشكلة الدراسة

أصبحت تطبيقات الذكاء الاصطناعي من الأدوات التكنولوجية التي تحظى باهتمام متزايد في المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها، لما توفره من إمكانات تساهم في تطوير الممارسات التعليمية وتحسين مخرجات التعلم. وقد امتد هذا الاهتمام ليشمل

مرحلة الطفولة المبكرة بوصفها المرحلة التي تتشكل خلالها الأسس اللغوية والمعرفية التي تؤثر في مسار نمو الطفل وتعلمه اللاحق. وتشير الأدبيات التربوية إلى أن أدوات الذكاء الاصطناعي يمكن أن تسهم في توفير بيئات تعليمية أكثر تفاعلية ومرونة، وتساعد في تنمية عدد من المهارات الأساسية لدى الأطفال، وعلى رأسها مهارات النطق والقدرات المعرفية.

ورغم ذلك، أظهرت الدراسات السابقة وجود تفاوت في مستوى توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في مؤسسات الطفولة المبكرة، كما بينت أن العديد من المعلمات ما زلن يواجهن معوقات تحد من الاستخدام الفاعل لهذه الأدوات داخل البيئة التعليمية. إضافة إلى ذلك، فإن معظم الدراسات العربية ركزت على واقع الاستخدام أو جاهزية البيئة التعليمية أو متطلبات التوظيف، في حين ما تزال الدراسات التي تناولت العلاقة بين توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي وتنمية مهارات النطق والقدرات المعرفية لدى الأطفال محدودة، خاصة في البيئة العربية وفي مؤسسات الطفولة المبكرة التابعة لعرب الداخل الفلسطيني.

وبناءً على ذلك، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة إلى التعرف على واقع توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية لمعلمات الطفولة المبكرة، والكشف عن علاقتها بتنمية مهارات النطق والقدرات المعرفية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات، إضافة إلى تحديد أبرز المعوقات التي قد تواجه استخدام هذه الأدوات في البيئة التعليمية. وانطلاقاً من ذلك تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما واقع توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية لمعلمات الطفولة المبكرة، وما علاقته بتنمية مهارات النطق والقدرات المعرفية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات؟

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية لمعلمات الطفولة المبكرة؟
2. ما درجة إسهام أدوات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات النطق لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات؟
3. ما درجة إسهام أدوات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات المعرفية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات؟
4. ما أبرز المعوقات التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة في توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية؟

5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات معلمات الطفولة المبكرة لواقع

توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي وعلاقته بتنمية مهارات النطق والقدرات المعرفية لدى الأطفال تعزى إلى: المؤهل

العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع الروضة، والتدريب السابق في مجال الذكاء الاصطناعي؟

6. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية وبين تنمية

مهارات النطق والقدرات المعرفية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات؟

فرضيات الدراسة

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد العينة حول درجة توظيف

أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية تعزى للمؤهل العلمي.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد العينة حول درجة توظيف

أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية تعزى لسنوات الخبرة.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد العينة حول درجة توظيف

أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية تعزى لنوع الروضة.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد العينة حول درجة توظيف

أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية تعزى للتدريب السابق في مجال الذكاء الاصطناعي.

5. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة توظيف أدوات الذكاء

الاصطناعي في الممارسات التعليمية وبين تنمية مهارات النطق والقدرات المعرفية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف إلى درجة توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية لمعلمات الطفولة المبكرة.

2. الكشف عن درجة إسهام أدوات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات النطق لدى الأطفال.

3. الكشف عن درجة إسهام أدوات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات المعرفية لدى الأطفال.

4. تحديد أبرز المعوقات التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة في توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

5. الكشف عن الفروق في استجابات المعلمات تبعاً للمتغيرات الديموغرافية المختلفة.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تستمد الدراسة أهميتها النظرية من حداثة موضوع الذكاء الاصطناعي في مجال الطفولة المبكرة، ومن الحاجة المتزايدة إلى فهم طبيعة العلاقة بين توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي والمخرجات التعليمية المرتبطة بالنمو اللغوي والمعرفي للأطفال. كما تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات العربية المتعلقة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم المبكر، وتوفير إطار علمي يساعد الباحثين في تطوير دراسات مستقبلية تتناول هذا الموضوع من زوايا مختلفة.

كما تسهم الدراسة في توسيع الفهم النظري للعلاقة بين الممارسات التعليمية الحديثة المعتمدة على الذكاء الاصطناعي وبين تنمية مهارات النطق والقدرات المعرفية لدى الأطفال، خاصة في ظل محدودية الدراسات العربية التي تناولت هذه العلاقة بصورة مباشرة.

الأهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة في إمكانية الاستفادة من نتائجها في تطوير برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة وتدريبهن على الاستخدام التربوي الفاعل لأدوات الذكاء الاصطناعي. كما يمكن أن تساعد النتائج صناع القرار التربوي في تطوير السياسات التعليمية المرتبطة بدمج التكنولوجيا الحديثة في مؤسسات الطفولة المبكرة.

ومن المتوقع أن تسهم نتائج الدراسة في تقديم مؤشرات عملية حول أفضل الممارسات المتعلقة بتوظيف الذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية، بما ينعكس إيجاباً على تطوير مهارات النطق والقدرات المعرفية لدى الأطفال.

مصطلحات الدراسة

1. الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence)

التعريف المفاهيمي: يشير الذكاء الاصطناعي إلى مجموعة الأنظمة والتطبيقات الرقمية القادرة على محاكاة بعض العمليات العقلية البشرية مثل التعلم، والاستنتاج، واتخاذ القرار، وتحليل البيانات، بهدف تحسين الأداء في مختلف المجالات ومنها المجال التعليمي (Cimino et al., 2025).

التعريف الإجرائي: يقصد بالذكاء الاصطناعي في هذه الدراسة مجموعة التطبيقات والأدوات والمنصات الرقمية الذكية التي تستخدمها معلمات الطفولة المبكرة في تنفيذ الأنشطة التعليمية داخل الروضة، كما تقاس من خلال استجابات المعلمات على فقرات الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

2. مهارات النطق

التعريف المفاهيمي: تشير مهارات النطق إلى قدرة الطفل على إنتاج الأصوات والكلمات والجمل بصورة صحيحة وواضحة بما يتناسب مع مرحلته العمرية والنمائية، وبما يتيح له التواصل اللغوي الفاعل مع الآخرين (Dutta et al., 2022؛ هيبا، 2024).

التعريف الإجرائي: يقصد بمهارات النطق في هذه الدراسة تقديرات المعلمات مدى إسهام أدوات الذكاء الاصطناعي في تحسين نطق الأطفال واكتسابهم المهارات اللغوية المختلفة كما تقاس من خلال فقرات الاستبانة المخصصة لهذا المجال.

3. القدرات المعرفية

التعريف المفاهيمي: تشير القدرات المعرفية إلى مجموعة العمليات العقلية المرتبطة باستقبال المعلومات ومعالجتها وتخزينها واسترجاعها، وتشمل الذاكرة والانتباه والتركيز والإدراك وحل المشكلات (Meng, 2025).

التعريف الإجرائي: يقصد بالقدرات المعرفية في هذه الدراسة درجة إسهام أدوات الذكاء الاصطناعي في تنمية الذاكرة والانتباه والتركيز لدى الأطفال كما تدركها معلمات الطفولة المبكرة وتقاس من خلال استجاباتهن على الاستبانة.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على الكشف عن واقع توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية لمعلمات الطفولة المبكرة وعلاقته بتنمية مهارات النطق والقدرات المعرفية لدى الأطفال.

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على معلمات الطفولة المبكرة العاملات في رياض الأطفال.

الحدود المكانية: تطبق الدراسة في رياض الأطفال التابعة لعرب الداخل الفلسطيني.

الحدود الزمانية: تطبق الدراسة خلال العام الدراسي 2027/2026.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة الشراعية (2026) إلى التعرف إلى واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات في محافظة العاصمة الأردنية، والكشف عن مستوى المعرفة بهذه التطبيقات وأبرز معوقات استخدامها. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة على عينة بلغت (311) معلمة رياض أطفال.

وأظهرت النتائج أن مستوى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومستوى معرفة المعلمات بها جاء بدرجة متوسطة، كما كشفت عن وجود معوقات متوسطة إلى مرتفعة تحد من استخدامها في البيئة التعليمية. وأوصت الدراسة بضرورة إدماج مفاهيم التعلم الذكي والذكاء الاصطناعي في برامج إعداد المعلمات، وتوفير التدريب المستمر لرفع كفاياتهن التقنية.

وترتبط هذه الدراسة بالدراسة الحالية من حيث تناولها لواقع استخدام الذكاء الاصطناعي في رياض الأطفال، إلا أن الدراسة الحالية تتوسع في بحث العلاقة بين هذا التوظيف وتنمية مهارات النطق والقدرات المعرفية لدى الأطفال.

بينما هدفت دراسة العجلان والعمر (2025) إلى الكشف عن أثر الألعاب الإلكترونية القائمة على أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارة حل المشكلات الرياضية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة. واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واستخدمت أدوات قياس لمستوى مهارات حل المشكلات قبل التطبيق وبعده.

وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي لاستخدام الألعاب الذكية في تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات لدى الأطفال، كما أكدت النتائج أن البيئات الرقمية التفاعلية تسهم في زيادة دافعية الأطفال للتعلم وتحسين قدرتهم على التفاعل مع الأنشطة التعليمية.

وتفيد هذه الدراسة الحالية في دعم الافتراض النظري القائل إن استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي يمكن أن يسهم في تطوير القدرات المعرفية لدى الأطفال، وهو أحد المحاور الرئيسة التي تتناولها الدراسة الحالية.

أما دراسة مينغ (Meng,2025) فهدفت إلى الكشف عن أثر التعليم المدعوم بالحاسوب والتقنيات الذكية في تنمية القدرات المعرفية لدى أطفال الروضة. واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تعلمت باستخدام بيئة تعليمية رقمية ذكية، ومجموعة ضابطة تعلمت باستخدام الأساليب التقليدية.

وتكونت العينة من (60) طفلاً في مرحلة ما قبل المدرسة، بواقع (30) طفلاً في المجموعة التجريبية و(30) طفلاً في المجموعة الضابطة. واستخدمت الدراسة مجموعة من اختبارات الذاكرة والانتباه والتفكير المنطقي لقياس القدرات المعرفية.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مجالات الانتباه والتركيز والذاكرة والقدرة على الاستدلال المنطقي، مما يشير إلى فاعلية البيئات التعليمية المدعومة بالتكنولوجيا في تنمية القدرات المعرفية للأطفال.

وتُعد هذه الدراسة من أكثر الدراسات ارتباطاً بالدراسة الحالية، لأنها تناولت بصورة مباشرة العلاقة بين التقنيات الذكية والقدرات المعرفية للأطفال، وهو أحد المتغيرات الرئيسة في الدراسة الحالية.

بينما هدفت دراسة يو وآخرين (Yu et al., 2025) إلى مراجعة تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في مجال نمو الطفل المبكر وتحليل مجالات استخدامها وتأثيراتها المحتملة على الأطفال. واعتمدت الدراسة منهج المراجعة المنهجية الاستكشافية (Scoping Review).

واعتمد الباحثون على تحليل عدد كبير من الدراسات المنشورة في قواعد البيانات العالمية التي تناولت الذكاء الاصطناعي في التعليم والصحة والنمو المبكر للأطفال.

وأظهرت النتائج أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي أصبحت تستخدم بصورة متزايدة في دعم التعلم المبكر، والتشخيص، والتدخلات التعليمية، وتطوير المهارات المعرفية واللغوية والاجتماعية للأطفال. كما أكدت النتائج الحاجة إلى مزيد من الدراسات التطبيقية التي تقيس أثر هذه الأدوات في البيئات التعليمية الفعلية.

وتستفيد الدراسة الحالية من هذه النتائج في تدعيم الإطار النظري المتعلق بأهمية الذكاء الاصطناعي في دعم نمو الأطفال خلال السنوات المبكرة.

وقد هدفت دراسة زاو (Zhou, 2025) إلى مراجعة الأدبيات المتعلقة بمحو الأمية المرتبطة بالذكاء الاصطناعي لدى الأطفال والمتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، والكشف عن آليات تنمية المعرفة والمهارات المرتبطة بالذكاء الاصطناعي.

واعتمدت الدراسة المنهج التحليلي القائم على المراجعة المنهجية للدراسات المنشورة في مجال الذكاء الاصطناعي والتعليم.

وأظهرت النتائج أن الذكاء الاصطناعي أصبح جزءاً أساسياً من مهارات القرن الحادي والعشرين، وأن دمجها في البيئات التعليمية يساهم في تنمية التفكير، والتفاعل، والمهارات الرقمية لدى المتعلمين. كما أكدت الدراسة أهمية تدريب المعلمين على توظيف هذه الأدوات بصورة تربوية فعالة.

وترتبط هذه الدراسة بالدراسة الحالية من خلال تأكيدها أهمية دور المعلم في توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي داخل البيئة التعليمية.

ولكن دراسة سيمينو وآخرين (Cimino et al., 2025) هدفت إلى تحليل دور الذكاء الاصطناعي في التعليم المبكر، واستعراض الفرص والتحديات المرتبطة باستخدامه في دعم النمو المعرفي والاجتماعي والانفعالي للأطفال.

واعتمدت الدراسة المنهج التحليلي النظري، حيث استعرض الباحثون الأدبيات الحديثة المتعلقة بالذكاء الاصطناعي في تعليم الطفولة المبكرة.

وأظهرت النتائج أن الذكاء الاصطناعي يوفر فرصاً كبيرة لتطوير التعلم الشخصي، وتحسين التفاعل، وتعزيز النمو المعرفي للأطفال، كما يساهم في دعم الأطفال ذوي الاحتياجات المختلفة. وفي المقابل، أشارت الدراسة إلى وجود تحديات أخلاقية وتربوية تتعلق بالخصوصية وحماية البيانات وإعداد المعلمين.

وترتبط هذه الدراسة بالدراسة الحالية من خلال تناولها المباشر لاستخدام الذكاء الاصطناعي في مرحلة الطفولة المبكرة، كما توفر أساساً نظرياً مهماً لفهم العلاقة بين الذكاء الاصطناعي والمهارات اللغوية والمعرفية لدى الأطفال.

أظهرت الدراسات الأجنبية وجود أدلة متزايدة على فاعلية أدوات الذكاء الاصطناعي في دعم النمو اللغوي والمعرفي للأطفال، إلا أن معظمها أجري في سياقات تعليمية أجنبية تختلف عن البيئة العربية، مما يبرز الحاجة إلى دراسة هذه العلاقة في مؤسسات الطفولة المبكرة التابعة لعرب الداخل الفلسطيني.

وهدفنا دراسة الفيفي والجشعم (2024) إلى التعرف إلى جاهزية البيئة الصفية في توظيف الذكاء الاصطناعي في مرحلة رياض الأطفال، والكشف عن أساليب توظيفه والمعوقات التي تواجه المعلمات أثناء استخدامه في البيئة التعليمية. واعتمدت الدراسة

المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية والخاصة بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، بينما بلغت عينة الدراسة (463) معلمة. واستخدمت الباحثتان الاستبانة أداةً لجمع البيانات.

وأظهرت النتائج أن المعلمات يوظفن عددًا من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بدرجة مرتفعة نسبيًا، وخاصة المنصات التعليمية والتطبيقات الرقمية المخصصة للأطفال. كما كشفت النتائج عن وجود معوقات تحد من توظيف الذكاء الاصطناعي، كان أبرزها ارتفاع التكلفة المادية، وضعف الحوافز، والحاجة إلى مزيد من التدريب المهني المتخصص. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج إعداد معلمات رياض الأطفال وتزويدهن بالمهارات التقنية اللازمة لتوظيف الذكاء الاصطناعي بصورة فاعلة.

وتتقاطع هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناولها لموضوع الذكاء الاصطناعي في مرحلة الطفولة المبكرة، بينما تختلف عنها في أن الدراسة الحالية تركز على العلاقة بين توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي وتنمية مهارات النطق والقدرات المعرفية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات.

أما دراسة عبد الوهاب (2024) فقد هدفت إلى تحديد متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في رياض الأطفال لتطوير دور المعلمة في ضوء رؤية مصر 2030. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وركزت على تحديد المتطلبات البشرية والتقنية والتدريبية اللازمة لنجاح دمج الذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية.

وأشارت النتائج إلى أن نجاح توظيف الذكاء الاصطناعي يتطلب توفير بنية تحتية تقنية مناسبة، وبرامج تدريبية متخصصة، وتطوير كفايات المعلمات الرقمية والتربوية، بالإضافة إلى توفير بيئات تعليمية داعمة تسمح بالاستخدام الفاعل للتطبيقات الذكية داخل الصفوف الدراسية.

وتستفيد الدراسة الحالية من هذه النتائج في بناء إطارها النظري المتعلق بدور المعلمة في توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي داخل مؤسسات الطفولة المبكرة.

وهدف أيضا دراسة هيبا (2024) إلى استقصاء دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وبخاصة الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الدامج.

وأظهرت النتائج أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تسهم في تحسين مهارات التعلم والتواصل والاندماج التعليمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما تساعد في تصميم خبرات تعليمية أكثر ملاءمة لاحتياجاتهم الفردية، وتسهم في تطوير المهارات اللغوية والإدراكية لديهم.

وترتبط هذه الدراسة بالدراسة الحالية من خلال تركيزها على دور الذكاء الاصطناعي في دعم النمو اللغوي والمعرفي للأطفال، وإن كانت الدراسة الحالية تتناول الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة بصورة عامة.

وهدف دراسة يانغ وآخرين (Yang et al., 2024) إلى استكشاف كيفية تعلم الأطفال الصغار لمفاهيم الذكاء الاصطناعي من خلال أنشطة تعليمية مدعومة بوكلاء أذكاء وتقنيات التعلم المجسد. واعتمدت الدراسة منهج دراسة الحالة النوعية.

وتكونت عينة الدراسة من (6) أطفال في إحدى رياض الأطفال في هونغ كونغ، تراوحت أعمارهم حول خمس سنوات، وتم تنفيذ برنامج تعليمي قائم على أنشطة الذكاء الاصطناعي استمر لمدة ستة أسابيع. واعتمد الباحثون على الملاحظة الصفية، والمقابلات مع المعلمة، وتحليل المنتجات التعليمية للأطفال.

وأظهرت النتائج أن الأطفال تمكنوا من فهم عدد من المفاهيم الأساسية المرتبطة بالذكاء الاصطناعي من خلال التفاعل مع الأنظمة الذكية، كما ساعدت الأنشطة التعليمية القائمة على الذكاء الاصطناعي في تعزيز التفاعل والمشاركة والتفكير لدى الأطفال.

وتتقاطع هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناولها لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مرحلة الطفولة المبكرة، إلا أن الدراسة الحالية تركز على الممارسات التعليمية للمعلمات وعلاقتها بتنمية مهارات النطق والقدرات المعرفية لدى الأطفال.

لقد هدفت دراسة دوتا وآخرين (Dutta et al., 2022) إلى استقصاء فاعلية أنظمة التعرف الآلي إلى الكلام في البيئات التعليمية الخاصة بأطفال ما قبل المدرسة، والكشف عن دور التقنيات الذكية في دعم النمو اللغوي والتواصل اللفظي للأطفال داخل الصفوف التعليمية. واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي التطبيقي، حيث تم تطبيق نظام ذكي للتعرف إلى الأصوات والكلمات المنطوقة داخل عدد من الصفوف التعليمية الخاصة بأطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

وتكونت عينة الدراسة من (33) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (3-5) سنوات، بالإضافة إلى عدد من المعلمين والعاملين في البيئة التعليمية. واستخدم الباحثون أنظمة تسجيل وتحليل صوتي مدعومة بالذكاء الاصطناعي لرصد التفاعل اللغوي للأطفال.

وأظهرت النتائج أن الأنظمة الذكية أسهمت في تحسين عملية متابعة التطور اللغوي للأطفال، وساعدت في تحديد جوانب القوة والضعف في مهارات التواصل والنطق لديهم بصورة أكثر دقة مقارنة بالأساليب التقليدية. كما أشارت النتائج إلى أن التقنيات الذكية يمكن أن تدعم تطوير المهارات اللغوية للأطفال في البيئات التعليمية المبكرة.

وترتبط هذه الدراسة بالدراسة الحالية من خلال تركيزها على المهارات اللغوية والنطقية للأطفال، كما تدعم أهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير القدرات اللغوية خلال مرحلة الطفولة المبكرة.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من استعراض الدراسات السابقة وجود اهتمام متزايد بتوظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في مرحلة الطفولة المبكرة، سواء من خلال دراسة واقع استخدامها في المؤسسات التعليمية أو من خلال استقصاء أثرها في تطوير المهارات اللغوية والمعرفية لدى الأطفال. وقد أظهرت الدراسات العربية والأجنبية اتفاقاً عاماً على أن الذكاء الاصطناعي يمتلك إمكانات واعدة في تحسين جودة التعلم وتعزيز التفاعل والدافعية وتنمية عدد من المهارات الأساسية لدى الأطفال.

ورغم هذا الاهتمام المتزايد، تكشف مراجعة الدراسات السابقة عن وجود فجوة بحثية تتمثل في محدودية الدراسات التي تناولت بصورة مباشرة العلاقة بين توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية لمعلمات الطفولة المبكرة وبين تنمية مهارات النطق والقدرات المعرفية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات. كما أن غالبية الدراسات السابقة ركزت على واقع الاستخدام أو الجاهزية التقنية أو الاتجاهات نحو الذكاء الاصطناعي، بينما لم تركز بصورة كافية على مهارات النطق والقدرات المعرفية بوصفها نواتج تعليمية مرتبطة باستخدام هذه الأدوات.

ومن هنا تأتي الدراسة الحالية لتسد جانباً من هذه الفجوة من خلال بحث واقع توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية لمعلمات الطفولة المبكرة وعلاقته بتنمية مهارات النطق والقدرات المعرفية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، لملاءمته طبيعة الدراسة وأهدافها المتمثلة في التعرف إلى واقع توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية لمعلمات الطفولة المبكرة، والكشف عن علاقته بتنمية مهارات النطق والقدرات المعرفية

لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات. ويُعد المنهج الوصفي من أكثر المناهج ملاءمة للدراسات التي تهدف إلى وصف الظواهر التربوية وتحليلها كما هي في الواقع، والكشف عن العلاقات والفروق بين المتغيرات المختلفة دون تدخل الباحثة في مجريات الظاهرة أو التحكم فيها.

مجتمع الدراسة وعينتها : يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الطفولة المبكرة العاملات في رياض الأطفال الحكومية والخاصة التابعة لعرب الداخل الفلسطيني خلال العام الدراسي 2026/2027.

أما عينة الدراسة فتتكون من عينة عشوائية بسيطة من معلمات الطفولة المبكرة العاملات في رياض الأطفال الحكومية والخاصة التابعة لعرب الداخل الفلسطيني، حيث سيتم اختيار (200) معلمة بصورة عشوائية بما يضمن تمثيل أفراد المجتمع الأصلي للدراسة، ويحقق متطلبات التحليل الإحصائي وإمكانية تعميم النتائج على مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، سيتم تطوير استبانة خاصة بالاعتماد على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وبخاصة دراسات الفيفي والجشعم (2024)، والشرابعة (2026)، وعبد الوهاب (2024)، إضافة إلى الدراسات الأجنبية المرتبطة بتوظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم الطفولة المبكرة مثل دراسات (Yang et al. (2024، و (Meng (2025، و (Cimino et al. (2025، و (Dutta et al. (2022).

وتتكون الاستبانة من قسمين رئيسين على النحو الآتي:

القسم الأول: البيانات الديموغرافية

ويتضمن مجموعة من المتغيرات الشخصية والمهنية الخاصة بمعلمات الطفولة المبكرة، وهي:

- المؤهل العلمي.
- سنوات الخبرة.
- نوع الروضة.
- التدريب السابق في مجال الذكاء الاصطناعي.

- عدد الدورات التدريبية المتعلقة بالتكنولوجيا التعليمية أو الذكاء الاصطناعي.
- مستوى استخدام التكنولوجيا الرقمية في التعليم.
- الفئة العمرية.

القسم الثاني: محاور الاستبانة

يتكون هذا القسم من أربعة محاور رئيسة تضم (40) فقرة، موزعة على النحو الآتي:

المحور الأول: واقع توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية لمعلمات الطفولة المبكرة

ويهدف هذا المحور إلى قياس درجة استخدام معلمات الطفولة المبكرة لأدوات الذكاء الاصطناعي داخل البيئة التعليمية، ومدى توظيفها في الأنشطة التعليمية والتقييم والتخطيط والتفاعل مع الأطفال. ويتكون هذا المحور من (10) فقرات، وهي الفقرات من (1-10).

