

العدد
29

آذار / مارس
2026

رؤية مؤرخي
الدولة الفاطمية
للقاضي النعمان
(ت 363هـ)
بقلم الأستاذ المساعد
الدكتورة نضال
غالي يوسف
الشافعي

دور الادارة المدرسية في تفعيل تطبيقات
الذكاء الاصطناعي لتعليم اللغات الأجنبية
بقلم الدكتورة رنا بخيت

Évolution quantitative de la
francophonie scolaire: Un
déclin progressif révélateur
de dynamiques structurelles
By Souheir El Hajj

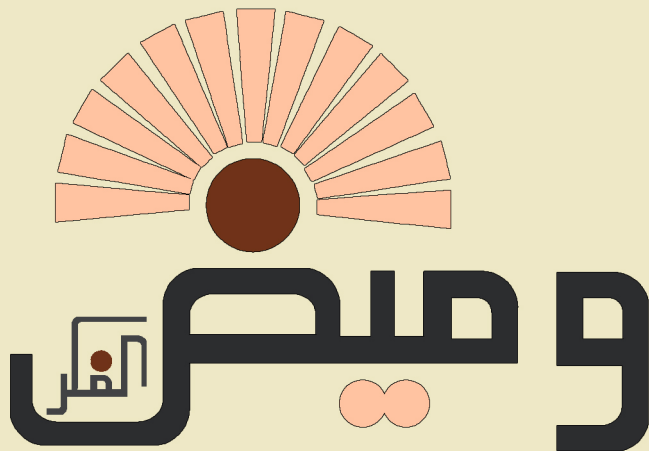
من الحكمة إلى الضبط الاجتماعي
بقلم الدكتورة ليلي شمس الدين

Modern air pol-
lution and
health inequali-
ties
By Waed Safar

بين الطائفية والحراك الثوري : قراءة
مقارنة في التحولات العربية
بقلم الطالب نواف عبدو حميتش

Q1

معامل التأثير العربي



مجلة ربع سنوية علمية محكمة

كلمة العدد: مجلة
وميض الفكر... منارة
أكاديمية ملتزمة
الدكتورة
هيفاء سليمان الإمام

الجمعية الوطنية
للثقافة والتطوير
علم وخبر
أ.د. 1193

دار النهضة العربية



haifaa.imam@liu.edu.lb
wameed.alfkr@gmail.com



التعريف:

هي مجلة علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن الجمعية الوطنية للثقافة والتطوير، علم وخبر 1193/أ.د.
يرأس تحريرها: د. هيفاء سليمان الإمام
ويعنى بنشرها وتوزيعها:
دار النهضة العربية / بيروت - لبنان.
وهي مرخصة من قبل وزارة الإعلام (بعد استشارة وموافقة نقابة الصحافة اللبنانية) تحت رقم 928
والمنشور في الجريدة الرسمية بقرار 475/2018،

حائزة على الأرقام الدولية المعيارية التالية:

issn :2618 – 1312

e – copy :2618 – 1320

IF: Ref.No: 2020 J101

DOI: 1018756/2020 J101



دار النهضة العربية

مجلة «وميض الفكر» للبحوث
مجلة فصلية علمية محكمة
العدد التاسع والعشرون (آذار/مارس 2026)

مجلة «وميض الفكر» للبحوث
مجلة علمية محكمة فصلية
Issn:2618-1312 paper print
Issn: 2618-1320 e copy



حصلت مجلة وميض الفكر للبحوث
على معامل التأثير العربي لعام 2025 وقدره 3.06
وترتيبها 47 من بين 2157 مجلة عربية



Q1

في معامل التأثير العربي

ونالت الأرقام:

(Ref.No:2020J1010)

وكذلك نالت رقم الـ (DOI:1018756/2020J101) .

كما تم فهرستها في مؤسسة الكشف العربي للاستشهادات المرجعية

تحت رقم: 2007-111-ARCI code


بنك المعرفة المصري

الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية
ARABIC CITATION INDEX

السيد الأستاذ الدكتور / رئيس تحرير
وميض الفكر للبحوث المحكمة

تتألمة: لقرية إبنار وميض الفكر للبحوث المحكمة (رقم داءى 2018-1312) إمرامى عمن الكشاف
العرى للاستشهاداء المرجعية.

مهدف بقم بقم الماااa


بنك المعرفة المصري

الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية
ARABIC CITATION INDEX

Dear Prof / Editor-in-chief of:
وميض الفكر للبحوث المحكمة

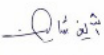
Congratulations! ويض الفكر للبحوث المحكمة (ISSN 2018-1312) has been selected for inclusion in the Arabic Citation Index (ARCI).

The data provider for the Arabic Citation Index has been advised to contact you regarding regarding issues for XML upload to the Arabic Citation Index, copied on Clarivate's Web of Science™ platform. Once the data provider has completed their XML preparation and uploaded your content to the Web of Science platform, your content will be available for display.

Details of the Arabic Citation Index Editorial Selection Process can be found below. To learn more about ARCI, here are some helpful links:

About the Arabic Citation Index :
<http://arxiv.org/ftp/papers/2018/01/1801.0001.pdf>
Clarivate LibGuide on ARCI :
<https://clarivate.libguides.com/webofscienceplatform/arci/>
Information on the ARCI on the Web of Science platform :
<https://clarivate.com/webofscienceplatform/arci/arabic-citation-index/>
If you have any questions about the editorial process or your journal, you may contact us at ARCI@ENX.org

Kind Regards,
Prof. Sherif Kamil Shaheen



Head of ARCI Editorial Committee

هيئة الإدارة والتحرير

المشرف العام على المجلة: الأستاذ الدكتور علي مهدي زيتون

المستشار العلمي والبحثي: الدكتور يوسف السباعي

رئيسة التحرير: الدكتورة: هيفاء سليمان الإمام

مديرة التحرير: أ. لبنى محمد عبد الغني

الاتصال والمراسلات:

هواتف المجلة: 009613691425

فاكس المجلة: 009618630280

الموقع الإلكتروني: www.wameedalfikr.com

البريد الإلكتروني: wameed.alfkr@gmail.com

البريد الإلكتروني لرئيسة التحرير: haifaa.imam@liu.edu.lb

الاشتراكات: لبنان والدول العربية 200 \$ سنوياً

باقي دول العالم 225 \$ سنوياً

فهرس المحتويات:

- الهيئة العلمية المحكمة في هذا العدد:.....11
- رؤية المجلة:.....13
- هدف المجلة:.....13
- قواعد التحكيم في مجلة وميض الفكر.....14
- قواعد النشر في مجلة وميض الفكر للبحوث.....15
- افتتاحية العدد: مشروع الوحدة وتحدياته
- بقلم الدكتورة نشأت نور الدين الخطيب 20
- كلمة العدد: مجلة وميض الفكر ... منارة أكاديمية ملتزمة
- بقلم : رئيسة التحرير الدكتورة هيفاء سليمان الامام.....24
- أبحاث العدد التاسع والعشرون (آذار/مارس 2026)
- باب التربية:
- 1 - دور الإدارة المدرسية في تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعليم اللغات الأجنبية
(المدارس الرسمية في عكار نموذجاً)
- بقلم الدكتورة رنا محمد ديب بخيت.....26
- 2 - بين الإنسان والآلة: التربية كوعي أخلاقي في عصر الذكاء الاصطناعي - دراسة ميدانية في المدارس
الخاصة في قضاء جبيل وكسروان
- بقلم الباحثة: تيا ماريا البعيني.....51
- باب التاريخ:
- 1 - الثروة الزراعية والمحاصيل في البقاع في أواخر العهد العثماني
- بقلم الباحث: وليد عبد الغني الحجيري.....87
- 2 - رؤية مؤرخي الدولة الفاطمية للقاضي النعمان (ت 363هـ)
- بقلم الأستاذ المساعد الدكتورة: نضال غالي يوسف الشافعي 104

باب الجغرافيا

1 - السياسة الصناعية في العراق: رؤية تحليلية للمعوقات الهيكلية وآفاق التحول المكاني

بقلم المدرس الدكتور: ساره مجبل عزيز.....111

باب العلوم الاجتماعية والأنثروبولوجيا:

1 - من الحكمة إلى الضبط الاجتماعي: التمثلات الاجتماعية والسلطة الرمزية في الأمثال الشعبية العراقية

بقلم الدكتورة: ليلي شمس الدين.....117

باب العلوم السياسية والقانون:

1 - بين الطائفية والحراك الثوري: قراءة مقارنة في التحولات العربية (دراسة حالة العراق والبحرين)

بقلم الطالب: نواف عبدو حمية.....158

باب الإعلام:

2 - العلاقة بين السمعة الرقمية وولاء الزبون بالبنوك البحرينية

بقلم كل من الباحثين: الدكتورة أمينة شيبوه والطالبة: ريم أنور البناي.....170

باب اللغة الفرنسية وآدابها:

Évolution quantitative de la francophonie scolaire : un déclin progressif révélateur de dynamiques structurelles

By the researcher: Souheir El-Hajj.....6

باب اللغة الإنكليزية وآدابها:

1- The Effect of Using the 4/3/2 Technique on Improving Students' Fluency in ESL Classrooms

Dr.Hanan Malek Halabi.....34

2-The Impact of Engaging Technology and Ipsative Assessment in Mathematics on Grade 8 Students' Achievement and self-efficacy

Rana Halim Fleihan.....70

3- Modern Air Pollution and Health Inequalities: A Global Panel Study

(2019-2000 CE)

Done by: Waed Safar.....117

الهيئة العلمية المحكمة في هذا العدد:

1. أ. د. أحمد فارس: (لبنان) كلية الدعوة الإسلامية في بيروت، وأستاذ اللغة العربية والآداب في الجامعة اللبنانية وفي جامعة بيروت العربية.
2. أ. د. رحيم حلو محمد شناوة البهادلي(العراق) أستاذ تاريخ الحضارة والفكر الإسلامي في كلية التربية _جامعة البصرة.
3. أ. د. عبد المجيد عبد الغني(لبنان):خبير دولي في التعليم والتدريب والتخطيط الاستراتيجي مدير عام شركة عبر الحدود للاستشارات والتدريب- لبنان.
4. أ. د. عفيف عثمان: (لبنان)أستاذ الفلسفة في كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية.
5. أ. د. علي زيتون: (لبنان) جامعة المعارف، رئيس مجلس الأمناء فيها، ورئيس الملتقى الثقافي الجامعي ورئيس قسم اللغة العربية في الجامعة اللبنانية.
6. أ. د. علي محمود شعيب:(مصر) أستاذ الصحة النفسية في كلية التربية - جامعة المنوفة، قسم علم النفس التعليمي.
7. أ.د. محمد علي القوزي: (لبنان) جامعة بيروت العربية، رئيس قسم التاريخ وأستاذ التاريخ الحديث والمعاصر فيها.
8. أ. د. لبيب أحمد بصول: (فلسطين) أستاذ دكتور في كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة خليفة أبو ظبي- الإمارات.
9. أ. د. محمد توفيق أبو علي: (لبنان)الجامعة اللبنانية، أمين عام اتحاد الكتاب اللبنانيين، وعميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية سابقاً وأستاذ اللغة العربية فيها.
10. أ. د. مصطفى معروف موالدي(سوريا)، أستاذ التاريخ في جامعة حلب وعميد معهد التراث العلمي العربي فيها.
11. أ. د. نشأت الخطيب: (لبنان)أستاذة التاريخ الإسلامي في الجامعة اللبنانية وفي جامعة بيروت العربية.
12. أ. د. وجدان فريق عناد: (العراق)جامعة بغداد، أستاذة التاريخ الإسلامي فيها، اختصاص تاريخ وحضارة الأندلس، ورئيسة تحرير مجلة التراث العلمي العربي في العراق.
13. أ. د. مهى خير بك ناصر: (لبنان) أستاذة الدراسات العليا في اللغة العربية

- وآدابها في المعهد العالي للدكتوراه - الجامعة اللبنانية.
14. أ. د. هالة أبو حمدان: (لبنان) أستاذ مساعد في مادة القانون في كلية الحقوق والعلوم السياسية في الجامعة اللبنانية.
15. أ. د. وجيهة الصميلي (لبنان): رئيسة قسم اللغات في كلية التربية / الجامعة اللبنانية.
16. الأستاذ المشارك الدكتور رشيد أحمد حسن (اليمن): نائب العميد لشؤون الطلاب في كلية التربية/ جامعة زنجبار، و حاصل على لقب أستاذ مشارك من جامعة أبين وفي قسم اللغة العربية/ كلية التربية جامعة زنجبار، أستاذ النحو واللغة المساعد فيها و في جامعة عدن.
17. الدكتور موسم عبد الحفيظ (الجزائر): أستاذ مساعد «أ» ودائم في قسم العلوم الإنسانية بجامعة سعيدة، وعضو في المجلس العلمي لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الدكتور مولاي الطاهر - سعيدة. أستاذ مؤقت في قسم التاريخ بجامعة تلمسان.
18. الأستاذة الدكتورة راما عزيز دراز (لبنان) : أستاذة التاريخ الحديث والمعاصر في جامعة بيروت العربية.
19. الدكتور أنور فاضل علي الخالدي: (العراق) استاذ مساعد في التاريخ جامعة الكوفة، مركز الدراسات والأبحاث في جامعة الكوفة.
20. أ.د. ناجي كعدي (لبنان): أستاذ دكتور في الهيدروجيولوجيا في الجامعة اللبنانية، حاز على 3 براءات اختراع وطور طريقة رياضية لاحتساب حجم الأحواض المائية، شارك بأكثر من 38 مؤتمر علمي ونشر أكثر من 10 أبحاث في مجلات علمية محكمة، ناشط في المجتمع العلمي اللبناني.
21. الأستاذ الدكتور عيسى المعيزة (الجزائر): رئيس اللجنة العلمية لقسم القانون الخاص جامعة الجلفة - الجزائر - مدير مخبر المخطوطات سابقا.. عضو اللجنة العلمية للمدرسة الدولية لحقوق الانسان ولمنظمة Odimed - ايطاليا.

رؤية المجلة:

تتطلع الهيئة العلمية المشرفة على مجلة وميض الفكر للبحوث التربوية والعلوم الإنسانية إلى أن تكون المجلة منصة أكاديمية للبحث العلمي المميز على مستوى الوطن العربي بحيث تساهم في تعزيز بيئة البحث العلمي بتنفيذ أكبر قدر من المشاريع والمتطلبات الأكاديمية للطلبة والباحثين، كما أنها تتطلع إلى الريادة في مجال البحث العلمي من خلال النمو المستمر بالأفكار والتطوير الذي لا يتحقق إلا من خلال نخبة من الباحثين والمهتمين بهذه المجالات.

أهداف المجلة:

تهدف مجلة وميض الفكر للبحوث إلى توفير مرجعٍ علميٍّ وتلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في النشر العلمي، خاصة في مجال التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية.

فهرسة وأرشفة النتائج العلمي والمعرفي العربي في كبرى قواعد البيانات العلمية العالمية. توفير عملية مراجعة ونشر سريعة وفعالة للأبحاث والأوراق العلمية.

قواعد التحكيم في مجلة وميض الفكر للبحوث:

على المحكم أن يقدم إلى إدارة المجلة تقريراً مفصلاً عن تقييمه للبحث المرسل إليه لتحكيمه ضمن المعايير المعتمدة في المجلة ويكون على الشكل التالي:

I. الصفحة الأولى:

التوجه إلى إدارة المجلة.

الموضوع.

المرجع.

اسم المحكم وصفته ودرجته العلمية.

التاريخ.

II. الصفحة الثانية:

عرض أهم نقاط البحث

III. الصفحة الثالثة:

الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل موضوع البحث ينسجم مع تخصص الباحث؟
2. هل يعتبر البحث من البحوث المهمة في موضوعه؟
3. كيف يتم عرض البحث وكتابته ووضوحه؟
4. هل إشكالية البحث واضحة في عنوان البحث وفي مضمونه؟
5. ما هو منهج البحث الذي اعتمده الباحث؟
6. هل البحث يعتبر إسهاماً في مجال البحث العلمي الرصين؟
7. ما هو رأيك بنتائج البحث؟
8. ما هي حداثة المراجع وأهمية المصادر المعتمدة في البحث؟

IV. الصفحة الأخيرة:

علامات التقييم:

1. ما هو تقييمك لجودة وعاء النشر وسعة انتشاره (المجلة)؟
2. هل يعتبر البحث أصيلاً؟
3. هل البحث صالح للنشر؟

قواعد النشر في مجلة وميض الفكر للبحوث:

ترحب المجلة بنشر الأبحاث والدراسات العلمية المتخصصة ذات الصلة بالعلوم التربوية واللسانية والأدب والنقد المقارن والدراسات الفكرية والفلسفية والاجتماع والجغرافيا والفنون والتراث الشعبي والأنثروبولوجيا والآثار.

وتتصدى المجلة بالبحث الرصين والتحليل العلمي الموضوعي لأهم الظواهر التي تقع تحت مظلة العلوم التربوية والإنسانية.

أولاً: قواعد عامة:

تنشر المجلة الأبحاث والدراسات الأكاديمية الأصيلة، وتقبل للنشر فيها الأبحاث المكتوبة باللغة العربية، أو اللغة الإنجليزية أو الفرنسية التي لم يسبق نشرها، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس التحرير.

تنشر المجلة الترجمات، والقراءات ومراجعات الكتب، والتقارير، والمتابعات العلمية حول المؤتمرات، والندوات، والنشاطات الأكاديمية المتصلة بحقول اختصاصها، كما ترحب بالمناقشات الموضوعية لما ينشر فيها، أو في غيرها من المجلات، والدوريات، ودوائر النشر العلمي.

ثانياً: الأبحاث أو المقالات:

ترسل البحوث مطبوعة مصححة بصورتها النهائية مدققة لغوياً مرفق بملخص عن البحث باللغتين العربية وأخرى أجنبية (فرنسي أو انكليزي) -على قرص ممغنط يتضمن البحث، والخلاصة باللغات العربية والإنجليزية أو العربية والفرنسية. ويمكن إرسالها عبر البريد الإلكتروني للمجلة.

توجه جميع المراسلات باسم رئيس تحرير المجلة أو الجمعية الوطنية للثقافة والتطوير، لبنان - البقاع / شتورا.

يقدّم الأصل مطبوعاً على الحاسوب وذلك باستخدام نظام الـ Word 2003، مع الالتزام بنوع الخط (Arabic Simplified) وحجم الخط (size 14)، التباعد بين

السطور (1 سم) على ألا تزيد عدد صفحاته على 20 صفحة مطبوعة (أو مكتوبة بخط واضح) مضبوطة ومراجعة بدقة، وترقم الصفحات ترقيماً متسلسلاً بما في ذلك الجداول، والأشكال.

تطبع الجداول، والصور، واللوحات على أوراق مستقلة، ويشار في أسفل الشكل إلى مصدره، أو مصادره، مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

يذكر الباحث اسمه وجهة عمله مترجمين الى لغة اجنبية(فرنسي او انكليزي) اضافة الى عنوانه الإلكتروني وصورة له على ورقة مستقلة، وعليه أن يشير فيما إذا كان البحث قد قدم إلى مؤتمر، أو ندوة وأنه لم ينشر ضمن أعمال المؤتمر.