المحور الثاني: إسهام أدوات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات النطق لدى الأطفال

ويهدف هذا المحور إلى قياس مدى إسهام التطبيقات والأدوات الذكية في تطوير مهارات النطق والتواصل اللغوي لدى الأطفال، وتحسين مخارج الحروف والطلاقة اللغوية والاستماع والتعبير الشفهي. ويتكون هذا المحور من (10) فقرات، وهي الفقرات من (11-20).

المحور الثالث: إسهام أدوات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات المعرفية لدى الأطفال

ويهدف هذا المحور إلى قياس دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تنمية الذاكرة والانتباه والتركيز والتفكير وحل المشكلات والعمليات المعرفية المختلفة لدى الأطفال.

ويتكون هذا المحور من (10) فقرات، وهي الفقرات من (21-30).

المحور الرابع: معوقات توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في رياض الأطفال

ويهدف هذا المحور إلى تحديد أبرز الصعوبات والمعوقات التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة عند استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

ويتكون هذا المحور من (10) فقرات، وهي الفقرات من (31-40) .

وبذلك يبلغ العدد الكلي لفقرات الاستبانة (40) فقرة موزعة على أربعة محاور رئيسة.

مقياس الاستجابة

تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي للإجابة عن فقرات الاستبانة، وذلك وفق البدائل الآتية:

• أوافق بشدة = (5) درجات.

• أوافق = (4) درجات.

• محايد = (3) درجات.

• لا أوافق = (2) درجتان.

• لا أوافق بشدة = (1) درجة.

ولتفسير المتوسطات الحسابية تم اعتماد المعيار الآتي:

المتوسط الحسابي	مستوى التقدير
1.00 – 1.80	منخفض جداً
1.81 – 2.60	منخفض
2.61 – 3.40	متوسط
3.41 – 4.20	مرتفع
4.21 – 5.00	مرتفع جداً

صدق الأداة

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرض الاستبانة بصورتها الأولى على لجنة من المحكمين المتخصصين في مجالات المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم، وتكنولوجيا التعليم، والطفولة المبكرة، وذلك للحكم على:

- سلامة الصياغة اللغوية.
- مدى وضوح الفقرات.
- ملاءمة الفقرات لأهداف الدراسة.
- مدى انتماء الفقرات للمجالات التي وضعت لقياسها.

وتم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة قبل تطبيق الأداة ميدانياً.

ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) ، كما هو موضح في جدول(1).

جدول(1): معاملات كرونباخ ألفا لمخاور أداة الدراسة

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي	10	0.783
تنمية مهارات النطق	10	0.630
تنمية القدرات المعرفية	10	0.675
المعوقات	10	0.678
الأداة ككل	40	0.747

يتضح من الجدول (1) أن معامل الثبات الكلي للأداة بلغ (0.747)، وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة. كما تراوحت معاملات الثبات للمحاور بين (0.630-0.783)، مما يشير إلى اتساق داخلي مقبول، خاصة أن الدراسة ذات طبيعة وصفية استكشافية في مجال حديث نسبياً.

إجراءات جمع البيانات

اتبعت الدراسة الإجراءات الآتية:

1. إعداد الاستبانة بصورتها الأولية استناداً إلى الأدبيات والدراسات السابقة.
2. عرض الأداة على مجموعة من المحكمين المتخصصين للتحقق من صدقها.
3. إجراء التعديلات اللازمة وفق ملاحظات المحكمين.
4. تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية للتحقق من الثبات.
5. اختيار عينة الدراسة الأساسية.
6. توزيع الاستبانة على أفراد العينة.
7. جمع الاستبانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل.
8. إدخال البيانات إلى الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
9. إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة

- ❖ المؤهل العلمي .
- ❖ سنوات الخبرة .
- ❖ نوع الروضة .
- ❖ التدريب السابق في مجال الذكاء الاصطناعي .
- ❖ عدد الدورات التدريبية المتعلقة بالذكاء الاصطناعي أو التكنولوجيا التعليمية .

❖ مستوى استخدام التكنولوجيا الرقمية في التعليم .

❖ الفئة العمرية.

المتغيرات التابعة

❖ درجة توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية.

❖ درجة إسهام أدوات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات النطق.

❖ درجة إسهام أدوات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات المعرفية.

❖ درجة المعوقات التي تواجه توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد العينة.
 2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى الاستجابات على محاور الدراسة.
 3. معامل كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات الأداة.
 4. اختبار (Independent Samples t-test) للكشف عن الفروق بين متوسطات المجموعات الثنائية.
 5. تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق بين المتوسطات وفق المتغيرات متعددة الفئات.
 6. اختبار شيفيه (Scheffé) للمقارنات البعدية في حال وجود فروق دالة إحصائية.
 7. معامل ارتباط بيرسون للكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة عند الحاجة.
- وبذلك تم التوصل إلى النتائج التي تسهم في الإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها بصورة علمية دقيقة.

نتائج الدراسة والتحليل الإحصائي

تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الأسئلة والفرضيات، حيث تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص العينة، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن أسئلة الدراسة، كما تم استخدام معامل كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات الأداة، واختبار (T-test) وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن

الفروق، ومعامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين متغيرات الدراسة. وقد تم تصحيح الفقرات العكسية وهي الفقرات: (10)، (16)، و(24)، قبل احتساب المتوسطات الكلية للمحاور.

أولاً: خصائص أفراد العينة

جدول(2): التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق المتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة %
المؤهل العلمي	دبلوم	28	14.0
	بكالوريوس	126	63.0
	دراسات عليا	46	23.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	71	35.5
	5 إلى أقل من 10 سنوات	80	40.0
	10 سنوات فأكثر	49	24.5
نوع الروضة	حكومية	113	56.5
	خاصة	87	43.5
التدريب السابق في الذكاء الاصطناعي	نعم	84	42.0
	لا	116	58.0
عدد الدورات	لا يوجد	99	49.5
	دورة واحدة	54	27.0

18.0	36	دورتان إلى ثلاث دورات	
5.5	11	أكثر من ثلاث دورات	
22.0	44	منخفض	استخدام التكنولوجيا
55.0	110	متوسط	
23.0	46	مرتفع	
16.5	33	أقل من 30 سنة	الفئة العمرية
38.5	77	30-39 سنة	
29.5	59	40-49 سنة	
15.5	31	50 سنة فأكثر	

يتضح من الجدول (2) أن غالبية أفراد العينة يحملون درجة البكالوريوس بنسبة (63.0%)، وأن النسبة الأكبر من المعلمين لديهم خبرة من 5 إلى أقل من 10 سنوات بنسبة (40.0%). كما تبين أن نسبة المعلمين العاملين في الرياض الحكومية بلغت (56.5%)، مقابل (43.5%) في الرياض الخاصة. أما من حيث التدريب السابق في مجال الذكاء الاصطناعي، فقد أظهرت النتائج أن (42.0%) من المعلمين حصلوا على تدريب سابق، في حين أن (58.0%) لم يحصلوا على تدريب سابق.

ثانياً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجاور الدراسة

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقدير
توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي	3.41	0.49	مرتفع
تنمية مهارات النطق	3.39	0.38	متوسط

مرتفع	0.40	3.52	تنمية القدرات المعرفية
مرتفع	0.43	3.68	معوقات التوظيف
مرتفع	0.34	3.44	المتوسط الكلي للمحاور الثلاثة الأولى

تشير النتائج في الجدول (3) إلى أن درجة توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.41)، كما جاءت درجة إسهام أدوات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات المعرفية بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.52). أما تنمية مهارات النطق فقد جاءت بدرجة متوسطة تميل إلى الارتفاع بمتوسط حسابي بلغ (3.39). كما أظهرت النتائج أن المعوقات جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.68)، مما يشير إلى وجود تحديات واضحة تحد من التوظيف الأمثل لهذه الأدوات في رياض الأطفال.

السؤال الأول: درجة توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي

الفقرة	المتوسط	الانحراف	التقدير
Q1	3.39	0.81	متوسط
Q2	3.46	0.87	مرتفع
Q3	3.41	0.88	مرتفع
Q4	3.51	0.78	مرتفع
Q5	3.42	0.86	مرتفع
Q6	3.43	0.87	مرتفع

متوسط	0.84	3.38	Q7
متوسط	0.89	3.32	Q8
متوسط	0.79	3.40	Q9
مرتفع	0.90	3.42	Q10 بعد التصحيح
مرتفع	0.49	3.41	المتوسط الكلي

يتضح من الجدول (4) أن متوسطات فقرات محور توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي تراوحت بين (3.32-3.51)، وجاء المتوسط الكلي للمحور بدرجة مرتفعة. وتدلل هذه النتيجة على أن معلمات الطفولة المبكرة يستخدم من أدوات الذكاء الاصطناعي بدرجة ملحوظة في التخطيط، وتنويع الأنشطة، وتقديم المحتوى، ودعم التفاعل داخل الروضة. ويمكن تفسير ذلك بازدياد انتشار التطبيقات الذكية والمنصات التعليمية، وبرز الحاجة إلى أدوات تعليمية أكثر تفاعلاً وملاءمة لخصائص الأطفال النمائية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الفيقي والجشعم (2024) ودراسة الشرايع (2026)، اللتين أشارتا إلى تزايد حضور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في بيئات الطفولة المبكرة، مع بقاء الحاجة إلى التدريب والدعم المؤسسي.

السؤال الثاني: درجة إسهام أدوات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات النطق

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور مهارات النطق

الفقرة	المتوسط	الانحراف	التقدير
Q11	3.34	0.76	متوسط
Q12	3.40	0.72	متوسط
Q13	3.36	0.78	متوسط

مرتفع	0.78	3.48	Q14
متوسط	0.77	3.34	Q15
مرتفع	0.71	3.42	Q16 بعد التصحيح
مرتفع	0.89	3.43	Q17
مرتفع	0.80	3.40	Q18
مرتفع	0.77	3.42	Q19
متوسط	0.85	3.32	Q20
متوسط	0.38	3.39	المتوسط الكلي

يبين الجدول (5) أن درجة إسهام أدوات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات النطق جاءت بدرجة متوسطة تميل إلى الارتفاع، حيث بلغ المتوسط الكلي (3.39). وتدلل هذه النتيجة على أن الملاحظات يرين أن التطبيقات الذكية تسهم في دعم بعض جوانب النمو اللغوي مثل زيادة الحصيلة اللغوية، وتحسين مهارات الاستماع، والتعبير عن الأفكار بصورة أوضح، إلا أن هذا الإسهام لا يزال بحاجة إلى تعزيز أكبر من خلال تطبيقات متخصصة في النطق واللغة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Dutta et al. (2022)، التي أكدت أهمية الأنظمة الذكية في تتبع ودعم التطور اللغوي للأطفال، كما تنسجم مع دراسة هيبا (2024) التي أشارت إلى دور التطبيقات الذكية في دعم المهارات اللغوية والتواصلية.

السؤال الثالث: درجة إسهام أدوات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات المعرفية

جدول(6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور القدرات المعرفية

الفقرة	المتوسط	الانحراف	التقدير
Q21	3.56	0.81	مرتفع
Q22	3.54	0.79	مرتفع
Q23	3.53	0.83	مرتفع
Q24 بعد التصحيح	3.50	0.79	مرتفع
Q25	3.45	0.78	مرتفع
Q26	3.56	0.75	مرتفع
Q27	3.51	0.82	مرتفع
Q28	3.54	0.79	مرتفع
Q29	3.42	0.83	مرتفع
Q30	3.58	0.75	مرتفع
المتوسط الكلي	3.52	0.40	مرتفع

تشير النتائج في الجدول (6) إلى أن درجة إسهام أدوات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات المعرفية جاءت مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الكلي (3.52). وتعكس هذه النتيجة إدراك المعلمات لأهمية التطبيقات الذكية في تنمية الانتباه، والذاكرة، والتركيز، وحل المشكلات، والتصنيف والمقارنة، وزيادة دافعية الأطفال نحو التعلم. ويمكن تفسير ذلك بأن أدوات الذكاء الاصطناعي تعتمد غالباً على التفاعل الفوري، والتغذية الراجعة، والألعاب التعليمية، وهي عناصر تساعد على تنشيط العمليات المعرفية لدى

الأطفال. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Meng (2025) ودراسة Yang et al. (2024) ، اللتين أكدتا أن البيئات التعليمية الذكية تسهم في تعزيز التفكير والانتباه والمشاركة المعرفية لدى الأطفال.

السؤال الرابع: معوقات توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور المعوقات

الفقرة	المتوسط	الانحراف	التقدير
Q31	3.72	0.89	مرتفع
Q32	3.69	0.86	مرتفع
Q33	3.62	0.87	مرتفع
Q34	3.72	0.85	مرتفع
Q35	3.64	0.87	مرتفع
Q36	3.66	0.83	مرتفع
Q37	3.62	0.73	مرتفع
Q38	3.74	0.84	مرتفع
Q39	3.71	0.86	مرتفع
Q40	3.68	0.88	مرتفع
المتوسط الكلي	3.68	0.43	مرتفع

يتضح من الجدول (7) أن جميع فقرات محور المعوقات جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الكلي (3.68). وقد جاءت الفقرة المتعلقة بعدم توفر برامج تدريبية متخصصة في المرتبة الأعلى بمتوسط (3.74)، تلتها فقرات ضعف التدريب المهني وارتفاع تكلفة البرامج الذكية بمتوسط (3.72). وتشير هذه النتيجة إلى أن التحدي لا يرتبط باتجاهات المعلمات نحو الذكاء الاصطناعي فقط، بل يرتبط أيضاً بعوامل مؤسسية وتقنية، مثل التدريب، والدعم الفني، وتوفر الأجهزة، وجودة الإنترنت، ووضوح السياسات التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الوهاب (2024) ودراسة الفيني والجشعم (2024)، اللتين أكدتا أن التدريب والبنية التحتية والدعم الفني تعد من أبرز متطلبات نجاح دمج الذكاء الاصطناعي في رياض الأطفال.

ثالثاً: اختبار فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: الفروق تبعاً للمؤهل العلمي

تنص الفرضية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي تعزى إلى المؤهل العلمي. واختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي.

جدول (8): المتوسطات والانحرافات وفق المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف
دبلوم	28	3.30	0.46
بكالوريوس	126	3.41	0.51
دراسات عليا	46	3.48	0.46

جدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق وفق المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	Sig.
--------------	----------------	--------------	----------------	---	------

0.329	1.117	0.272	2	0.544	بين المجموعات
		0.244	197	48.029	داخل المجموعات
			199	48.574	المجموع

يتضح من الجدول (9) أن قيمة الدلالة الإحصائية بلغت (0.329)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي تعزى إلى المؤهل العلمي، وبناءً عليه تم قبول الفرضية الصفرية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية أصبح متاحاً لجميع المعلمات بغض النظر عن مؤهلاتهن العلمية، كما أن سهولة الوصول إلى التطبيقات والمنصات الرقمية أسهمت في تقليص الفروق المرتبطة بالمستوى الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشرايعه (2026) التي أشارت إلى أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي يرتبط بدرجة أكبر بالتدريب والدعم التقني مقارنة بالمؤهل العلمي، كما تتفق مع دراسة الفيقي والجشعم (2024) التي أوضحت أن استخدام التطبيقات الذكية أصبح ممارسة تعليمية شائعة بين معلمات رياض الأطفال على اختلاف مؤهلاتهن العلمية.

الفرضية الثانية: الفروق تبعاً لسنوات الخبرة

تنص الفرضية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي تعزى إلى سنوات الخبرة.

جدول (10): المتوسطات والانحرافات وفق سنوات الخبرة

الانحراف	المتوسط	العدد	سنوات الخبرة
0.53	3.42	71	أقل من 5 سنوات
0.44	3.42	80	5 إلى أقل من 10 سنوات
0.54	3.39	49	10 سنوات فأكثر

يبين الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي وفق متغير سنوات الخبرة. ويلاحظ تقارب المتوسطات الحسابية بين فئات الخبرة المختلفة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمعلمات ذوات الخبرة الأقل من خمس سنوات (3.42)، وللمعلمات ذوات الخبرة من (5) إلى أقل من (10) سنوات (3.42)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمعلمات ذوات الخبرة (10) سنوات فأكثر (3.39). وتشير هذه النتائج الأولية إلى وجود تقارب في مستوى توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي بين المعلمات بغض النظر عن سنوات خبرتهن، الأمر الذي يستدعي التحقق إحصائياً من دلالة هذه الفروق باستخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (11).

جدول (11): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق وفق سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	Sig.
بين المجموعات	0.032	2	0.016	0.065	0.937
داخل المجموعات	48.542	197	0.246		
المجموع	48.574	199			

يتضح من الجدول (11) أن قيمة الدلالة الإحصائية بلغت (0.937)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى سنوات الخبرة، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التحول الرقمي الذي تشهده المؤسسات التعليمية جعل استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي ضرورة مهنية لجميع المعلمات بغض النظر عن سنوات خبرتهن. كما أن البرامج والتطبيقات الحديثة أصبحت سهلة الاستخدام نسبياً، الأمر الذي ساعد على تقارب مستويات الاستخدام بين المعلمات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشراعية (2026)، كما تنسجم مع ما أشارت إليه دراسة Zhou (2025) من أن الثقافة الرقمية أصبحت من المهارات الأساسية المطلوبة لجميع العاملين في المجال التربوي بغض النظر عن سنوات الخبرة.

الفرضية الثالثة: الفروق تبعاً لنوع الروضة

تنص الفرضية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي تعزى إلى نوع الروضة.

جدول (12): نتائج اختبار (T-test) للفروق وفق نوع الروضة

نوع الروضة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة t	Sig.
حكومية	113	3.35	0.49	-1.958	0.052
خاصة	87	3.49	0.49		

تشير النتائج الواردة في الجدول (12) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى نوع الروضة، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.052)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الاهتمام بتوظيف التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي أصبح توجهاً عاماً في المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة على حد سواء، مما أدى إلى تقارب مستوى الاستخدام بين المعلمين في كلا القطاعين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الوهاب (2024) التي أكدت أن نجاح توظيف الذكاء الاصطناعي يعتمد على توافر البنية التحتية والتدريب والدعم المؤسسي أكثر من اعتماده على نوع المؤسسة التعليمية. كما تتفق مع دراسة Cimino et al. (2025) التي أكدت إمكانية توظيف الذكاء الاصطناعي في مختلف بيئات الطفولة المبكرة عند توافر المتطلبات اللازمة.

الفرضية الرابعة: الفروق تبعاً للتدريب السابق في الذكاء الاصطناعي

تنص الفرضية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي تعزى إلى التدريب السابق في مجال الذكاء الاصطناعي.

جدول (13): نتائج اختبار (T-test) للفروق وفق التدريب السابق

التدريب السابق	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة t	Sig.
لا	116	3.23	0.46	-6.769	0.000
نعم	84	3.66	0.44		

يتضح من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التدريب السابق في مجال الذكاء الاصطناعي، وكانت الفروق لصالح المعلمات اللواتي حصلن على تدريب سابق، إذ بلغ متوسطهن الحسابي (3.66) مقارنة بـ (3.23) للمعلمات اللواتي لم يحصلن على تدريب. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التدريب يسهم في تنمية المعارف والمهارات التقنية اللازمة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بكفاءة، كما يزيد من ثقة المعلمات بقدرتهن على توظيف هذه الأدوات في العملية التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الوهاب (2024) التي أكدت أن التدريب المهني يمثل أحد أهم متطلبات دمج الذكاء الاصطناعي في رياض الأطفال، كما تتفق مع دراسة الفيفي والجشعم (2024) التي أوضحت أن نقص التدريب يعد من أبرز العوامل المعيقة لاستخدام التطبيقات الذكية. كذلك دعمت دراسة الشراعية (2026) أهمية التطوير المهني المستمر في رفع كفايات المعلمات الرقمية.

الفرضية الخامسة: العلاقة بين توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي وتنمية مهارات النطق والقدرات المعرفية

تنص الفرضية على وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية وبين تنمية مهارات النطق والقدرات المعرفية لدى الأطفال.

جدول (14): معاملات ارتباط بيرسون بين توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي ومهارات النطق والقدرات المعرفية

المتغيرات	معامل الارتباط r	Sig.	اتجاه العلاقة
توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي × مهارات النطق	0.508	0.000	موجبة متوسطة

توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي × القدرات المعرفية	0.507	0.000	موجبة متوسطة
---	-------	-------	--------------

تشير نتائج الجدول (14) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي وتنمية مهارات النطق والقدرات المعرفية لدى الأطفال. وتدلل هذه النتيجة على أنه كلما ارتفعت درجة استخدام المعلمات لأدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية، ارتفعت درجة إسهام هذه الأدوات في دعم النمو اللغوي والمعرفي للأطفال. ويمكن تفسير ذلك بأن التطبيقات الذكية توفر بيئات تعليمية تفاعلية قائمة على التغذية الراجعة الفورية والتعلم المخصص والمشاركة النشطة، وهي عناصر ترتبط مباشرة بتنمية مهارات اللغة والتفكير. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Dutta et al. (2022) التي أكدت فاعلية الأنظمة الذكية في دعم التطور اللغوي للأطفال وتحسين مهارات النطق والتواصل، كما تتفق مع دراسة Meng (2025) التي أظهرت أثراً إيجابياً للتقنيات الذكية في تنمية القدرات المعرفية، ومع دراسة Yang et al. (2024) التي أكدت أن الأنشطة التعليمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي تعزز التفكير والاستكشاف والمشاركة الفاعلة لدى الأطفال. كما تنسجم هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Cimino et al. (2025) ودراسة Yu et al. (2025) بشأن الدور الإيجابي للذكاء الاصطناعي في دعم النمو اللغوي والمعرفي خلال مرحلة الطفولة المبكرة.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية لمعلمات الطفولة المبكرة جاءت بدرجة مرتفعة، وهو ما يعكس تزايد حضور التكنولوجيا الذكية داخل البيئات التعليمية المخصصة للأطفال. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التطور المتسارع للتطبيقات التعليمية الرقمية، وازدياد الوعي بأهمية توظيف التكنولوجيا الحديثة في دعم التعلم المبكر. كما أن توفر المنصات التعليمية والقصص الرقمية والألعاب التفاعلية أتاح للمعلمات فرصاً أوسع لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في التخطيط والتنفيذ والتقييم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الفيقي والجشعم (2024) التي أشارت إلى ارتفاع مستوى توظيف التطبيقات الذكية في البيئة الصفية لرياض الأطفال، كما تتفق مع دراسة الشرايع (2026) التي بينت أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي أصبح جزءاً متزايداً من الممارسات التربوية الحديثة، رغم استمرار الحاجة إلى التدريب والتأهيل المهني.

كما أظهرت النتائج أن إسهام أدوات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات النطق لدى الأطفال جاء بدرجة متوسطة تميل إلى الارتفاع. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن العديد من التطبيقات الذكية تسهم في تحسين الحصيلة اللغوية والاستماع والتعبير الشفهي، إلا أن جزءاً كبيراً منها لا يزال موجهاً للتعليم العام أكثر من كونه موجهاً لتطوير مهارات النطق بصورة علاجية أو متخصصة. ولذلك فإن تأثيرها يظهر بدرجة إيجابية، لكنه لا يصل إلى مستوى مرتفع جداً.

وتنسجم هذه النتيجة مع دراسة Dutta et al. (2022) التي أكدت أن الأنظمة الذكية القائمة على التعرف إلى الكلام تساعد في متابعة التطور اللغوي للأطفال وتحسين مهارات التواصل لديهم، كما تتفق مع دراسة هيبا (2024) التي أشارت إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تسهم في تطوير المهارات اللغوية والتواصلية للأطفال من خلال توفير خبرات تعلم أكثر ملاءمة لاحتياجاتهم.

وفيما يتعلق بتنمية القدرات المعرفية، فقد أظهرت النتائج أن هذا المجال حصل على أعلى المتوسطات بين محاور الدراسة. ويمكن تفسير ذلك بأن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تعتمد على التفاعل الفوري، والتغذية الراجعة المستمرة، والألعاب التعليمية القائمة على الاستكشاف وحل المشكلات، وهي جميعها عناصر ترتبط مباشرة بتنمية الانتباه والتركيز والذاكرة والتفكير المنطقي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Meng (2025) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح الأطفال الذين تعلموا من خلال بيئات تعليمية ذكية في مجالات الانتباه والذاكرة والتفكير المنطقي، كما تتفق مع دراسة Yang et al. (2024) التي أكدت أن الأنشطة التعليمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي تعزز الاستكشاف والتفكير والمشاركة الفاعلة لدى الأطفال.

أما فيما يتعلق بالمعوقات، فقد أظهرت النتائج أن المعوقات المرتبطة بالتدريب والبنية التحتية والدعم الفني جاءت بدرجة مرتفعة. وتشير هذه النتيجة إلى أن التحديات الرئيسية لا ترتبط بموقف المعلم من الذكاء الاصطناعي بقدر ما ترتبط بمدى تهيئة البيئة التعليمية لتبني هذه التقنيات بصورة فاعلة ومستدامة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الوهاب (2024) التي أكدت أن نجاح دمج الذكاء الاصطناعي يتطلب توفير متطلبات تقنية وتدريبية مناسبة، كما تتفق مع دراسة الفيقي والجشعم (2024) التي أشارت إلى أن نقص التدريب وارتفاع التكلفة وضعف الدعم الفني من أبرز المعوقات التي تحد من الاستخدام الفاعل للتطبيقات الذكية في رياض الأطفال.

وفيما يتعلق بالفروق الإحصائية، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة أو نوع الروضة، مما يشير إلى أن الاتجاه نحو استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي أصبح ظاهرة عامة بين المعلمات بغض النظر عن خلفياتهن المهنية أو المؤسسية. وفي المقابل، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى التدريب السابق في مجال الذكاء الاصطناعي لصالح المعلمات اللواتي حصلن على تدريب سابق.

وتدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة الشراعية (2026) ودراسة عبد الوهاب (2024)، اللتان أكدتا أن التدريب المهني يمثل أحد أهم العوامل المؤثرة في تعزيز كفايات المعلمات وقدرتهن على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي داخل البيئة التعليمية.

وأخيراً، أظهرت نتائج معامل ارتباط بيرسون وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين درجة توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي وبين تنمية مهارات النطق والقدرات المعرفية لدى الأطفال. وتؤكد هذه النتيجة أن الاستخدام الفاعل لأدوات الذكاء الاصطناعي لا يقتصر على تحسين الممارسات التعليمية فقط، بل يمتد أثره إلى دعم الجوانب اللغوية والمعرفية لدى الأطفال. كما تنسجم هذه النتيجة مع ما طرحته دراسة Cimino et al. (2025) ودراسة Yu et al. (2025)، اللتين أشارتا إلى أن الذكاء الاصطناعي يمتلك إمكانات كبيرة في دعم النمو اللغوي والمعرفي للأطفال خلال السنوات المبكرة من العمر.

إسهام الدراسة الحالية

تسهم الدراسة الحالية في إثراء الأدبيات العربية المتعلقة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مرحلة الطفولة المبكرة، من خلال تناولها العلاقة بين توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي وتنمية مهارات النطق والقدرات المعرفية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات. كما تعد من الدراسات القليلة التي تناولت هذا الموضوع في سياق مؤسسات الطفولة المبكرة التابعة لعرب الداخل الفلسطيني، الأمر الذي يمنح نتائجها قيمة علمية وتطبيقية يمكن الاستفادة منها في تطوير السياسات والممارسات التربوية المستقبلية.

محددات الدراسة

تخضع نتائج الدراسة الحالية لعدد من المحددات التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند تفسير النتائج وتعميمها. فقد اقتضت الدراسة على معلمات الطفولة المبكرة العاملات في رياض الأطفال التابعة لعرب الداخل الفلسطيني خلال العام الدراسي 2026/2027، كما اعتمدت على الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات، الأمر الذي يجعل النتائج مرتبطة بمدى دقة استجابات أفراد العينة وموضوعيتها. كذلك تناولت الدراسة متغيرات محددة تمثلت في درجة توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي وعلاقتها

بتنمية مهارات النطق والقدرات المعرفية لدى الأطفال، دون التطرق إلى متغيرات أخرى قد تؤثر في هذه العلاقة مثل مستوى الدعم المؤسسي أو الإمكانيات التقنية المتاحة داخل الروضة.

الخلاصة

خلصت الدراسة إلى أن معلمات الطفولة المبكرة يوظفن أدوات الذكاء الاصطناعي بدرجة مرتفعة نسبياً، وأن هذه الأدوات تسهم بدرجة واضحة في تنمية القدرات المعرفية، وبدرجة متوسطة تميل إلى الارتفاع في تنمية مهارات النطق. كما بينت النتائج وجود معوقات مرتفعة تحد من الاستخدام الأمثل لهذه الأدوات، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين توظيف الذكاء الاصطناعي وتنمية كل من مهارات النطق والقدرات المعرفية لدى الأطفال. وأكدت النتائج أن التدريب السابق يمثل عاملاً حاسماً في رفع مستوى توظيف هذه الأدوات.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يأتي:

1. تطوير برامج تدريبية متخصصة لمعلمات الطفولة المبكرة حول الاستخدام التربوي لأدوات الذكاء الاصطناعي.
2. توفير بنية تحتية تقنية مناسبة داخل رياض الأطفال، تشمل الأجهزة وشبكة الإنترنت والدعم الفني.
3. إدماج تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة نمائياً ضمن أنشطة الطفولة المبكرة، مع مراعاة خصائص الأطفال العمرية.
4. التركيز على التطبيقات التي تدعم مهارات النطق والتواصل اللغوي بصورة مباشرة.
5. تشجيع المؤسسات التعليمية على وضع خطط واضحة لتنظيم استخدام الذكاء الاصطناعي في رياض الأطفال.
6. إجراء دراسات مستقبلية تجريبية تقيس أثر تطبيقات محددة للذكاء الاصطناعي على نمو الأطفال اللغوي والمعرفي.

قائمة المراجع

المراجع العربية

- العجلان، أ. م.، والعمر، م. إ. (2025). تأثير تصميم الألعاب الإلكترونية القائمة على أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي بنمطي تقديم (قبلي/بعدي) على تنمية مهارة حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 78، 84-111.
- الشراعية، أ. ع. (2026). واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات في محافظة العاصمة - الأردن لسنة 2024. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 10(1)، 48-62.
- الفيفي، ب. ب. م.، والجشعم، ه. ن. (2024). جاهزية البيئة الصفية في توظيف الذكاء الاصطناعي في مرحلة رياض الأطفال. *المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي*، 58، 214-255.
- عبد الوهاب، ن. ع. (2024). متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي برياض الأطفال لتطوير دور المعلمة في ضوء رؤية مصر 2030. *مجلة التربية وثقافة الطفل*.
- هيبا، ت. (2024). المدرسة الداجمة: توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم (عسر القراءة نموذجاً). *مجلة المعرفة*، 18، 723-742.

المراجع الأجنبية

- Cimino, S., Cerniglia, L., & Maremmanni, A. G. I. (2025). The use of artificial intelligence (AI) in early childhood education. *Societies*, 15(12), 341. <https://doi.org/10.3390/soc15120341>
- Dutta, S., Hansen, J. H. L., Irvin, D., & Buzhardt, J. (2022). Activity focused speech recognition of preschool children in early childhood classrooms. In *Proceedings of the 17th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications (BEA 2022)* (pp. 92-100). Association for Computational Linguistics.
- Meng, Q. (2025). An empirical study of computer-assisted instruction in preschool education to promote children's cognitive development.

International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies, 20(1). <https://doi.org/10.4018/IJWLTT.394325>

- Yang, W., Hu, X., Yeter, I. H., Su, J., Yang, Y., & Lee, J. C. K. (2024). Artificial intelligence education for young children: A case study of technology-enhanced embodied learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(2), 465–477. <https://doi.org/10.1111/jcal.12892>
- Yu, E., Burns, S., Wiebe, J. P., Schmeichel, A., & Perlman, M. (2025). Application of artificial intelligence in early childhood development: A scoping review protocol. *BMJ Open*, 15, e106044. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2025-106044>
- Zhou, X. (2025). Defining, enhancing, and assessing artificial intelligence literacy in K–12 education: A systematic review. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2487538>

الملاحق

الملحق رقم (1): أداة الدراسة (الاستبانة بصورتها النهائية)

الأخت المعلمة الفاضلة،

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان:

"واقع توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية لمعلمات الطفولة المبكرة وعلاقته بتنمية مهارات النطق

والقدرات المعرفية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات"

وذلك استكمالاً لمتطلبات إعداد مقال علمي في برنامج الدكتوراه في التعلم والتعليم بجامعة النجاح الوطنية.

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية لمعلمات الطفولة المبكرة، والكشف عن مدى إسهام هذه الأدوات في تنمية مهارات النطق والقدرات المعرفية لدى الأطفال، إضافة إلى تحديد أبرز المعوقات التي قد تواجه توظيفها في البيئة التعليمية.

ونظرًا لما تتمتعين به من خبرة ومعرفة في مجال الطفولة المبكرة، فإن مشاركتك في الإجابة عن فقرات هذه الاستبانة تمثل عنصرًا أساسيًا في نجاح الدراسة وتحقيق أهدافها. علمًا بأن جميع المعلومات الواردة ستُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وستُعامل بسرية تامة، ولن يُطلب منك ذكر اسمك أو أي معلومات تكشف عن هويتك الشخصية.

لذا أرجو التكرم براءة الفقرات بعناية والإجابة عنها بكل موضوعية ودقة، وذلك بوضع إشارة (✓) في الخانة التي تعبر عن درجة موافقتك على كل فقرة.

شاكراً لك حسن تعاونك ومساهمتك القيمة في إنجاح هذا البحث.

وتفضلني بقبول فائق الاحترام والتقدير.

الباحثة

الجزء الأول : المعلومات العامة (المتغيرات الديموغرافية)

يرجى وضع إشارة (✓) أمام الخيار المناسب:

1. المؤهل العلمي

☐ دبلوم

☐ بكالوريوس

☐ دراسات عليا (ماجستير فأعلى)

2. سنوات الخبرة في مجال الطفولة المبكرة

☐ أقل من 5 سنوات

☐ من 5 إلى أقل من 10 سنوات

☐ 10 سنوات فأكثر

3. نوع الروضة

☐ حكومية

☐ خاصة

4. هل سبق لك الحصول على دورة تدريبية في مجال الذكاء الاصطناعي أو التطبيقات الذكية في التعليم؟

☐ نعم

☐ لا

5. عدد الدورات التدريبية المتعلقة بالتكنولوجيا التعليمية أو الذكاء الاصطناعي

☐ لا يوجد

☐ دورة واحدة

☐ دورتان إلى ثلاث دورات

☐ أكثر من ثلاث دورات

6. مدى استخدامك للتكنولوجيا الرقمية في التعليم

☐ منخفض

☐ متوسط

☐ مرتفع

7. الفئة العمرية

□ أقل من 30 سنة

□ 30-39 سنة

□ 40-49 سنة

□ 50 سنة فأكثر

الجزء الثاني: استبيان واقع توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية لمعلمات الطفولة المبكرة وعلاقته

بتسمية مهارات النطق والقدرات المعرفية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات

يرجى وضع إشارة (✓) أمام درجة الموافقة المناسبة لكل فقرة وفق المقياس الآتي:

لا أوافق بشدة (1)	لا أوافق (2)	محايد (3)	أوافق (4)	أوافق بشدة (5)
-------------------	--------------	-----------	-----------	----------------

الرقم	العبارة	1	2	3	4	5
المحور الأول: واقع توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية لمعلمات الطفولة المبكرة						
1	أوظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنفيذ الأنشطة التعليمية داخل الروضة.					
2	أستخدم المنصات التعليمية الذكية في تقديم المحتوى التعليمي للأطفال.					
3	أستعين بأدوات الذكاء الاصطناعي في إعداد					

					الخطط التعليمية اليومية.	
					أستخدم التطبيقات الذكية لتصميم أنشطة تعليمية مناسبة لخصائص الأطفال النمائية.	4
					تساعدني أدوات الذكاء الاصطناعي في تنويع استراتيجيات التدريس المستخدمة داخل الصف.	5
					أوظف الألعاب التعليمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي في الأنشطة الصفية.	6
					أستخدم التطبيقات الذكية في متابعة تعلم الأطفال وتقويم أدائهم.	7
					تساعدني أدوات الذكاء الاصطناعي في تقديم تغذية راجعة فورية للأطفال.	8
					أستفيد من القصص الرقمية الذكية في دعم الأنشطة التعليمية.	9
					لا أجد أن أدوات الذكاء الاصطناعي تضيف قيمة حقيقية للممارسات التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة.	10
المحور الثاني: إسهام أدوات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات النطق لدى الأطفال						
					تساعد التطبيقات الذكية الأطفال على نطق الكلمات بصورة	11

					صحيحة.	
					تسهم أدوات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخارج الحروف لدى الأطفال.	12
					تساعد التطبيقات الناطقة في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى الأطفال.	13
					تسهم أدوات الذكاء الاصطناعي في زيادة الحصيلة اللغوية للأطفال.	14
					تساعد التطبيقات التفاعلية الأطفال على تعلم مفردات جديدة بصورة أسرع.	15
					لا تسهم أدوات الذكاء الاصطناعي في تحسين مهارات التواصل اللغوي لدى الأطفال	16
					تساعد التطبيقات الذكية الأطفال على تحسين مهارات الاستماع.	17
					تسهم الأنشطة الرقمية التفاعلية في تحسين التواصل اللغوي بين الأطفال.	18
					تساعد أدوات الذكاء الاصطناعي الأطفال على التعبير عن أفكارهم بصورة أوضح.	19
					تسهم التطبيقات الذكية في تحسين مستوى الطلاقة اللغوية لدى	20

					الأطفال.	
المحور الثالث: إسهام أدوات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات المعرفية لدى الأطفال						
21	تساعد أدوات الذكاء الاصطناعي على تنمية انتباه الأطفال أثناء التعلم.					
22	تسهم التطبيقات الذكية في تحسين ذاكرة الأطفال.					
23	تساعد الأنشطة الرقمية التفاعلية على زيادة تركيز الأطفال.					
24	لا يوجد فرق ملحوظ في مستوى انتباه الأطفال عند استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي.					
25	تساعد التطبيقات الذكية الأطفال على حل المشكلات بصورة أفضل.					
26	تسهم أدوات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التصنيف والمقارنة لدى الأطفال.					
27	تساعد التقنيات الذكية الأطفال على الاحتفاظ بالمعلومات لفترات أطول.					
28	تسهم التطبيقات الذكية في تنمية الاستكشاف والبحث لدى الأطفال.					
29	تساعد أدوات الذكاء الاصطناعي على تنمية التفكير المنطقي لدى الأطفال.					

30	تسهم التطبيقات الذكية في زيادة دافعية الأطفال نحو التعلم.				
المحور الرابع: معوقات توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في رياض الأطفال					
31	ضعف التدريب المهني يحد من استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي.				
32	قلة الأجهزة والتجهيزات التقنية تعيق توظيف الذكاء الاصطناعي.				
33	ضعف شبكة الإنترنت يحد من استخدام التطبيقات الذكية.				
34	ارتفاع تكلفة البرامج والأدوات الذكية يمثل عائقاً أمام استخدامها.				
35	قلة المعرفة بالتطبيقات المناسبة للأطفال تحد من استخدامها.				
36	نقص الدعم الفني يعيق توظيف الذكاء الاصطناعي في الروضة.				
37	كثرة الأعباء المهنية تقلل من فرص استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي.				
38	عدم توفر برامج تدريبية متخصصة يحد من الاستخدام الفاعل لهذه الأدوات.				
39	أخشى من الآثار السلبية للاستخدام المفرط				

					للتكنولوجيا على الأطفال.	
					عدم وجود سياسات وخطط واضحة لتوظيف الذكاء الاصطناعي يقلل من استخدامه في المؤسسات التعليمية.	40

أثر صراع الأهداف على التحصيل الأكاديمي في الجمباز الفني لدى طالبات التربية البدنية

م. م. عامر عبيد فرهود عاصي

مديرية تربية بابل / العراق

Od286588@gmail

964 780 674 3125

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مستوى كل من صراع الهدف والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طالبات كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة، بالإضافة إلى استقصاء طبيعة العلاقة بينهما. اعتمد الباحث المنهج الوصفي بأسلوب المسح، وتألّفت عينة الدراسة من (240) طالبة تم اختيارهم من مجتمع البحث الكلي. بعد تطبيق أدوات القياس وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، أظهرت النتائج أن أفراد العينة يمتلكون مستوى منخفضاً من صراع الهدف، في حين تراوح مستواهن في التحصيل الأكاديمي لمادة الجمناستك الفني بين المرتفع والمتوسط. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية عكسية (سلبية) بين صراع الهدف والتحصيل الأكاديمي لدى الطالبات، وبناءً على هذه النتائج، أوصى الباحث بضرورة دعم ثقة الطالبات بأنفسهن، والاعتماد على المقاييس المستخدمة في إجراء تقييم دورية لهن، إلى جانب إدماج برامج إرشادية وتوعوية في البيئة الجامعية للحد من مستوى صراع الهدف.

الكلمات المفتاحية: صراع الهدف، التحصيل الأكاديمي، الجمناستك الفني.

The Relationship between Goal Conflict and Academic Achievement in Artistic Gymnastics for Female Physical Education Students

Amer Obaid Farhoud Asi

Directorate of Education of Babil

Abstract

The study aimed to identify the degree of both goal conflict and academic achievement among a sample of female students in some colleges of physical education and sports sciences. It also sought to determine the relationship between goal conflict and academic achievement in these students. The researchers used a descriptive approach (survey method) due to its suitability for the nature of the research problem. The research sample was divided into a construction and application sample of (230) female students, representing (93.87%) of the total research population, and a pilot study sample of (12) female students, representing (4.89%). Following the application of the scales and statistical analyses, several conclusions emerged. The most important findings were that the research sample had a low degree of goal conflict and a high and medium degree of academic achievement in artistic gymnastics. Additionally, there was a negative relationship between goal conflict and academic achievement among the female students. The researchers recommended the need to support students' self-confidence and to adopt the used scales to conduct periodic assessments of female students in colleges of physical education and sports sciences. They also recommended the inclusion of guidance and awareness programs in the university environment to reduce the level of goal conflict.

Keywords: Goal Conflict, Academic Achievement, Gymnastics

العراق ترفد المسيرة العلمية عن طريق وضع نتائج البحث بأيدي مالكانا التدريسية لتطوير مهنة التدريس، والكشف عن مستويات صراع الهدف والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، والعمل على كشف مكان الخلل والعمل على حلها لخلق بيئة دراسية تتناسب مع مستوياتهم الثقافية والاجتماعية.

2-1. اشكالية البحث

إن وجود ظاهرة صراع الهدف الذي يوجد تحديات نفسية تواجه الطالبات عند محاولتهن التوفيق بين متطلبات الأداء الأكاديمي والرياضي وما يظهره من حالات من التردد والتناقض في تحديد الأولويات ينعكس سلباً على مستوى التركيز والتحصيل الأكاديمي في مقرر الجمناز والذي يعد مؤشراً مهماً على مدى استيعاب الطالبات للمهارات الحركية والمعرفية المرتبطة بهذه الرياضة، إلا أن هذا التحصيل قد يتأثر بعدد من العوامل النفسية والمعرفية، وفي مقدمتها صراع الهدف وقد وضع الباحثون مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية : ما درجة صراع الهدف لدى بعض طالبات كلية التربية الرياضية؟ وهل توجد علاقة ارتباطية بين صراع الهدف والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية الرياضية؟

3-1. أهداف البحث

آ - التعرف على مستوى صراع الهدف والتحصيل الأكاديمي لدى عينة البحث.
ب - التعرف على العلاقة بين صراع الهدف مع التحصيل الأكاديمي لعينة البحث.

4-1. مجالات البحث

1-4-1. المجال البشري : مجموعة من طالبات كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعات (بابل ، كلية المستقبل الجامعة ، كلية الحلة الجامعة ، الجامعة الإسلامية) للعام الدراسي 2025/2024.

2-4-1. المجال الزمني 2025 / 1/7 ولغاية 2025/5/1.

3-4-1. المجال المكاني : قاعات وملاعب كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعات (بابل، كلية المستقبل الجامعة ، كلية الحلة الجامعة، الجامعة الإسلامية)

5-1. تحديد المصطلحات

صراع الهدف " : حالة انفعالية تتسم بالشعور بالتردد والحيرة والقلق والتوتر تحدث للفرد عندما يتعرض لهدفين متعارضين لا يمكن تحقيقها في نفس الوقت " (زينب، 2012، ص92)

التحصيل الأكاديمي" : ما تنجزه الطالبة من أهداف تعليمية في المواد الدراسية التي تتعلمها في عام دراسي معين ويعبر عنه بالمعدل السنوي للعلامات التي تحصل عليها الطالبة في المواد الدراسية جميعها في نهاية العام الدراسي ويعرفه الباحثون إجرائيا بأنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة من خلال الإجابة على مقاييس (صراع الهدف ورأس المال النفسي الإيجابي) (نصر، 2006، ص 35).

2- منهج البحث وإجراءاته الميدانية

2-1. منهج البحث

استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوبين المسحي والعلاقات الارتباطية الملائمة لطبيعة الدراسة.

2-2. مجتمع البحث و عينته

2-2-1. مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من طالبات بعض كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة المرحلتين الثانية والثالثة الدراسة الصباحية والبالغ عددهن (255) طالبة موزعين على (4) كليات عراقية هي (كلية التربية البدنية بابل، كلية المستقبل الجامعة، كلية الحلة الجامعة، الجامعة الإسلامية) للعام الدراسي 2024/2025.

2-2-2. عينات البحث

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية، إذ بلغ مجتمع البحث الكلي (255) طالبة موزعات على الجامعات الأربع. تم تقسيم المجتمع إلى عينة بناء وتطبيق بلغ عددها (240) طالبة، وتمثل نسبة (94.12%) من مجتمع البحث الكلي، وتم استبعاد عينة التجربة الاستطلاعية والبالغ عددها (12) طالبة بنسبة (4.71%)، وكذلك تم استبعاد (3) طالبات بنسبة (1.18%) وذلك لعدم إجابتهن على المقاييس بصورة صحيحة.

الجدول (1) يبين توزيع عينات البحث

النسبة المئوية	المجموع	بابل	المستقبل	الحلة الجامعة	الجامعة الإسلامية	البيانات
4.71%	12	3	3	3	3	الاستطلاعية
94.12%	240	11	96	55	78	التطبيق
1.18%	3	1	1	1	—	المستبعدون
	255	15	100	59	81	المجموع

2-3. الأجهزة والأدوات والوسائل المستخدمة في البحث

- حاسوب نوع (DELL)
- مقياس صراع الهدف
- فريق العمل المساعد
- أدوات مكتبية (أقلام وأوراق A4)
- المصادر والمراجع العلمية العربية والأجنبية
- شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت)
- الاستبانات

2-4. قياس التحصيل الأكاديمي بمادة الجمناستك

تم اعتماد درجات الطالبات عينة البحث من خلال درجات التقدير الخاصة بأساتذة مقرر الجمناستك الفني للطالبات خلال أدائهن للامتحانات النظرية والعملية.

2-5. وصف مقياس صراع الهدف بصورته النهائية

تم تطبيق مقياس صراع الهدف لطالبات كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة والمكون من (24) عبارة موزعة على مجالات المقياس الثلاثة بالتساوي:

- المجال النفسي: (8) عبارات
- المجال الأسري: (8) عبارات
- المجال الاجتماعي: (8) عبارات

وتضمن المقياس بدائل إجابة: (تنطبق على دائماً، تنطبق على غالباً، تنطبق على أحياناً، نادراً ما تنطبق على، لا تنطبق على). والجدول (2)

التوزيع العشوائي لفقرات مقياس صراع الهدف حسب المجالات

المجال	أرقام الفقرات
المجال النفسي	1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22
المجال الأسري	2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23

المجال الاجتماعي	3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24
------------------	-----------------------------

على درجة للمقياس (120) وأقل درجة (24) والمتوسط الفرضي (72)

2-6. الأسس العلمية للمقياس

2-6-1. صدق المقياس

اعتمد الباحث الصدق الظاهري؛ حيث عرضت عبارات المقياس على عينة من ذوي الخبرة والاختصاص (15 محكماً) لبيان مدى صلاحيتها.