يمنح الباحث نسختين من العدد الذي يتضمن بحثه، كما يمنح أصحاب المناقشات، والمراجعات والتقارير، وملخصات الرسائل الجامعية نسخة من العدد الذي يتضمن مشاركتهم.

يسدد الباحث رسماً رمزياً قيمته 200 دولار أميركي مقابل نشر البحث، أو يساهم في شراء وتوزيع خمس عشرة نسخة من العدد الوارد فيه بحثه.

ثالثاً: المصادر والحواشي:

يشار الى جميع المصادر بأرقام الحواشي التي تنشر في اواخر الصفحات من كل بحث، ويجب أن تعدد الأصول العلمية المتعارف عليها في التوثيق العالمي وهي:

1 - طريقة هارفرد Harvard لتوثيق المصادر

من بين اساليب التوثيق في البحث العلمي أكثر طرق التوثيق سهولة وهي "طريقة هارفرد " Harvard حيث نجد الكثير من الابحاث العلمية اعتمدت عليها في كتابة المصادر والمراجع والمصادر المستخدمة في البحث، وهذه الطريقة منقسمة على قسمين:

• التوثيق داخل البحث:

إذا كان تم استخدام فقرات من المراجع دون تصريح او تغيير فيها - النقل الحرفي من المراجع - يتم وضع النص المُقتبس بين علامتي التنصيص، وبعد الانتهاء من كتابة الفقرة المقتبسة تتبعها بكتابة اسم العائلة للمؤلف وسنة النشر ورقم الصفحة كالشكل

التالي "_____". (اسم عائلة المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة).

وفي حال كان الباحث العلمي قد اقتبس من المرجع لكنه اخذ يعدل فيه او عمل في الاقتباس بتصريف يتم التوثيق على نحو الشكل التالي، (_____ النص المُقتبس - _____). (اسم عائلة الباحث، سنة النشر، رقم الصفحة).

بعض الامور يجب ملاحظتها اثناء التوثيق داخل نص الرسالة اهمها اننا عندما نكتب اسم الكتاب في نص الرسالة لا نكتبه مرة اخرى في التوثيق وانما نكتفي ب (سنة الطبع، رقم الصفحة)، وفي حالة وجود أكثر من مؤلف نعتمد على الشكل اعلاه ونبدأ باسمي العائلة لكلا المؤلفين او المؤلفين وبقية التوثيق كما هو، إذا كان الاقتباس من الانترنت نعمل على توثيقه بالشكل التالي: (كاتب المقال او مالك الموقع، سنة النشر).

• التوثيق في فصل المراجع:

إذا كان للكتاب صاحب واحد كان التوثيق كما يلي:

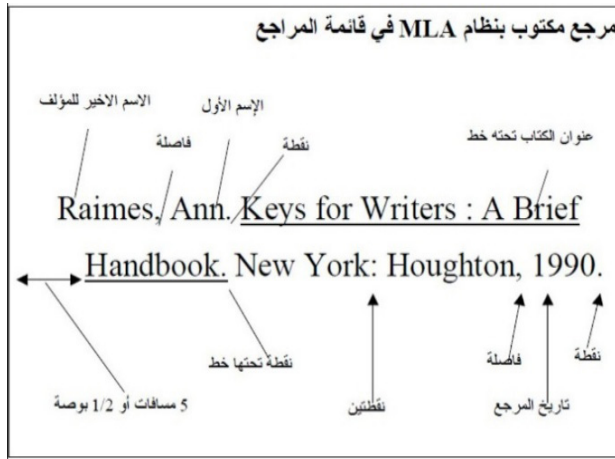
اسم العائلة للمؤلف او المؤلفين، اسم المؤلف او المؤلفين، سنة الطبع، عنوان الكتاب، الطبعة او الجزء ان كان المرجع على أكثر من جزء، دار النشر. يتم اتباع نظام التوثيق السابق مع المقالات والمجلات العلمية. ان كان المرجع موقع على الانترنت يتم اتباع نفس طريقة التوثيق السابقة مع كتابة سنة الزيارة ووقتها.

2- طريقة MLA

منظمة اللغة الحديثة Modern Language Association اعتمدت MLA كطريقة لكتابة المراجع العلمية في الدراسات والابحاث المتخصصة في الفلسفة، والمنطق، والاديان، والآداب، والتاريخ، والمجالات التربوية المتنوعة بالإضافة الى مجموعة العلوم الانسانية المعروفة وفيما يلي توثيق توضح هذه الطريقة:

المراجع:

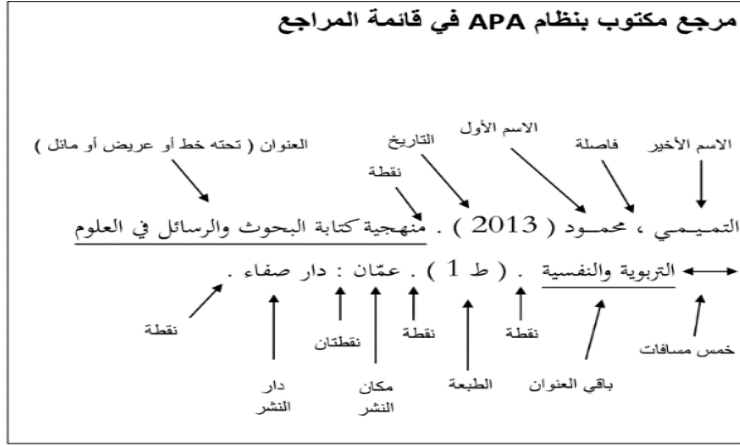
- مراجع لها مؤلف واحد: اسم عائلة المؤلف، الاسم الاول للمؤلف. اسم الكتاب. مكان النشر: دار النشر، سنة الطباعة.
- مراجع لها أكثر من مؤلف: اسم عائلة الكاتب الاول، اسم الكاتب الاول، اسم الكاتب الثاني كما جاء في الكتاب. اسم الكتاب. مكان النشر: دار النشر، سنة الطباعة.
- المرجع المترجم وله أكثر من مشارك في إعداده: اسم عائلة المحررون، اسم المحرر (معد). اسم الكتاب. مكان النشر: دار النشر، سنة النشر.
- المرجع المكون من مجموعة اجزاء: اسم العائلة، اسم الكاتب الشخصي. اسم الكتاب. الجزء او الاجزاء المستخدم في الرسالة. الطبعة. مكان النشر: دار النشر، سنة النشر. عدد الاجزاء المكونة للمرجع. يجب الفصل بين الاجزاء بالعلامة.[-]
- المقالات العلمية واستخدامها كمرجع: اسم عائلة الكاتب، الاسم الاول للكاتب، اسم المعد للموسوعة. "اسم المقالة" اسم الموسوعة العلمية (سنة النشر)، الجزء، الصفحات



3_ طريقة (American Psychological Association) APA

وهي طريقة خاصة لتوثيق الابحاث العلمية المتخصصة في العلوم النفسية وما يندرج تحتها من فروع علم النفس التخصصي، وتكون طريقة توثيق المراجع وفقها على النحو التالي: اسم عائلة الكاتب، اول حرف من الاسم الشخصي. الحرف الاول من اسم والد الكاتب. (سنة النشر). اسم الكتاب: دولة النشر : دار الطباعة. ونطبق ما طبقناه من زيادات في الطريقة الثانية اذا ما تعدد الكتاب للمرجع الواحد او تعددت اجزائه.

APA مثال مرجع مكتوب بنظام



يزود البحث بقائمة للمصادر منفصلة عن الحواشي، وفي حالة وجود مصادر أجنبية تضاف قائمة بها منفصلة عن قائمة المصادر العربية، ويراعى في إعدادها الترتيب الأبجدي لأسماء المؤلفين.

رابعاً: إجازة النشر:

يجري إبلاغ أصحاب المساهمات بتسلم المادة خلال أسبوعين من تاريخ التسليم، مع إخبارهم بقبولها للنشر، أو عدم القبول بعد إرسالها إلى فحص الاستلال (علماً بأن المجلة ترفض البحث الذي يحتوي أكثر من 20 بالمية اقتباس)، ومن ثم يتم عرض البحوث على محكمين، تختارهم المجلة على نحو سري، أو بعد عرضها على هيئة التحرير (في حالة المساهمات الأخرى)، وللمجلة أن تطلب إجراء تعديلات شكلية، أو شاملة على البحث قبل إجازته.

ملاحظة: إن الأفكار والآراء المطروحة والمتداولة في صفحات المجلة لا تعبر بالضرورة عن خيارات واتجاهات تنبناها المجلة، بل إنها تخص الباحث وحده مع احترام حق الرد والرد عليه إن كان ذلك مناسباً.

كما أن المجلة لا تتحمل تبعات أي موقف قد يثير إشكالاً في مادة البحث، والباحث هو المسؤول عن كل ما يكتبه أمام القانون.

مشروع الوحدة وتحدياته



بقلم الدكتورة نشأت نور الدين الخطيب

أستاذة التاريخ في الجامعة اللبنانية ورئيسة المنتدى القومي العربي

rimahkhatib@gmail.com

إنّ هدف مجلّتنا العلمية «وميض الفكر» هو تقديم الأفكار القيّمة التي تسهم في تقدّم أمتنا في عالم يتغيّر باستمرار. ويزداد الإنسان المعاصر حاجةً إلى معرفة الحاضر واستشراف المستقبل، إذ إنّ الإحاطة بالمعرفة والعلم في شتى مجالات الحياة، بما تحمله من تنوّع وتعقيد، أمرٌ يصعب تحقيقه دون الرجوع إلى التاريخ والجغرافيا.

فتنائية الشرق والغرب صنعها التاريخ والموقع الجغرافي لكلٍ منهما، وقد ارتبطت جغرافياً بمدى يصعب تحديده، يتمثّل في البحر الأبيض المتوسط؛ فمن جنوب أوروبا إلى السفح الإيراني وآسيا الوسطى والهند، وصولاً إلى الصحارى المحيطة بأفريقيا، يمتدّ مجال شبه متواصل تعاقبت عليه شعوب مختلفة طبعت هذا الفضاء بثقافاتها، سواء بالحرب أم بالسلم، حتى تشكّل عبر التاريخ ما عُرف بالوطن العربي الكبير الممتد من المحيط إلى الخليج.

فكيف، والحال هذه، نواجه الواقع المؤسف لأمتنا العربية والإسلامية التي كانت قوتها دوماً في الاتحاد والتنوع ضمن وحدة الأمة، في هذا الوطن العربي الكبير الذي كان مهد الحضارات الإنسانية والأخلاقية والدينية، ومهبط الديانات السماوية؟

إن انتقال الوعي العلمي من مفهوم وحدة الحضارة إلى تنوع الحضارات لا يعفينا، نحن العرب، من التمسك بحضارتنا الخاصة بوصفها مرجعية ثقافية؛ فهي الحضارة التي ترشدنا إلى حضورنا في هذا العالم المضطرب اليوم. وينبغي أن نتطلق هذه المرجعية من ذاتنا، استناداً إلى تاريخية حضارتنا التي قال عنها الرسول العربي صلى الله عليه وسلم: «ليس منا من لا يغدو عالماً أو متعلماً» .

لقد سبقت حضارتنا الغرب في التقنيات والعلوم الطبية والفكرية في شتى مناحي الحياة، مثل الرياضيات والفلك والجبر والهندسة. ولا ينبغي أن ننسى جدّ المؤرخين الحضاريين ابن خلدون ونظريته في تعاقب الأجيال والمدنيات والحضارات، وانقلاب العمران بانقلاب الأنظمة السياسية والعلمية، لفهم موقع مدارنا العربي والإسلامي.

ومنذ انتهاء الحرب العالمية الأولى وتقسيم بلادنا إلى دويلات بموجب معاهدة

وما نشهده اليوم من تكالب على هذا الوطن المقسم يدفعنا إلى التمسك بالمبادئ والأسس، والسعي إلى تطويرها بما يفضي إلى ترسيخ الأهداف الوحدوية التي تتقننا من الضعف والتشرذم. ومن هنا، فإن الاستعراض التاريخي والجغرافي لهذه المنطقة العربية ضروري لمعرفة موقعنا الحضاري فيها.

وللوقوف على عتبة الوعي العلمي، نقرأ أولاً تلازم التاريخ والجغرافيا؛ فإذا كانت جغرافيا الحضارات لا تتبدل كثيراً في التاريخ التكويني لثقافات الشعوب وحضاراتها، فإن أحداثاً قد تقع في أيام أو في أعوام قليلة تكون بمثابة زلزال يضرب أرضاً كانت تبدو سياسياً أو ثقافياً أو حضارياً أرضاً يابسة أو راكدة.

فالمتتبع لتاريخ الحضارات منذ نشأتها حتى نهاية الألف الثاني وبداية الألف الثالث يلاحظ زلازل كبرى وقعت في العالم، من أبرزها: زلزال أوروبا الشرقية المتمثل في سقوط جدار برلين، وزلزال الحرب على أمتنا العربية والإسلامية الذي لم تكتمل فصوله حتى الآن. وقد بدلت هذه الزلازل الحضارية الكبرى كثيراً في الجغرافيا الفكرية الراهنة لأمتنا؛ فما كان يُعرف بالستار الحديدي سقط، وما كان يُسمى بالأمن العربي والإسلامي لم يعد كذلك.

وفي هذه المحاولات الثلاث كان المشروع القومي ينطلق من أكبر الأقطار العربية تقدماً حضارياً، وهي مصر، التي شكّلت قاعدة هذه المحاولات. ولم يكن من الممكن تنفيذ المشروع القومي بعيداً عن الصراعات الدولية التي خشيت أن تصبح الوحدة العربية وسيلة للتحكم في شرايين التجارة الدولية، والتي شاءت المصادفات الجغرافية أن يمرّ معظمها في أرض العرب.

وهكذا أصبح المشروع القومي قضية دولية بقدر ما هو قضية محلية. فزرع إسرائيل في قلب عالمنا العربي سهّل للغرب السيطرة على منطقتنا. والدليل على ذلك وقوف الغرب السياسي، بكل دوله، إلى جانب إسرائيل ومساندتها، وتأييدها رغم ممارساتها العنيفة، دون إدانتها كدولة مارقة لا تلتزم بالأنظمة الدولية أو بقرارات الأمم المتحدة، طالما أنها زرعت لتكون موقعاً متقدماً للغرب الاستعماري في قلب أمتنا.

وقد قال وزير خارجية بريطانيا اللورد بالمرستون عام 1840 إن وجود إسرائيل يهدف إلى الحيلولة دون تكرار محاولات توحيد المشرق العربي؛ إقامة دولة يهودية تفصل المشرق العربي عن مغربه عُدّت ضرورة استراتيجية في نظر الغرب.

سايكس-بيكو، استطاع الغرب السيطرة على مقدراتنا واستنزاف شعوبنا. وكان من أبرز ما قام به زرع إسرائيل في قلب أمتنا، فأصبحت بعدها أمة متفرقة متناحرة، مستغلة من الغرب.

إن الاستعراض التاريخي لهذه المنطقة يدفعنا إلى التمسك بالأهداف الوحدوية التي نتقذنا من هذه الحالة المأساوية. ويخبرنا تاريخنا عن ثلاث محاولات سعت إلى تحقيق المشروع القومي في التاريخ الحديث والمعاصر، امتدت عبر قرنين تقريباً بين منتصف القرن الثامن عشر ومنتصف القرن العشرين، غير أن هذه الفرص التي أتيحت للمشروع القومي لتحقيق هذا الحلم كانت قصيرة العمر نسبياً.

فالمحاولة الأولى قادها الأمير المملوكي علي بك الكبير، ولم تدم أكثر من خمس سنوات، إذ تفككت بعدها الدولة التي ضمت مصر والجزيرة العربية وبلاد الشام (فلسطين وسوريا ولبنان).

أما المحاولة الثانية فقادها محمد علي باشا، وقد ضمت معظم بلدان الوحدة الأولى وأضافت إليها السودان.

أما المحاولة الثالثة فهي الوحدة المصرية السورية التي قادها الرئيس جمال عبد الناصر عام 1958، وهي وحدة اندماجية لم تعش سوى ثلاث سنوات.

ومنذ عام 1948 عجز العرب عن إزالة هذا الحاجز، وخضعوا لتطبيق ما يراه الغرب الاستعماري، من بريطانيا إلى الولايات المتحدة، ضرورةً لتحقيق السلام بين الدول، وهو سلام تدّعي تلك القوى أنها جاءت لإرسائه، بينما تقوم في الواقع بإضعاف مجتمعاتنا تحت تسميات مختلفة مثل اتفاقيات السلام أو مشاريع الديانة الإبراهيمية، في محاولة لطمس قيمنا العربية والإسلامية وتعميق حالة التشرذم والغاء تاريخنا وحضارتنا.

وقد جعلنا ذلك لقمة سائغة لأعدائنا، وبدونا في تفرقنا كأمة بلا حضارة ولا تاريخ ولا موقف موحد، وكأننا طفيليات على موائد الغرب، مع أن أجدادنا كانوا من قَدَموا القيم الحضارية والعلم والتقنيات في عصرهم. وإن عدم التمسك بجذور حضارتنا، وعدم السعي الجاد لتطويرها في ظل التقدم العلمي المعاصر، يحول دون قدرتنا على محاكاة حضارة أسلافنا التي شكّلت في يوم من الأيام أحد الأسس التي قامت عليها الحضارة الغربية.

مجلة وميض الفكر... منارة أكاديمية ملتزمة



بقلم رئيسة التحرير الدكتورة هيفاء سليمان الإمام

أستاذة الحضارة العربية الإسلامية في الجامعة اللبنانية الدولية LIU

haifaa.imam@liu.edu.lb

wameed.alfkr@gmail.com

يصدر العدد التاسع والعشرون من مجلة وميض الفكر في إطار التزامها المؤسسي المستمر بتعزيز البحث العلمي الرصين، ونشر المعرفة وفق معايير أكاديمية معتمدة دوليًا، بما ينسجم مع متطلبات النشر في قواعد البيانات والفهارس العلمية العالمية. ويأتي عنوان هذا العدد، «مجلة وميض الفكر... منارة أكاديمية ملتزمة»، تعبيرًا رمزيًا عن الصرامة المنهجية والثبات العلمي في مقارنة القضايا البحثية، من دون أن ينطوي على أي توجه أيديولوجي أو أحكام معيارية مسبقة.

تتطلق المجلة من قناعة راسخة بأن جودة البحث العلمي تُبنى على سلامة التصميم المنهجي، ودقة التحليل، ووضوح الإشكالية البحثية، والالتزام الصارم بأخلاقيات البحث والنشر، بما يشمل الأمانة العلمية، والتوثيق الدقيق للمصادر، واحترام معايير التحكيم العلمي المزدوج المجهول. وعليه، فإن «الحق العلمي» في هذا السياق يُفهم بوصفه نتاجًا

لإجراءات منهجية واضحة وقابلة للتحقق،
وليس مجرد نتائج أو استنتاجات معزولة
عن سياقها العلمي.