2-6-2. ثبات مقياس صراع الهدف

- التجزئة النصفية : باستخدام طريقة العبارات الفردية والزوجية، بلغت قيمة نصف الاختبار (0.482) وبعد معادلة سبيرمان-براون أصبحت (0.651)
- طريقة ألفا كرونباخ: بلغ معامل الثبات (0.643)

2-7. التجربة الاستطلاعية لمقياس صراع الهدف

طبقت على (12) طالبة في الفترة من 23/3/2025 إلى 26/3/2025 بهدف:

- التأكد من وضوح العبارات
- تشخيص المعوقات
- معرفة الزمن المستغرق (متوسط الوقت 15 دقيقة)

2-8. التجربة الرئيسة لتطبيق مقياس صراع الهدف والتحصيل الأكاديمي

وزعت الاستبانة على عينة البحث (240) طالبة في الفترة من 2025/4/13 إلى 21/4/2025، وتم اعتماد درجات التحصيل الأكاديمي من الجامعات الأربع.

2-9. الوسائل الإحصائية

استخدمت الحقيبة الإحصائية SPSS ، وشملت:

- الوسط الحسابي
- الوسيط
- الانحراف المعياري
- معامل الالتواء
- معامل الارتباط لسبيرمان-براون
- اختبار T للعينات المستقلة المتساوية العدد
- معامل ألفا كرونباخ
- معامل ارتباط بيرسون
- المتوسط الفرضي

3- عرض وتحليل النتائج ومناقشتها

3-1. عرض وتحليل النتائج للهدف الأول

3-2. التعرف على درجة كل من صراع الهدف والتحصيل الأكاديمي

3-2-1. التعرف على درجة صراع الهدف لعينة البحث

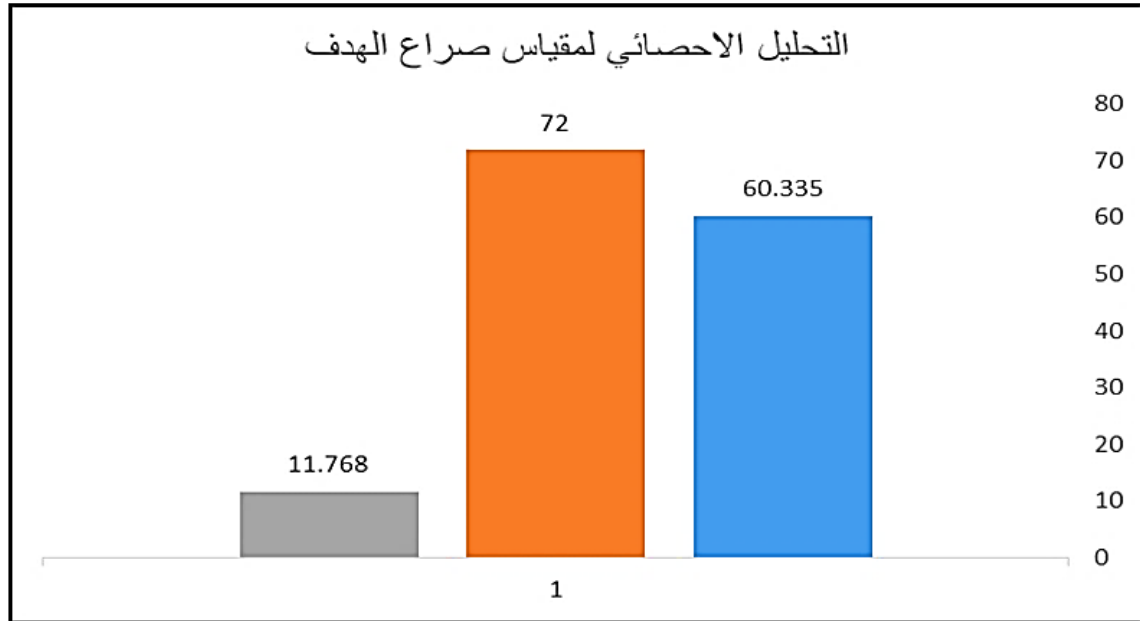
بعد تطبيق مقياس صراع الهدف على أفراد عينة البحث تم التعرف على درجة صراع الهدف لعينة البحث، وكما يتبين في الجدول (3)

الجدول (3) يبين التحليل الإحصائي لمقياس صراع الهدف

الجدول (3) يبين التحليل الإحصائي لمقياس صراع الهدف

المقياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقل قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الفرضي	الخطأ المعياري
صراع الهدف	60.335	11.768	24	120	72	0.760

يتبين من الجدول (3) ما حصلت عليه عينة التطبيق البالغ عددها (240) طالبة في صراع الهدف، إذ بلغ الوسط الحسابي (60.335) بانحراف معياري (11.768) ومتوسط فرضي (72)، في حين بلغ الخطأ المعياري (0.760) نتيجة للعينة الموسعة. وكما مبين في الشكل (1)



> شكل (1) يوضح التحليل الإحصائي لمتغير صراع الهدف

3-2-2. التعرف على درجة التحصيل الأكاديمي لعينة البحث

للتحقق من هذا الهدف حسب المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث الطالبات في التحصيل الأكاديمي في مادة الجمناستك، إذ (،) وكما هو مبين في الجدول (4) بلغ الوسط الحسابي (12.674) وبانحراف معياري مقداره (4.027)

الجدول (4) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير التحصيل الأكاديمي

المقياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة الكلية	معامل الالتواء	الخطأ المعياري
التحصيل الأكاديمي	12.674	4.027	20-30	0.160	0.260

طالبة بلغ (12.674) بانحراف (240) يتبين من الجدول (4) أن متوسط التحصيل الأكاديمي لعينة التطبيق البالغ عددها معياري (4.027)، وبخطأ معياري (0.260) نتيجة لحجم العينة الموسع

من خلال ملاحظة الجدول (4)، يتبين أن درجة الأداء الأكاديمي لطالبات كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة في عينة البحث البالغ عددها (240) طالبة كانت متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مادة الجمناستيك لها خصوصية تميزها عن باقي المواد الدراسية، إذ تجد الطالبات (والطالب أيضاً) صعوبة في إتقان مهاراتها كونها تتطلب تدريباً في الصغر، ومواصفات بدنية عالية، وجرأة كبيرة في التعامل مع أجهزة الجمناستيك. ورغم كل هذا، فإن حصول عينة البحث على درجة متوسطة يُعد مؤشراً مقبولاً في كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة، خاصة أن الطلبة لا يمتلكون خلفية رياضية سابقة فيها.

وهذا يدل على أن البيئة الجامعية التي يعيشها الطلبة تساهم في تلبية حاجاتهم وتحقيق رغباتهم، إذ تُعد المرحلة الجامعية نقطة انطلاق نحو تحقيق الأهداف والطموحات المستقبلية، فهي تفتح أمام الطلبة آفاقاً متعددة: فبعضهم يطمح إلى مواصلة الدراسات العليا، وآخرون ينتظرون فرص الحصول على بعثات دراسية، في حين يفضل البعض التوجه نحو سوق العمل للحصول على وظيفة ذات عائد مادي جيد. ويشكل هذا الطموح دافعاً قوياً نحو التفوق، مما ينعكس إيجاباً على مستوى أدائهم الأكاديمي.

وتتوافق هذه النتيجة مع ما تشير إليه نظرية التحليل النفسي، والتي ترى أن الفرد يسعى بشكل دائم إلى تحقيق رغباته وتوجيه نشاطه وسلوكه وفقاً لمبدأ الواقع الذي يعيشه.

3-3. التعرف على العلاقة بين صراع الهدف والتحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة

3-3-1. التعرف على العلاقة بين صراع الهدف والتحصيل الأكاديمي لمادة الجمناستيك الجدول (5) يبين

التعرف على العلاقة بين صراع الهدف والتحصيل الأكاديمي لمادة الجمناستيك

الجدول (5) يبين التعرف على العلاقة بين صراع الهدف والتحصيل الأكاديمي لمادة الجمناستيك

المعنوي ة	Sig	قيمة (ر) الاحتمالية	الانحراف المعياري	الوسيط الحسابي	المتغير
معنوي	0.00 0	-0.150	11.768	60.335	صراع الهدف
			4.027	12.674	التحصيل الأكاديمي

يتبين من الجدول (5) وجود علاقة ارتباط معنوية بالاتجاه السالب بين صراع الهدف والتحصيل الأكاديمي لدى عينة البحث البالغ عددها (240) طالبة، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.150) عند مستوى دلالة (0.000) مما

يشير إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً. كون صراع الهدف متغيراً سلبياً، فإن انخفاض درجته يرتبط بارتفاع التحصيل الأكاديمي، وهو ما يعكس حالة نفسية إيجابية لدى الطالبات.

تبين من الجدول وجود علاقة ارتباط معنوية بالاتجاه السالب كون أن متغير صراع الهدف هو متغير سلبى ومن الطبيعي أن تكون العلاقة بالاتجاه السالب بمعنى كلما انخفضت درجة هذا المتغير كلما كانت حالة نفسية إيجابية. إن خطورة هذا الصراع ليس في وجوده وإنما في استمراره وشدته. هذه النتيجة من خلال اعتبار الصراع عملية حركية تتم داخل الإنسان سواء كانت هذا الصراع نفسي يخص الإنسان بذاته أو يخص الأسرة التي يعيش فيها أو في المجتمع الذي ينتمي إليه، ولكون الطالبة تنتمي لهذه المجالات.

الثلاث (أسري ، نفسي ، اجتماعي) فمن الطبيعي ان يكون لديها درجة صراع تحت السيطرة (مجدي، 2007، ص165) ، و تختلف هذه النتيجة مع دراسة (مريم، 2003، ص23) و دراسة (زينب، ص94) و التي أكدت ارتفاع درجة صراع الهدف لدى العينات المدروسة و تفسر الباحثة هذا الاختلاف كون أن طلبة كليات التربية البدنية و علوم الرياضة من خلال طبيعة دراستهم النظرية و العملية و تنوع البيئات الدراسية لديهم) قاعة دراسية ، ملعب مكشوف ، قاعة رياضية مغلقة ، مسبح (وكذلك زج الطالبات في الدروس العملية لإدارة الإحماء في بداية المحاضرة وكذلك التحكيم في مختلف الدروس العلمية كل هذا كون شخصية قيادة قادرة على إدارة مجموعة لتحقيق الأهداف.

و يعزو الباحث أن وجود مهارات تنظيم الوقت و اتخاذ القرار المناسب و بذلك تحقيق أداء عالي من الدروس بفعالية ، "إن أهمية الهدف تعتمد على قيمته، ومدى استحقاقه للجهد المبذول لتحقيقه، فإذا أراد الفرد أن يكون ناجحاً إلى أقصى حده ولا يستسلم للفشل، عليه أن يقرر تحقيق نجاحه عن الطريق القيام به بالفعل، ولا يترك لليأس والتهاون مجال يحول بينه وبين هدفه حيث ينشأ دافع يساعده على السعي وراء التفوق، وتحقيق الأهداف السامية، والنجاح في المهام المختلفة، واهتمام الفرد بإشباع حاجاته ورغباته وتفاعله لتحقيق متطلباته ومتطلبات بيئته " (دافيدوف، 1983، ص454) ويعزو الباحث أيضاً أن كليات التربية البدنية تنظم ورش وبرامج إرشادية من الممكن تساعد الطلبة على التقليل أو الفصل بين صراعاتهم الداخلية والطموحات الأكاديمية وقد يكون لديهم مهارات نفسية أو دعم اجتماعي يمكنهم من الحفاظ على تحقيق أهدافهم مع الالتزام بتوزيع أوقاتهم وعندما يشعر الأفراد بأنهم مقيدون بالوقت فغالبا ما يشعرون بالإجهاد بسبب الصراع الذي يعيشونه لتحقيق أهدافهم التي يطمحون الوصول إليها (Jordan، 2015، p394)

• الاستنتاجات

بناءً على نتائج الدراسة التي طبقت على عينة قوامها (240) طالبة من كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة، تم التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:

1. انخفاض مستوى صراع الهدف لدى عينة البحث، إذ بلغ الوسط الحسابي (60.335) وهو أقل من المتوسط الفرضي (72)، مما يشير إلى انخفاض مستوى الصراع النفسي والأسري والاجتماعي المرتبط بالأهداف لدى الطالبات.
2. التحصيل الأكاديمي في مادة الجمناستك الفني جاء بدرجة متوسطة (وسط حسابي 12.674 من 20-30)، مما يعكس مستوى مقبولاً من الأداء النظري والعملي رغم صعوبة المادة وحاجتها لخصائص بدنية ومهارية خاصة.
3. وجود علاقة ارتباط عكسية (سالبة) بين صراع الهدف والتحصيل الأكاديمي، حيث بلغ معامل الارتباط (-0.150) وهو دال إحصائياً، مما يعني أن انخفاض صراع الهدف يقترن بارتفاع الأداء الأكاديمي، والعكس صحيح.
4. استمرار الصراع وشدته أخطر من وجوده، لأنه يؤثر في الحالة النفسية للطالبة وينعكس سلباً على أدائها الأكاديمي، مما يستدعي الاهتمام بالعوامل الوقائية والإرشادية.

• التوصيات

1. ضرورة تدعيم ثقة الطالبة بنفسها واعتماد المقاييس المستخدمة لإجراء تقييمات دورية على الطالبات في كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة.
2. إدراج برامج إرشادية وتوعوية في البيئة الجامعية لتعزيز التقليل من مستوى صراع الهدف.
3. استخدام مقياس صراع الهدف الذي تم تقنيته في الدراسة كأداة تشخيصية دورية للكشف عن الضغوط النفسية المرتبطة بالأهداف لدى الطالبات.
4. الاهتمام بتطوير المناهج الدراسية لمادة الجمناستك بما يتناسب مع قدرات الطالبات وعدم امتلاك معظمهن خلفية رياضية سابقة.

• المراجع

- دافيدوف، ل. (1983). (مدخل علم النفس) ط3، ترجمة س. الطواب، م. عمر، ن. خزام). مكتبة التحرير.
- الدبش، ر. ج. ج. (2025). (صراع الهدف وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي بمادة الجمناستك الفني لطالبات بعض كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة سامراء، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة.
- الشيباني، ز. ع. ع. ا. (2021). (صراع الهدف وعلاقته بنمطي المزاج (الإيجابي - السلبي) لدى طلبة الدراسات العليا في جامعات الفرات الأوسط [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة كربلاء، كلية التربية للعلوم الإنسانية.
- حسين، ق. ح. (1998). (علم التدريب الرياضي في الأعمار المختلفة) ط1). دار الفكر للطباعة والنشر.
- الدسوقي، م. م. (2007). (دراسات في الصحة النفسية) ط1). مكتبة الأنجلو المصرية.
- الحزرجي، م. ج. م. (2023). (أبعاد التفكير وعلاقته بصراع الهدف والتجنب المعرفي لدى طلبة الجامعة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة ديالى، كلية التربية للعلوم الإنسانية والنفسية.

- العلي، ن. م.، & سحلول، م. ع. (2006). العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرها في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*، 18. (1).
- أحمد، ه. ط. (2015). (بناء وتقنين مقياس التحصيل المعرفي في الجمناستيك الفني لدى طالبات الصف الثاني في كليات وأقسام التربية الرياضية في المنطقة الشمالية [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة بغداد.
- Etkin, J., Evangelidis, I., & Aaker, J. (2015). Goal conflict shapes how time is perceived, spent and valued. *Journal of Marketing Research*, 52(3). <https://doi.org/10.1509/jmr.13.0381>

صورة القمر في «النظرات» للمنفلوطي: جمالياتها ودلالاتها الفنية والوجدانية

محمد ربيع الأحسن

المحاضر، القسم العربي، جامعة شيتاغونغ، شيتاغونغ، بنغلاديش

rabiul.ahsan@cu.ac.bd

ملخص

هذا البحث يشمل صورة القمر كما وردت في كتاب «النظرات» لمصطفى لطفى المنفلوطي، بوصفه عنصراً فنياً يتجاوز الوصف الطبيعي إلى بناء دلالات جمالية ووجدانية ونفسية ورمزية. وتتمثل مشكلة البحث في السؤال عن كيفية توظيف المنفلوطي لصورة القمر في «النظرات»، وما الدلالات التي اكتسبتها هذه الصورة. ويهدف البحث إلى الكشف عن وظائف صورة القمر في النص، وبيان صلتها بالنزعة الرومانسية، وتتبع حضورها في سياق التراث الأدبي العربي، مقارنة بصورته عند بعض الأدباء العرب. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مع الإفادة من التحليل الدلالي والبلاغي للنص. وتمثلت مادة الدراسة في المواضيع المختارة من «النظرات» التي يتخذ فيها القمر أو البدر وظيفة دلالية أو تصويرية واضحة، مع جعل مقالة «مناجاة القمر» نصاً مركزياً للتحليل. وصُنِّقت الشواهد وفق محاور الجمال، والوحدة، والذكرى والحنين، والوفاء والثبات، والدلالة الدينية، ثم حُلِّلت الوسائل الفنية المصاحبة، كالتشخيص والرمز والحوار والتكرار والاستعارة والإيقاع الداخلي. أما المقارنة مع نماذج من الأدب العربي فوظيفتها سياقية لا استقصائية، وتهدف إلى إبراز خصوصية التوظيف المنفلوطي لصورة القمر. كما تكشف الدراسة أن توظيف القمر يسهم في إبراز البعد الوجداني والرومانسي في نثر المنفلوطي، ويمنح هذا الرمز خصوصية تميزه عما ورد عند أدباء آخرين، كابن زيدون والبياتي والعشماوي.

الكلمات المفتاحية: القمر؛ مصطفى لطفى المنفلوطي؛ النظرات؛ الصورة الفنية؛ الرمز؛ الرومانسية؛ النثر العربي الحديث.

The Image of the Moon in al-Manfaluti's al-Nazarat: Its Aesthetic, Artistic, and Emotional Dimensions

Abstract

This study explores the depiction of the moon in al-Nazarat by Mustafa Lutfi al-Manfaluti, viewing it as an artistic motif that transcends natural description to embody aesthetic, emotional, psychological, and symbolic significance. The core research question investigates how al-Manfaluti uses the moon's image and the meanings it acquires. The aim is to identify the moon's roles within the text, analyze its relation to literary Romanticism, and trace its presence in the broader Arabic literary tradition, comparing it with references from other Arab authors. Using a descriptive-analytical approach, the study relies on the 2015 Hindawi Foundation edition of al-Nazarat and previous research on the moon in Arabic literature. Results indicate that in al-Manfaluti's work, the moon serves various functions: as a symbol of beauty, a companion in solitude, a reflection of memory and longing, and a sign of loyalty and constancy. It also functions as an artistic device through personification, symbolism, dialogue, repetition, metaphor, and internal musicality. The study emphasises that this portrayal highlights the emotional and romantic aspects of al-Manfaluti's prose, giving the moon a unique character compared to its treatment by writers like Ibn Zaydun, al-Bayati, and al-Ashmawi.

Keywords: Moon; Mustafa Lutfi al-Manfaluti; al-Nazarat; Artistic Image; Symbol; Romanticism; Modern Arabic Prose.

توطئة

حظي القمر بحضور دلالي وفني بارز في عدد من نصوص «النظرات»، ولا سيما «مناجاة القمر» وقد تنوعت دلالاته بين الجمال والنور والحنين والرمزية الدينية والوجدانية. ولم يبقَ توظيفه في الأدب العربي الحديث محصوراً في التشبيه التقليدي والوصف الخارجي الجامد، بل أصبح قادراً على حمل تجارب نفسية ورمزية متشابكة تعكس أعماق الذات الإنسانية. ويكتسب هذا الموضوع أهمية خاصة عند مصطفى لطفي المنفلوطي (١٨٧٦-١٩٢٤م)، إذ تتخذ الطبيعة في نثره وظيفة وجدانية تعبيرية، ويغدو القمر في كتابه الشهير «النظرات» طرفاً في تجربة إنسانية حميمة تتصل بالوحدة والذكرى والحنين والجمال.

وتنبع مشكلة البحث من السؤال الرئيس الآتي: كيف وظّف المنفلوطي صورة القمر في «النظرات»، وما الدلالات الجمالية والنفسية والرمزية والفنية التي اكتسبتها هذه الصورة؟ ويتفرع عن ذلك النظر في علاقتها بالتراث الأدبي العربي وبالزعة الرومانسية في أدب المنفلوطي من جهة أخرى.

وتهدف الدراسة إلى تحليل صورة القمر في «النظرات»، والكشف عن وظائفها الجمالية والنفسية والرمزية والفنية، وبيان أبرز الوسائل الفنية التي أسهمت في تشكيلها، مع مقارنتها بإشارات مختارة إلى حضور القمر عند بعض الأدباء العرب. (مثل ابن زيدون، وعبد الوهاب البياتي، وعبد الرحمن العشماوي).

وتعتمد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك بوصفه الظاهرة الأدبية في سياقها، ثم تحليل النصوص التي يظهر فيها القمر، وربط الدلالة بالسياق النفسي والفني. وتستند الإحالات الخاصة بكتاب «النظرات» إلى طبعة مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة سنة ٢٠١٥م.

ومن أبرز الدراسات السابقة ذات الصلة: دراسة فؤاد يوسف إسماعيل اشتية عن القمر في الشعر الجاهلي، وكتاب أحمد زياد محبك عن صورة القمر في الشعر العربي، ودراسة محمود حسين العازمة ووصال وليد الهويل عن القمر في شعر ابن زيدون، ودراسة زهره بهروز وناصر زارع وعلي خضري عن تجليات القمر وحقوقه الدلالية في شعر عبد الوهاب البياتي. وتختلف هذه الدراسة عنها في تركيزها على توظيف القمر في «النظرات» للمنفلوطي وتحليل وظائفه النفسية والفنية داخل النص النثري.

وتتنظم الدراسة في ثلاثة مباحث رئيسية: يتناول الأول حياة المنفلوطي وكتاب «النظرات»، ويتناول الثاني القمر في سياقه اللغوي والقرآني والتراثي، ويتناول الثالث جماليات صورة القمر ودلالاتها في «النظرات»، ثم تُعرض النتائج والخاتمة وقائمة المصادر والمراجع.