يضم هذا العدد مجموعة من الأبحاث
والدراسات المتخصصة في مجالات
العلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية،
إلى جانب دراسات في التاريخ والاقتصاد
والسياسات العامة. وقد خضعت جميع هذه
الأعمال لإجراءات تحكيم علمي مستقل،
وفق المعايير المعتمدة في المجلة، بما
يضمن الأصالة، والجودة العلمية، والاتساق
المنهجي، وقابلية الإسهام في الحقل
المعرفية ذات الصلة.

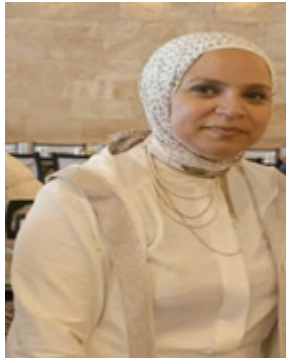
وتؤكد هيئة التحرير التزامها بتوفير منصة
علمية محكمة تتيح للباحثين نشر أعمالهم
ضمن بيئة أكاديمية تتسم بالشفافية، وتكافؤ
الفرص، والاستقلالية التحريرية، بما يسهم
في دعم الإنتاج العلمي، وتعزيز قابلية
الأبحاث للاستخدام الأكاديمي والاستشهاد
العلمي.

إن هذا العدد يعكس رؤية المجلة في
ترسيخ البحث العلمي القائم على الصلابة
المنهجية والدقة الأكاديمية، والمساهمة
في تطوير المعرفة بما يخدم المجتمع
العلمي على المستويات المحلية والإقليمية
والدولية.

باب التربية:

1 - دور الإدارة المدرسية في تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعليم اللغات الأجنبية (المدارس الرسمية في عكار نموذجاً)

The Role of School Administration in Activating Artificial Intelligence
Applications for Teaching Foreign Languages
(Public Schools in Akkar as a Model)



بقلم: الدكتورة رنا محمد ذيب بخيت

أستاذ مشارك، كلية التربية / الجامعة اللبنانية (الفرع الأول والعمادة)

Dr. Rana Bakhit, Associate Professor, Faculty of Education / Lebanese
University (First Branch and the Deanship)..

Rana_bakhit@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2025/1/28 تاريخ القبول: 2026/2/11 تاريخ النشر: 2026/3/25

ملخص الدراسة

اللغات الأجنبية تُعزى لمتغير الدورات
التدريبية التقنية.

الكلمات المفتاحية: الإدارة المدرسية
– الذكاء الاصطناعي – تعليم اللغات
الأجنبية

Abstract

This study aimed to identify the role of school administration in activating Artificial Intelligence (AI) applications for foreign language education in public schools within the Akkar Governorate. The researcher adopted a **descriptive methodology**, utilizing a structured questionnaire as the primary research tool. The instrument was distributed to a sample of **81 teachers** (male and female) across **23 public schools**, following rigorous validation for reliability and internal consistency.

The collected data were statistically analyzed to test the research hypotheses. The findings revealed that foreign language teachers rely on AI applications primarily for **lesson preparation and administrative tasks** rather than interactive classroom engagement.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعليم اللغات الأجنبية في المدارس الرسمية في محافظة عكار، حيث اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، وتم إعداد استبيان واستخدامه أداة للدراسة. كما وُزِعَ على عيّنة مكونة من 81 أستاذًا (ذكورًا وإناثًا) موزعين على 23 مدرسة رسمية، وذلك بعد التحقق من صدق الأداة وثباتها واتساقها الداخلي.

ثم جُمعت البيانات وحُلّت إحصائيًا للتحقق من صحة الفرضيات، وتوصلت النتائج إلى أن معلمي اللغات الأجنبية يعتمدون على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية التحضير والجوانب الإدارية أكثر من الجوانب التفاعلية الصفية. كما توجد العديد من المعوقات التي تحدّد من دور الإدارة المدرسية، والتي من شأنها تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي المتعلقة بتعليم اللغات الأجنبية، وأبرزها: تحديات تقنية، وبشرية، وأخلاقية.

كما بيّنت هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في تصورات المعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم

لتطوير سياساتها، ومناهجها، واستراتيجياتها لمواكبة معطيات الثورة الصناعية الحديثة، التي كانت بمثابة الشرارة التي أضاعت أمام التربويين مساحات جديدة في البحث عن إثراء ثقافة الذكاء الاصطناعي وتضمينه نظرياً وتطبيقياً في مراحل التعليم المختلفة.

إن هذا التحول التقني في حجرة الدراسة لا يمكن أن يتحقق بمعزل عن الإدارة المدرسية؛ فهي المحرك الديناميكي والعمود الفقري لأي عملية تطوير تربوي. ولم يعد دور الإدارة المدرسية يقتصر على المهام الإدارية التقليدية، بل امتد ليتشكل في صورة «القيادة الرقمية» التي تقع على عاتقها مسؤولية رسم الاستراتيجيات، وتهيئة البنية التحتية، وتحفيز الكادر التعليمي على تبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي (القحطاني، 2023).

ولم يعد تعليم اللغات الأجنبية يقتصر على الكتاب المدرسي فحسب، بل امتد ليشمل أنظمة التحدث الذكية، والتصحيح اللغوي الفوري، ولا سيما أن الذكاء الاصطناعي أحدث نقلة نوعية في منهجيات اكتساب اللغات الأجنبية، حيث نقل التعلم من النماذج التقليدية المعتمدة على الحفظ والتلقين إلى نماذج تفاعلية مخصصة.

Furthermore, the results highlighted several obstacles hindering the school administration's role in effectively implementing AI for language teaching, most notably: **technical, human, and ethical challenges.**

Finally, the study demonstrated that there are **statistically significant differences** at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in teachers' perceptions regarding the use of AI applications in foreign language education, specifically attributed to the **technical training courses** variable.

Keywords: School Administration – Artificial Intelligence (AI) – Foreign Language Education (FLE)

المقدمة:

يشهد العالم في سنواته الأخيرة ثورة في مجال الذكاء الاصطناعي، ظهرت آثارها في معظم مجالات الحياة، فيكاد لا يخلو مجال من توظيف تطبيقات هذا الذكاء الاصطناعي، سواء في الطب، والهندسة، والتسليح، والتصنيع، والاستثمار، وعلوم الفضاء، والاتصال، مما يضع على عاتق الوزارات المعنية بالتعليم مسؤوليات جسيمة

«ما دور الإدارة المدرسية في تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعليم اللغات الأجنبية؟»

أسئلة البحث:

1. ما واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات الأجنبية من وجهة نظر المعلمين؟
2. ما المعوقات التي تحدّ من دور الإدارة المدرسية في تفعيل هذه التطبيقات؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول دور الإدارة تُعزى لمتغيرات (الجنس، الاختصاص، أو الدورات التدريبية التقنية)؟

الفرضيات:

- 1- يوجد مستوى (متوسط إلى ضعيف) في ممارسة معلمي اللغات الأجنبية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وبقتصر هذا الاستخدام غالباً على الجوانب الإدارية والتحضيرية دون الجوانب التفاعلية الصفية.
- 2- يوجد العديد من المعوقات التي تحد من دور الإدارة المدرسية و التي من شأنها تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي

وتأتي أهمية هذه الدراسة من كونها تسلط الضوء على دور الإدارة المدرسية في تفعيل التطبيقات الذكية، ولا سيما في تعليم اللغات الأجنبية. فبدون قيادة واعية تمتلك الرؤية التقنية والقدرة على تذليل العقبات المادية والبشرية، ستظل تطبيقات الذكاء الاصطناعي مجرد أدوات معزولة لا تحقق الأهداف المرجوة منها في تمكين الطلاب من إتقان اللغات الأجنبية. ومن هنا، يسعى هذا البحث إلى استقصاء الدور الحيوي الذي تلعبه الإدارة المدرسية كجسر عبور نحو تعليم لغوي رقمي ومستدام.

إشكالية البحث :

على الرغم من القفزة النوعية التي أحدثتها تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات الأجنبية، إلا أن الواقع داخل المدارس يشير إلى وجود فجوة بين الموارد التقنية المتاحة والممارسة الفعلية داخل الصفوف. وتكمن المشكلة في أن نجاح هذا التحول لا يتوقف على جودة التطبيقات فحسب، بل يركز بصورة أساسية على دور الإدارة المدرسية في تفعيلها. فبدون استراتيجية إدارية واضحة لتذليل العقبات المادية والبشرية، تظل هذه التقنيات أدوات معزولة. لذا، تتبلور مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

المتعلقة بتعليم اللغات الأجنبية أبرزها: أهداف البحث:

تحديات تقنية، نفسية و أخلاقية. تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية الآتية:

1- لتعرّف على واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات الأجنبية من وجهة نظر معلمي اللغات الأجنبية. عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات المعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات الأجنبية تعزى لمتغير الدورات التدريبية التقنية.

أهمية البحث :

2 - الكشف عن المعوقات التي تحدّ من دور الإدارة المدرسية في تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات الأجنبية. تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناوله، إذ تسلّط الضوء على دور الإدارة المدرسية في تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات الأجنبية، في ظل التحولات الرقمية المتسارعة التي يشهدها العالم. كما تكتسب الدراسة أهميتها من كونها تواكب التوجهات التربوية الحديثة التي تسعى إلى دمج التقنيات الرقمية في العملية التعليمية. وتكمن أهمية الدراسة أيضاً في إمكانية الاستفادة من نتائجها في تطوير السياسات التربوية، وتوجيه الإدارات المدرسية نحو تبني ممارسات إدارية داعمة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات الأجنبية.

3 - التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد العينة حول دور الإدارة المدرسية في تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات الأجنبية تُعزى لمتغيرات (الجنس، الاختصاص، الدورات التدريبية التقنية).

مصطلحات الدراسة:

الإدارة المدرسية :

عرفت بأنها «مجموعة من العمليات (تخطيط، تنظيم، توجيه، ومتابعة) التي يمارسها مدير المدرسة وفريقه لتحقيق الأهداف التربوية بكفاءة» (المنصور، 2021: 45).

لطلاب المدرسة لتمكينهم من التواصل باللغة الأجنبية المستهدفة باستخدام التقنيات الذكية.

حدود الدراسة :

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على دور الإدارة المدرسية في تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في سياق تعليم اللغات الأجنبية فقط.

الحدود البشرية: عينة من معلمي ومعلمات اللغات الأجنبية في المدارس الرسمية (الحلقة الأولى، الثانية و الثالثة) و الذي بلغ عددهم 81.

الحدود المكانية: 23 مدرسة رسمية في محافظة عكار.

الحدود الزمنية: الفصل الأول من العام الدراسي 2025/2026.

الدراسات السابقة:

دراسة (محمود وآخرون، 2023، ص110):

تهدف الدراسة إلى تطوير عناصر الذات اللغوية الابداعية عند تلاميذ المرحلة الثانوية المتميزين، ومعرفة أثر الذكاء الاصطناعي في ذلك، وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من (30) مفردة من تلاميذ المرحلة الثانوية المتفوقين، واعتمدت الدراسة على

أما إجرائياً : هي الجهة القيادية المسؤولة عن اتخاذ القرارات وتوفير البيئة التقنية والتدريبية اللازمة لمعلمي اللغات الأجنبية بالمدرسة لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي.

الذكاء الاصطناعي في التعليم :

عرف بأنه «نظم تقنية قادرة على محاكاة القدرات الذهنية البشرية وأنماط عملها، مثل الاستنتاج والتعلم، بهدف تقديم محتوى تعليمي يتكيف مع احتياجات المتعلم» (عبد العاطي، 2022: 112).

أما إجرائياً: هو مجموعة التطبيقات والمنصات الرقمية (مثل ChatGPT، أنظمة التصحيح الفوري، بوتات المحادثة) التي تُستخدم داخل الصفوف لتطوير مهارات الطلاب في اللغات الأجنبية.

تعليم اللغات الأجنبية :

عُرف بأنه: «عملية إكساب المتعلم لغة ثانية غير لغته الأم، تشمل مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وفهم الثقافات الأخرى» (الناقة، 2019، ص 88).

أما إجرائياً فهو الممارسات التدريسية والأنشطة التفاعلية التي يقدمها المعلم

المنهج شبه التجريبي واستخدمت المقاييس

دراسة (الشهراني، 2024، ص183):

تهدف الدراسة إلى معرفة الدور الذي يلعبه تطبيق الذكاء الاصطناعي في تنمية اتجاهات تلاميذ التعليم الابتدائي نحو تعلم اللغة الانكليزية حسب رأي مدرساتهم خميس مشيط، وقد تكونت العينة من (58) مفردة من المعلمات المبحوثات، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي كما استخدمت الاستبيان كأداة لجمع البيانات ونتج عنها أن التطبيقات المدروسة تسهم في زيادة اهتمام التلاميذ بتعلم اللغة الانكليزية وتقوي هذا التعلم لديهم.

دراسة (الشمري، 2023 ص.102-128)

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم في تفعيل تقنيات الذكاء الاصطناعي في دروس اللغة الأجنبية، وتحديد العوائق التي تحول دون ذلك من وجهة نظر المعلمين. المنهجية: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبيان كأداة لجمع البيانات من عينة شملت معلمي ومعلمات اللغات الأجنبية.

القبلية والبعدية وتوصلت إلى نتائج عدة أبرزها: أن هناك فروق بين متوسط الدرجات للعينة المبحوثة بالنسبة لمجمل عناصر الذات اللغوية والعناصر الرئيسية بشكل منفرد لصالح القياس البعدي، وأن تأثير الذكاء الاصطناعي كان كبيراً بنسبة (0.99) وتقدمت الدراسة بجملة من التوصيات منها: أهمية ضرورة استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.

دراسة (العتل وآخرون، 2021، ص30):

تهدف إلى الكشف عن أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم، والصعوبات التي تواجه تطبيقه في العملية التعليمية حسب رأي طلاب كلية التربية في الكويت، وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من (229) مفردة من طلاب كلية التربية الذين درسوا مقرر طرائق تدريس الحاسوب، وقد استخدم الاستبيان كأداة للدراسة وتم الاعتماد على المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة كان أهمها: أن هناك فروق عند المستوى (0.05) بين متوسط درجات أفراد العينة فيما يتعلق بأهمية الذكاء الاصطناعي التعليم تبعاً لسنة الدراسة، وأنه ليس هناك فروق فيما يتعلق بصعوبات تطبيقه في التعليم تبعاً

وأظهرت النتائج أن دور الإدارة المدرسية جاء بدرجة متوسطة، حيث ركز المدرء على الجوانب الإدارية أكثر من الدعم الفني المتخصص لمعلمي اللغات. **التعقيب على الدراسات السابقة:**

الإطار النظري:

مفهوم الذكاء الاصطناعي:

برز مفهوم الذكاء الاصطناعي من قبل مكارثي في أمريكا سنة 1956، وهو فرع من علوم الحاسوب التي تعنى بتقليد السلوك البشري باستخدام الآلة (الصباحي، 2020:331).

وحسب (أبو زايد، 2017: ص19) فالذكاء الاصطناعي هو: أحد فروع العلوم الحاسوبية الذي يتيح تصميم برامج حاسوبية تقوم بمحاكاة الذكاء البشري، بحيث يستطيع الحاسوب القيام بمهام معينة عوضاً عن البشر، والتي تتطلب الفهم والتفكير والاستماع والكلام والتحرك بطريقة منظمة ومنطقية.

ويعرف الذكاء الاصطناعي أيضاً بأنه: خصائص وسلوكيات يقوم الحاسوب بمتابعتها حتى تتمكن من محاكاة قدرات البشر الذهنية بأنماط وطرق متعددة (الفراني، 2020: 135).

اتفقت معظم الدراسات السابقة على الأهمية البالغة لضرورة إدخال الذكاء الاصطناعي في عملية التعليم. وهذا يؤكد أن الدراسة الحالية هي إمتداد للجهود السابقة التي تؤكد أن التكنولوجيا وحدها لا تكفي دون إدارة واعية وممارسة فعلية. كما تنوعت المناهج المستخدمة بين المنهج شبه التجريبي في دراسة (محمود وآخرون) لقياس الأثر، والمنهج الوصفي في بقية الدراسات (العنل، الشهراني، الشمري) لرصد الواقع وتحديد المعوقات. وتستفيد الدراسة الحالية من هذا التنوع في استخدام المنهج الوصفي كونه الأنسب لتوصيف دور الإدارة المدرسية وعلاقته بتفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعليم اللغات الأجنبية. أما من حيث العينة والمجتمع فقد شملت الدراسات السابقة فئات متنوعة (طلاب تعليم أساسي، طلاب جامعيين، معلمون). وتلتقي الدراسة الحالية مع دراسة (الشمري، 2023) في استهداف معلمي اللغات والإدارة المدرسية.

خصائص الذكاء الاصطناعي:

تعتمد تطبيقات الذكاء الاصطناعي على بنية خوارزمية تمنحها سمات فريدة، يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

1- التكيف:

قدرة النظام على تعديل سلوكه واستجابته بناءً على مدخلات المستخدم. في تعلم اللغات، يحلل النظام سرعة استيعاب الطالب للمفردات، فإذا وجد صعوبة في قاعدة معينة، يقوم آلياً بتقديم أمثلة إضافية وتبسيط المحتوى، وهو ما يسمى «المسار التعليمي المخصص».

2- القدرة على التعلم الذاتي :

من خلال «تعلم الآلة» تتطور التطبيقات من خلال البيانات التي تستقبلها. فهي لا تحتاج إلى إعادة برمجة لكل خطأ، بل تتعرف على أنماط أخطاء النطق لدى الطلاب وتحسن من قدرتها على تصحيحها مع مرور الوقت.

3- معالجة اللغات الطبيعية :

هذه الخاصية هي الأهم في تعليم اللغات؛ إذ تمكن الآلة من فهم اللغة البشرية (منطوقة أو مكتوبة)، وتحليل سياقها، والرد عليها بطريقة تحاكي البشر، مما يوفر «بيئة انغماس لغوي» افتراضية.

4- التفاعلية الفورية :

على عكس المعلم البشري الذي قد يحتاج وقتاً لتصحيح 30 ورقة عمل، يوفر الذكاء الاصطناعي تغذية راجعة في أجزاء من الثانية، مما يمنع ترسيخ الأخطاء اللغوية لدى المتعلم. (عبد العاطي، 2022: 115)

(120)

الذكاء الاصطناعي وتعليم اللغات الأجنبية:

لم يعد دور الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات الأجنبية مقتصرًا على كونه «مخزنًا للمعلومات»، بل تحول إلى «شريك حوار ذكي» يعالج واحدة من أكبر مشكلات تعلم اللغات وهي «ندرة ممارسة اللغة مع المتحدثين الأصليين». تتيح تقنيات «التعرف الآلي على الكلام» المدمجة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي للمتعلمين إمكانية التحدث والحصول على تقييم لحظي لنبرة الصوت والضغط على الحروف وهو ما يوفر بيئة انغماس لغوي محاكية للواقع.

كما يتميز الذكاء الاصطناعي بقدرته على «توليد المحتوى اللغوي التكيفي»؛ حيث لا يقدم للطلاب نصوصاً جامدة، بل ينشئ نصوصاً وقصصاً تتناسب مع حصيلتهم اللغوية واهتماماتهم الشخصية، مما يرفع من دافعية التعلم ويقلل من الفجوة المعرفية بين الطلاب داخل الفصل الواحد. هذا الدور

المنظم؛ فريدياً كان أم جماعياً من أجل حلّ المشكلات وتذليل الصّعاب حتّى تتحقّق أهداف المدرسة التّربويّة والاجتماعية كما ينشدها المجتمع (الزبيدي: 1988، 17).

كما تعرف الإدارة المدرسية بأنها «الجهود المنسّقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي (المدرسة) إداريين، وفنيين، بغية تحقيق الأهداف التّربوية داخل المدرسة تحقيقاً يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة، من تربية أبنائها، تربية صحيحة وعلى أسس سليمة». ويعرفها البعض الآخر بأنها « كل نشاط تتحقّق من ورائه الأغراض التّربوية تحقيقاً فعالاً ويقوم بتنسيق، وتوجيه الخبرات المدرسية والتّربوية، وفق نماذج مختارة، ومحددة من قبل هيئات عليا أو هيئات داخل الإدارة المدرسية. وعرفها البعض على أنها « حسيّلة العمليات التي يتمد بواسطتها وضع الإمكانيات البشرية والمادية في خدمة أهداف عمل من الأعمال، والإدارة تؤدي وظيفتها من خلال التأثير في سلوك الأفراد» (العمايرة: 2002، 19-18).

مهام الإدارة المدرسية:

إنّ المدير كقائد تربوي في مؤسسته يؤثّر في كافّة العاملين، ويحثّهم على المشاركة في تحقيق الأهداف التّربوية المنشودة

«التفريدي» يجعل من الذكاء الاصطناعي أداة مثالية لدعم الإدارة المدرسية في تحقيق معايير الجودة التعليمية عبر ضمان وصول كل طالب إلى أقصى طاقاته اللغوية الممكنة. (عزمي، 2020: 320-312)

كما تستطيع التطبيقات الذكية ليس فقط تصحيح الأخطاء، بل فهم «النمط اللغوي» للمتعلم والتنبؤ بالصعوبات المستقبلية التي قد يواجهها في قواعد معينة أو مفردات محددة، ومن ثمّ بناء مسار تعليمي فريد (يتغير لحظياً وفقاً لسرعة استجابة الطالب. هذا التحول من «القالب الواحد للجميع» إلى «التعليم المصمم خصيصاً للفرد» يساهم بشكل مباشر في خفض مستوى «قلق اللغة» (حيث توفر المنصات الذكية مساحة آمنة للممارسة والخطأ بعيداً عن ضغوط التقييم الجماعي في الفصول التقليدية. (الحفاوي، 2021: 192-185)

الإدارة المدرسية:

مفهوم الإدارة المدرسية:

عرّف الزبيدي الإدارة المدرسيّة بأنها «مجموعة من العمليّات التنفيذيّة والفنيّة التي يتمّ تنفيذها عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني بقصد توفير المناخ الفكري والنفسي والمادّي الذي يساعد على حفز الهمم وبعث الرغبة في العمل النشط

ويجني معهم النجاحات المأمولة القابلة للتحقيق.

- النمذجة: تحمّل مسؤوليّة أن تكون نموذجًا يحتذى بما تهدف إليه المدرسة.

كان المدير في وقت من الأوقات مديرًا للمدرسة وقائدًا لها ومشرفًا على هيئة التدريس والموظّفين وقائدًا تدريسيًا، وكان الصّانع الأوّل للقرار...

- الإشراف: التأكّد من تحقيق المدرسة لالتزاماتها، فإن لم تفعل فعليه البحث عن الأسباب وإزالتها (MacCabe, 83: 1999)

مقومات الإدارة المدرسية الناجحة:

إنّ طريق النجاح في العمل يبدأ من التفكير والاستشارة والتخطيط المدروس وصولًا إلى الأهداف بأقلّ جهد وبأسرع وقت وهناك خطوات ينبغي اتّباعها وهي كالآتي:

- **التخطيط:** ونعني به وضع الأهداف وقراءة نتائجها ووضع الحلول للمضاعفات السلبية التي قد تتجم عنها مضافًا إلى تعيين الطرق للوصول إليها.

- **التنظيم:** ونعني به تحديد الأهداف البعيدة والأخرى القريبة وفرز الأولويات وتوزيع الأدوار والأوقات على الأفراد المناسبين أو اللجان لإنجازها.

- **المتابعة:** ومهمّتها في بعدين:

الأول: التوجيه والتعليم والسعي المستمرّ لإيجاد التنسيق والتعاون بين أطراف العمل.

وقد وضع سيجيوفاني تسع مهام للمدير وهي:

- تحقيق الأهداف: ربط الرؤى المشتركة معًا.

- المحافظة على الانسجام: بناء الفهم المتبادل.

- تأصيل القيم: إنشاء مجموعة من الإجراءات لتحقيق رؤية المدرسة.

- التحفيز: تشجيع الموظفين وهيئة التدريس.

- الإدارة: التخطيط وحفظ السجلات ورسم الإجراءات والتنظيم.

- الإيضاح: إيضاح الأسباب للموظّفين للقيام بمهام محدّدة.

- التمكين: إزالة العوائق التي تقف حجر عثرة أمام تحقيق هيئة التدريس والموظّفين لأهدافهم وتوفير الموارد اللازمة لذلك.

الثاني: السيطرة والمراقبة على الأعمال (درويش، 2018:118)

أداة الدراسة:

تعد عملية جمع البيانات خطوة مهمة في إجراء البحوث، ولكي يجمع الباحث البيانات المتعلقة بموضوع بحثه على نحو علمي منظم فإنه يوفق في اختيار أدوات بحثه أو يعدها بنفسه لتتناسب مشكلة بحثه وهدفه والمنهجية الدراسية التي اتبعها لتنفيذ هذا الدراسة ليتمكن من إثبات فرضياته ومن ثم تفسير نتائجه (الزهيري، 2017: 169)

أما الأداة المعتمدة في هذه الدراسة فهي الاستبيان الإلكتروني (googleform). و لقد تم الاستعانة بهذه الأداة لعدة اعتبارات أبرزها: تتيح الاستجابة في أي وقت ومن أي جهاز، مما يرفع من معدل الاستجابة، توفر هذه الأداة تحليلاً فورياً للنتائج عبر رسوم بيانية واضحة، مما يساعد في تصور دور الإدارة المدرسية في تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعليم اللغات الأجنبية، وبإمكاننا الوصول لمعلمي المدارس الرسمية في محافظة عكار من خلال مجموعات التواصل المهنية.

خطوات إعداد الأداة:

بما أن هدف الدراسة التعرف على دور الإدارة المدرسية في تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعليم اللغات الأجنبية، كان لا بد من اعتماد الخطوات التالية:

التأكد من سيرها وفق الخطة الموضوعية وتصفية العوالق أو الموانع التي يمكن أن تعرقل مسيرة العمل (التجار، 2018، صفحة 131).

- التوظيف: يعتبر التوظيف من مسؤوليات الإدارة في أي مؤسسة، حيث ينظم عملية اختيار الموظفين المناسبين الذين سيقومون بتحقيق أهداف المؤسسة ورسالتها.

وبيعمل قسم التوظيف على تدريب موظفي المؤسسة وتحسين مستواهم الوظيفي والذي سينعكس إيجاباً على المؤسسة (عبد الحميد: 2021، 74).

منهج الدراسة:

يعد منهج الدراسة الوصفي أنسب المناهج التي يمكن اعتمادها في هذه الدراسة لوجود علاقات ارتباطية بين المتغيرات (دور الإدارة المدرسية و استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات الأجنبية) والكشف عن الفروق بينها من أجل وصف الظاهرة المدروسة (فعالية الإدارة المدرسية في المدارس الرسمية) وتحليلها والتعبير عنها تعبيراً كيفياً وكمياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، في حين يعطي التعبير الكمي وصفاً رقمياً ليوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى.

الإطلاع على الأدبيات التي تناولت كل من الإدارة المدرسية، الذكاء الإصطناعي و تعليم اللغات الأجنبية. وقد ساعدت هذه الدراسات التي أجريت في العديد من الدول على تحديد طبيعة الإستهتبان و المجالات المعتمدة مقابل بدائل متدرجة. و كان التوجه على إعداد فقرات هذا الاستبيان الذي تألف من 3 محاور و 12 سؤال مقابل خمسة بدائل متدرجة لدرجة الموافقة وتأخذ عند التصحيح الدرجات (1-2-3-4-5). كما سعت الباحثة إلى أن تكون تعليمات الاستبيان واضحة ودقيقة و بسيطة، إذ طلبت من المعلمين والمعلمات اختيار أحد البدائل الخمسة لفقرات الاستبيان بكل شفافية و موضوعية.

عرض النتائج:

للحصول على نتائج كل فقرة من فقرات دور الإدارة المدرسية في تفعيل تطبيقات الذكاء الإصطناعي لتعليم اللغات الأجنبية، تم حساب تكرارات الدرجات الموافقة لكل محور من المحاور الخمسة و أسئلتها وفق درجات الموافقة التي كانت بأوزان (1،2،3،4،5)، ما عدى الفقرة المتعلقة بالبيانات الشخصية و التي تم الحصول عليها من خلال استخراج القيم الإحصائية بحساب القيم التي ظهرت في الجدول تلقائياً وهي:

المتوسط الحسابي : مجموع الدرجات مقسوماً على العدد.

الانحراف المعياري : يوضح مدى تشتت إجابات المعلمين عن المتوسط.

قيمة «ت»: وهي القيمة التي تقيس حجم الفجوة بين المجموعتين.

مستوى الدلالة : وهي القيمة الأهم؛ فإذا كانت أقل من 0.05، فهذا يعني أن الفروق حقيقية وليست وليدة الصدفة .

البيانات الشخصية:

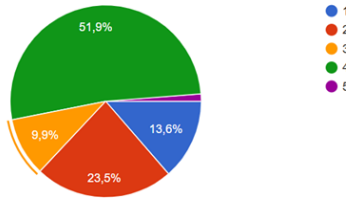
الجنس:		الإختصاص:		الدورات التدريبية التقنية:			
الدالة الإحصائية	مستوى الدالة (Sig)	قيمة ت*	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد (ن)	الفئات	المتغير
دالة إحصائية	0.001	6.12	0.41	4.35	42	حاصل على دورات	الدورات التدريبية
			0.68	2.95	39	غير حاصل	
غير دالة	0.402	0.84	0.55	3.62	38	ذكر	الجنس
			0.52	3.68	43	أنثى	
غير دالة	0.611	0.51	0.58	3.66	45	لغة إنجليزية	الاختصاص
			0.61	3.64	36	لغات أخرى	

يُظهر الرسم البياني تبايناً واضحاً في متوسطات استجابات أفراد العينة (81 معلماً) يعزى لمتغير الدورات التدريبية. حيث حقق المعلمون الذين انخرطوا في برامج تدريبية حول الذكاء الاصطناعي متوسطاً حسابياً مرتفعاً، مما يشير إلى أن المعرفة التقنية المكتسبة عبر التدريب هي المحدد الرئيس لتشكل التصورات الإيجابية.

وفي المقابل، وبناءً على التحليل الإحصائي، لم تظهر الرسوم البيانية الخاصة بمتغيري الجنس (ذكر/أنثى) أو الاختصاص (لغة إنجليزية/فرنسية/أخرى) أي فروق جوهرية، حيث تقاربت المتوسطات الحسابية لهذه المجموعات، مما يؤكد أن الاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات هو اتجاه (عابر للنوع والاختصاص) ويتوقف بالدرجة الأولى على التمكين المعرفي والتدريبي. «المحور الأول: واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي

1 - أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي (مثل ChatGPT) في تحضير الدروس وتصميم الاختبارات.

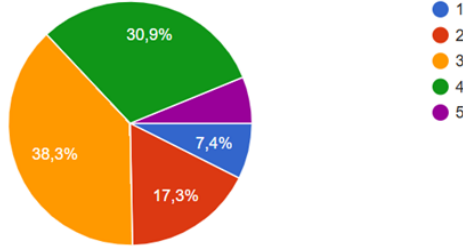
81 réponses



إن النسبة الأعلى من معلمي اللغات الأجنبية 51,9% تشير إلى أنها تستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي مما يشير إلى أن ثقافة استخدام هذه التطبيقات معمة على هذه المدارس الرسمية في محافظة عكار.

2 - أوظف بوتات المحادثة (Chatbots) لتطوير مهارة التحدث لدى الطلاب داخل الصف.

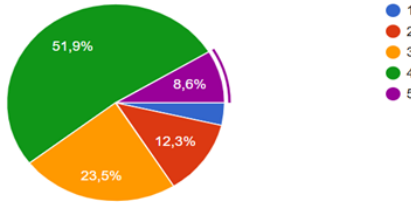
81 réponses



إلا أن العدد الأكبر من هؤلاء المعلمين 38,3% توجهوا الى إعطاء رأي محايد في استخدام "بوتات المحادثة"، و ربما يعود هذه الأمر الى استخدام تطبيقات أخرى في تعليم اللغات الأجنبية.

3 - أعتد على منصات "العلم التكميلي" لتخصيص محتوى لغوي يناسب مستولا كل طالب.

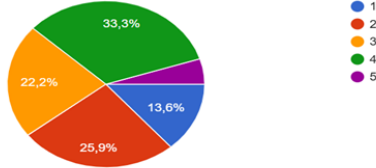
81 réponses



في المقابل، نلاحظ أن النسبة الأكبر من معلمي اللغات الأجنبية 51,9% توافق على استخدامها منصات "التعلم التكميلي" لتخصيص محتوى لغوي يتكيف مع مستوى كل طالب، مما يؤكد مرة أخرى على توظيف هؤلاء بعض منصات الذكاء الاصطناعي بما يتناسب مع مستوى طلابهم.

4 - يقتصر استخدامي للذكاء الاصطناعي على المهام الإدارية (رصد درجات، تقارير) فقط.

81 réponses



بالرغم من تأكيد معظم معلمي اللغات الأجنبية على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي إلا أن هذا الإستخدام اقتصر بشكل فعال أكثر على المهام الإدارية أكثر منه على المهام التعليمية كما تشير النسبة الأعلى 33,3% في الرسم البياني أعلاه.

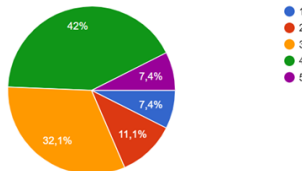
خلاصة المحور الأول:

تبين الرسوم البيانية المرتبطة بالمحور الأول "واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي" أن النسبة الأكبر من المعلمين يستخدمون بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحضير الدروس و إعداد الإختبارات في مواد اللغات الأجنبية و لا يزال البعض منهم يعتمدون على الوسيلة التقليدية. إلا أن هؤلاء المعلمين يلجؤون إلى اعتماد هذه التطبيقات في الأعمال الإدارية أيضاً أكثر من التعليمية 33,3%.

المحور الثاني: دور الإدارة المدرسية في تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعليم اللغات الأجنبية

5 - تتبنى الإدارة المدرسية رؤية واضحة نحو التحول إلى «القيادة الرقمية».

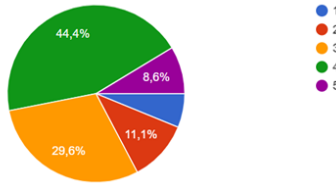
81 réponses



يبين الرسم الباني أعلاه أن النسبة الأكبر من معلمي اللغات الأجنبية 42% تعي جيداً أن الإدارة المدرسية لديها رؤية واضحة نحو التحول إلى القيادة الرقمية و هذا يظهر جلياً من خلال الإجابات في المحور الأول التي تبين دور معلمي اللغات في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس اللغات الأجنبية أو في الأعمال الإدارية.

6 - تؤثر الإدارة ورش عمل تخصصية حول دمج الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات.

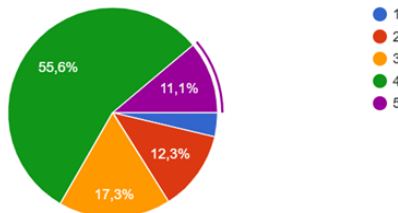
81 réponses



تؤكد النسبة الأكبر من معلمي اللغات الأجنبية 44,4% أن الإدارة المدرسية تخصص ورش تعليمية متخصصة في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات الأجنبية وهذا ما يؤكد رؤية الإدارة المدرسية الواضحة في هذا المجال.

7 - تشجع الإدارة المعلمين على استخدام أدوات التصحيح اللغوي الفوري للطلاب.

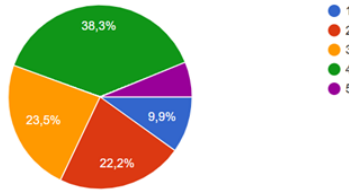
81 réponses



يؤكد أغلبية معلمي اللغات الأجنبية %55,6 أن الإدارة المدرسية تشجع على استخدام أدوات التصحيح اللغوي الفوري للطلاب مما يؤكد التوجه الإيجابي و دعم الإدارة في تطبيق التغذية الراجعة تماشيا“ مع رؤيتها الرقمية.

8 - تخصص الإدارة ميزانية للاشتراك في تطبيقات تعليم اللغات المدفوعة.

81 reponses



يتفق أكثرية معلمي اللغات %38,3 أن الإدارة المدرسية تعطي أهمية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي من خلال تخصيص ميزانية واضحة لهؤلاء المعلمين للاشتراك في تطبيقات تعليم اللغات المدفوعة بهدف الاستفادة المشتركة للمعلمين و المتعلمين.

خلاصة المحور الثاني:

يتبين من الرسوم البيانية المتعلقة بالمحور الثاني أن الإدارة المدرسية تساهم بشكل كبير على نشر الثقافة الرقمية عند المعلمين حيث أن %42 منهم أكدوا أن الإدارة تتبنى رؤية واضحة نحو التحول الى القيادة الرقمية، كما أن %44,4 من المعلمين أجابوا بأن الإدارة توفر لهم ورش عمل تخصصية حول دمج الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات و %55,6 منهم أشادوا بدور الإدارة التي تقوم على تشجيعهم على استخدام أدوات التصحيح اللغوي الفوري للطلاب و %38,3 تحدثوا عن تخصيص الإدارة المدرسية ميزانية خاصة للاشتراك في تطبيقات تعليم اللغات المدفوعة.

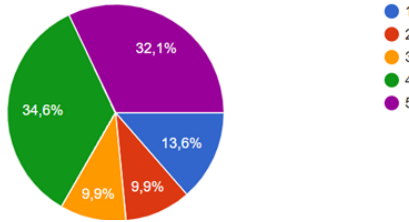
و هذا ما يدل على الدور الإيجابي الذي تقوم به الإدارة المدرسية بالرغم من العديد من العوائق التي يعاني منها معلمي اللغات الأجنبية. كما أننا سنؤكد ذلك في المحور الثالث الذي تناول المعوقات أو الصعوبات التي يعاني منها المعلمين بالرغم من التعاون

الكبير الذي تبديه الإدارة المدرسية لجهة تسهيل عملية استخدام تطبيقات الذكاء من قبل معلمي اللغات الأجنبية.