المبحث الأول: المنفلوطي وكتاب «النظرات»

المطلب الأول: نبذة عن حياة مصطفى لطفي المنفلوطي

ولد السيد مصطفى بن محمد بن حسن بن محمد بن لطفي في بلدة منفلوط بصعيد مصر، في فجر العاشر من ذي الحجة سنة ١٢٩٣هـ، الموافق للثلاثين من ديسمبر سنة ١٨٧٦م. (الزيات، 1993: 340؛ عويضة 1993: 11) لأب عربي ينتهي نسبه إلى الإمام حسين -رضي الله عنه- ولأم تركية تمت بصله قرابة إلى أسرة الجوريجي، (الزيات، 1937؛ عويضة، 1993: 12) ونشأ في بيت شريف عريق، عُرف أهله بالدين والفضل وتوارثوا منصب القضاء ونقابة الصوفية قرابة قرنين؛ فكان والده قاضياً شرعياً لبلدته ونقيباً لأشرافها

(عوض، 2002: 13؛ الندوي، 2009: 95)

ترعرع المنفلوطي في بيئة شعرية في بيت أبيه وتلقى مبادئ القراءة والكتابة في كتاب قريبته، (الرمادي، د.ت.: 73؛ الفاخوري، 1986: 201) وأتم حفظ القرآن قبل الحادية عشرة من عمره، (خفاجي، 1992: 345؛ ضيف، د.ت.: 227)

ويذكر أنه حفظ القرآن الكريم من المرة الأولى دون إعادته مرة أو مرتين كما يفعل كثير من الحفظة. (طناحي، 1929؛ عويضة، 1993: 15)

وفي عام ١٨٨٨م، عندما بلغ المنفلوطي اثني عشر عامًا، ألحقه والده بالأزهر الشريف اقتداءً بما جرى عليه أفراد أسرته، ولم تمضِ سنوات كثيرة حتى تميّز بين زملائه بحدة الذكاء، وسرعة البديهة، وحسن الفهم والتذوق. (المنفلوطي، 2002: 14؛ المنفلوطي، 2007: 9) فمكث فيه عشر سنوات يدرس علوم الدين واللغة العربية، (الفاخوري، 1086: 201) بيد أن روحه الميالة بطبعها إلى الأدب لم تنطق جمود طريقة التعليم التقليدية هناك؛ فعزف عنها وانصرف يثقف نفسه بنفسه بمطالعة دواوين فحول الشعراء ومصنفات كبار البلغاء. (ضيف، د.ت.: 227) وفي رحاب الأزهر، اتصل المنفلوطي بحلقة الإمام المصلح الشيخ محمد عبده، ولزم دروسه، فتلقى عنه كتب عبد القاهر الجرجاني في البلاغة؛ «دلائل الإعجاز» و«أسرار البلاغة»، وتأثر بمنهجه التجديدي تأثرًا عميقًا صبغ فكره بصبغة الإصلاح والحرية. (الدسوقي، 2007: 170؛ الندوي، 2009: 95) وفي أثناء طلبه بالأزهر نُسبت إليه قصيدة هجاء في الخديوي عباس حلمي الثاني، فسُجن بسببها، ثم عفا عنه الخديوي بشفاعته من لهم عنده منزلة كريمة. (الإسكندري وآخرون، 1936: 387) تكونت ثقافة المنفلوطي الأدبية الأصيلة من عكوفه على عيون التراث العربي؛ فدرس كتبًا كـ «العقد الفريد» و«الأغاني» و«زهر الآداب»، ودواوين المتنبي والبحتري وأبي تمام والشريف الرضي وابن الرومي، (الندوي، 2009: 95-96) وقرأ لرسالة النثر الكبار كابن المقفع والجاحظ وعبد الحميد الكاتب وابن خلدون في مقدمته. (ضيف، د.ت.: 228) وقد نظم الشعر أولًا وهو ابن ستة عشر عامًا، (الرمادي، د.ت.: 73) ونشر قصائده الأولى في جريدتي «العمدة» و«الصاعقة». (عويضة، 1993: 26) وبعد وفاة أستاذه الإمام محمد عبده عام ١٩٠٥م، عاد إلى منفلوط عامين في عزلة وتأمل، وطفق يرسل صحيفة «المؤيد» بأسبوعياته الأدبية الشهيرة التي لفتت إليه الأنظار، (الندوي، 2009: 96) وصار يجر مقالًا أسبوعيًا فيها يطلب من صاحبها الشيخ علي يوسف، وهي المقالات التي جمعها لاحقًا في كتابه «النظرات». (الرمادي، د.ت.: 74)

انخرط المنفلوطي في السياسة الوطنية ممتزجًا بالتيار الشعبي، وكان مناصرًا صلبًا للزعيم سعد زغلول. (الفاخوري، 1986: 201) وقد قاده نظمه لقصيدة هجا فيها الخديوي عباس حلمي الثاني عند قدومه من الآستانة عام ١٨٩٧م، مطلعها «قدوم ولكن لا أقول سعيد»، إلى السجن حيث قضى مدة عقوبته (الإسكندري وآخرون، 1936: 387) وعندما تولى سعد زغلول وزارة المعارف عينه محررًا غريبًا بوزارته عام ١٩٠٦م لترقية أساليب الدواوين، (عويضة، 1993: 29) ثم نقله معه إلى وزارة الحقانية (العدل) عام ١٩١٠م، ثم إلى الجمعية التشريعية عام ١٩١٣م بسكرتاريتها. (عويضة، 1993: 32) وفي عام ١٩٢١م، كتب فصولًا نارية دفاعًا عن القضية المصرية وزعيمها المنفي، ففصله ثروت باشا وصوردر الجزء الثالث من «النظرات». (عويضة، 1993: 32) وحين عُرضت عليه وظيفة بالديوان الملكي رفضها لإبائه خلع زيه العربي وارتداء الزي الإفرنجي، (عويضة، 1993: 33-34) حتى إذا قام البرلمان عام ١٩٢٣م عينه سعد زغلول رئيسًا لفرقة كتّاب مجلس الشيوخ، وظل في هذا المنصب حتى وفاته. (الندوي، 2009: 96)

تمحورت اتجاهات المنفلوطي الفكرية والاجتماعية والوطنية حول الدعوة إلى الاستقامة الأخلاقية ومحاربة المفساد كالقمار والخمر، ونصرة الضعفاء والبؤساء؛ (الفاخوري، 1986: 202) ودافع عن المرأة وحجابهام معبرًا عن روحه الشرقية الحذرة من تقليد الغرب الأعمى. (ضيف، د.ت.: 228) تميز نتاجه الأدبي بالثراء والتنوع بين تأليف وتعرية؛ فأما مؤلفاته الخالصة فأهمها كتاب «النظرات» بأجزائه الثلاثة، وكتاب «مختارات المنفلوطي الأدبية» المدرسي (عويضة، 1993: 7-8) وأما أعماله القصصية

المقتبسة أو المعربة، فلم يكن المنفلوطي يحسن اللغات الأجنبية، بل كان بعض أصدقائه، كالدكتور محمد عبد السلام الجندي، يترجمون له الروايات الفرنسية ترجمة حرفية، فيعيد صياغتها بأسلوبه الأدبي الخاص متصرفاً فيها بحرية واسعة وممصرًا لأحداثها. (ضيف، د.ت.: 228) وتضم هذه الأعمال: «مجدولين أو تحت ظلال الزيفون» لألفونس كار، و«الفضيلة أو بول وفرجيني» لبرناردان دي سان بيير، و«الشاعر أو سيرانو دي برجرانك» لإدمون روستان، و«في سبيل التاج» لفرانسوا كوبيه، (الفاخوري، 1986: 201) إضافة إلى كتابه «العبرات» الذي تضمن قصصاً معربة وموضوعة غلب عليها الطابع الرومانسي الحزين الباكي. (الزيات، 1993: 342)

اتسم أسلوب المنفلوطي بالطلاوة والعدوبة والرصانة واللفظ المختار النقي الخالص، بعيداً عن العامية وعن السجع المتلوي؛ (ضيف، د.ت.: 228) وقارب بين جمال الإنشاء وصحة الكتابة بوضوح المعنى وسلاسة النغم والاعتماد على الإطناب بالترادف. (الفاخوري، 1986: 202-203) وقد احتل مكانة رفيعة في الأدب الحديث؛ إذ اعتبره الزيات والرمادي واضع الإنشاء العصري وأبلغ كاتب في عصره (الندوي، 2009: 97) ووصفه العقاد بالمنشئ المطبوع الذي أدخل المعنى والقصد في الإنشاء العربي. (الفاخوري، 1986: 204) وعلى الرغم من النقد الشديد الذي وجهه إليه أنصار المدرسة الحديثة؛ إذ رماه طه حسين باللحن وقلة المادة ووصفه المازني بالضعف والتصنع، (الفاخوري، 1986: 204) ظل أثر المنفلوطي عميقاً في تهذيب الناشئة وتأسيس المدرسة الأسلوبية الموسيقية التي سار على دربها الزيات وطه حسين لاحقاً. (عويضة، 1993: 183-184) وفي فجر يوم السبت الثاني عشر من يوليو عام ١٩٢٤م، الموافق للعاشر من ذي الحجة سنة ١٣٤٢هـ يوم عيد الأضحى، أصيب المنفلوطي بذبحة صدرية ناجمة عن احتباس البول وتسهم الدم، وهو في الثامنة والأربعين من عمره. (عويضة، 1993: 36) وتصادف يوم وفاته مع محاولة اغتيال الزعيم سعد زغلول، فانشغل الناس بالحادثة الجسيمة، وشيع جثمان المنفلوطي في مأتم متواضع لم يشهده العامة كما ينبغي، (عويضة، 1993: 5) ليرثيه لاحقاً أحمد شوقي وحافظ إبراهيم بقصائد مهيبية رثت أمير البيان العربي وعلمه الخالد. (عويضة، 1993: 5-6)

المبحث الثاني: القمر في المعاجم العربية والقرآن والتراث الأدبي

المطلب الأول: أسماء القمر وأوصافه في اللغة العربية

كثرت أسماء القمر وأوصافه في اللغة العربية. وقد تنوعت تسمياته نظراً إلى الجوانب المختلفة من الشكل والضوء ومرحلة الظهور والاختفاء خلال الشهر.

. وقد جمع أحمد بن مصطفى اللبائدي الدمشقي عدداً من هذه الأسماء، وهي: السَّاهُور، والبَيْنَمَار، والبَوَّاص، والبَدْر، والبَادِر، والبَادِرَقان، والأبرص، والأزهر، والبَاحُور، والطُّوس، والجَبَّهَة، والزَّهْرِير، والغَاسِق، والجَلَم، والجَيْلَم، وابنُ جَلَا، والبَدْر، والبَادِر. (اللبائدي، د.ت.: 38)

ويتفق هذا الجمع في جانب كبير منه مع ما أورده المرزوقي في كتابه «الأزمنة والأمكنة»؛ فقد نقل عن ابن الأعرابي وغيره جملةً من أسماء القمر، منها: الطُّوس، والجَلَم، والجَيْلَم، والبَاحُور، والبَادِرَقان، والبَوَّاص، والبَدْر، والسَّاهُور، والبَيْنَمَار، والبَادِر، والغَاسِق. كما ذكر أن القمر يسمى قمرَ سَمَر إذا كان شديد الإضاءة، وأن الزبرقان من أسمائه، وهو اسم يرتبط بما يبدو فيه من الصفرة واللمعان. أمّا الساهور فقد اختلف اللغويون في مدلوله؛ فقليل: هو القمر نفسه، وقيل: غلافه الذي يخرج منه في أول الشهر ثم يعود إليه بعد انتصافه، وقيل: تطلق ليالي الساهور على الليالي التسع الباقية من الشهر. (المرزوقي، د.ت.: 298-299)

غير أن هذه الألفاظ لا ينبغي أن تُعدَّ مترادفات تامة؛ لأن كثيراً منها يحمل دلالة وصفية خاصة. فالأسماء من قبيل الوَبَاص، والوضَح، والأزهر، والباهر تتصل بوضوح القمر وشدة إشراقه ولمعانه، في حين يدل البدر على القمر عند تمامه وامتلائه واستدارته. وقيل: سُمِّي بدرًا لمبادرته الشمس في الطلوع، غير أن بعض اللغويين رأى أن تسميته بذلك ترجع إلى امتلائه واكتماله. ويدل الغاسق على القمر في حال يتصل فيها بالظلمة أو الخسوف، أما ابن جلا فيوحي بالظهور والانكشاف والإضاءة.

وتغيَّر تسمية القمر بحسب مراحلها خلال الشهر؛ فأول ما يظهر يسمَّى هلالاً، ويظل كذلك ليلةً أو ليلتين، وقيل إلى ثلاث ليالٍ، ثم يسمَّى قمراً. وإذا كان مستديراً عظيمًا قبل تمام استدارته قيل له القمر المستقبل، ويصغر في أول الشهر وآخره فيقال له قُمَيْر لصغره. فإذا اشتدَّ ضوءه ومألاً الأشياء بنوره سُمِّي القمر الباهر، ولا سيما في الليالي البيض؛ ثم يصير بدرًا عند اكتماله، وتُسَمَّى ليلة أربع عشرة ليلة البدر، ويقال: أبدر القمر إذا صار بدرًا. (المرزوقي، د.ت.: 294-297)

وبعد منتصف الشهر يأخذ القمر في النقصان حتى يصل إلى المحاق، وهو ذهاب ضوءه حين يطلع قريباً من الشمس فلا يُرى، ثم يدخل في مرحلة السَّرار، أي استتاره في آخر الشهر. وقد فرَّق بعض اللغويين بينهما، فجعل المحاق سابقاً للسَّرار؛ لأن ضوء القمر يَمَّحِي أولاً، ثم يستتر القمر بعد ذلك. ويقال كذلك: طَمَسَ القمر إذا ذهب ضوءه، وحُفَّ القمر إذا جاوز النصف وأخذ في النقصان، وحَجَرَ القمر إذا استدار حوله خطّ دقيق. أما الدائرة المضئية المحيطة به فتسمَّى الحالة، والسواد الذي يبدو في وجهه يسمَّى المحو والشامة؛ وهذه أوصاف تتصل بالقمر، وليست أسماءً مستقلة له.

ويتصل بهذا الباب عدد كبير من أسماء الليالي القمرية؛ فالليلة الثالثة عشرة تسمَّى ليلة السَّواء والعَفَاء، والرابعة عشرة ليلة البدر، والخامسة عشرة مَيْسان. وتسمَّى هذه الليالي الثلاث الليالي البيض؛ لظهور القمر فيها من أول الليل إلى آخره. ويقال لليلة المضئية: ليلة قمرء، أو بيضاء، أو إضحيان، أو ضُخْيَاء، أو طُلُقَة. أما ليلة الثامنة والعشرين فتسمَّى الدَّعْجاء، وليلة التاسعة والعشرين الدَّهْمَاء، وليلة الثلاثين اللَّيْلَاء؛ لما يغلب عليها من الظلمة وغياب القمر. (المرزوقي، د.ت.: 300-301؛ ابن السكيت، د.ت.: 399)

وبناءً على ذلك، يمكن تقسيم الألفاظ المتصلة بالقمر إلى ثلاثة أقسام: أسماء القمر، مثل: الساهور، والسَّمار، والزبرقان، والبدر، والباهر؛ وأسماء أطواره وأحواله، مثل: الهلال، والقمر المستقبل، والمحاق، والسَّرار؛ وأسماء الليالي المرتبطة بظهوره، مثل: ليلة السَّواء، وليلة البدر، وميسان، والليالي البيض، والدَّعْجاء والدَّهْمَاء. ويؤكد هذا التنوع أن تعدد أسماء القمر في العربية لا يقوم على الترادف المطلق، بل يعكس فروقاً دلالية دقيقة ناتجة عن ملاحظة العرب لتحولاته في الضوء والحجم والظهور خلال الشهر القمري.

المطلب الثاني: القمر في ضوء القرآن الكريم

يحتل القمر مكانة بارزة في التصوير الكوني للقرآن الكريم؛ إذ يقدِّمه بوصفه آيةً من آيات الله الدالة على قدرته ووحدانيته، وجُرمًا سماويًا منضبط الحركة، ووسيلةً لمعرفة الزمن والمواقيت. ولم يكثر القرآن من إطلاق الأسماء المعجمية المختلفة عليه، وإنما اعتمد اسم القمر، وذكر طوره الأول بلفظ الأهلَّة، وأضاف إليه جملة من الأوصاف التي توضَّح خصائصه وأدواره.

أولاً: أسماء القمر وأوصافه في القرآن

الاسم الصريح الوارد في القرآن هو القمر، وقد تكرر سبعاً وعشرين مرة في سياقات متعددة، منها قوله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي جَعَلَ الشَّمْسُ ضِيَاءً وَالْقَمَرَ نُورًا﴾ [يونس: 5]، وقوله: ﴿وَالْقَمَرَ إِذَا اتَّسَقَ﴾ [الانشقاق: 18]. كما سُمِّيت السورة الرابعة والخمسون سورة القمر، أخذاً من قوله تعالى: ﴿اقْتَرَبَتِ السَّاعَةُ وَانْشَقَّ الْقَمَرُ﴾ [القمر: 1].

وورد اسم طور القمر الأول بصيغة الجمع الأهلة في قوله تعالى: ﴿يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْأَهْلَةِ قُلْ هِيَ مَوَاقِيتُ لِلنَّاسِ وَالْحَجِّ﴾ [البقرة: 189]. والأهلة جمع هلال، وهو القمر عند بداية ظهوره في أوائل الشهور. ولم يرد لفظ الهلال مفرداً في القرآن، وإنما ورد جمعه في هذا الموضع.

ووصف القرآن القمر بأنه نور، كما في قوله تعالى: ﴿وَجَعَلَ الْقَمَرَ فِيهِنَّ نُورًا﴾ [نوح: 16]، وبأنه منير في قوله: ﴿وَجَعَلَ فِيهَا سِرَاجًا وَقَمَرًا مُنِيرًا﴾ [الفرقان: 61]. كما وصف حاله عند الطلوع بلفظ بازغاً في قوله: ﴿فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِعًا﴾ [الأنعام: 77]، وعند اكتمال نوره بلفظ اتسق في قوله: ﴿وَالْقَمَرَ إِذَا اتَّسَقَ﴾ [الانشقاق: 18]؛ أي تم نوره واجتمع واستدار. وهذه الألفاظ أوصاف للقمر وأحوال له، وليست أسماء مستقلة بالمعنى الاصطلاحي.

وعلى ذلك، فإن الأسماء اللغوية التي تذكرها المعاجم، مثل: الساهور، واليسمار، واليزقان، والباهر، والجلم، والجيلم، والبدر والبادر، لم ترد في القرآن أسماءً للقمر. كما أن لفظ البدر الوارد في قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ نَصَرَكُمُ اللَّهُ بِبَدْرِ﴾ [آل عمران: 123] اسم مكان، وليس وصفاً للقمر.

ثانياً: دور القمر في ضوء القرآن الكريم

١. الدلالة على قدرة الله ووحدانيته

يعرض القرآن القمر بوصفه آية كونية تدل على عظمة الخالق ودقة صنعه؛ قال تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ اللَّيْلُ وَالنَّهَارُ وَالشَّمْسُ وَالْقَمَرُ﴾ [فصلت: 37]. فانتظام حركته، وتغيّر منازل، وظهوره واختفاؤه وفق نظام ثابت، كل ذلك يدل على قدرة الله وحكمته. ولهذا نهي القرآن عن عبادة الشمس والقمر، وأمر بعبادة خالقهما: ﴿لَا تَسْجُدُوا لِلشَّمْسِ وَلَا لِلْقَمَرِ وَاسْجُدُوا لِلَّهِ الَّذِي خَلَقَهُنَّ﴾ [فصلت: 37].

٢. إنارة الليل

من أبرز أدوار القمر إنارة الليل؛ فقد ميّز القرآن بين ضياء الشمس ونور القمر، فقال تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي جَعَلَ الشَّمْسُ ضِيَاءً وَالْقَمَرَ نُورًا﴾ [يونس: 5]، وقال: ﴿وَجَعَلَ الْقَمَرَ فِيهِنَّ نُورًا وَجَعَلَ الشَّمْسُ سِرَاجًا﴾ [نوح: 16]. ويكشف هذا التعبير عن اختلاف وظيفة كلٍ منهما في النظام الكوني؛ فالشمس ذات ضياء قوي، والقمر ذو نور يبدد جانباً من ظلمة الليل ويعين الناس على الاهتداء فيه.

٣. تحديد الزمن والحساب

جعل الله للقمر منازل متتابعة يُعرف بها مرور الأيام والشهور والسنين، قال تعالى: ﴿وَالْقَمَرَ قَدَرًا مَنَازِلَ حَتَّىٰ عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ﴾ [يس: 39]. يبدأ القمر هلالاً دقيقاً، ثم يزداد نوره حتى يكتمل، وبعد ذلك يتناقص حتى يعود دقيقاً شبيهاً بالرجون القديم. وترتبط هذه المنازل بالحساب الزمني، كما قال تعالى: ﴿وَقَدَرَهُ مَنَازِلَ لِتَعْلَمُوا عَدَدَ السِّنِينَ وَالْحِسَابِ﴾ [يونس: 5].

٤. بيان المواقيت الدينية والمدنية

تؤدي الأهلة دوراً أساسياً في ضبط مواقيت الناس، قال تعالى: ﴿قُلْ هِيَ مَوَاقِيتُ لِلنَّاسِ وَالْحَجِّ﴾ [البقرة: 189]. ويُستدل بدورة القمر على بدايات الشهور القمرية، ومنها تتحدد مواقيت الحج والصيام والإفطار والعِدَد وغيرها من الأحكام المرتبطة بالأشهر. ومن ثم لا تقتصر وظيفة الهلال على كونه ظاهرة فلكية، بل تتصل بتنظيم الحياة الدينية والاجتماعية.

٥. الخضوع لنظام كوني دقيق

يقرر القرآن أن القمر يتحرك في نظام مقدّر، فلا يتجاوز مداره ولا يحتلّ عن مساره؛ قال تعالى: ﴿لَا الشَّمْسُ يَنْبَغِي لَهَا أَنْ تُدْرِكَ الْقَمَرَ وَلَا اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ وَكُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ﴾ [يس: 40]. كما وصف الشمس والقمر بأنهما يجريان إلى أجل معلوم: ﴿وَسَخَّرَ الشَّمْسُ وَالْقَمَرُ كُلٌّ يَجْرِي إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى﴾ [الرعد: 2]. ويبرز ذلك دقة النظام الذي يحكم حركة الأجرام السماوية وخضوعها لتقدير الله.

٦. التسخير لمصلحة الإنسان

ورد تسخير الشمس والقمر في آيات متعددة، منها قوله تعالى: ﴿وَسَخَّرَ لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبَيْنِ﴾ [إبراهيم: 33]. ومعنى التسخير أنهما يجريان وفق النظام الذي قدره الله، فتتحقق من حركتهما منافع للإنسان، مثل الإنارة، والحساب، وتحديد الشهور والمواقيت. ومع ذلك، لا يعني التسخير أن الإنسان يتحكم فيهما، بل إن الله أخضعهما لنظام كوني تنظم به حياة البشر.

٧. القمر من مشاهد يوم القيامة

يعرض القرآن التغيّر الذي يصيب القمر عند قيام الساعة، فيقول: ﴿فَإِذَا بَرِقَ الْبَصَرُ وَخَسَفَ الْقَمَرُ وَجُمِعَ الشَّمْسُ وَالْقَمَرُ﴾ [القيامة: 7-9]. فاختلال حال القمر بعد انتظامه من العلامات التي تشير إلى انتهاء النظام الكوني المألوف وابتداء أحداث الآخرة.

خلاصة المبحث الثاني

يتبيّن أن القرآن الكريم استخدم القمر اسماً أصلياً لهذا الجرم السماوي، وذكر الأهلة للدلالة على طوره الأول، ووصفه بالنور والإنارة والبروز والاتساق. وتتمثل أدواره القرآنية في كونه آية دالة على قدرة الله، ومصدراً لإنارة الليل، وأساساً لمعرفة الحساب والمواقيت، وجرماً مسخّراً يجري في فلك منظم، فضلاً عن وروده ضمن مشاهد يوم القيامة. وبذلك يجمع العرض القرآني للقمر بين الدلالة العقدية، والمنفعة الزمنية والاجتماعية، والنظام الكوني الدقيق.

المطلب الثالث: القمر في التراث الأدبي العربي

تبوأ القمر مكانة مرموقة في خيال الإنسان ووجدانه منذ القدم؛ فقد نظر إليه العديد من الأمم القديمة باعتباره قوة تؤثر في حياة الإنسان والطبيعة. وتبيّن الدراسات الحديثة كيف منح السومريون والبابليون والآشوريون والفينيقيون والمصريون القدماء القمر مكانة دينية خاصة، وربطوه بشؤون الحياة والنماء ودوران الزمن، مما جعله حاضراً بقوة في الوعي الجمعي للشعوب القديمة. (اشتية، 2010: 4-25) ولم يخل الأدب العربي من الاعتناء بالقمر والتغني بجماله، فاشتغل به الشعراء منذ العصر الجاهلي. وقد أشار أحمد زiad محبك أنّ صورة القمر في الشعر العربي القديم ظلّت في معظمها صورةً جزئيةً ترتبط بالتشبيه أو الاستعارة، ولم تتحوّل إلى موضوع مستقلّ إلا في مراحل متأخرة من تطوّر الشعر العربي. (محبك، 2018: 5-6) وقد خلص فؤاد اشتية إلى أنّ القمر في الشعر الجاهلي لم يكن مجرد صورة جمالية، بل حمل أبعاداً دينيةً ونفسيةً واجتماعيةً متداخلة، مما أكسبه ثراءً دلاليّاً كبيراً داخل النصّ الشعري. (اشتية، 2010: 145-173)

مع ازدهار الأدب العربي عبر العصور اتّسعت دلالات القمر؛ ففي الشعر الصوفي أصبح رمزاً للنور الإلهي وللكشف الروحي، بينما استُخدم في الشعر الأندلسي للتعبير عن الحبّ والحزن والجمال، كما يظهر بوضوح في شعر ابن زيدون الذي جعل القمر مرتبطاً بصورة المحبوبة وتجربة العشق والذكرى. (العازمة والهوجل، 2023: 24). أما في الأدب العربي الحديث فقد بيّنت إحدى الدراسات أنّ البياتي وظّف رمز القمر في سياقات إيجابية وسلبية متعدّدة، مما جعله رمزاً غنياً قادراً على استيعاب التجارب الإنسانية المختلفة. (بهرزي وآخرون، 2020: 309) وفي الشعر المعاصر كذلك ظلّ القمر محتفظاً بدلالاته الجمالية التقليدية؛ إذ

يظهر في شعر عبد الرحمن العشماوي رمزًا للحسن والبهاء والإبداع ومصدرًا للإلهام والتأمل الجمالي. (عراي، 2025) وفي ضوء هذا التراث الطويل يمكن فهم توظيف المنفلوطي للقمر في «النظرات»؛ فهو لم يخرج خروجًا تامًا عن التراث الأدبي العربي، لكنه أعاد صياغة الرمز القمري صياغةً وجدانيةً جديدةً فجعل القمر صديقًا ومؤنسًا ومرآةً للذكريات، مما يجعل دراسة صورته حلقةً متطورةً في مسار هذا الرمز.

ومن بين الإضافات الجوهرية التي تميز مقال المنفلوطي قياسًا بمن سبقه وجود صورة مستقلة للقمر في «النظرات» تختلف عن السائد القديم؛ إذ يبرز القمر من «الصورة الجزئية» إلى «الصورة الكلية» التي تصبح فيها القصيدة أو المقالة خالصةً للقمر وموضوعًا قائمًا بذاته. (محبك، 2018: 5-6) يمثل نص المنفلوطي نموذجًا بارزًا لتحول صورة القمر من الصورة الجزئية إلى بؤرة نصية مستقلة في النثر الوجداني الحديث.