المحور الثالث: المعوقات

9 - يمثل ضعف شبكة الإنترنت داخل المدرسة عائقاً أمام تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

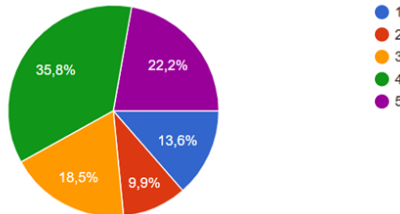
81 réponses



تؤكد النتائج أن معظم معلمي اللغات الأجنبية 32,1% و 34,6% ما يعادل 66,7% يؤكدون أن ضعف البنى التحتية لشبكة الانترنت تشكل العائق الأساسي لتفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي، و هذا حال معظم المدارس الرسمية.

10 - أخشى من استخدام الذكاء الاصطناعي بسبب غياب التشريعات الأخلاقية الواضحة.

81 réponses

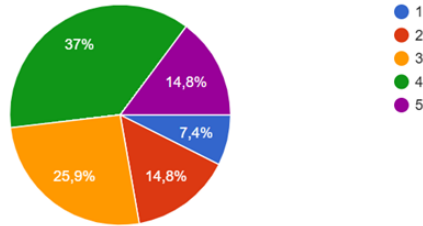


يبين الرسم البياني أعلاه أن العائق النفسي يلعب دوراً أساسياً عند معلمي اللغات الأجنبية وفق النسب المئوية 35,8% و 22,2% ما يعادل 58% من هؤلاء المعلمين

يواجهون صعوبة في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

11 - يفتقر الكادر الإداري إلى الخبرة الكافية للإشراف على المشاريع التقنية اللغوية.

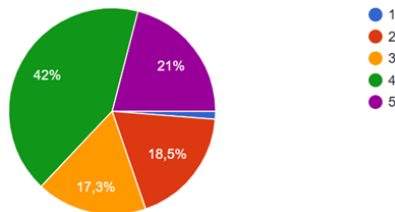
81 réponses



تشير النسبة المئوية الأعلى 37% من معلمي اللغات الأجنبية يعتقدون أن الكادر الإداري يفتقر إلى الخبرة الكافية للإشراف على المشاريع التقنية اللغوية، مما يطرح تساؤل أمام وجود فريق متخصص في المدارس الرسمية لمعالجة بعض الثغرات التقنية اللغوية.

12 - هناك مقاومة من بعض الزملاء لتفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي خوفاً من تهمة دور المعلم البشري.

81 réponses



تؤكد النسبة المئوية 42% في الرسم البياني أعلاه إجابة معظم معلمي اللغات الأجنبية في السؤال رقم 10، فالعائق النفسي مرتبط بشكل أو بآخر بعدم رغبة هؤلاء المعلمين باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي خوفاً من تهمة دورهم داخل الصف.

خلاصة المحور الثالث:

حيث تفوق المعلمون المتدربون في تقبلهم للتقنية، بينما لم يلعب «الجنس» أو «التخصص اللغوي» أي دور في خلق فروق إحصائية، مما يؤكد أن الذكاء الاصطناعي أداة محايدة تعتمد كفاءتها على تمكين المستخدم فقط.

كشفت النتائج عن توجه ملموس لدى معلمي اللغات نحو استخدام الذكاء الاصطناعي، إلا أن هذا الاستخدام يتركز في المهام التحضيرية والإدارية (مثل إعداد الاختبارات والدروس) أكثر من الجوانب التفاعلية داخل الفصل، حيث بلغت نسبة الاعتماد الإداري 33.3%. هذا يشير إلى أن المعلم يرى في الذكاء الاصطناعي أداة «مساعدة للمهام» قبل أن تكون أداة «تعليمية مباشرة».

أظهرت الدراسة دوراً إيجابياً وفاعلاً للإدارة المدرسية في دعم استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتجلى ذلك في:

الرؤية والقيادة: 42% من المعلمين أكدوا تبني الإدارة لرؤية واضحة نحو القيادة الرقمية.

التنمية المهنية: وفرت الإدارة ورش عمل تخصصية لـ 44.4% من العينة.

الدعم الفني والمالي: برز اهتمام إداري

أما الرسوم البيانية التابعة للمحور الثالث «المعوقات» تظهر الصعوبات التي تواجه المعلمين على كافة الأصعدة، فقد أكد 34,6% من المعلمين أنهم يواجهون مشكلة تقنية متمثلة بضعف شبكة الإنترنت داخل المدرسة مما يشكل عائقاً أمام تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي. كما أن البعض الآخر 35,8% يعاني من عدم وضوح التشريعات الأخلاقية لجهة استخدام هذه التطبيقات. و 37% من هؤلاء المعلمين يعتقدون أن الكادر الإداري يفتقر إلى الخبرة الكافية للإشراف على المشاريع التقنية اللغوية. أما العائق الأكبر فيعود برأيهم إلى مقاومة بعض الزملاء لتفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي خوفاً من تهमيش دور المعلم البشري 42%.

خلاصة النتائج:

خلصت الدراسة من خلال تحليل استجابات العينة (81 معلماً) إلى مجموعة من النتائج المحورية التي ترسم صورة واقعية لدمج الذكاء الاصطناعي في المدارس الرسمية بمحافظة عكار:

أثبتت الدراسة أن «التدريب التقني» هو المحرك الوحيد للفروق في التصورات،

تعزيز الإدارة الرقمية : بما أن 37% من المعلمين يرون نقصاً في خبرة الكادر الإداري الإشرافية، يُوصى بتكليف «منسق للتحول الرقمي» في كل مدرسة يكون حلقة وصل بين الإدارة والمعلمين تقنياً.

دعم التفاعل الرقمي داخل الصفوف: تحفيز المعلمين على نقل استخدام التطبيقات من «التحضير الإداري» إلى «داخل الغرفة الصفية» عبر مسابقات لأفضل درس لغوي تفاعلي مدعوم بالذكاء الاصطناعي.

ثانياً: توصيات موجهة لوزارة التربية والتعليم العالي تطوير البنية التحتية:

المعوق التقني (ضعف الإنترنت) هو الحجر الأساس الذي يعطل جهود الإدارة؛ لذا يجب إعطاء الأولوية لتزويد مدارس عكار الرسمية بشبكات إنترنت مدعومة تقنياً.

سد الفراغ التشريعي والأخلاقي: إعداد «ميثاق أخلاقي» وطني يوضح ضوابط استخدام الذكاء الاصطناعي في المدارس، لتبديد حيرة الـ 35.8% من المعلمين القلقين من الجوانب الأخلاقية.

خاتمة الدراسة:

في ختام هذه الدراسة التي سعت إلى تسليط الضوء على «دور الإدارة

بتشجيع أدوات التصحيح اللغوي الفوري (55.6%)، مع تخصيص ميزانيات للاشتراكات المدفوعة بنسبة 38.3%.

بالرغم من الدعم الإداري، برزت عوائق جوهرية تحد من فاعلية هذا الدور، وهي:

تحديات تقنية: ضعف شبكة الإنترنت في المدارس (34.6%).

تحديات تشريعية وأخلاقية: غياب وضوح القوانين المنظمة لاستخدام الذكاء الاصطناعي (35.8%).

تحديات بشرية وإدارية: نقص خبرة الكادر الإداري في الإشراف التقني (37%)، والأهم من ذلك «المقاومة النفسية» من بعض الزملاء خوفاً من تهميش دور المعلم البشري، وهي العقبة الأكبر بنسبة 42%.

التوصيات الإجرائية لتعزيز دور الإدارة المدرسية في تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعليم اللغات الأجنبية:

أولاً: توصيات موجهة لمديري المدارس الرسمية

معالجة «المقاومة النفسية أو البشرية»: تنظيم لقاءات حوارية دورية توضح أن الذكاء الاصطناعي هو «شريك» للمعلم وليس «بديلاً» عنه، للحد من مخاوف التهميش التي بلغت 42%.

المراجع العربية:

1. أبو زيد، علي. (2017). دور النظم الخبيرة في جودة اتخاذ قرارات الإدارة العليا في وزارة الصحة الفلسطينية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.
2. آل مسعد، فاطمة زيد، والفراني، لينا أحمد. (2023). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية. المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، 11(1)، مسلسل (21).
3. الحلفاوي، وليد سالم محمد. (2021). الذكاء الاصطناعي وتكنولوجيا التعليم: تطبيقات ونماذج عملية (ط1). دار الفكر العربي.
4. الزبيدي، سلمان عاشور. (2001). الإدارة الصفية الفعالة في ضوء الإدارة المدرسية الحديثة. مطابع الثورة العربية الليبية.
5. الشمري، فهد. (2023). واقع دور مديري المدارس في تعزيز استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى معلمي اللغة الإنجليزية وتحدياته. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(14)، 102-128.
6. عزمي، نبيل جاد. (2020). تكنولوجيا التعليم الرقمي (ط2). دار الفكر العربي.
7. عبد الحميد، جابر. (2021). إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
8. عبد العاطي، حسن البائع محمد. (2022). الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم الرقمي. مجلة تكنولوجيا التعليم، جامعة سوهاج.
9. عبد العاطي، حسن البائع محمد. (2022). الذكاء الاصطناعي ومستقبل تكنولوجيا التعليم (ط1). دار الجامعة الجديدة.

المدرسية في تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعليم اللغات الأجنبية»، يمكن القول إن التحول الرقمي في مدارس محافظة عكار الرسمية ليس مجرد ترفٍ تقني، بل هو ضرورة حتمية فرضتها متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. لقد كشفت هذه الدراسة أن الإدارة المدرسية في المنطقة تمتلك «إرادة التغيير» من خلال تبني رؤى قيادية رقمية ودعم المعلمين، إلا أن هذه الإرادة لا تزال مقيدة بتحديات لوجستية وتقنية خارجة عن نطاق سيطرتها المباشرة، وعلى رأسها ضعف البنية التحتية والمخاوف البشرية المشروعة من تهيش دور المعلم. إن هذه الدراسة، بما قدّمته من تحليل لواقع وتحديات مدارس عكار، تفتح الباب أمام صناع القرار التربوي لإعادة النظر في استراتيجيات التأهيل المهني لمعلمي اللغات، مؤكدة أن أسس التقنية وتدريب الكادر البشري هما الضمانة الوحيدة لنجاح أي مشروع تعليمي ذكي. وتأمل الباحثة أن تكون هذه الدراسة منطلقاً لمبادرات إجرائية تُسهم في تمكين مدارسنا الرسمية من مواكبة التسارع التقني العالمي، بما ينعكس إيجاباً على جودة تعليم اللغات الأجنبية ومستقبل أبنائنا الطلبة.

لائحة المراجع:

الأجنبية. تسعى هذه الدراسة إلى فهم كيفية دمج التقنيات الذكية في الصفوف الدراسية، ومعرفة دور الإدارة في دعم هذا التحول، بالإضافة إلى تحديد المعوقات التي تواجه الكادر التعليمي.

يرجى اختيار الإجابة التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة، مع العلم أن الأرقام تشير إلى الدلالات التالية:

1 - غير موافق بشدة

2 - غير موافق

3 - محايد

4 - موافق

5 - موافق بشدة

ملاحظة: تُستخدم هذه البيانات لأغراض البحث العلمي فقط، ونشكر لكم مساهمتكم في تطوير العملية التعليمية.

بيانات شخصية:

الجنس الإختصاص الدورات التدريبية

(التقنية):

10. العمارة، محمد حسن. (2002). مبادئ الإدارة المدرسية (ط3). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

11. القحطاني، أمل. (2023). القيادة التربوية في عصر الذكاء الاصطناعي: التحديات والفرص. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 17(2).

12. المنصور، خالد. (2021). الإدارة التربوية المعاصرة. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

13. الناقة، محمود كامل. (2019). تعليم اللغات الأجنبية: المداخل والطرق. مطابع جامعة عين شمس.

14. النجار، فريد. (2018). الإدارة المدرسية والقيادة التربوية في القرن الحادي والعشرين. دار الفكر العربي.

المراجع الأجنبية

1. MacCabe ,N .H .(1999) .The principal's role in school improvement. [Unpublished manuscript/Report– depending on source.]

2. Pokrivcakova, S. (2019). Preparing Teachers for the Application of AI– Powered Tools in Foreign Language Education .Research–publishing. net.

الملحق:

الإستمارة:

عزيزي المعلم، عزيزتي المعلمة:

يعد هذا الاستبيان أداة بحثية تهدف إلى رصد و تقييم دور الإدارة المدرسية في تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعليم اللغات

3 4 5

العبارة

1 2

1 - المحور الأول: واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي

1- أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي (مثل ChatGPT) في تحضير الدروس وتصميم الاختبارات.

2 - أوظف "بوتات المحادثة" (Chatbots) لتطوير مهارة التحدث لدى الطلاب داخل الصف.

3- أعتد على منصات "التعلم التكيفي" لتخصيص محتوى لغوي يناسب مستوى كل طالب.

4- يقتصر استخدامي للذكاء الاصطناعي على المهام الإدارية (رصد درجات، تقارير) فقط.

2 - المحور الثاني: دور الإدارة المدرسية في تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعليم اللغات الأجنبية

1 - تتبنى الإدارة المدرسية رؤية واضحة نحو التحول إلى "القيادة الرقمية".

2 - توفر الإدارة ورش عمل تخصصية حول دمج الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات.

3 - تشجع الإدارة المعلمين على استخدام أدوات التصحيح اللغوي الفوري للطلاب

4 - تخصص الإدارة ميزانية للاشتراك في تطبيقات تعليم اللغات المدفوعة.

3 - المحور الثالث: المعوقات

1 - يمثل ضعف شبكة الإنترنت داخل المدرسة عائقاً أمام تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

2 - أخشى من استخدام الذكاء الاصطناعي بسبب غياب التشريعات الأخلاقية الواضحة.

3 - يفتقر الكادر الإداري إلى الخبرة الكافية للإشراف على المشاريع التقنية اللغوية.

4 - هناك مقاومة من بعض الزملاء لتفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي خوفاً من تهيش دور المعلم البشري.

2 - بين الإنسان والآلة: التربية كوعي أخلاقي

في عصر الذكاء الاصطناعي

دراسة ميدانية في المدارس الخاصة في قضاءي جبيل وكسروان

Between the Human and the Machine: Education as a Moral Conscience
in the Age of Artificial Intelligence – A Field Study in Private Schools in the
Districts of Jbeil and Keserwan



بقلم الباحثة: تيا ماريا البعيني

طالبة دكتوراه في المعهد العالي للدكتوراه / الجامعة اللبنانية – كلية التربية

Tia Maria Beiny

Doctoral student at the Higher Institute of Doctoral Studies, Lebanese
University

Tiamariatia261@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2025/11/17 تاريخ القبول: 2026/2/8 تاريخ النشر: 2026/3/25

الملخص

تتناول هذه الدراسة العلاقة بين التربية والوعي الإنساني في ظلّ التحوّل الرقمي، مع التركيز على أثر الذكاء الاصطناعي في تشكيل القيم والسلوك التربوي لدى المعلمين والمتعلمين في المدارس اللبنانية الخاصة في قضاءي جبيل وكسروان. وتتطّلق الدراسة من الإشكالية المحورية المتمثلة في كيفية توظيف الذكاء الاصطناعي لخدمة الإنسان دون أن يُفرضه من جوهره الأخلاقي، في وقتٍ أصبحت فيه الآلة شريكاً أساسياً في عملية التعليم والتعلّم.

and artificial intelligence (AI) in the digital age, with a particular focus on its impact on the formation of values and educational behaviors among teachers and learners in private schools in the districts of Jbeil and Keserwan, Lebanon. It revolves around the following central question: how can technology be used to serve human beings without dehumanizing them, at a time when machines have become indispensable partners in the teaching and learning process? The research adopts a descriptive, analytical, and comparative methodology, relying on two main tools: a questionnaire and semi-structured interviews conducted with a sample of 61 participants (41 teachers and 20 educational supervisors).

The results reveal a consensus on the need to preserve the human and ethical dimensions of digital education. Although artificial intelligence offers numerous advantages, its unregulated use may weaken moral awareness and values of responsibility.

Teachers and supervisors

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي المقارن، وجمعت البيانات عبر أدوات الاستبانة والمقابلة، وجّهتها إلى عيّنة مكوّنة من (61) مشاركاً، تضمّ (41) معلّماً و(20) مشرفاً تربوياً. وأظهرت النتائج أنّ جميع المشاركين يُجمعون على أهمية الحفاظ على البعد الإنساني والأخلاقي في التربية الرقمية، وأن الذكاء الاصطناعي، على الرغم من منافعه، قد يؤدي إلى ضعف الوعي القيمي والأخلاقي إن لم يُؤطر تربوياً. كما أكّد المعلمون والمشرفون أنّ الحلّ يكمن في أنسنة الذكاء الاصطناعي عبر التربية على التفكير النقدي، والمسؤولية، والتأمّل الأخلاقي، ودعوا إلى إعداد مدوّنة وطنية للأخلاقيات الرقمية التربوية. وتوصي الدراسة بضرورة تبني نموذج تربوي إنساني لبناني معاصر يجعل من الذكاء الاصطناعي أداة لترسيخ القيم، لا لتهميش الإنسان، وبأن تظلّ المدرسة فضاءً لتربية الوعي قبل العقل.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، التربية الإنسانية، القيم الأخلاقية، الوعي الإنساني، التعليم الرقمي، لبنان.

Abstract

This study examines the relationship between education

لتحسين جودة التعليم، وبين ضمان تنمية التفكير النقدي والمسؤولية الأخلاقية لدى المتعلمين. وتشير دراسات حديثة إلى أن إدماج الذكاء الاصطناعي دون إطار قيمى واضح قد يؤدّي إلى إضعاف الحسّ الأخلاقي وتراجع البعد الوجداني في العملية التعليمية. (Wang et al., 2024)

كما يؤكّد Berges-Puyó (2025) أنّ توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم لا يمكن فصله عن البعد الأخلاقي، إذ يرتبط التعلّم الفعّال بتكامل المعرفة مع قيم العدالة والمسؤولية. وبينّ Rivera-Novoa و Arias (2025) أنّ الاعتماد المفرط على الأنظمة الذكية قد يحدّ من فاعلية المتعلّم ويضعف دوره النقدي. وفي السياق نفسه، شدّدت منظمة اليونسكو، (UNESCO) (2023) على ضرورة اعتماد مقاربة إنسانية في التعليم الرقمي تضع الكرامة والحرية في مركز العملية التعليمية. في ضوء هذه المعطيات، تسعى هذه الدراسة - من خلال بحث ميداني في المدارس الخاصة في قضاءي جبيل وكسروان - إلى تحليل العلاقة بين التربية والوعي الإنساني في ظلّ التحوّلات الرقمية، واستكشاف إمكانية بناء نموذج تربوي إنساني يوازن بين التطوّر التكنولوجي والبعد القيمي داخل التعليم المعاصر.

emphasized the importance of humanizing technology through critical thinking, responsibility, and ethical reflection.