المبحث الثالث: جماليات القمر ودلالاته في «النظرات»

المطلب الأول: القمر مظهرًا للجمال الطبيعي في «النظرات»

يعلن المنفلوطي ميله إلى البدر في مقدمة كتابه «النظرات»، حين يتحدث عن ميله الفطري إلى الجمال فيقول: «كنتُ امرأً أحبّ الجمال وأفتتن به كلما رأيته في صورة الإنسان، أو مطلعِ البدر، أو مغربِ الشمس، أو هجعة الليل...». (المنفلوطي، 2015: 13) فهو يضع «مطلعِ البدر» في سياق واحد مع أجمل المشاهد الطبيعية التي تؤثر في النفس الإنسانية، وهو ما يدل على أن القمر يمثل عنده صورةً مثاليةً للجمال والإشراق. كما أن اقتران البدر بمظاهر أخرى مثل مغرب الشمس وسكون الليل يكشف عن حساسية جمالية مرهفة ترى في الطبيعة وحدةً متكاملةً تتجلى فيها مظاهر الجمال.

ثم ينتقل إلى رسم صورة فنية حية للقمر، فيقول: «وأرى القمرَ فرأيتُ شعاعه كأنما يهيم أن ينبسط حتى يفيض عن جوانبه فيضًا». (المنفلوطي، 2015: 14) وتكشف هذه الصورة عن قدرته على تجاوز الوصف الحسي المباشر إلى التصوير الفني القائم على الخيال والتشخيص؛ فشعاع القمر هنا لا يبدو ضوءًا جامدًا، بل كائن حي يتحرك ويتدفق ويكاد يفيض من فرط النور. وقد اعتمد الكاتب أسلوب التشخيص الذي يمنح العناصر الطبيعية صفات إنسانية وحركية، وهو أسلوب يكثر في الأدب الرومانسي ويهدف إلى إحياء الطبيعة وإشراكها في التجربة الشعورية للإنسان.

وتنسجم هذه الرؤية مع ما عرفه الأدب العربي عبر عصوره من ربط القمر بمعاني الجمال والكمال؛ فقد ظل القمر في المخيلة العربية رمزًا للحسن والبهاء، حتى أصبح البدر معيارًا تُقاس به صفات الجمال الإنساني. وقد أشار الباحثون إلى أن الشعراء العرب كثيرًا ما شبهوا المحبوبة والمدحوخ بالبدر لما يتميز به من صفاء وإشراق وكمال. (اشتية، 2010: 58-70، 79) غير أن المنفلوطي يختلف عن كثير من الأدباء السابقين في أن القمر عنده لا يُستخدم لتجميل صورة إنسان آخر، بل يصبح هو نفسه موضوعًا للتأمل الجمالي ومصدرًا مستقلًا للتجربة الشعورية. ومن هنا يقترب من الاتجاه الحديث الذي انتقلت فيه صورة القمر من وظيفتها الجزئية التقليدية إلى صورة كلية مستقلة، كما أشار أحمد زياد محبك في دراسته لتطور صورة القمر في الأدب العربي. (محبك، 2018: 5-6). ويتجلى هذا الجمال الخاص في مشاهد أخرى أيضًا، إذ يقول في موضع آخر: «أجرى البدرُ المنيرُ لجنته البيضاء على صفحة النهر»، (المنفلوطي، 2015: 372) ويقول في «الموتى»: «صوتُ البلبل يشكر للقمر ما أهدى إلى جناحيه من أشعة متألثة». (المنفلوطي، 2015: 505)

المطلب الثاني: القمر أنيسًا للوحدة في «مناجاة القمر»

تُعَدُّ مقالة «مناجاة القمر» أبرز تجليات حضور القمر في «النظرات»؛ إذ يتحول من عنصر جمالي في المشهد الكوني إلى كائن حي يشارك الكاتب همومه ويحزن معه، ويؤنس وحدته. في هذا السياق، تتعدى صورة القمر مجرد وصف خارجي، لتصبح جزءاً من التجربة النفسية للكاتب وعنصرًا فاعلاً في البناء الفني للنص.

يفتح المنفلوطي خطابه بقوله: «أيها القمر المنير، كان لي حبيبٌ يملأ نفسي نوراً وقلبي لذةً وسروراً...». (المنفلوطي، 2015: 48) والنداء هنا أهم من الصفة «المنير»؛ لأنه ينقل القمر من مجال المرئي إلى مجال المخاطب. فالكاتب لا يخبر القارئ بما يراه فقط، وإنما ينشئ علاقة لغوية مع ما يراه، ومن هذه العلاقة تبدأ دلالة الأنس التي ستكرر في بقية المقطع. ويُعدّ هذا الأسلوب من أبرز سمات الأدب الرومانسي الذي يُضيف إلى عناصر الطبيعة صفات إنسانية ويجعلها شريكاً للإنسان في شعوره. فالكاتب يحل القمر محلّ الإنسان الغائب الذي فقده، طلباً منه الراحة النفسية بالتحدث معه من فراق حبيه الذي أحزنه، فيقول: «فهل لك أن تُشرق في نفسي فتُثير ظلمتها وتُبدد ما أظلمها من سُحب الهوموم والأحزان؟». (المنفلوطي، 2015: 47-48) ثم يسأله: «فهل لك أن تُحدِثني عنه وتكشف لي عن مكان وجوده؟». (المنفلوطي، 2015: 47-48) وهذا السؤال لا ينتظر جواباً حقيقياً، بل يكشف عن حاجة نفسية ملحة إلى من يسمع ويُشارك. وبعد أن كان يجد الأنس في وجود حبيه أصبح يبحث عن هذا الأنس في القمر، فتتحوّل مناجاة القمر إلى نوع من التنفيس النفسي الذي يخفّف من وطأة الوحدة والحرمان. كما يربط الكاتب بين القمر والإنسان الغائب من خلال فكرة المشاركة في الرؤية، فيقول: «فربما كان ينظر إليك نظري، ويناجيك مناجاتي، ويرجوك رجائي». (المنفلوطي، 2015: 48) وهنا يتحوّل القمر إلى نقطة التقاء بين شخصين تفصل بينهما المسافات، والوسيط الرمزي الذي يحفظ الصلة الروحية بينهما. وتتجلى قِمة هذا التعلّق بالقمر حين يخاطبه الكاتب قائلاً: «لا تَغِبْ عني، لا تُفارِقني، لا تتركني وحيداً». (المنفلوطي، 2015: 48) وفي هذه العبارة القصيرة تتجمّع كلّ مشاعر الوحدة والخوف والافتقار إلى الأنس. كما يكشف التكرار المتتابع لأفعال النهي عن شدة التعلّق بالقمر وعن خوف الكاتب من فقدان آخر مصدر للراحة النفسية في عالمه. ومن هنا يمكن القول إنّ القمر في «مناجاة القمر» يؤدّي وظيفة تتجاوز الجمال والوصف؛ فهو أنيسٌ للوحدة، وبديلٌ رمزيٌّ عن الإنسان الغائب، ووسيلةٌ للتنفيس الوجداني.

المطلب الثالث: القمر رمزاً للحنين والذكرى

ومن أكثر الجوانب عمقاً في «مناجاة القمر» أن القمر يتحول فيها إلى مستودع للذكريات وجسر يصل بين الحاضر والماضي. فعندما يقول المنفلوطي: «فربما كان ينظر إليك نظري، ويناجيك مناجاتي، ويرجوك رجائي» (المنفلوطي، 2015: 48) نلمس فيها دوراً رمزياً مهماً للقمر؛ فهو نقطة التقاء بين شخصين فرقت بينهما المسافات، ووسيلة تُبقي الصلة الروحية بينهما حيّة رغم البعد المكاني.

ثم يمضي المنفلوطي قائلاً: «وهأنذا كأني أرى صورته في مرآتك». (المنفلوطي، 2015: 48) وهنا يصل الرمز القمري إلى ذروته الفنية؛ إذ يصير القمر مرآة تعكس صورة الغائب وتحفظ ملامحه في ذاكرة الكاتب. فالقمر لم يعد مجرد شاهد على الذكرى، بل صار وعاءً لها، ومكاناً تتجسّد فيه الصور الكامنة في أعماق النفس.

وإذا وضعنا هذه الصورة إلى جانب ما نجده عند ابن زيدون، نلاحظ أنّ القمر يؤدّي عنده وظيفة مشابهة، مرتبطة بالحب والذكرى. (العزازمة والهوبل، 2023: 24) لكنّ المنفلوطي يوسّع من دائرة هذا الرمز؛ فالقمر عنده لا يقتصر على محبوبة بعينها، بل يغدو رمزاً شاملاً لكلّ ذكرى عزيزة، ولكلّ إنسان غائب ترك أثراً في النفس.

كما أنّ المنفلوطي لا يقدم الذكرى بوصفها عبثاً مؤلماً وحسب، بل يجعل منها مصدراً للغناء أيضاً؛ فاستحضار صورة الغائب عبر القمر يمنح شعوراً عابراً بالقرب منه، ويخفّف وطأة الفراق. وهكذا يجمع الرمز القمري بين الأم والراحة، وبين الحزن والسلوان.

المطلب الرابع: القمر رمزاً للوفاء والثبات

ولا تتوقف معاني القمر في «النظرات» عند الجمال أو الحنين أو الأُنس، بل تمتد أيضاً إلى معاني الوفاء والثبات والاستمرار. وهذا من أهم ما اكتسبه القمر في تجربة المنفلوطي الوجدانية؛ فقد صار الكائن الوحيد الذي ظلّ حاضراً في حياته بعد غياب الأحبة وتغيّر الظروف من حوله.

ويظهر هذا المعنى بوضوح في خاتمة «مناجاة القمر» حين يقول: «لا تَغِبْ عَنِّي، لا تُفَارِقْنِي، لا تتركني وحيداً، فإني لا أعرف غيرك ولا آنسُ بمخلوقٍ سواك». (المنفلوطي، 2015: 48) تكشف هذه الكلمات عن عمق الارتباط النفسي بين الكاتب والقمر؛ فالمنفلوطي لا يطلب من القمر شيئاً مادياً، ولا يبحث عنده عن منفعة أو مصلحة، وإنما يطلب منه أن يبقى إلى جانبه فقط. وهذا يوضح أن قيمة القمر ليست في وجوده المحسوس فحسب، بل في المعنى الرمزي الذي يحمله؛ فهو يمثل الحضور الدائم، والصادقة الصادقة، والرفقة التي لا تنقطع.

وترتبط هذه الدلالة أيضاً بطبيعة القمر نفسها؛ فهو يظهر في السماء بصورة متكررة، ثم يعود بعد غيابه وفق نظام ثابت لا يتغير. وربما وجد المنفلوطي في هذه الخاصية الطبيعية صورةً تتوافق مع حاجته الداخلية إلى الاستقرار والثبات؛ ففي الوقت الذي يمتلئ فيه عالم البشر بالتغير والفراق، يقدم القمر نموذجاً للكائن الذي يعود دائماً ولا يخلف موعده. كما أن معنى الوفاء المرتبط بالقمر في «النظرات» لا يقتصر على علاقة الكاتب به، بل يمتد ليشمل علاقته بماضيه وذكرياته؛ فالقمر الذي شهد لحظات الفرح القديمة هو نفسه الذي يرافقه في لحظات الحزن الحالية، ليصبح رمزاً لاستمرار الذكرى وبقاها حاضرة رغم مرور الزمن.

المطلب الخامس: الدلالة الدينية والرمزية للقمر

تتغير وظيفة القمر عندما ينتقل المنفلوطي من المقالة الوجدانية إلى السياق الديني. ففي مقالة «عبرة الهجرة» يرد القمر في سياق معجزات النبوة: «انشقاق القمر، ومشى الشجر، ولين الحجر» (المنفلوطي، 2015: 99) مصوغاً في إيقاع مسجوع متواز يمنح المعنى الديني نغمة فنية. وفي السياق ذاته يستحضر حديث الثبات النبوي: «والله لو وضعوا الشمس في يميني والقمر في شمالي على أن أترك هذا الأمر ما تركته» (المنفلوطي، 2015: 100)، فيغدو القمر -مقترناً بالشمس- رمزاً لأقصى ما يُعزى به الإنسان من سلطان. وفي مقالة «جرجي زيدان» يرد القمر في سياقٍ فكريٍّ نقديٍّ حين يذكر المنفلوطي «عبادة الشمس والقمر والتربّ والحجر». (المنفلوطي، 2015: 523) وبذلك يتسع المعنى الرمزي للقمر ليجمع قطبين متقابلين: من جهةٍ هو آيةٌ من آيات الجمال تستحق التأمل، ومن جهةٍ أخرى -حين يُعبد دون الله- رمزٌ لضلال العقل البشري. ولا ينفصل عند المنفلوطي التدوُّق الجمالي عن النظر الاعتباري.

المطلب السادس: البعد النفسي لصورة القمر في «النظرات»

١. الشعور بالوحدة

الوحدة من أكثر المشاعر حضوراً في «مناجاة القمر»؛ فالكاتب لا يلجأ إلى القمر إلا بعد أن يجد نفسه معزولاً عن الآخرين محروماً من الأُنس الإنساني. ويتجلى هذا الإحساس في قوله: «لا تَغِبْ عَنِّي، لا تُفَارِقْنِي، لا تتركني وحيداً». (المنفلوطي، 2015: 48) وتكشف هذه العبارة عن خوفٍ داخليٍّ من العزلة وعن حاجةٍ عميقةٍ إلى الرفقة والمؤانسة. فالوحدة هنا ليست حالةً عابرة، بل تجربةٌ نفسيةٌ مؤلمة تدفع الكاتب إلى البحث عن صديقٍ حتى لو كان هذا الصديق جرمًا سماويًا بعيداً.

٢. التعويض النفسي

قد يلجأ الإنسان، حين يفقد مصدرًا مهمًا من مصادر السعادة، إلى بدائل تعويضية. وهذا ما نجده في تجربة المنفلوطي؛ فقد فقد شخصًا عزيزًا: «كان لي حبيب يملأ نفسي نورًا وقلبي لذّة وسرورًا» (المنفلوطي، 2015: 48) فتحوّل القمر إلى وسيلةٍ للتعويض العاطفي وإلى رمزٍ يخفف من الإحساس بالخسارة والحرمان. ولا يعني ذلك أنّ القمر يعوّض الغائب تعويضًا كاملاً، لكنّه يمنح الكاتب فرصةً للبوح والتنفيس والتذكّر.

٣. الحنين إلى الماضي وأثر الذكريات الممتزجة

والحنين هنا لا يأتي في صورة حديث هادئ عن زمن مضى، بل يتحرك كلما وقع النظر على القمر. فالغائب يعود مرةً من خلال احتمال أنه ينظر إلى الجرم نفسه، ويعود مرةً أخرى في صورة «المرأة» التي يرى المتكلم فيها ملامحه. وهكذا يجتمع أمام العين شيء حاضر، وفي القلب شخص غائب؛ ومن اجتماع الحضور والغياب يتولد ذلك الإحساس الذي لا هو ألم خالص ولا عزاء خالص، بل شيء منهما معًا.

٤. اللجوء إلى الطبيعة

وليس من الضروري أن نسمي توجه الكاتب المتكلم إلى الطبيعة هروبًا من الواقع بالمعنى النفسي الصارم؛ فالنص لا يعطينا ما يكفي لهذا الحكم. الذي نراه بوضوح أنه اختار القمر مخاطبًا يترك للبوح مجاله ولا يقطعه بسؤال أو اعتراض. وبذلك تصير الطبيعة مكانًا للكلام، ويصير القمر وجهةً لذلك الكلام، فينتظم المونولوج حوله بدل أن يتبدد في وصف عام.

٥. القمر مرآة للذات

من أبرز الأبعاد النفسية لصورة القمر هو أن الكاتب يراه مرآة لنفسه؛ فالقمر في النص لا يمثل شيئًا خارجيًا مستقلًا، بل يعكس الحالة النفسية التي يمر بها المنفلوطي. فعندما يكون حزينًا، يظهر القمر حزنًا، وعندما يشفق إلى غائب، يصبح شاهدًا على هذا الشوق، وعندما يشعر بالوحدة، يتحول إلى رفيق له. لهذا، يلعب القمر دور المرأة النفسية التي تعكس أعماق الذات البشرية. وتعتبر هذه الخاصية من سمات الأدب الوجداني؛ إذ تتداخل الطبيعة مع العالم الداخلي للإنسان، لتكون امتدادًا له.

المطلب السابع: القمر والنزعة الرومانسية عند المنفلوطي

يُعدّ المنفلوطي من أبرز الأدباء الذين أسهموا في تمهيد الطريق لظهور الاتجاه الوجداني والرومانسي في الأدب العربي الحديث. (هيكل، 1985: 160-180) ومن خلال تأمل صورة القمر في «النظرات» يمكن ملاحظة عدد من السمات التي تكشف عن حضور النزعة الرومانسية في كتابته، ومن أبرزها:

أولاً: الذاتية وصدق العاطفة: لا ينطلق المنفلوطي في «مناجاة القمر» من قضية عامة ذات طابع اجتماعي أو سياسي، وإنما يعبر عن تجربته الشخصية ومشاعره الداخلية. فهو يكتب من مساحة وجدانية خالصة، بعيدًا عن التصنع أو محاولة إظهار غير ما يشعر به.

ثانياً: تمجيد الطبيعة: تُعدّ الطبيعة من العناصر الأساسية في الأدب الرومانسي، وقد وجد المنفلوطي في القمر أكثر من مجرد منظر جميل؛ فقد رآه مصدرًا للراحة النفسية وملأًا يجمع بين الهدوء والجمال والسكينة.

ثالثا: الانتقال من الواقع إلى عالم الخيال: إن حديث المنفلوطي مع القمر لا يمكن أن يحدث في الحياة الواقعية، لكنه يصبح ممكناً داخل العالم الأدبي القائم على الخيال؛ ففي هذا العالم تتحول الطبيعة إلى كائن قادر على الحوار والمشاركة في مشاعر الإنسان.

رابعا: تشخيص عناصر الطبيعة: يخاطب المنفلوطي القمر بقوله: «أيها القمر المنير...» وكأنه شخص يسمع ويفهم ويستجيب. وهذا يمثل إحدى سمات الرؤية الرومانسية التي تمنح عناصر الطبيعة صفات إنسانية، فتتداخل الحدود بين الإنسان والكون من حوله.

خامسا: الحنين إلى المثال والجمال: يمثل القمر عند المنفلوطي عالماً من النقاء والجمال والصفاء يفتقده الكاتب في حياته اليومية.

سادسا: تقديم العاطفة على العقل: لا تقوم «مناجاة القمر» على تفسير منطقي للظواهر أو تحليل عقلي لها، بل تعتمد على تدفق المشاعر والأحاسيس. فالمنفلوطي يدرك أن القمر لا يسمع ولا يجيب، لكنه يخاطبه لأن قوة العاطفة في تلك اللحظة تتجاوز حدود المنطق.

وبذلك يغدو القمر مفتاحاً لفهم الرؤية الرومانسية عند المنفلوطي ومراًّ تعكس نظرته إلى الإنسان والحياة والطبيعة.

المطلب الثامن: الخصائص الفنية لصورة القمر في «النظرات»

لا تتضح قيمة صورة القمر في «النظرات» من خلال معانيها النفسية والرمزية فقط، بل تظهر أيضاً في الطريقة الفنية التي صاغ بها المنفلوطي هذه الصورة. فقد اعتمد على مجموعة من الأساليب التي جعلت القمر أكثر حضوراً وتأثيراً داخل النص، ومن أبرز هذه الخصائص ما يأتي:

أولاً: التشخيص

يُعدّ التشخيص من أكثر الأساليب الفنية وضوحاً في تصوير القمر عند المنفلوطي؛ فقد لم يتعامل معه بوصفه جسماً سماوياً صامتاً، بل منحه صفات الإنسان وجعله طرفاً في الحوار. ويتضح ذلك في قوله: «أيها القمر المنير...» (المنفلوطي، 2015: 47) فالقمر هنا يصبح مخاطباً يسمع حديث الكاتب ويتلقى شكواه، وكأنه قادر على فهم مشاعره ومشاركته أحزانه. ومن خلال هذا الأسلوب تقترب الطبيعة من الإنسان، وتتحوّل العلاقة بينهما إلى علاقة أكثر قرباً ودفقاً.

ثانياً: الرمز

تقوم صورة القمر عند المنفلوطي على طاقة رمزية واسعة؛ فهو لا يشير إلى ذاته بوصفه جرمًا مضيئاً فحسب، بل يحمل معاني تتجاوز وجوده الحسي. فهو قد يرمز إلى الصديق الوفي، أو الحبيب الغائب، أو الذكريات الجميلة، كما يعبر عن الأمل والسلوان والثبات. وتكمن قوة هذا الرمز في أنه لا يقدم معنى واحداً مغلقاً، بل يترك مساحة للقارئ لاكتشاف دلالات متعددة خلف الصورة الظاهرة.

ثالثاً: الحوار والنداء

تقوم «مناجاة القمر» أساساً على أسلوب الحوار؛ فالمنفلوطي لا يكتفي بوصف القمر من بعيد، بل يتوجه إليه بالحديث وكأنه شخص حاضر أمامه. ويتكرر أسلوب النداء «أيها القمرُ المنير» (المنفلوطي، 2015: 47) بصورة لافتة، وهذا النداء لا يؤدي وظيفة لغوية فقط، بل يكشف عن قرب العلاقة النفسية بين الكاتب والقمر، ويعبر عن شدة الانفعال العاطفي لديه. كما يمنح النص طابعاً حوارياً واضحاً، حتى يصبح الحوار العنصر الذي يقوم عليه بناء المناجاة.

رابعاً: التكرار

استخدم المنفلوطي التكرار للتعبير عن قوة الشعور وعمق الانفعال النفسي. ومن ذلك قوله: «لا تَعْبُ عني، لا تُفارقني، لا تتركني وحيداً» (المنفلوطي، 2015: 49) حيث تتكرر أفعال النهي بشكل متتابع لتعكس خوف الكاتب من فقدان القمر وتعلقه الشديد به. ولا يقتصر دور التكرار هنا على الجانب اللغوي، بل يمنح العبارة إيقاعاً خاصاً ويزيد من تأثيرها العاطفي في القارئ.

خامساً: الاستعارة

تظهر الاستعارة في صورة القمر عندما ينتقل من معناه الطبيعي إلى معنى إنساني ونفسي. فعندما يصوره المنفلوطي صديقاً ومؤنساً ومرآة للذكريات وشاهدًا على الأحزان، فإنه يمنحه وظائف لا تنتمي إلى طبيعته المادية، بل إلى عالم المشاعر والتجارب الإنسانية. وقد ساعدت هذه الاستعارات على تعميق صورة القمر وإثراء دلالاتها الفنية.

سادساً: الصورة الحركية اللونية

يميل المنفلوطي إلى تصوير ضوء القمر في حركة ولون: «وأرى القمر فرأيت شعاعه كأنما يهيم أن ينسبط حتى يفيض عن جوانبه فيضاً» (المنفلوطي، 2015: 14) «أجرى البدرُ المنيرُ ليقته البيضاء على صفحة النهر» (المنفلوطي، 2015: 372) وهذان البعدان من أسس وسائل رسم الصورة في الشعر العربي القديم، وقد ورثهما المنفلوطي في نثره الوجداني.

سابعاً: الموسيقى الداخلية

على الرغم من أن «النظرات» كتابٌ نثري، فإن لغة المنفلوطي تمتاز بإيقاعٍ داخليٍّ واضحٍ يقترب أحياناً من الشعر، من خلال توازن الجمل وتكرار الألفاظ والتقابل بين العبارات. ففي قوله: «لا تَعْبُ عني، لا تُفارقني، لا تتركني وحيداً» (المنفلوطي، 2015: 49) نلاحظ نوعاً من التناغم الصوتي والإيقاعي يُضفي على العبارة جمالاً موسيقياً خاصاً. ولهذا يشعر القارئ أحياناً بأن «مناجاة القمر» أقرب إلى مقالة وجدانية ذات سمات شعرية واضحة منها إلى مقالة نثرية تقليدية.

المطلب التاسع: القمر عند المنفلوطي وبعض الأدباء العرب

تزداد أهمية دراسة صورة القمر في «النظرات» حين تُوضع في سياقها الأدبي العام وتُقارن بصور القمر عند عددٍ من الأدباء والشعراء العرب. فعند ابن زيدون (٣٩٤-٤٦٣هـ) وظف القمر في سياقاتٍ متعددة؛ فجعله تارةً رمزاً للحب والعشق، وتارةً أخرى وسيلةً للتعبير عن الشوق والحنين إلى الأيام الماضية. (المنفلوطي، 2015: 49) ومن هنا نلاحظ أن القمر عند ابن زيدون يرتبط أساساً بالتجربة العاطفية، في حين أن القمر عند المنفلوطي يتجاوز حدود الحب الفردي ليصبح رمزاً عاماً للوحدة والذكرى والوفاء والأنس النفسي.