The study recommends the establishment of a national code of educational digital ethics in Lebanon and the adoption of a contemporary humanistic educational model that places artificial intelligence at the service of humanity rather than as its replacement.

Keywords: humanistic education, ethical values, artificial intelligence (AI), digital education, Lebanon.

المقدمة

يشهد التعليم المعاصر تحوّلًا متسارعًا في ظلّ الثورة الرقمية التي جعلت الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence) أحد أبرز العوامل المؤثّرة في بنية المعرفة والممارسات التربوية. ومع توسّع استخدام الأنظمة الذكية في التعليم، برزت إشكالية أساسية تتعلّق بمدى قدرة التربية على الحفاظ على بعدها الإنساني والأخلاقي داخل بيئة تعليمية تتزايد فيها الأتمتة والاعتماد على الخوارزميات. أصبحت التربية أمام تحدٍّ يتمثّل في تحقيق توازن بين الاستفادة من الذكاء الاصطناعي

1.1 إشكالية البحث

2023؛ زاهر، 2020) أن التحوّل الرقمي في التعليم يفنقر إلى رؤية تربوية قيّمة متكاملة، ما يستدعي إعادة بناء فلسفة التربية على أساس الوعي والكرامة الإنسانية. ومن هنا، تتمحور إشكالية البحث حول كيفية حفاظ التربية على دورها الإنساني في ظلّ الثورة الرقمية، من خلال تحقيق توازن بين الذكاء الاصطناعي والوعي الإنساني، بما يضمن بقاء الإنسان في مركز العملية التعليمية لا على هامشها.

1-2 أسئلة الدراسة

في ضوء المشكلة المطروحة، وما أظهرته الأدبيات الحديثة من تباين بين التقدّم التقني وتراجع الوعي القيمي، جاءت هذه الدراسة للإجابة عن مجموعة من الأسئلة التي تتمحور حول العلاقة بين التربية والوعي الإنساني في عصر الذكاء الاصطناعي. تهدف هذه الأسئلة إلى تحديد موقع القيم الإنسانية داخل المنظومة التربوية الحديثة، واستكشاف إمكانية بناء نموذج تربوي يوازن بين العقل الاصطناعي والوعي الأخلاقي الإنساني.

1.2.1 السؤال الرئيس:

كيف يمكن للتربية المعاصرة أن تسهم في تعزيز الوعي الإنساني وصونه في عصر

أمام التطوّرات المتسارعة في مجال الذكاء الاصطناعي (AI)، تواجه التربية تحدّيًا مزدوجًا يتمثّل في الاستفادة من التقنيات الحديثة لتطوير التعليم، مع الحفاظ على القيم الإنسانية والوعي الأخلاقي الذي يشكّل جوهرها. فبينما تسعى الأنظمة التعليمية إلى دمج الذكاء الاصطناعي، يُطرح تساؤل جوهري حول مدى قدرتها على صون إنسانية المتعلّم في عالم يتّجه نحو الأتمتة (اليونسكو، 2022، Selwyn، 2023).

تشير الأدبيات الحديثة إلى أنّ توظيف الذكاء الاصطناعي دون إطار قيمي قد يُنتج جيلاً «ذكياً رقمياً» لكنه فقير أخلاقياً، إذ تتراجع مهارات التفكير النقدي والتعاطف والمسؤولية (Popenici & Kerr, 2013؛ السعيد، 2022). ويرى (Berges-Puyó (2025 أنّ الذكاء الاصطناعي في التعليم قد يُفرز معرفة خالية من البعد الإنساني ما لم تُربط بضمير الإنسان. كما نبّهـ Rivera-No voa (2025 إلى أنّ الاعتماد المفرط على الأنظمة الذكية يُضعف الدور الأخلاقي للمعلّم، وهو ما أشار إليه شرف (2021) في تحليله للتحوّل الرقمي العربي. وتؤكد دراسات عربية حديثة (عبد الرحمن،

محاور الدراسة تُعزى إلى المتغيرات الديموغرافية الآتية: الجنس، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، ومستوى استخدام التكنولوجيا التعليمية؟

8. كيف تنعكس التصورات الفلسفية حول الوعي الإنساني على ممارسات المعلمين والمشرفين التربويين في الواقع التربوي الميداني؟

1.3 فرضيات الدراسة

في ضوء المشكلة التي تناولتها هذه الدراسة، والمتعلقة بمدى قدرة التربية على صون الوعي الإنساني في عصر الذكاء الاصطناعي، وبناءً على ما أظهرته الأدبيات التربوية الحديثة من تحديات قيمية ومعرفية، صيغت مجموعة من الفرضيات النظرية التي تسعى إلى تفسير العلاقة بين التربية، الوعي الإنساني، والذكاء الاصطناعي، وذلك كما يلي:

1.3.1 الفرضية الرئيسية:

تُسهّم التربية الإنسانية القائمة على القيم الأخلاقية في صون الوعي الإنساني وتوجيه استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم بما يحقق توازناً بين الكفاءة التقنية والوعي القيمي.

تتنامى فيه هيمنة الذكاء الاصطناعي على التعليم والمجتمع؟

1.2.2 الأسئلة الفرعية:

1. ما طبيعة العلاقة بين التربية والوعي الإنساني في الفكر التربوي والفلسفي الحديث؟

2. ما أبرز التحولات التي أحدثها الذكاء الاصطناعي في القيم والممارسات التربوية على المستويين العربي والعالمي؟

3. كيف تؤثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الأبعاد الأخلاقية والوجدانية لدى المتعلمين والمعلمين؟

4. ما دور المعلم والمشرف التربوي في حماية الوعي الإنساني من التراجع داخل البيئة التعليمية الرقمية؟

5. كيف يمكن إدماج الأخلاقيات الرقمية (Digital Ethics) في المناهج التعليمية بما يحقق توازناً بين التطور التكنولوجي والوعي القيمي؟

6. ما ملامح النموذج التربوي الإنساني المعاصر الذي يمكن أن يوفق بين الذكاء الاصطناعي والوعي الإنساني في سياق التعليم المستقبلي؟

7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول

1.3.2 الفرضيات الفرعية:

1. هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين التربية والوعي الإنساني كما تقدّمه الفلسفات التربوية الحديثة.
2. يحدث الذكاء الاصطناعي تحولات ذات دلالة إحصائية في القيم والممارسات التربوية على المستويين العربي والعالمي.
3. تؤثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي تأثيراً ذا دلالة إحصائية في الأبعاد الأخلاقية والوجدانية لدى المتعلمين والمعلمين.

4. يلعب كلٌّ من المعلم والمشرف التربوي دوراً محورياً وذا دلالة إحصائية في حماية الوعي الإنساني داخل البيئة التعليمية الرقمية.
5. يسهم إدماج الأخلاقيات الرقمية في المناهج التعليمية بصورة ذات دلالة إحصائية في تعزيز الوعي القيمي وتحقيق التوازن بين التطور التكنولوجي والوعي الإنساني.

6. يمكن تطوير نموذج تربوي إنساني معاصر يوفّق بصورة ذات دلالة بين الذكاء الاصطناعي والوعي الإنساني في التعليم المستقبلي.

7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات استجابات أفراد العينة حول محاور الدراسة تُعزى إلى المتغيرات الديموغرافية: الجنس، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، ومستوى استخدام التكنولوجيا التعليمية.

8. تعكس ممارسات المعلمين والمشرفين التربويين في الواقع التربوي الميداني المبادئ الفلسفية والتربوية المرتبطة بالوعي الإنساني في التعليم الرقمي بصورة ذات دلالة.

1.4 أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين التربية والوعي الإنساني في عصر الذكاء الاصطناعي، في ظل التحولات العميقة التي يشهدها التعليم، والبحث في سبل الحفاظ على البعد الإنساني للتربية في زمنٍ تتسارع فيه مظاهر الرقمنة والذكاء الاصطناعي.

1.4.1 الهدف العام:

بناء نموذج تربوي إنساني معاصر يُسهم في توجيه الذكاء الاصطناعي نحو تعزيز القيم الإنسانية وتنمية الوعي الأخلاقي لدى المتعلمين، وضمان بقاء التربية مشروعاً إنسانياً يوازن بين الكفاءة الذكاء الاصطناعي والوعي القيمي.

1.4.2 الأهداف الخاصة:

في عصر الذكاء الاصطناعي.

1. تحليل طبيعة العلاقة بين التربية والوعي الإنساني في ضوء التحولات التي أحدثها الذكاء الاصطناعي في بنية التعليم.

2. التعرف إلى أبرز التحديات القيمية والتربوية التي فرضها الذكاء الاصطناعي على التعليم في البيئات المختلفة.

3. دراسة أثر استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم على الأبعاد الأخلاقية والوجدانية للمتعلمين والمعلمين.

4. استكشاف دور المعلم والمشرف التربوي في الحفاظ على البعد الإنساني داخل البيئة التعليمية الرقمية.

5. اقتراح إطار تصوّري لنموذج تربوي إنساني معاصر يوفق بين التطور التكنولوجي والقيم الإنسانية في التربية.

6. توعية صنّاع القرار التربوي والمجتمعي بأهمية إدماج الأخلاقيات الرقمية في السياسات والمناهج التعليمية لضمان استخدام مسؤول للتقنية.

1.5 أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من تناولها إحدى القضايا التربوية والفكرية المعاصرة، وهي العلاقة بين التربية والوعي الإنساني

تتجلى الأهمية النظرية في سعيها إلى إغناء الفكر التربوي من خلال رؤية تُعيد للتربية دورها الإنساني بوصفها مشروعاً لبناء الوعي الأخلاقي لا مجرد نقل للمعرفة.

أما الأهمية العملية فتتمثل في تقديم توصيات تسهم في توجيه السياسات التعليمية وتمكين المعلمين من توظيف الذكاء الاصطناعي بصورة مسؤولة تراعي القيم والكرامة الإنسانية.

1.6 حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

الحدود البشرية:

ستُطبق هذه الدراسة على المشرفين التربويين والمعلمين العاملين في المدارس الخاصة في محافظة جبل لبنان، نظراً لدورهم المباشر في توجيه العملية التعليمية والتفاعل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

الحدود المكانية:

هي فعل إنساني وأخلاقي يهدف إلى بناء الإنسان القادر على التمييز بين الصواب والخطأ، واتخاذ القرار المسؤول انطلاقاً من ضميره ووعيه القيمي (شرف، 2021). وقد أكدت الفلسفات التربوية الحديثة، منذ جون ديوي وبأولو فريري، أنّ التربية ليست مجرد إعداد للمهن أو اكتساب للمهارات، بل هي عملية تحرير للعقل والوجدان من التبعية والتلقين، وجعل الإنسان محوراً لكل تطور اجتماعي ومعرفي.

الحدود الزمانية:

ستجري هذه الدراسة خلال العام الدراسي 2025 - 2026، وهي فترة تتزامن مع تنامي الاهتمام بتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم اللبناني.

الحدود الموضوعية:

تركّز هذه الدراسة على تحليل العلاقة بين التربية والوعي الإنساني في ظلّ انتشار الذكاء الاصطناعي، من خلال بحث دور التربية في صون القيم الإنسانية، وتنمية الوعي الأخلاقي في الممارسات التعليمية الرقمية.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

2.1 الإطار النظري

تُعدّ التربية من أعمق الظواهر الإنسانية التي تعبّر عن حاجة الإنسان إلى النمو والتطور في مختلف جوانب شخصيته. فهي ليست عملية تقنية لنقل المعرفة، بل تُعدّ التربية من أعمق الظواهر الإنسانية التي تعبّر عن حاجة الإنسان إلى النمو والتطور في مختلف جوانب شخصيته. فهي ليست عملية تقنية لنقل المعرفة، بل

ويرى (Berges-Puyó, 2025) أنّ التربية تواجه اليوم مسؤولية أخلاقية جديدة في التعامل مع الذكاء الاصطناعي، إذ ينبغي أن تكون «التربية هي البوصلة تخلص من القيم والمعنى».

وأن أي تقدم تقني لا يُستند إلى قيم تربوية وإنسانية يبقى ناقصاً. ومن ثم، فإنّ الهدف الأساس هو بلورة نموذج تربوي إنساني معاصر يدمج بين القيم والأخلاق من جهة، والذكاء الاصطناعي والمعرفة من جهة أخرى، بما يعيد للتربية رسالتها الأصلية في بناء الإنسان الحرّ والمسؤول.

2.2 الدراسات السابقة

2.2.1 الدراسات العربية

تناولت مجموعة من الدراسات العربية موضوع العلاقة بين التربية والقيم في ظل التحولات الرقمية والذكاء الاصطناعي.

فقد تناولت دراسة السعيد (2022) الأخلاقيات الرقمية في التعليم العربي في ضوء الذكاء الاصطناعي، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، مؤكدة أهمية التربية في ضبط استخدام الذكاء الاصطناعي وتعزيز ثقافة المسؤولية الرقمية لدى المتعلمين والمعلمين.

أما دراسة عبد الرحمن (2023) فهدفت إلى تحليل القيم الإنسانية في المناهج العربية في ظل التحول الرقمي، وأظهرت النتائج أن المناهج ما تزال تركز على الجانب المعرفي أكثر من القيمي، داعية إلى دمج قيم الوعي والكرامة الإنسانية في

الأخلاقية» التي توجّه استخدام الذكاء الاصطناعي. بينما يؤكد السعيد (2022) أنّ التربية الرقمية في العالم العربي لا بد أن تُؤسّس على قيم العدالة والكرامة، وأن يتم إدماج الذكاء الاصطناعي ضمن رؤية إنسانية شاملة تراعي أبعاد الشخصية المتعلّمة كافة.

كما دعت اليونسكو (2023) إلى تبني ما سمّته «المقاربة الإنسانية في التعليم الرقمي»، والتي تقوم على دمج التقدّم التكنولوجي بالقيم الأخلاقية لضمان أن يبقى الإنسان هو مركز العملية التعليمية، وأن تظل التربية وسيلة لترسيخ الوعي، لا مجرد وسيلة لنقل المعرفة.

ومن هنا، يُفهم أنّ الوعي الإنساني يشكّل المحور الأخلاقي الذي يجب أن يُوجّه الذكاء الاصطناعي داخل المنظومة التربوية. فالتربية مطالبة اليوم بإعادة التوازن بين العقل التقني والعقل الأخلاقي، وبأن تبني نموذجاً تربوياً إنسانياً جديداً يجعل من الذكاء الاصطناعي وسيلة لخدمة الإنسان، لا لاستبداله أو تهميشه.

إنّ الإطار النظري لهذه الدراسة ينطلق من فرضية أنّ التربية في عصر الذكاء الاصطناعي يجب أن تتحوّل من مجرد نقل للمعرفة إلى بناء للضمير الإنساني،

والاصطناعي، وأظهرت أن التربية يجب أن تبقى البوصلة الأخلاقية التي تُوجّه التقنية لخدمة الإنسان وتنمية وعيه القيمي. أما دراسة **Rivera–Novoa** و **Arias (2025)** فسعت إلى تحليل أثر الذكاء الاصطناعي التوليدي على التفكير النقدي للمتعلمين في الجامعات الأوروبية، وأظهرت النتائج أن الإفراط في الاعتماد على الذكاء الاصطناعي قد يضعف المبادرة الفردية ما لم يُدمج ضمن تربية نقدية وإنسانية.

في حين قدّمت دراسة **Wang** وآخرون (2024) مراجعة منهجية موسّعة للأبحاث حول الذكاء الاصطناعي في التعليم، وأشارت إلى أن أغلب الدراسات ركّزت على الكفاءة التقنية وأهملت الأبعاد القيمية، مؤكّدة ضرورة دمج الأخلاقيات في تصميم أنظمة التعليم الذكية.

كما أظهرت دراسة **Selwyn (2022)**، بالاعتماد على المنهج التحليلي النقدي، أن الذكاء الاصطناعي لا يمكنه أن يحلّ محلّ المعلّم في بعده الإنساني والوجداني، لأن الوعي لا يُبرمج بل يُنمّى عبر التفاعل الإنساني المباشر.

المحتوى الرقمي التربوي.

وفي دراسة شرف (2021)، التي تناولت العلاقة بين التربية والأخلاق في مجتمع المعرفة باستخدام منهج تحليلي وصفي، خلص الباحث إلى أن التربية ليست وسيلة لتطوير المهارات فحسب، بل هي مشروع لبناء الوعي الإنساني الذي يوجّه التقدم العلمي نحو الخير العام.

كما أكدت دراسة زاهر (2020)، التي تناولت أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في التعليم العربي من منظور إنساني، أن غياب الإطار القيمي في توظيف الذكاء الاصطناعي قد يؤدي إلى تفكك العلاقة بين المعرفة والوعي، ودعت إلى اعتماد نموذج تربوي يوازن بين التقدّم التكنولوجي والمسؤولية الأخلاقية.

2.2.2 الدراسات الأجنبية

على المستوى الدولي، ركّزت العديد من الدراسات الحديثة على البعد الإنساني والأخلاقي في توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم.

فقد هدفت دراسة **Berges–Puyó (2025)** إلى استكشاف البعد الأخلاقي في استخدام الذكاء الاصطناعي، من خلال تحليل العلاقة بين الذكاء البشري

2.2.3 المقارنة بين الدراسات العربية

والأجنبية

وفيما يتعلّق بالنتائج، أجمعت الدراسات العربية على الدعوة إلى إدماج القيم الأخلاقية والوعي الإنساني في الممارسات التربوية لمواجهة تحديات التقنية الحديثة، معتبرةً التربية حارساً للضمير الإنساني.

في المقابل، ركّزت الدراسات الأجنبية على التكامل بين التقنية والبعد الإنساني، وسعت إلى بناء نماذج تعليمية قائمة على مفهوم الذكاء الاصطناعي الإنساني (Human-Centered AI)، الذي يوازن بين الكفاءة التقنية والمسؤولية الأخلاقية.

ومن خلال هذه المقارنة، يتّضح أن الدراسات العربية تميل إلى البعد القيمي التأصيلي، في حين أنّ الدراسات الأجنبية تتجه نحو البعد التطبيقي والنمذجة الأخلاقية للتقنية. وقد حاولت هذه الدراسة الراهنة الجمع بين الاتجاهين من خلال المقاربة التكاملية المثلثية المنهجية (Methodological Triangulation) التي توظّف التحليلين الكمي والنوعي لتعزيز الصدق الداخلي والعمق التفسيري للنتائج.

2.2.4 التعقيب على الدراسات السابقة

وما يميز الدراسة الحالية

من خلال تحليل الدراسات السابقة

من خلال تحليل الدراسات السابقة، يمكن ملاحظة تباين واضح بين التوجهين العربي والأجنبي من حيث المنهج والعينة والنتائج.

فمنهجياً، اعتمدت الدراسات العربية في معظمها على المنهج الوصفي التحليلي بوصفه الأنسب لبحث المفاهيم القيمة والأخلاقية في السياق التربوي، واستخدمت أدوات تقليدية كالاستبانة والمقابلة للتحقق من آراء المعلمين والمشرفين. أما الدراسات الأجنبية فتميّزت بتنوّع مناهجها، إذ جمعت بين التحليل المقارن والنقدي والمناهج المختلطة (Mixed Methods)، وغالباً ما استعانت ببرامج تحليل نوعي رقمية مثل (NVivo أو Atlas.ti) لتحليل البيانات بعمق أكبر.

أما من حيث العينة، فقد اقتصرَت الدراسات العربية غالباً على عينات محدودة عددياً وجغرافياً، تُمثّل مدارس أو مؤسسات تربوية داخل نطاق وطني ضيق، بينما امتازت الدراسات الأجنبية بتنوّع أوسع للعينة من حيث التوزيع الجغرافي والمستويات التعليمية، إذ شملت معلمين وطلاباً وإداريين من جامعات ومؤسسات

العربية والأجنبية، يمكن الملاحظة أنّ معظم هذه الدراسات ركّزت على أحد جانبيين منفصلين: إمّا الجانب التقني للذكاء الاصطناعي في التعليم، أو الجانب الأخلاقي العام المرتبط بالقيم والمسؤولية الرقمية، دون أن تربط بينهما ضمن إطارٍ فلسفي-تربوي شامل. فمثلاً، ركزت الدراسات الأجنبية (Berges-Puyó, 2025; Rivera-Novoa & Duarte Arias, 2025; Wang et al., 2024)

على البعد الأخلاقي للذكاء الاصطناعي، لكنها لم تتناول دور التربية الإنسانية كقوة روحية قادرة على توجيه الذكاء الاصطناعي نحو بناء الوعي الأخلاقي. أما الدراسات العربية (السعيد، 2022؛ عبد الرحمن، 2023؛ شرف، 2021؛ زاهر، 2020) فقد دعت إلى تعزيز القيم في التعليم الرقمي، لكنها بقيت في حدود التحليل الوصفي والتوصية النظرية دون اقتراح نموذج تربوي تطبيقي متكامل يوازن بين الإنسان والذكاء الاصطناعي.

وتتفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تتبنى مقاربة تكاملية تجمع بين الفلسفة التربوية والأخلاقيات الرقمية والتطبيقات التكنولوجية في آنٍ واحد، مما يجعلها أكثر شمولية في تفسير العلاقة بين التربية والذكاء الاصطناعي. كما أنّها تتميز من الناحية المنهجية باستخدامها المنهج الوصفي التحليلي المدعوم بالاستبيانات والمقابلات الميدانية، ما يضيف على نتائجها بعداً واقعياً يعكس تصورات المعلمين والمشرفين التربويين تجاه الذكاء الاصطناعي ودوره في تشكيل الوعي التربوي للمتعلمين.

وفي ضوء ذلك، جاءت الدراسة الحالية لتسدّ فجوةً معرفية واضحة في الأدبيات التربوية المعاصرة من خلال دمج الوعي الإنساني بالتربية في سياق الذكاء الاصطناعي، بما يتيح الانتقال من

وعليه، يمكن القول إنّ هذه الدراسة تمثل إضافة علمية نوعية في ميدان التربية المعاصرة، إذ تسعى إلى الانتقال من توصيف العلاقة بين الإنسان والآلة إلى إعادة صياغتها تربوياً وأخلاقياً، بما يجعل

3.2 تصميم البحث المختلط (Convergent Parallel Mixed Methods Design)

اعتمدت الدراسة تصميم التلاقي المتوازي (Convergent Parallel Mixed Methods Design) ضمن إطار المنهج المختلط، حيث جُمعت البيانات الكمية والنوعية في الفترة الزمنية نفسها، وبشكل مستقل لكل منهما، ثم جرى تحليل كل نوع من البيانات بصورة منفصلة باستخدام أدوات الإحصائية والمنهجية المناسبة.

ففي الجانب الكمي، تم تطبيق الاستبانة على أفراد العينة وتحليل النتائج باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، لاستخراج المتوسطات، والانحرافات المعيارية، واختبارات الفروق والارتباط.

أما في الجانب النوعي، فقد أُجريت مقابلات شبه منظّمة مع عيّنة قصدية من المشاركين، وتم تحليلها باستخدام التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) عبر الترميز واستخلاص الأنماط الدلالية.

وبعد الانتهاء من التحليلين، تم دمج النتائج وفق أسلوب المقارنة الجانبية (Side-by-Side Comparison) من خلال عرض النتائج الكمية أولاً، ثم تفسيرها وتعزيزها بنتائج المقابلات النوعية

الذكاء الاصطناعي وسيلة لبناء الإنسان لا بديلاً عنه، ويحافظ على مركزية الوعي الإنساني كجوهر العملية التعليمية في عصرٍ تتسارع فيه الثورة الرقمية.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة

3.1 منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ذي الطابع المختلط (الكمي والنوعي)، نظراً لملاءمته لطبيعة الموضوع الذي يسعى إلى تحليل العلاقة بين التربية والوعي الإنساني في ظلّ الثورة الرقمية للذكاء الاصطناعي، واستكشاف قدرة التربية على الموازنة بين التقدّم التكنولوجي والقيم الأخلاقية.

يقوم هذا المنهج على وصف الظواهر التربوية كما هي في الواقع، وتحليلها تفسيراً علمياً لفهم الاتجاهات والقيم والسلوكيات التربوية ذات الصلة

وقد تم اختياره لأنه يتيح جمع بيانات كمّية من خلال الاستبانة لقياس اتجاهات أفراد العينة، وبيانات نوعية من خلال المقابلات الميدانية لاستكشاف آرائهم ومواقفهم بعمق، مما يساعد في بناء تصور تربوي إنساني معاصر يوجّه توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم بطريقة أخلاقية وإنسانية.

ضمن إطار المثلثية المنهجية (Meth-odological Triangulation) كما استخدم أسلوب العرض المشترك (Joint Display) عند مناقشة الأسئلة البحثية، لإبراز نقاط الاتفاق أو التباين بين المعطيات الكمية والنوعية.

3.4 عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من (61) مشاركاً من العاملين في المدارس الخاصة في قضاء جبيل وكسروان بمحافظة جبل لبنان، بواقع (41) معلماً ومعلمة من مختلف المراحل الدراسية (الابتدائية، المتوسطة، والثانوية)، و(20) مشرفاً تربوياً من اختصاصات تعليمية وإدارية متنوعة.

تم تحديد حجم العينة باستخدام منهجية العينة القصدية (Purposive Sampling)، وذلك لضمان تمثيل فئتين أساسيتين في الميدان التربوي، هما المعلمون والمشرفون التربويون، نظراً لدورهما المحوري في توظيف الذكاء الاصطناعي داخل البيئة التعليمية وتوجيهه تربوياً. كما تم اختيار العينة بطريقة العشوائية الطبقية (Stratified Random Sampling)، داخل الفئتين لضمان التنوع في الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمستويات الدراسية.

وقد أتاح هذا التصميم تحقيق تكامل تفسيري يعزز الصدق الداخلي للدراسة ويمنح النتائج عمقاً تحليلياً يتجاوز حدود كل منهج على حدة.

3.3 مجتمع الدراسة

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمشرفين التربويين العاملين في المدارس الخاصة بمحافظة جبل لبنان (قضاء جبيل وكسروان) خلال العام الدراسي 2025-2026. ويتميز هذا المجتمع بكونه يمثل بيئة تعليمية نشطة تشهد تحولات كبيرة في دمج الذكاء الاصطناعي والذكاء الاصطناعي في العملية التربوية، ما يجعله مناسباً لدراسة العلاقة بين التربية والوعي الإنساني في ظل التطور التقني.

وقد اختير هذا المجتمع تحديداً نظراً لتنوعه في الخصائص المهنية (من حيث سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، ونمط التعلم المستخدم)، مما يُتيح استخلاص نتائج أكثر عمقاً وواقعية حول موضوع الدراسة.

وقد تمّ اختيار جبيل وكسروان تحديداً لما تتميزان به من بيئة تربوية رقمية متقدّمة نسبياً مقارنة ببعض المناطق اللبنانية الأخرى، حيث شهدت مدارس القطاع الخاص فيهما تطوراً واضحاً في استخدام التقنيات التعليمية والبرامج الرقمية الحديثة، مما يجعلها ميداناً مناسباً لدراسة العلاقة بين الذكاء الاصطناعي والقيم التربوية من منظور إنساني.

تتألف الاستبانة من (40) فقرة موزعة على أربعة محاور رئيسة: (1) دور التربية في بناء الوعي الإنساني؛ (2) الوعي الأخلاقي في استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم؛ (3) القيم الإنسانية في المناهج الرقمية؛ (4) المقترحات التربوية لبناء نموذج تربوي إنساني معاصر. وقد تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي لتقدير الإجابات، بدرجات تتراوح بين (1 = لا أوافق بشدة) و (5 = أوافق بشدة).

المقابلة نصف الموجهة (Semi-Structured Interview)

استخدمت الباحثة المقابلة كأداة نوعية مكّنة للاستبانة، بهدف استكشاف الجوانب العميقة التي لا يمكن قياسها بالبيانات الكمية فقط. تم إعداد دليل مقابلة يضم أربعة محاور تناولت: (1) مفهوم التربية الإنسانية في ضوء التحول الرقمي؛ (2) أثر الذكاء الاصطناعي على القيم والوعي الأخلاقي في التعليم؛ (3) دور المعلم والمُشرف في صون البعد الإنساني

وتُعدّ هذه العيّنة ممثّلة تمثيلاً كافياً لأغراض الدراسة التحليلية في إطار المجتمع المحدّد، إذ تم اختيارها وفق أسس منهجية تراعي تنوّع الخصائص المهنية والأكاديمية للمشاركين. غير أنّ نتائج الدراسة تُفسّر في حدود سياقها الميداني، دون ادّعاء التعميم الإحصائي المطلق على جميع مدارس القطاع الخاص اللبناني، نظراً لطبيعة العينة القصدية المعتمدة في التصميم المختلط.

3.5 أدوات البحث

اعتمدت الباحثة على أداتين رئيسيتين لجمع البيانات كما يأتي:

الاستبانة المقنّنة (Questionnaire)

تم إعداد الاستبانة خصيصاً لهذه الدراسة بعد مراجعة الأدبيات التربوية الحديثة

على تمتع الاستبيان بدرجة عالية من الثبات والموثوقية. وبذلك، اعتُبرت الأداة صالحة لتطبيقها على أفراد العينة وتحليل نتائجها علمياً. كما تم اعتماد دليل المقابلة شبه المنظّمة بوصفه أداة نوعية داعمة، جرى إعدادها وفق محاور الدراسة، وعُرضت كذلك على مجموعة من الخبراء لضمان صدقها وارتباطها المباشر بأسئلة البحث.

3.7 الاعتبارات الأخلاقية

التزمت الباحثة بالمعايير الأخلاقية المعتمدة في البحوث التربوية. فقد تم الحصول على موافقة خطية مسبقة من جميع المشاركين بعد إطلاعهم على أهداف الدراسة وطبيعة المشاركة فيها، مع التأكيد على أن مشاركتهم طوعية ولهم الحق في الانسحاب في أي وقت دون أي تبعات.

كما تم ضمان سرية البيانات وخصوصية المشاركين، حيث عولجت الاستجابات بصورة مجهولة الهوية، واستخدمت لأغراض البحث العلمي فقط. وتم حفظ البيانات في ملفات آمنة، وعدم إتاحتها لأي جهة خارج الإطار البحثي.

وقد روعيت مبادئ النزاهة العلمية والاحترام والشفافية في جميع مراحل جمع البيانات وتحليلها وعرض النتائج.

3.8 الأساليب الإحصائية والتحليل النوعي

تم تحليل البيانات باستخدام SPSS (الإصدار 27) للجانب الكمي، والتحليل

في البيئة التعليمية الرقمية؛ (4) مقترحات المشاركين لتوجيه الذكاء الاصطناعي نحو خدمة الإنسان.

أُجريت المقابلات مع (10) مشاركين من أفراد العينة الأساسية (خمسة معلّمين وخمسة مشرفين تربويين)، واستغرقت كل مقابلة نحو (25-30 دقيقة).

تم تسجيل الإجابات بعد الحصول على موافقة المشاركين، وتفريغها وتحليلها باستخدام التحليل الموضوعي (The-matic Analysis) لاستخراج الأنماط المتكررة والأفكار الرئيسة التي تُسهم في تفسير النتائج الكمية وتعزيزها.

3.6 صدق وثبات أدوات الدراسة

حرصت الباحثة على التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة قبل تطبيقها على العينة الأساسية. فقد تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية وعلم النفس والقياس والتقويم، وذلك للتأكد من وضوح الفقرات وملاءمتها لمحاور الدراسة ودقتها اللغوية والعلمية، وأُجريت التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم، مما يعزّز الصدق الظاهري والمحتوى للأداة.

أما الثبات، فقد تم التحقق منه باستخدام معامل الاتساق الداخلي (Cronbach's Alpha)، وجاءت قيمته مرتفعة، مما يدل

الدراسي 2025-2026، تبين أن النتائج أسهمت في تقديم صورة واضحة حول تصورات المشاركين لدور التربية في بناء الوعي الإنساني، ومستوى وعيهم الأخلاقي في توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، ومدى حضور القيم الإنسانية في المناهج الرقمية، إضافة إلى رؤاهم حول المقترحات اللازمة لبناء نموذج تربوي إنساني معاصر. وقد تم عرض هذه النتائج في ضوء المحاور الأربعة لأداة الدراسة، ثم تحليلها وفق المتغيرات الديموغرافية (الجنس، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وأخيراً دعمها بنتائج المقابلات النوعية من أجل تحقيق التكامل بين المعطيات الكمية والنوعية.

الموضوعي (Thematic Analysis) للجانب النوعي.

في الجانب الكمي، استُخدمت المتوسطات والانحرافات المعيارية لوصف اتجاهات العينة، والاختبارات اللامعلمية (Mann-whitney; Kruskal-Wallis) لقياس الفروق في نتائج المحاور تبعاً للمتغيرات المستقلة (الجنس، الدور الوظيفي، المستوى العلمي وسنوات الخبرة)، إضافة إلى معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لدراسة العلاقة بين محاور الدراسة فيما بينها (الوعي الأخلاقي، ودور التربية في تنمية الوعي الإنساني، والقيم الإنسانية في المناهج والممارسات الصّفية والموقف التربوي من بناء نموذج إنساني للتعليم الرقمي) باعتماد مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

أما في الجانب النوعي، فتم تحليل المقابلات عبر الترميز المفتوح والتصنيف واستخلاص الأنماط الرئيسة مثل "الوعي الرقمي" و"التوجيه الإنساني للتقنية"، وصولاً إلى دمج النتائج الكمية والنوعية ضمن إطار المثلثية المنهجية (Methodological Triangulation) لتعزيز صدق النتائج وموثوقيتها.

عرض النتائج

بعد تحليل بيانات الاستبيان والمقابلات التي أجريت مع عينة الدراسة من المعلمين والمُشرفين التربويين في المدارس الخاصة في قضاءي جبيل وكسروان، خلال العام

4.1 نتائج التحليل الكمي (الاستبيان)

جدول 1

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة وفق المتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئة	N	دور التربية في بناء الوعي الإنساني (Mean ± SD)	الوعي الأخلاقي في توظيف الذكاء الاصطناعي (Mean ± SD)	القيم الإنسانية في المناهج الرقمية (Mean ± SD)	مقترحات بناء نموذج تربوي (Mean ± SD)	المتوسط العام للمقياس (Mean ± SD)
الجنس	ذكر	13	3.92 ± 0.38	3.49 ± 0.64	3.07 ± .58	4.01 ± .44	3.62 ± 0.49
	أنثى	48	4.34 ± 0.43	4.04 ± 0.69	3.46 ± 0.59	4.32 ± 0.58	4.04 ± 0.54
المسمى الوظيفي	مشرف	20	4.43 ± 0.25	4.45 ± 0.41	3.74 ± 0.48	4.62 ± 0.24	4.31 ± 0.33
	معلم	41	4.16 ± 0.50	3.66 ± 0.68	3.20 ± 0.59	4.07 ± 0.59	3.77 ± 0.56
المؤهل العلمي	بكالوريوس + دبلوم	6	3.85 ± 0.37	3.21 ± 0.49	2.73 ± 0.41	3.60 ± 0.74	3.35 ± 0.48
	دبلوم	11	3.84 ± 0.42	3.22 ± 0.50	2.81 ± 0.40	3.76 ± 0.38	3.41 ± 0.40
	إجازة جامعية	7	4.21 ± 0.53	3.79 ± 0.70	3.23 ± 0.53	4.11 ± 0.43	3.83 ± 0.50
	ماجستير	34	4.43 ± 0.34	4.23 ± 0.54	3.63 ± 0.47	4.51 ± 0.41	4.20 ± 0.40
	دكتوراه	3	4.58 ± 0.07	4.71 ± 0.07	4.21 ± 0.31	4.79 ± 0.07	4.57 ± 0.13
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	4	4.00 ± 0.44	3.50 ± 0.68	3.25 ± 0.51	3.75 ± 0.10	3.63 ± 0.42
	5-10 سنوات	33	4.45 ± 0.34	4.19 ± 0.58	3.58 ± 0.49	4.50 ± 0.42	4.18 ± 0.41
	أكثر من 10 سنوات	24	4.01 ± 0.46	3.61 ± 0.74	3.11 ± 0.67	4.00 ± 0.63	3.68 ± 0.60
الإجمالي		61	4.25 ± .45	3.92 ± 0.71	38 ± 0.61	4.25 ± .57	3.95 ± 0.55

يبين جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة الأربعة وفق المتغيرات الديموغرافية (الجنس، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة). وقد أظهرت النتائج أن المتوسط العام للمقياس بلغ (3.95 ± 0.55) ، وهو ما يشير

فئة (10-5 سنوات)، مما يشير إلى أن الخبرة المتوسطة تتيح توازنًا بين المعرفة التربوية والانفتاح على التقنيات الحديثة.

وتدلّ هذه النتائج مجتمعة على إدراك عالٍ بأهمية التربية كحارس أخلاقي في عصر الذكاء الاصطناعي، مقابل حاجة ملحة إلى تعزيز حضور القيم الإنسانية داخل المناهج الرقمية المعتمدة في المؤسسات التعليمية.

4.1.1 معاملات الارتباط بين المحاور

أظهرت مصفوفة الارتباط (Pearson Correlation) وجود علاقات ارتباط موجبة قوية ودالة إحصائية بين جميع المحاور الأربعة والمتوسط العام للمقياس عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.82 و 0.96).