وفي شعر عبد الوهاب البياتي بينت الدراسات النقدية أنَّ القمر ارتبط بمعاني الوطن والحرية والثورة والانبعاث، كما ارتبط أحياناً بالحزن واليأس والاغتراب. (مهرزوي وآخرون، 2020: 309) ومن هنا يمكن القول إن القمر عند البياتي يؤدي وظيفة رمزية ذات طابع جماعي، إذ يرتبط بقضايا الإنسان والمجتمع وما يَمَرُّ به من تجارب عامة، في حين يحتفظ القمر عند المنفلوطي بطابع أكثر خصوصية وذاتية، حيث يرتبط بعالم الكاتب الداخلي ومشاعره الفردية. أما في شعر عبد الرحمن العشماوي، فتشير إحدى الدراسات إلى أن القمر يظهر مصدراً للجمال والبهجة والخيال الفني، ويرتبط بمعاني الحسن والصفاء والارتقاء الروحي. (عراي، 2025) وهذه الدلالة تلتقي مع جانب من رؤية المنفلوطي للقمر باعتباره رمزاً للجمال الطبيعي، غير أن المنفلوطي لا يقف عند هذا الحد، بل يضيف إليه أبعاداً نفسية ووجدانية تجعل حضوره أكثر عمقاً وتأثيراً.

وتوضح هذه المقارنة أن المنفلوطي منح القمر مكانة خاصة في الأدب العربي الحديث؛ فبينما ارتبط القمر عند ابن زيدون بصورة الحب والمحبة، واتخذ عند البياتي دلالات تتصل بالوطن والحرية والغربة، ظهر عند العشماوي بوصفه رمزاً للجمال والإبداع، فإنه عند المنفلوطي أصبح رمزاً للوحدة والحنين والوفاء والأنس النفسي. وتكمن خصوصية تجربة المنفلوطي في أنه لم يقدم القمر مجرد صورة جمالية، بل جعله عنصراً أساسياً في تجربته الوجدانية، ووسيلة للتعبير عن رؤيته للإنسان والطبيعة والحياة.

نتائج الدراسة

- بعد دراسة صورة القمر في كتاب «النظرات» وتحليل أبعادها الفنية والنفسية والرمزية، يمكن استخلاص النتائج الآتية:
1. القمر في «النظرات» يُعد رمزاً فنياً يتجاوز حدود الوصف الطبيعي، حيث تحول من كونه عنصراً فلكياً إلى صورة إنسانية ذات أبعاد جمالية ونفسية ورمزية متنوعة.
 2. ارتبطت صورة القمر عند المنفلوطي بمعاني الجمال والنقاء والكمال، كما أدَّت دوراً عاطفياً عميقاً بوصفه مصدراً للسعادة ووسيلة لاستحضار الذكريات والحنين، ومرآة لتجارب الذات الشعورية.
 3. استخدام توظيف القمر في «النظرات» يكشف عن لمحات من النزعة الرومانسية لدى المنفلوطي، من خلال مدح الطبيعة، ووصف عناصرها، واعتبارها شريكاً للإنسان في مشاعره، وألمه، وآماله.
 4. اعتمد المنفلوطي في تصوير القمر على عدة تقنيات فنية، مثل التشخيص والرمز والحوار، بالإضافة إلى النداء والتكرار والاستعارة والموسيقى الداخلية، مما أعطى صورة القمر حياة وعمقاً فنياً.
 5. أظهرت المقارنة مع بعض الأدباء العرب تميز صورة القمر عند المنفلوطي؛ فهو لا يقتصر على كونه رمزاً للحب كما عند ابن زيدون، ولا على الرموز الجماعية كما عند البياتي، بل يتخذ طابعاً نفسياً ووجدانياً يتصل بالوحدة والأنس والوفاء والثبات.

الخاتمة

تظهر الدراسة أنَّ القمر في «النظرات» ليس مجرد عنصر طبيعي أو منظر جمالي عابر، بل هو رمز فني وإنساني متعدد الأبعاد، من خلاله عبّر الكاتب عن أعظم تجاربه النفسية والوجدانية. إذ كان القمر في البداية رمزاً للجمال الطبيعي ومصدراً للتأمل، ثم تطورت دلالاته ليصير رفيقاً للوحدة، ومرآة للذاكرة، ورمزاً للوفاء والثبات، بالإضافة إلى دلالاته الدينية في سياقات الإعجاز والعقيدة. ارتبط بالحنين إلى الماضي وبالحاجة الإنسانية المستمرة للأنس، فأضحى جزءاً من العالم النفسي للكاتب، وليس مجرد منظر خارجي. كشفت الدراسة أن المنفلوطي تأثر بشكل واضح بالرومانسية في أدبه، حيث جعل الطبيعة شريكاً للإنسان في أفراحه وأحزانه،

ومنح عناصرها صفات إنسانية تتيح لها الحوار والتفاعل والمشاركة الوجدانية. كما أظهرت المقارنة مع أدباء عرب آخرين قدرته على تطوير صورة القمر الموروثة، ومنحها أبعادًا نفسية وفنية تتجاوز الوظيفة التقليدية، مما جعله من أجمل الصور الرمزية في النثر العربي الحديث. تؤكد هذه الدراسة أن القمر هو محور أساسي في البناء الفني والوجداني لعدد من نصوص «النظرات»، وفهم دلالاته يعين على فهم رؤية المنفلوطي للإنسان، والحياة، والطبيعة، كما يكشف عن جانب مهم من جماليات النثر العربي الحديث.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر

❖ المنفلوطي، مصطفى لطفي، (2015)، النظرات، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

ثانياً: المراجع العربية

- ❖ ابن السكيت، (د.ت.)، تهذيب الألفاظ: باب أسماء القمر وصفته.
- ❖ الإسكندري، أحمد، أمين، أحمد، الجارم، علي، البشري، عبد العزيز، وضيف، أحمد، (1936)، الفصل في تاريخ الأدب العربي للمدارس الثانوية (ج. 2)، مطبعة الأميرية ببلاط.
- ❖ اشيتية، فؤاد يوسف إسماعيل، (2010)، القمر في الشعر الجاهلي، (رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية)
- ❖ بحروزي، زهره، زارع، ناصر، وخضري، علي، (2020)، تجليات القمر وحقوقه الدلالية في شعر عبد الوهاب البياتي . مجلة التواصلية، 6، (18)، 309-344
- ❖ خفاجي، محمد عبد المنعم، (1992)، دراسات في الأدب العربي الحديث ومدارسه (ج. 1). دار الجيل.
- ❖ الدسوقي، عمر، (2007)، نشأة النثر الحديث وتطوره، دار الفكر العربي.
- ❖ الرمادي، جمال الدين. (د.ت.). من أعلام الأدب المعاصر. دار الفكر العربي.
- ❖ الزيات، أحمد حسن، (1937)، أغسطس. مجلة الرسالة، 9
- ❖ الزيات، أحمد حسن، (1993)، تاريخ الأدب العربي للمدارس الثانوية والعليا (الطبعة المنقحة والمصححة)، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع.
- ❖ ضيف، شوقي، (1961)، الأدب العربي المعاصر في مصر، دار المعارف.
- ❖ طنحاي، طاهر، (1929)، ديسمبر، مجلة الهلال.
- ❖ عراي، محمد عباس محمد. (2025، 15 يونيو). القمر في شعر الدكتور عبد الرحمن العشماوي . شبكة الألوكة. https://www.alukah.net/literature_language/0/176594/
- ❖ العزازمة، محمود حسين، والهويل، وصال وليد، (2023). القمر في شعر ابن زيدون . المجلة الدولية لدراسات اللغة العربية وآدابها، 5، ع1، 24-34
- ❖ عوض، أحمد حافظ، (2002)، مقدمة مختارات المنفلوطي. في مصطفى لطفي المنفلوطي، مختارات المنفلوطي (عناية بسام عبد الوهاب الجابي). دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع.
- ❖ عويضة، كامل محمد محمد، (1993)، مصطفى لطفي المنفلوطي: حياته وأدبه. دار الكتب العلمية.
- ❖ الفاخوري، حنا، (1986)، الجامع في تاريخ الأدب العربي: الأدب الحديث، دار الجيل.
- ❖ اللبائدي، أحمد بن مصطفى الدمشقي. (د.ت.). اللطائف في اللغة: معجم أسماء الأشياء (تحقيق أحمد عبد التواب عوض)، دار الفضيلة للنشر والتوزيع.

- ❖ محبك، أحمد زياد، (2018)، صورة القمر في الشعر العربي من الجزئية إلى الكلية، دار ليوان الربيع.
- ❖ المرزوقي، أحمد بن محمد بن الحسن الأصفهاني، (د.ت.)، الأزمنة والأمكنة (ضبط آياته وخرّجها خليل المنصور)، دار الكتب العلمية.
- ❖ المنفلوطي، مصطفى لطفي. (2002). مختارات المنفلوطي (عناية بسام عبد الوهاب الجابي). دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع.
- ❖ المنفلوطي، مصطفى لطفي، (2007)، مختارات المنفلوطي الأدبية (اختيار وقراءة وتعليق سليمان إبراهيم البلكي)، دار الفضيحة.
- ❖ الندوي، محمد واضح رشيد الحسني، (2009)، أعلام الأدب العربي في العصر الحديث، دار الرشيد.
- ❖ هيكل، أحمد، (1985)، تطور الأدب الحديث في مصر ، دار المعارف.

The legal aspects of the content of smart contracts

-An analytical study-

Prof. Dr. AbdulMahdi Kadhum Nasser

College of law/ university of Al-Qadisiyah

Assistant lecturer Hider Salah Gatea

College of law/ university of AlQaqisiyah

Haider.gatae@qu.edu.iq

abdulmahdi.naser@qu.edu.iq

Abstract

In today's digital era, smart contracts—self-executing agreements based on blockchain technology—are reshaping the traditional concept of contractual content. Unlike conventional contracts, which are written in flexible legal language and interpreted by courts, smart contracts are defined by rigid, automated code that executes without human intervention. This shift poses significant legal challenges concerning the notions of intent, consent, and fairness.

The research highlights two contrasting frameworks: traditional contracts, rooted in mutual intention and interpretive flexibility, and smart contracts, which rely on deterministic code, often disregarding context or unforeseen circumstances. Classical legal systems allow judges to interpret, modify, or invalidate contracts based on equity or public policy. However, smart contracts lack this adaptability, as demonstrated in cases like The DAO Hack (2016), where code was executed strictly despite ethical concerns, embodying the principle that “code is law.”

The study further analyzes how smart contracts redefine the function of contractual content—from a legal expression to a technical enforcement

mechanism. While this enhances operational efficiency, it eliminates judicial oversight and risks unjust outcomes for weaker parties.

Key findings include the transformation of content into executable code, the erosion of judicial roles, and the need to adapt classical legal concepts. To address these issues, the study recommends legislative reforms that recognize smart contracts as a distinct legal category, the integration of algorithmic fairness, and the creation of digital arbitration platforms. Ultimately, it calls for a reimagining of legal actors and norms in light of emerging technologies, balancing innovation with fundamental legal protection.

Keywords: Smart Contracts, Legal Interpretation, Blockchain, Algorithmic Fairness, Judicial Oversight

الجوانب القانونية لمحتوى العقود الذكية

-دراسة تحليلية-

ا. د. عبد المهدي كاظم ناصر

م. م. حيدر صلاح كاطع

كلية الحقوق/ جامعة القادسية - العراق

الملخص :

في العصر الرقمي الحالي، تُعيد العقود الذكية — وهي اتفاقيات ذاتية التنفيذ قائمة على تكنولوجيا سلسلة الكتل (البلوكتشين) — صياغة المفاهيم التقليدية لمضمون العقد. فعلى عكس العقود التقليدية المكتوبة بلغة قانونية مرنة والتي تفسرها المحاكم، تتميز العقود الذكية بتعريفها عبر كود برمجي صارم ومؤتمت يتم تنفيذه دون تدخل بشري. وي طرح هذا التحول تحديات قانونية جمة تتعلق بمفاهيم النية، والرضا، والعدالة.

يسلط البحث الضوء على إطارين متناقضين: العقود التقليدية المتجذرة في النية المتبادلة والمرونة التفسيرية، والعقود الذكية التي تعتمد على أكواد حتمية غالباً ما تتجاهل السياق أو الظروف غير المتوقعة. تتيح الأنظمة القانونية الكلاسيكية للقضاة تفسير العقود، أو تعديلها، أو إبطالها استناداً إلى مبادئ العدالة أو النظام العام. ومع ذلك، تفقر العقود الذكية إلى هذه القابلية للتكيف، كما يتضح في حالات مثل اختراق منظومة (The DAO Hack) في عام 2016، حيث تم تنفيذ الكود بصرامة متناهية بغض النظر عن المخاوف الأخلاقية، متجسداً في مبدأ "الكود هو القانون".

يحلل البحث كذلك كيف تعيد العقود الذكية تعريف وظيفة مضمون العقد — من تعبير قانوني إلى آلية إنفاذ تقنية. وفي حين يعزز ذلك الكفاءة التشغيلية، فإنه يلغي الرقابة القضائية ويخلق مخاطر تؤدي إلى نتائج غير منصفة للطرف الأضعف.

وتشمل النتائج الرئيسية تحول مضمون العقد إلى كود قابل للتنفيذ، وتراجع الدور القضائي، والحاجة الملحة لتكييف المفاهيم القانونية الكلاسيكية. ولمعالجة هذه الإشكالات، يوصي البحث بإصلاحات تشريعية تعترف بالعقود الذكية كفئة قانونية مستقلة، ودمج معايير العدالة الخوارزمية، وإنشاء منصات تحكيم رقمية. وفي نهاية المطاف، يدعو البحث إلى إعادة تصور الفاعلين والقواعد القانونية في ضوء التقنيات الناشئة، بما يحقق التوازن بين الابتكار والحماية القانونية الأساسية.

الكلمات المفتاحية: العقود الذكية، التفسير القانوني، سلسلة الكتل (البلوكتشين)، العدالة الخوارزمية، الرقابة القضائية.

Introduction

In the digital era we inhabit today, we are witnessing a fundamental shift in numerous aspects of life. One of the most significant of these shifts is the rise of smart contracts, which represent a paradigm change in how contractual relationships are structured and executed. Built upon blockchain technology, smart contracts depart from the traditional form of contracts—written in flexible legal language and executed under human supervision—towards a model where agreements are implemented via automated algorithms, operating independently without direct human intervention. This shift raises multiple legal challenges concerning the compatibility of these contracts with traditional legal concepts that have long served as the foundation of the legal system, such as “intent,” “consent,” “causation,” and “contractual fairness.”

It is indisputable that traditional contracts have proven effective over the centuries in regulating contractual relationships. However, the implementation of smart contracts has the potential to redefine the substance of contracts and introduce new legal complexities related to the integrity of the contracting process and ensuring fairness between parties. While traditional contracts depend on judicial interpretation and the protection of the rights of the weaker party, smart contracts operate through rigid programming mechanisms, potentially lacking the flexibility to adapt to unforeseen changes or accommodate exceptional circumstances encountered by parties during contract execution.

This research aims to examine the transformations introduced by smart contracts into contractual content through a detailed comparison between the traditional legal framework—relying on textual language and human interpretation—and the automated programming framework governing smart contracts. The study will explore how this shift impacts existing legal models and identify areas where legislative reforms may be necessary to strike a balance between legal fairness and technical efficiency in implementing these contracts in the modern context.

Additionally, the research will discuss the challenges faced by the legal system in adapting to these modern contracts and examine future prospects for regulatory frameworks that safeguard parties’ rights while mitigating the risks arising from such contracts.

So it's important to ask: Do the traditional general rules for contract formation under the Iraqi Civil Code (Law No. 40 of 1951) apply to smart contracts?

Yes, in theory, the general rules of contract formation outlined in Articles 73 to 85 of the Iraqi Civil Code No. 40 of 1951 may apply to smart contracts, provided that key legal and technical requirements are met:

1. Consent: Smart contracts involve cryptographic or biometric expressions of intent, such as digital signatures, which may qualify as valid consent under Article 73—so long as awareness and volition are clearly present.

2. Subject Matter: The contract's object—be it tokens, digital assets, or services—must be lawful and determinable, thus falling within the acceptable scope of a contract's subject as per traditional civil law.

3. Cause: Although not always explicit in digital contracts, cause can be inferred from the contract's technical or economic rationale, satisfying the requirement for a lawful and serious motive under civil law.

In practice, applying these classical elements to smart contracts requires embracing a functional equivalence approach. This involves treating digital mechanisms (such as automated performance, blockchain-based records, and cryptographic authentication) as equivalent to the civil law concepts of offer, acceptance, and signature—consistent with Article 9 of the UNCITRAL Model Law on Electronic Commerce (1996).

Branch one: Transformations in the Structural Composition of Contractual Content Between Voluntary Interaction and Programmatic Design

The law of contracts remains one of the most dynamic areas of jurisprudence, constantly adapting to the complex shifting needs of both private entities and public governance. This legal framework is in a state of perpetual refinement, driven by the necessity to reconcile traditional concepts of party autonomy with the realities of the digital age. In our contemporary technological landscape, the role of human agency in the drafting, execution, and interpretation of contractual obligations is rapidly diminishing. We are witnessing the emergence of autonomous legal instruments formed without direct human oversight, facilitated instead by computational agents. The 'smart

contract' represents the paradigm of this shift: a self-executing protocol residing on a decentralised, distributed ledger. These automated mechanisms possess the unique capacity to manage and effectuate asset transfers independently, triggering performance the moment pre-programmed conditions are met (Al-Kooh 2024, 1328).

This reality confirms that contracts are no longer confined to traditional or electronic forms but now encompass a smart paradigm. Consequently, they require an interpretive methodology aligned with their technical nature, necessitating in-depth exploration of this issue. The need to understand contractual content arises from:

First: Ascertaining the Bona Fide Intent of the Parties

The translation of mutual assent into machine-readable code presents a fundamental challenge to the traditional doctrine of intent. Unlike conventional agreements, where the meeting of minds is memorialised in natural language, smart contracts rely on rigid programming logic that may fail to capture the nuances of the parties' true objectives. A significant informational asymmetry arises, as contracting parties often lack the technical fluency to interpret the code or foresee its legal ramifications. In traditional contract law, ambiguity is resolved through established hermeneutic principles—courts examine the written instrument or extrinsic evidence to reconstruct the parties' "true will." Smart contracts, however, bypass this judicial safety net. Because they execute automatically upon the satisfaction of binary conditions, there is an inherent risk that the "declared will" (the code) diverges from the "true intent" (the actual consensus), reviving age-old legal debates regarding the supremacy of internal volition over external manifestation (Ibrahim 2020, 70 et seq.).

A profound dissonance exists between the fluidity of legal reasoning and the binary rigidity of computer programming. Traditional contract law operates within a framework of nuance, relying on equitable principles such as good faith, usage of trade, and judicial interpretation to resolve ambiguities. In stark contrast, smart contracts are governed by the unyielding determinism of code. This divergence creates significant peril: a smart contract executes only what is written in its syntax, blind to the parties' actual intent. For example, a valid oral side agreement or a term inadvertently omitted from the code is effectively nonexistent to the blockchain. The gravity of this limitation is compounded by

the technology's immutability; once deployed, the contract is technically irreversible, rendering it impossible to amend the code to reflect the true agreement, even where the counterparty acknowledges the error (Youssef 2022, 13), rendering unintended outcomes irreversible (Suwar n.d., 205 et seq.).

So we can describe the idea when we say that The Role of Immutable Blockchain Records in Interpreting Opaque Code so The blockchain ledger functions as an unfailing digital witness, immutably capturing every transaction within a smart contract's lifecycle. In disputes involving ambiguous or proprietary ("closed") code, courts rely on this immutable record to reconstruct execution timelines and infer original intent, much like examining a detailed diary stored across sequential blocks. This methodology is increasingly acknowledged by legal scholars who advocate for using blockchain artefacts as admissible objective evidence (Nicolosi 2023, 112–15).

The Smart-contract intent is multidimensional and must be inferred through a tripartite legal lens (Grinhaus 2024, 78–82):

In his seminal analysis within Blockchain and the Law, Michael Nicolosi underscores the profound probative value of blockchain records, positing that the immutable ledger serves as a critical instrument for preserving and reconstructing contractual intent. However, deciphering the true intent behind a smart contract is rarely a linear process; rather, it demands a multidimensional inquiry through a tripartite legal lens that synthesises technical execution with human conduct. This analysis begins with digital actions, where the law increasingly recognises cryptographic proofs—such as ECDSA or Schnorr signatures—as the functional equivalent of a handwritten signature, thereby establishing a voluntary and legally binding commitment. This foundation is reinforced by the behavioural record, a forensic trail of pre-execution events including the payment of gas fees, collateral deposits, and off-chain encrypted communications, which collectively demonstrate that the user was not merely passive but actively engaged in the transaction. Finally, this technical evidence must be harmonised with the human context, a standard rigorously applied in civil law jurisdictions. As exemplified by the Paris Commercial Court's 2022 ruling, the principle of good faith mandates that code execution be interpreted in alignment with off-chain realities, such as verbal agreements and electronic correspondence. This integrative methodology resonates strongly with Aaron Grinhaus's comprehensive framework for Web3 intent formation, suggesting

that binding consensus is ultimately found at the intersection of immutable code and human negotiation."

Second: Addressing Programming Errors (Bugs) and Their Legal Impact on Smart Contracts

The autonomous nature of smart contracts, while ensuring unprecedented transparency and efficiency, inevitably introduces a spectrum of legal ambiguities centred on the friction between rigid code and the fluidity of real-world events. A primary source of this friction is the inherent difficulty in anticipating every potential deviation from the standard execution path; unlike traditional agreements where human judgment can adapt to unforeseen circumstances, a smart contract operates on strict, predefined conditions. Consequently, a delivery delay caused by force majeure may be misread by the code as a simple breach, triggering a premature termination or penalty because the algorithm lacks the interpretive flexibility to recognise the valid excuse for non-performance. This rigidity is compounded by the ever-present risk of programming errors or coordination gaps, where even meticulously drafted protocols may contain latent bugs that erroneously execute payments or shipments due to unanticipated transactional states. These vulnerabilities highlight a decisive conceptual shift in the digital age: the 'content' of a contract is no longer merely a static expression of intent within a linguistic framework, but has evolved into dynamic, algorithmic coding that acts independently of human volition. This transition represents a profound transformation in the very ontology of contractual formation, moving law from a discipline of interpretation to one of automated execution:

Section 1: Mechanisms for Generating Contractual Content Between Consensual Drafting and Rigid Coding :we'll study it according to:

Subsection 1: Contractual Content as a Reflection of Mutual Intent in Traditional Contracts

In traditional paper-based contracts, content is formed through a voluntary convergence of the parties' intentions, typically through a series of negotiations, discussions, and amendments. The final agreement is then drafted in legal language that permits flexible interpretation based on the parties' intent and the temporal and economic context in which the contract was formed (Gabriel 2021, 47–49).

The French Court of Cassation, in its ruling dated December 15, 1993, affirmed that “the decisive criterion in interpreting contractual terms lies not in the literal wording but in the mutual intent of the parties (Beale 2021, paras. 13-045–13-048).” This judicial principle emphasises the primacy of internal intent over literal expression when interpretations conflict, establishing a foundation for understanding how contractual content is shaped within the traditional framework, where the legal text serves as a tool to embody intent rather than replace it (Valcke 2015, 328).

So Minor coding flaws—like “a fly in a Swiss watch”—can have catastrophic ramifications. In 2022, Wormhole’s cross-chain bridge suffered a \$320 million exploit originating from a forgotten line in verification code. Beyond the financial loss, this incident reveals systemic weaknesses (Nikolic et al. 2018, 42–45):

- 1- Multi-Eye Audits: Pre-deployment, full-spectrum reviews—combining legal oversight and technical analysis—are essential. Chainalysis and others deploy tools like Slither and MAIAN to proactively detect vulnerabilities.
- 2- Circuit Breakers: Smart contracts increasingly include halting mechanisms activated when risk thresholds are breached to prevent runaway transactions.

Ivica Nikolic and colleagues have documented these practices, highlighting the necessity of integrated safety architecture.

Subsection 2: Contractual Content as Executable Closed Code in Smart Contracts

In smart contracts, contractual content does not emerge through the traditional process of discussion, bargaining, or negotiated exchange between the parties. Rather, it is translated into programming code—often in languages such as Solidity—deployed on blockchain platforms like Ethereum, and permanently recorded on an immutable distributed ledger. In this setting, the contract is no longer merely a legal text intended for reading, interpretation, and later enforcement. Instead, it becomes a self-executing coded structure that automatically performs its functions once the predetermined conditions are satisfied, without requiring further human intervention, party cooperation, or prior recourse to judicial authority (Werbach 2018, 102–5).

This was evident in The DAO Hack (2016), where a user exploited a vulnerability in a smart contract's code to transfer millions of dollars in Ethereum to their wallet (De Filippi and Wright 2018, 89–93). Despite the profound shock it caused within the digital community, no effective legal remedy was available to argue that the act had violated the parties' contractual intention. The smart contract had operated exactly as the code was written, rather than in accordance with the meaning the parties may have subjectively intended. This episode illustrates a central principle of the blockchain environment—namely, that “Code is Law”—and reflects a clear philosophical departure from the traditional legal approach, which is grounded in interpretation, intention, and contextual evaluation (Buterin 2014, 6–8). This case shows that, once a smart contract is deployed, its content becomes largely self-contained and operates independently of the parties' intentions or any later need for flexibility. From that moment onward, its functioning is governed by binary code and predetermined logical commands rather than by interpretive legal reasoning. As a result, the role of judicial interpretation becomes significantly more difficult and, in some situations, may be practically excluded altogether (Fairfield 2014, 42–45).

Section 2: Between the Subjective Nature of Intent at the Stage of Formation and the Objective Logic of Algorithms at the Stage of Execution :

This section examines the relationship between the subjective will of the parties at the moment of contract formation and the objective, automated logic that governs performance in technologically driven contractual models. It will be discussed through the following subsection:

Subsection 1: Balancing Intent and Public Policy in the Traditional Structure of Contractual Content

In traditional contract law, contractual content is founded on the principle of party autonomy, yet that autonomy is never regarded as absolute. Although contractual obligations originate in the parties' intent, their content remains subject to statutory restrictions, considerations of public policy, and the need to protect the weaker party in the contractual relationship. Moreover, where circumstances change fundamentally, or the performance of the contract causes serious hardship to one party, the courts may intervene to reassess the contractual content in order to restore fairness and preserve the contractual equilibrium (Beale 2021, paras. 1-015–1-020). This principle was affirmed by

the Egyptian Court of Cassation in its Civil Circuit judgment in Appeal No. 1344 of the 71st Judicial Year, where it held that a substantial change in economic circumstances may justify reconsidering the contractual obligations of the parties under the doctrine of unforeseen circumstances (*Taylor v Caldwell* (1863) 3 B & S 826, 122 ER 309). This allows courts to reinterpret the contract to ensure justice, rather than adhering strictly to the literal text (*McKendrick* 2020, 412–15).

Subsection 2: The Exclusion of Interpretive Flexibility and Subsequent Intent in Smart Contract Structures :By contrast, smart contracts mark a clear departure from this balanced legal model. Their coded architecture generally leaves no room for unforeseen circumstances, later modifications, or interpretive adjustment unless such possibilities have been expressly embedded in the code from the outset. As a result, contractual content takes on a purely computational character, operating through automated mechanisms that execute instructions without human intervention. This structural rigidity may, in certain unexpected situations, produce outcomes that conflict with fairness and lead to forms of practical injustice (Raskin 2017, 330–35). A striking example can be seen in a dispute submitted to the decentralised arbitration platform Aragon Court, where a smart contract automatically withheld payment from a developer because of a delay in delivery, even though there was evidence that the delay resulted from a network malfunction. Although the tribunal expressed sympathy for the developer’s position, it ultimately held that “the code leaves no room for discretion; fairness must be pre-programmed into the system, or smart contracts lose their essence.” This case clearly demonstrates the rigid nature of smart contract enforcement, where equitable considerations may be acknowledged in principle but remain ineffective unless they have already been incorporated into the code itself. (De Filippi and Wright 2018, 117–21; Finck 2018, 139–42)

This ruling raises a profound legal and philosophical dilemma: To what extent can we trust contracts that do not interpret or consider human circumstances? What role remains for judges—or arbitrators—in a system that recognises only automated execution (UK Jurisdiction Taskforce 2019, paras. 5.7–5.9)?

Branch Two: Functional Characteristics of Contractual Content Between Legal Adaptation and Digital Operation

The digital revolution has profoundly unsettled the classical concepts on which contract theory has long been built, particularly with respect to the functional role of contractual content. In traditional legal thought, contractual content is primarily understood as a normative framework through which rights and obligations are defined, and risks are allocated between the parties. In the context of smart contracts, however, this content is no longer confined to a purely legal function. It is transformed into an operational and technical instrument, capable of automatic execution and immediate digital verification. This development raises unprecedented questions regarding the boundaries of party liability, as well as the extent to which legal oversight remains possible when contractual content is expressed in machine-readable code rather than ordinary legal language.

Section 1: Contractual Content as a Regulatory Instrument in Traditional Contracts : This section will be examined through the following subsection:

Subsection 1: Textual Clarity and Judicial Authority in Interpretation and Modification

In traditional contracts, contractual content performs a regulatory function by identifying the scope of the parties' obligations and determining the limits of their liability. At the same time, the courts retain discretionary authority to interpret ambiguous provisions and to fill gaps in the parties' expressed will by relying on custom, supplementary legal rules, and the principle of good faith. In its decision of 24 November 1999, the French Court of Cassation affirmed that judges may ascertain the parties' true intention even where it does not fully coincide with the literal wording of the contract, provided that the text is ambiguous or inconclusive. This demonstrates that contractual content in the traditional legal model does not rigidly confine the judge; rather, it leaves room for the interpretive flexibility required to achieve justice (UK Jurisdiction Taskforce 2019, paras. 5.7–5.9). This is unattainable in smart environments, where no room for intent or equity exists.

Subsection 2: Adaptation to Changing Circumstances and Responsiveness to New Developments in Traditional Contracts

One of the defining features of contractual content in traditional contracts is its capacity for adaptation. Such content is not fixed in an inflexible manner; rather, it may evolve through renegotiation between the parties or through

judicial intervention in situations involving breach, hardship, or unforeseen events. In this sense, the traditional contract is not a rigid structure but a legal framework capable of adjustment, whether expressly or implicitly, so that it may remain consistent with changing circumstances and the practical realities surrounding its performance (Beale 2021, paras. 13-045–13-048). This principle was clearly illustrated in a judgment of the Casablanca Commercial Court of Appeal, which revised the terms of a contract following an unexpected rise in material prices, even though the contract itself contained no provision addressing such a contingency. The court reasoned that enforcing the agreement under such unforeseen circumstances would upset the contractual equilibrium and transform contractual content from a regulatory mechanism into an instrument of coercion. This line of reasoning highlights the inherent flexibility of traditional contracts and stands in marked contrast to the structural rigidity that characterises smart contracts.(UNIDROIT 2016, art. 6.2.2, cmt. 3)

Traditional rules of contractual interpretation remain both relevant and necessary alongside the logic-based automation of smart contracts. Although smart contracts seek to reduce ambiguity through deterministic code, interpretation continues to play an important role in several situations, particularly where the coded terms do not fully reflect the parties' actual agreement, where disputes arise over the legal effect of automated performance, or where external circumstances require the contract to be understood within a broader legal and commercial context. In this sense, automation does not eliminate interpretation; rather, it reshapes the occasions on which interpretive reasoning becomes necessary, particularly when (Terré, Simler, and Lequette 2022, 491–98):

- 1- Code is Ambiguous or Incomplete: Even if the contract is coded, unclear variable definitions, functional dependencies, or unintended behaviours can arise, especially in complex DeFi arrangements.
- 2- Off-Chain Context Matters: Courts often look beyond code to the parties' conduct, negotiation history, or industry practice—mirroring Article 1156 of the French Civil Code, which stresses that intent must be sought wherever the terms are unclear.
- 3- Disputes Involving Implied Terms: Legal doctrines such as *contra proferentem* (interpretation against the drafter) and the principle of good faith are used when the code is silent or one-sided.

Thus, even in algorithmically executed contracts, interpretive principles from civil law systems (e.g., Cass. civ. 1re, 24 nov. 1998) and common law (e.g., Investors Compensation Scheme Ltd. v. West Bromwich Building Society, [1998]) provide a crucial legal safety net.

Section 2: Contractual Content as an Executory Mechanism in Smart Contracts : This section may be examined through the following subsection:

Subsection 1: Automated Enforcement of Obligations Through Software : In smart contracts, contractual content no longer functions merely as a vehicle for legal expression; instead, it takes the form of executable code that automatically enforces obligations once predefined conditions are fulfilled. In this way, obligations are transformed from legal commitments articulated in words into programmed commands carried out without the need for human intermediaries. A clear example can be found on the Ethereum platform, where a smart contract designed for flight-delay insurance may automatically release compensation once a delay exceeds two hours. In such a model, the contractual content operates entirely through code, without requiring the insured party to submit a claim or the company to take any further action. Although this structure offers a high degree of practical efficiency, it also raises important legal questions concerning dispute resolution, the possibility of appeal, and the correction of technical or factual errors (Norton Rose Fulbright 2019, sec. 2).

Subsection 2: Complete Closure to Judicial Oversight and Legal Adaptation

One of the central dilemmas of contractual content in smart contracts lies in its near-total exclusion of judicial supervision and corrective legal intervention. Once the predefined conditions of execution are satisfied, the code performs automatically and without prior review, thereby weakening the protections ordinarily available to the weaker party and reducing legal control to a reactive—and sometimes ineffective—stage. This problem was illustrated in a dispute brought before the decentralised arbitration platform Kleros, where a smart contract automatically released payment for a counterfeit NFT. Even though there was evidence of fraud, reversing the transaction or obtaining a refund proved impossible because of the contract's "closed code" structure. In addressing the matter, the tribunal observed that "smart contracts adjudicate execution, not equity; those who fail to program fairness are excluded from

protection.” This example reveals the serious limitations of smart contracts when confronted with fraud, human error, or unforeseen injustice. It also raises a profound legal and ethical question: can the logic of automated execution truly coexist with the demands of human fairness, and is it possible to design ethical algorithms capable of preserving the legal balance that traditional contract law seeks to protect (Kleros 2022, 4–6; Raskin 2017, 330–35)?

The Objectives Achieved Upon Determining the Content of a Smart Contract Can Be Outlined as Follows:

First: Analysing the Programming Code and Understanding the Mechanisms of Execution :Smart contracts are generally written in programming languages such as Solidity, which is commonly used on Ethereum, or Rust, which is often used on Solana. Accordingly, the first step in examining a smart contract is to analyse its code in order to understand how it operates and executes automatically. In this context, a number of code-analysis tools may be used, including MythX, which assists in the security and legal assessment of Ethereum-based contracts, and Slither, which is designed to detect security flaws and structural vulnerabilities that may also carry legal significance. This form of interpretation is primarily concerned with the contract’s programmed functions, including payment mechanisms, the allocation of parties’ rights, and the procedures governing modification or termination (Cappiello and Carullo 2020, 28).

Historical experience offers a powerful illustration of the risks associated with inadequate code review in smart contracts. In 2016, the launch of The DAO, a decentralized investment fund built on the Ethereum blockchain, exposed the serious consequences of technical vulnerabilities embedded in contractual code. One of its smart contracts contained a flaw that enabled an attacker to carry out a reentrancy attack, resulting in the withdrawal of approximately 3.6 million ETH, valued at around USD 50 million at the time. The absence of a clear legal mechanism for invalidating or reversing the transaction revealed the extent to which, in this environment, code effectively functioned as the governing rule. The incident ultimately triggered a highly controversial division within the Ethereum network, leading to the emergence of Ethereum and Ethereum Classic after an intervention designed to recover the stolen funds. This episode demonstrated that smart contracts cannot be approached as purely technical instruments; rather, they require rigorous legal

and technical scrutiny before being deployed on a public blockchain. It follows that the use of analytical tools such as MythX and Slither should be regarded as an essential precaution for identifying vulnerabilities at an early stage and reducing the risk of harmful or irreversible consequences (Herian 2019, 188).

Second: Comparing the Code with Applicable Legal Rules : The code of a smart contract must be examined in light of the relevant legal framework, including rules of contract law, company law, and financial regulation. This comparison is essential because technical validity does not necessarily guarantee legal compliance. In this context, legal-technology tools such as Clause, developed by OpenLaw, can help translate legal language into digital clauses that correspond to the logic of smart contract code, thereby making the parties' obligations clearer and more legally traceable. For instance, where a smart contract is designed to execute automatic payments, it is necessary to verify whether that mechanism complies with the laws governing electronic payments, taxation, and financial reporting. A significant example arose in 2022, when the U.S. Commodity Futures Trading Commission (CFTC) brought an action against Ooki DAO, a decentralized organization operating through smart contracts. The Commission argued that the DAO had been running an unlawful trading platform for financial contracts without complying with U.S. regulatory requirements. A comparison between the platform's smart contracts and the applicable financial regulations showed that the system enabled automated unlawful trading while failing to verify users' identities in accordance with regulatory standards. As a result, the CFTC imposed sanctions on the founders and ordered the cessation of the DAO's operations. This case demonstrates that many regulatory failures in smart contract systems could be prevented if legal compliance were assessed before deployment through smart legal review mechanisms. The broader lesson is that smart contracts should be tested against financial and regulatory rules before execution and should incorporate built-in compliance measures, including KYC and AML procedures.

Third: Using Artificial Intelligence to Identify Legal Risks : Artificial intelligence can also be employed to review smart contracts and detect potential legal risks, loopholes, or instances of regulatory non-compliance. Among the better-known examples are ROSS Intelligence, which can assist in analysing legal rules and assessing whether contractual arrangements conform to them, and Deloitte's Smart Contract Review, which uses AI-based methods to identify legal and operational risks in smart contract structures. These systems are

particularly useful in detecting legal grey areas, such as clauses that may be regarded as unlawful in one jurisdiction, or provisions that may generate different legal interpretations across multiple legal systems. In this respect, AI does not replace legal reasoning, but it can serve as an important support tool in anticipating legal uncertainty and reducing the risk of defective digital contracting (Madir 2024, 171).

Fifth: Adoption of the Smart Contract Post-Interpretation

Once the contract has been verified for legal compliance by attorneys and technical auditors, it is published on the blockchain. Certain organisations use smart legal notarization systems that link smart contracts to official legal registries. Examples include IBM Blockchain for Contracts (used by some government entities) and Chainlink's Smart Contract Auditing (which uses AI to audit smart contracts). After deployment, smart contracts are integrated with intelligent monitoring systems to ensure ongoing legal compliance (Redress Compliance 2025).

Conclusion

Traditionally, contractual content has been understood as one of the clearest expressions of the parties' will and as a legal framework that reflects the balance reached through negotiation. In that classical model, the contract is not merely a set of obligations; it is also part of a broader legal value system built on consent, good faith, fairness, and judicial protection. Smart contracts, however, have significantly altered this understanding. They recast contractual content in the form of code rather than legal language and replace dialogue, interpretation, and judicial mediation with automated execution. The comparison between traditional contracts and smart contracts shows that the shift is not simply technical. It is a deeper conceptual transformation that affects the very nature of contractual obligations, the ability of the contract to respond to changing circumstances, and the relationship between intention, law, and execution. What was once a flexible legal structure is increasingly becoming a rigid digital mechanism. Traditional contracts preserve room for interpretation, adaptation, and judicial intervention whenever fairness or contractual equilibrium requires it. Smart contracts, by contrast, tend to eliminate that space by relying on automatic and often irreversible execution. This creates serious concerns about

justice, the protection of weaker parties, and the future of legal security in digitally automated transactions.

Results

- 1- First, contractual content has been transformed from a legal expression into an operational mechanism. In smart contracts, content is no longer primarily drafted for interpretation by lawyers or judges; instead, it is written as executable code designed to perform automatically.
- 2- Second, the judicial role has been significantly reduced, and immediate legal oversight has become weaker. Because execution occurs automatically, courts are often left to intervene only after the fact, which deprives the legal system of many of its preventive and corrective functions.
- 3- Third, smart contracts may increase risks for weaker or vulnerable parties. Their rigid logic applies programmed terms exactly as written, even where the outcome becomes unfair, unless safeguards for equity and exceptional circumstances have already been built into the code.
- 4- Fourth, the digital environment requires a reconsideration of classical contractual principles. Foundational ideas such as *pacta sunt servanda*, good faith, and the adaptation of obligations to unforeseen events cannot operate effectively unless they are reimaged in forms compatible with digital execution.

Recommendations

- 1- First, there is a need for clear legislative regulation of smart contracts. They should be recognised as a distinct legal source of obligations, separate from ordinary electronic contracts, with specific rules governing code-based contractual content and allowing legal challenges where automated execution results from fraud, deception, or serious error.
- 2- Second, the principle of algorithmic fairness should be integrated into smart contract design. This means translating legal values such as good faith, balance of interests, and equity into programmable standards. This may be achieved through several mechanisms. One is the use of algorithmic constraints that prevent clearly disproportionate outcomes. Another is the inclusion of self-adjusting clauses inspired by doctrines such as hardship, allowing the contract to respond to severe economic changes or systemic disruptions. A third is the requirement of auditability

and transparency, so that the logic of the contract can be reviewed by humans whenever automated outcomes conflict with justice or legal policy.

- 3- Third, digitally supervised arbitration platforms should be established under legal oversight. Such platforms could review smart contract content, resolve disputes, and prevent coded execution from becoming a means of abuse or exploitation.
- 4- Fourth, the role of the judge must be redefined in the digital age. Judges should be equipped with both legal and technical tools enabling them to understand the language of smart contracts, assess their effects, and intervene effectively before automated execution produces irreversible consequences.

References

- Al-Kooh, M. B. A. O. 2024. "The Nature of Smart Contracts." *Journal of the Faculty of Sharia and Law in Tanta* 39 (1): 1328.
- Beale, Hugh, ed. 2021. *Chitty on Contracts*. 34th ed. Vol. 1. Sweet & Maxwell.
- Buterin, Vitalik. 2014. "A Next-Generation Smart Contract and Decentralised Application Platform." *Ethereum White Paper*.
- Cappiello, Benedetta, and Gherardo Carullo. 2020. *Blockchain, Law and Governance*. 1st ed. Springer.
- De Filippi, Primavera, and Aaron Wright. 2018. *Blockchain and the Law: The Rule of Code*. Harvard University Press.
- Fairfield, Joshua A. T. 2014. "Smart Contracts, Bitcoin Bots, and Consumer Protection." *Washington and Lee Law Review* 71 (2): 35–50.
- Finck, Michele. 2018. "Blockchain Regulation and Governance in Europe." *German Law Journal* 19 (2): 128–153.
- Gabriel, Henry, ed. 2021. *The Cambridge Handbook of Smart Contracts, Blockchain Technology, and Digital Platforms*. Cambridge University Press.
- Grinhaus, Aaron. 2024. *A Practical Guide to Web3, Blockchain, and Smart Contract Law*. 3rd ed. Toronto: LexisNexis Canada.
- Herian, Robert. 2019. *Regulating Blockchain*. 1st ed. New York: Routledge.
- Ibrahim, Khalid Mamdouh. 2020. *Electronic Commerce Contracts in the Federal Law of the United Arab Emirates No. (1) of 2006 on Electronic Transactions and Commerce*. Egypt: Dar Al-Fikr Al-Jamii.
- Kleros. 2022. "NEF Fraud Dispute." Case study, 4–6.
- Madir, Jelena. 2024. *Fintech Law and Regulation*. 3rd ed. USA: Elgar Financial Law and Practice.
- McKendrick, Ewan. 2020. *Contract Law: Text, Cases, and Materials*. 8th ed. Oxford University Press.
- Nicolosi, Michael. 2023. *Blockchain and the Law: Technology, Governance and Regulation*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Nikolic, Ivica, et al. 2018. *Finding the Greedy, Prodigal, and Suicidal Contracts at Scale*. 1st ed. Cambridge: University of Cambridge Press.

- Norton Rose Fulbright. 2019. "Smart Contracts." Section 2, "What Is a Smart Contract?"
- Raskin, Max. 2017. "The Law and Legality of Smart Contracts." *Georgetown Law Technology Review* 1 (2): 305–341.
- Redress Compliance. 2025. "AI Case Study: AI in Smart Contract Auditing – Chainalysis." February 14, 2025. <https://redresscompliance.com/ai-case-study-ai-in-smart-contract-auditing-chainalysis/>
- Suwar, Muhammad Wahid al-Din. n.d. *The Expression of Will in Islamic Jurisprudence: A Comparative Study with Western Jurisprudence*. 1st ed. Egypt: Al-Nahda Al-Arabiya Library.
- Taylor v. Caldwell. 1863. 3 B & S 826, 122 ER 309.
- Terré, François, Philippe Simler, and Yves Lequette. 2022. *Droit civil – Les obligations*. 12th ed. Paris: Dalloz.
- UK Jurisdiction Taskforce. 2019. *Legal Statement on Cryptoassets and Smart Contracts*.
- UNIDROIT. 2016. *UNIDROIT Principles of International Commercial Contracts*. Article 6.2.2, Comment 3.
- Valcke, Catherine. 2015. "The French Court of Cassation and Contractual Interpretation." *European Review of Private Law* 22 (3): 321–335.
- Werbach, Kevin. 2018. *The Blockchain and the New Architecture of Trust*. MIT Press.
- Youssef, Taha Muhammad Ahmad. 2022. *Blockchain: Principles and Applications*. Hamithra Publishing and Translation House.



Issue - 28 - Part 1- September - 2026 - Year 6 Refereed Quarterly Scientific Journal

American International Journal of Humanities and Social Sciences

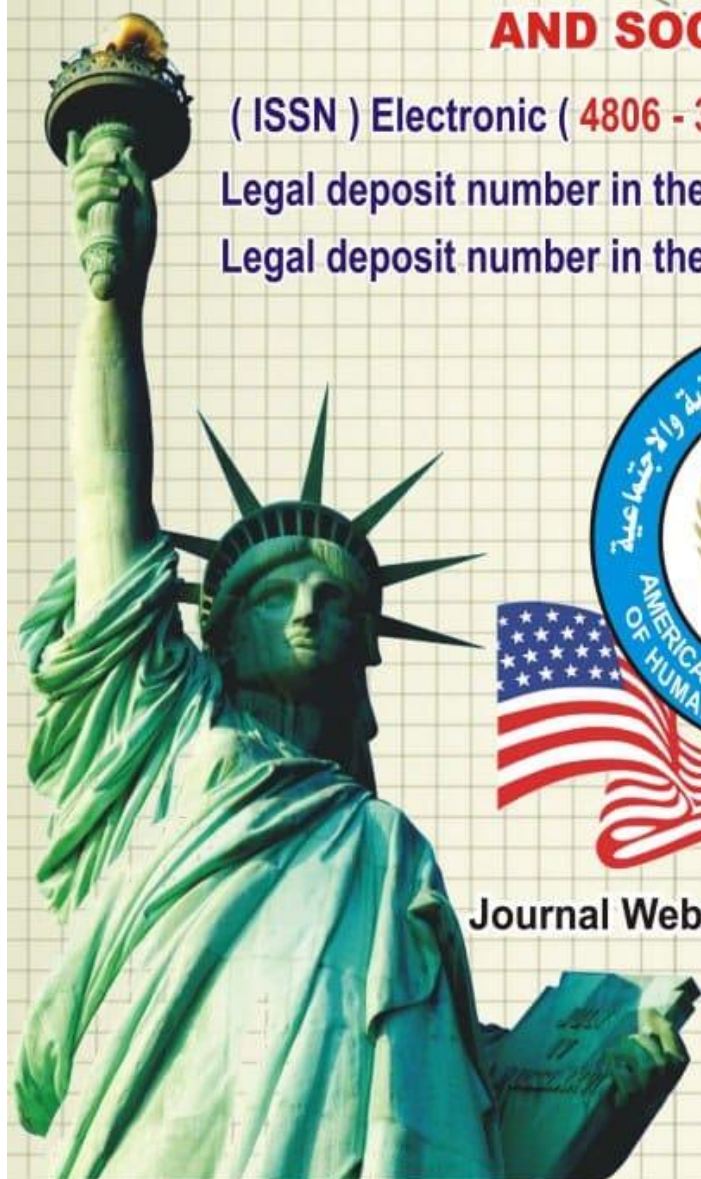
**ISSUED BY AMERICAN INTERNATIONAL ACADEMY
FOR HIGHER EDUCATION AND TRAINING**

**QUARTERLY JOURNAL ON HUMANITARIAN
AND SOCIAL AFFAIRS**

(ISSN) Electronic (**4806 - 3085**) / (ISSN) Paper (**4830 - 3085**)

Legal deposit number in the Moroccan National Library (**2025PE00006**)

Legal deposit number in the Iraq National Library and Archives (**2735**)



Journal Website : <https://iajphss.us/>