إلى مستوى مرتفع نسبيًا من الإدراك لدور التربية في بناء الوعي الإنساني وتوجيه الاستخدام الأخلاقي للذكاء الاصطناعي في التعليم. وجاء محور دور التربية في بناء الوعي الإنساني ومحور مقترحات بناء نموذج تربوي إنساني بأعلى المتوسطات (4.25)، ما يعكس اقتناعًا قويًا لدى أفراد العينة بأهمية الدور القيمي للتربية في العصر الرقمي، في حين جاء محور القيم الإنسانية في المناهج الرقمية بأدنى متوسط (3.38)، مما يشير إلى ضعف نسبي في حضور القيم الإنسانية داخل المحتوى الرقمي التعليمي.

كما أظهرت النتائج فروقًا واضحة تبعًا للمتغيرات الديموغرافية؛ حيث سجّلت الإناث متوسطات أعلى من الذكور في جميع المحاور، كذلك تفوق المشرفون التربويون على المعلمين، مما يدل على ارتفاع مستوى الوعي القيمي لديهم. وعلى مستوى المؤهل العلمي، حقّق حملة الدكتوراه والماجستير أعلى المتوسطات، في حين سجّل أصحاب المؤهلات الأدنى أقل القيم، وهو ما يعكس علاقة إيجابية بين المستوى الأكاديمي وارتفاع الوعي الأخلاقي والتربوي. أما من حيث سنوات الخبرة، فقد جاءت أعلى المتوسطات لدى

جدول 2 معامل الارتباط بين المحاور Pearson Correlation

محور دور	محور الوعي	محور القيم	محور مقترحات
التربية في بناء	الأخلاقي في	الإنسانية في	لبناء نموذج
الوعي الإنساني	توظيف الذكاء	المناهج الرقمية	تربوي
محور دور التربية في بناء			
الوعي الإنساني			
محور الوعي الأخلاقي في			
توظيف الذكاء الاصطناعي	.899**		
في التعليم			
محور القيم الإنسانية في	.851**	.888**	
المناهج الرقمية			
محور مقترحات لبناء نموذج	.821**	.835**	.851**
تربوي			
المقياس العام	.937**	.963**	.952**
			.926**

**** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed); n=61**

كلما ارتفع إدراك أفراد العينة لدور التربية في بناء الوعي الإنساني، ارتفع في الوقت نفسه مستوى الوعي الأخلاقي في استخدام الذكاء الاصطناعي، وحضور القيم الإنسانية في المناهج، وقبولهم لمقترحات بناء نموذج تربوي إنساني.

- هذه النتائج تدعم الفرضيات الفرعية التي تتحدث عن وجود علاقات دالة بين التربية والوعي الإنساني والوعي الأخلاقي والقيم الإنسانية في سياق التعليم الرقمي وتشير قوة الارتباط المرتفعة إلى الترابط البنوي بين أبعاد النموذج المقترح دون أن تعني التطابق المفاهيمي بينها، حيث تمّ التحقق من تميّز المحاور نظرياً وإجرائياً.

جدول 3

نتائج اختبار Mann-Whitney للفروق حسب متغير الجنس

المحور	Z	Sig (2-tailed)	الدلالة الإحصائية	التفسير
دور التربية في بناء الوعي الإنساني	-	0.003	دالة	لصالح
الوعي الأخلاقي في توظيف الذكاء	-	0.022	دالة	لصالح
القيم الإنسانية في المناهج الرقمية	-	0.025	دالة	لصالح
مقترحات بناء نموذج تربوي	-	0.036	دالة	لصالح
المتوسط العام للمقياس	-	0.017	دالة	لصالح

أظهرت نتائج اختبار Mann-Whitney وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جميع محاور الدراسة وفي المتوسط العام، وجاءت جميعها لصالح الإناث ($p < 0.05$). ويشير ذلك إلى أن المشاركات الإناث يمتلكن مستوى أعلى من الوعي بدور التربية، والبعد الأخلاقي للذكاء الاصطناعي، وأهمية القيم الإنسانية في المناهج الرقمية مقارنة بالذكور.

جدول 4

نتائج اختبار Mann-Whitney للفروق حسب المستوى الوظيفي

المحور	Z	Sig (2-tailed)	الدالة الإحصائية	التفسير
دور التربية في بناء الوعي الإنساني	-1.578	0.115	غير دالة	—
الوعي الأخلاقي في توظيف الذكاء الاصطناعي	-4.336	0.000	دالة	لصالح المشرفين
القيم الإنسانية في المناهج الرقمية	-2.987	0.003	دالة	لصالح المشرفين
مقترحات بناء نموذج تربوي	-3.205	0.001	دالة	لصالح المشرفين
المتوسط العام للمقياس	-3.605	0.000	دالة	لصالح المشرفين

بيّنت نتائج اختبار Mann-Whitney وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين والمشرفين التربويين في معظم محاور الدراسة، باستثناء محور دور التربية في بناء الوعي الإنساني الذي لم تظهر فيه فروق دالة. وقد جاءت الفروق في بقية المحاور وفي المتوسط العام لصالح المشرفين التربويين، مما يدل على امتلاكهم وعياً أعلى بأبعاد توظيف الذكاء الاصطناعي والقيم الإنسانية في العملية التعليمية.

جدول 5

نتائج اختبار Kruskal-Wallis حسب المؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المحور	H	Sig	الدلالة
أولاً: حسب المؤهل العلمي			
دور التربية في بناء الوعي الإنساني	18.192	0.001	دالة
الوعي الأخلاقي في توظيف الذكاء الاصطناعي	27.072	0.000	دالة
القيم الإنسانية في المناهج الرقمية	26.434	0.000	دالة
مقترحات بناء نموذج تربوي	24.242	0.000	دالة
المتوسط العام للمقياس	27.842	0.000	دالة
الاتجاه العام للفروق: لصالح حملة الماجستير والدكتوراه.			
ثانياً: حسب سنوات الخبرة			
دور التربية في بناء الوعي الإنساني	15.029	0.001	دالة
الوعي الأخلاقي في توظيف الذكاء الاصطناعي	10.590	0.005	دالة
القيم الإنسانية في المناهج الرقمية	9.153	0.010	دالة
مقترحات بناء نموذج تربوي	14.962	0.001	دالة
المتوسط العام للمقياس	12.668	0.002	دالة
الاتجاه العام للفروق: لصالح فئة (5-10 سنوات خبرة)			

أظهرت نتائج اختبار Kruskal-Wallis وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في جميع محاور الدراسة. وقد سُجِّلَت أعلى المتوسطات لدى حملة الماجستير والدكتوراه، مما يبرز أثر المستوى الأكاديمي في تعزيز الوعي القيمي والأخلاقي المرتبط بتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم. كما حققت فئة (5-10 سنوات خبرة) نتائج أعلى مقارنةً ببقية الفئات، الأمر الذي يشير إلى الدور الذي تؤديه الخبرة المتوسطة في تحقيق توازن بين الجانب المهني والقدرة على التكيف مع التحولات الرقمية الحديثة.

4.2 نتائج المقابلات النوعية

صون البعد الإنساني، إذ وُصف المعلم بأنه "الحارس الأخلاقي" داخل الصف، بينما عُدَّ المشرف "المرشد القيمي" الذي يوجّه الممارسات التربوية نحو الاستخدام الواعي للتكنولوجيا. وقد شدّد المشاركون على ضرورة دمج الحوار، والتأمل، والأنشطة التعاونية، والتربية بالقوة في البيئة التعليمية الرقمية، بهدف تعزيز القيم بدل تهميشها.

أما فيما يتعلّق بالمقترحات، فقد أجمع المشاركون على الحاجة إلى بناء نموذج تربوي إنساني معاصر يركز على مبادئ أساسية، أبرزها: (1) الإنسان قبل الذكاء الاصطناعي، (2) العدالة الرقمية، و(3) المسؤولية الأخلاقية.

كما دعوا إلى إعداد مدونات وطنية للأخلاقيات الرقمية، وتدريب إلزامي للمعلمين والمشرفين على التربية الرقمية القيمية، وإدماج مفاهيم "الأخلاقيات الرقمية" و"التربية على القيم" بوضوح في المناهج المدرسية.

وتؤكد هذه النتائج أن مستقبل التعليم الرقمي في لبنان ينبغي أن يقوم على مقارنة إنسانية شاملة توازن بين الابتكار التكنولوجي والوعي الأخلاقي، وتُعيد الاعتبار للتربية بوصفها مساحة لبناء

أظهرت المقابلات شبه المنظّمة التي أجريت مع المشرفين التربويين والمعلمين وجود توافق واضح حول مركزية التربية الإنسانية في عصر التحوّل الرقمي، إذ أجمع المشاركون على أن التطور التكنولوجي - مهما بلغ - لا يمكن أن يُلغي الدور الإنساني للتربية، بل يزيد من أهميته وإلحاحه. وقد عبّروا عن قناعة راسخة بأنّ الإنسان يجب أن يبقى محور العملية التعليمية، وأنّ الذكاء الاصطناعي ما هو إلا أداة ينبغي أن تُوجّه أخلاقياً وتربوياً لخدمة القيم الإنسانية.

وبيّنت النتائج أن للذكاء الاصطناعي أثراً مزدوجاً؛ فمن جهة، يسهّل الوصول إلى المعرفة ويوسّع آفاق التعلّم، ومن جهة أخرى يسهم في ضعف الجهد الذاتي، وتراجع التفكير النقدي، وظهور مشكلات أخلاقية أبرزها الغش الأكاديمي، والسرقة الفكرية، وضعف الشعور بالمسؤولية الرقمية. كما لاحظ المشاركون تغييراً في علاقة الطالب بالمعرفة، حيث تحوّل في بعض الحالات من باحث ومفكّر إلى مستهلك للمعلومة الجاهزة.

وأكدت المقابلات على الدور الجوهري لكلّ من المعلم والمشرف التربوي في

الإنسان قبل نقل المعرفة.

على الدور المحوري للمعلم والمشرف التربوي في توجيه المتعلمين، وضبط مسار التعلم الرقمي أخلاقياً وإنسانياً.

4.3 دمج النتائج الكمية والنوعية (Triangulation)

إنّ هذا التوافق بين النتائج الكمية والنوعية يعزّز من مصداقية الدراسة، ويؤكد أنّ التربية لا تزال تمثل الركيزة الأساسية لبناء الوعي الإنساني، حتى في سياق تعليمي تحكمه التكنولوجيا المتقدمة. كما يبرهن على أن أي إدماج فعال للذكاء الاصطناعي في التعليم لا بدّ أن يكون محكوماً بإطار تربوي قيمى واضح، يوازن بين التقدّم التقني والحاجة الإنسانية إلى المعنى، والوعي، والمسؤولية الأخلاقية.

الاستنتاجات والتوصيات

5.1 مناقشة الفرضيات

أولاً: الفرضية الرئيسية

تُسهّم التربية الإنسانية القائمة على القيم الأخلاقية في صون الوعي الإنساني وتوجيه استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم بما يحقق توازناً بين الكفاءة التقنية والوعي القيمي.

أثبتت النتائج الكمية والنوعية معاً صحة هذه الفرضية بشكل واضح. فقد أظهرت نتائج الاستبانة ارتفاع متوسط محور دور التربية في بناء الوعي الإنساني ($M =$

أظهرت عملية دمج النتائج الكمية المستخلصة من الاستبيان مع النتائج النوعية المستخلصة من المقابلات شبه المنظمة تكاملاً واضحاً في تفسير أبعاد الدور التربوي في بناء الوعي الإنساني وتوجيه استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم. فقد أكدت البيانات الكمية ارتفاع المتوسطات في محوري دور التربية في بناء الوعي الإنساني ومقترحات بناء نموذج تربوي إنساني معاصر، مقابل مستوي متوسط لمحور القيم الإنسانية في المناهج الرقمية، الأمر الذي يدل على وجود وعي نظري مرتفع لدى أفراد العينة بأهمية القيم، يقابله ضعف نسبي في تطبيقها داخل المحتوى الرقمي.

وقد انسجمت هذه النتائج مع ما كشفته المقابلات النوعية، حيث عبّر المشاركون عن قلقهم من تراجع البعد الإنساني في ظل الاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعي، ولفتوا إلى مظاهر واقعية تمثلت في انخفاض التفكير النقدي، وتزايد السلوكيات غير الأخلاقية المرتبطة بالاستخدام غير المنضبط للتكنولوجيا. وفي المقابل، شدّدوا

ثانياً: الفرضيات الفرعية

الفرضية الأولى

هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين التربية والوعي الإنساني كما تقدّمه الفلسفات التربوية الحديثة.

أظهرت نتائج معامل ارتباط بيرسون وجود علاقات ارتباط قوية جداً بين محور دور التربية في بناء الوعي الإنساني وجميع المحاور الأخرى، ولا سيما المتوسط العام للمقياس ($r \approx 0.94$, $p < 0.01$)، ما يشير إلى أن كلما زاد إدراك دور التربية زاد الوعي الأخلاقي والقيمي المرتبط باستخدام الذكاء الاصطناعي.

كما عبّر المشاركون في المقابلات عن مفهوم «تربية الوعي قبل العقل»، مؤكدين أن التربية ليست مجرد عملية معرفية بل بناء وجداني وقيمي، وهو ما يتوافق تماماً مع أطروحات الفلسفات التربوية الحديثة. وبناءً عليه، فإن هذه الفرضية مدعومة. وتتسجم هذه النتيجة مع أطروحات (2022) Selwyn التي أكدت أن الوعي الإنساني لا يمكن استبداله بالأنظمة الذكية، كما تتقاطع مع نتائج Rivera–Novoa و Arias (2025) التي شددت على ضرورة الحفاظ على فاعلية المتعلّم النقدية في ظل التعلّم المدعوم بالذكاء الاصطناعي.

4.25)، وكذلك محور مقترحات بناء

نموذج تربوي إنساني ($M = 4.25$)،

مما يعكس قناعة قوية لدى أفراد العيّنة بأهمية التربية الإنسانية في توجيه الذكاء الاصطناعي ضمن إطار قيمى وأخلاقي واضح.

كما دُعِمَت المقابلات هذه النتيجة، إذ أكد المشرفون والمعلّمون أنّ التربية الإنسانية هي «الوعي الحي» الذي يوازن بين العقل التقني والعقل الأخلاقي، وأنّ الذكاء الاصطناعي قد يتحول إلى أداة خطيرة إذا لم يُضبط بقيم العدالة، المسؤولية، والاحترام.

وعليه، تُعدّ الفرضية الرئيسة مثبتة علمياً ومدعومة بنتائج متعددة المصادر. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّل إليه (2024) Wang et al. من ضرورة تأطير توظيف الذكاء الاصطناعي ضمن رؤية قيمية واضحة، كما تدعم ما أشار إليه (2025) Berges–Puyó حول مركزية البعد الأخلاقي في التعليم الرقمي. ويؤكد ذلك أن التربية تمثّل الإطار الناظم لاستخدام التقنية، لا مجرد وسيط لها.

الفرضية الثانية

يُحدث الذكاء الاصطناعي تحولات ذات دلالة إحصائية في القيم والممارسات التربوية على المستويين العربي والعالمي.

على المستوى الكمي، جاء محور القيم الإنسانية في المناهج الرقمية بأدنى متوسط ($M = 3.38$)، ما يشير إلى وجود فجوة بين التقدم التكنولوجي والجانب القيمي.

في المقابلات، وصف المشاركون أثر الذكاء الاصطناعي بأنه «سلاح ذو حدين»، إذ أتاح من جهة فرصًا تعليمية كبيرة، لكنه أدى من جهة أخرى إلى تراجع في الجهد الذاتي، التفكير النقدي، والمسؤولية الأخلاقية.

هذه النتائج تؤكد أن الذكاء الاصطناعي يُحدث تحولات واضحة في القيم والممارسات التربوية، مما يدعم هذه الفرضية. وتدعم هذه النتيجة ما أشارت إليه Wang et al. (2024) من وجود فجوة بين التقدم التقني والأطر الأخلاقية الناظمة له. كما تتفق جزئيًا مع دراسة Rivera–Novoa و Arias (2025) التي حذرت من تحوّل المتعلم إلى متلقٍ سلبي في حال غياب الإطار النقدي للتوظيف الرقمي

الفرضية الثالثة

تؤثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي تأثيرًا ذا دلالة إحصائية في الأبعاد الأخلاقية والوجدانية لدى المتعلمين والمعلمين.

أظهرت نتائج الاستبانة مستويات مرتفعة في الوعي الأخلاقي لدى أفراد العينة ($M = 3.92$)، مع وجود ارتباطات قوية بين هذا المحور وبقيه المحاور.

كما بيّنت المقابلات مجموعة من التأثيرات الوجدانية والسلوكية المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي، مثل:

- ضعف التفاعل الوجداني
 - زيادة حالات الغش الأكاديمي
 - تراجع روح المبادرة
 - التحوّل إلى متلقٍ سلبي بدل متعلّم نشط
- وهذا يثبت وجود تأثير عميق للذكاء الاصطناعي على البعدين الأخلاقي والوجداني، ما يعزز صحة هذه الفرضية. وتتوافق هذه النتائج مع ما أشار إليه Berges–Puyó (2025) بشأن التأثير الأخلاقي لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، كما تدعم تحذيرات Selwyn (2022) حول تراجع التفاعل الوجداني في البيئات التعليمية الرقمية غير المنضبطة.

الفرضية الرابعة

يلعب كلٌّ من المعلم والمُشرف التربوي دورًا محوريًا وذا دلالة إحصائية في حماية الوعي الإنساني داخل البيئة التعليمية الرقمية.

أظهرت نتائج الاستبيان فروقًا دالة لصالح المشرفين التربويين في معظم المحاور ($p < 0.05$)، كما أظهرت المقابلات إجماعًا على أن:

• المعلم هو «الحارس الأخلاقي» للطلاب

• المشرف هو «المُرشد القيمي» للمؤسسة التربوية

وقد أكدت الفئتان أنَّ لهما دورًا أساسيًا في ضبط استخدام الذكاء الاصطناعي، وتحويله من أداة تقنية إلى أداة إنسانية موجهة بالقيم. وبناءً عليه، فإن هذه الفرضية مدعومة. وتتسجم هذه النتيجة مع توصيات اليونسكو (UNESCO, 2023) التي أكدت ضرورة تمكين المعلمين من أداء دورهم التوجيهي في البيئة الرقمية، كما تعرّز ما ورد في الأدبيات العربية (السعيد، 2022) بشأن مركزية الإشراف التربوي في ضبط الممارسات التقنية أخلاقياً.

الفرضية الخامسة

يسهم إدماج الأخلاقيات الرقمية في المناهج التعليمية بصورة ذات دلالة إحصائية في تعزيز الوعي القيمي وتحقيق التوازن بين التطور التكنولوجي والوعي الإنساني.

جاء ارتفاع متوسط محور مقترحات بناء نموذج تربوي إنساني ($M = 4.25$) ليؤكد وجود توافق قوي على أهمية إدماج الأخلاقيات الرقمية ضمن المناهج.

كما اقترح المشاركون في المقابلات:

- إدخال مادة للأخلاقيات الرقمية
- إنشاء مدونة وطنية للسلوك الرقمي
- تدريب المعلمين والمشرفين على التربية الرقمية القيمية

وكل ذلك يعزّز صحة هذه الفرضية من الناحيتين النظرية والميدانية. وتدعم هذه النتيجة الدعوات الدولية إلى إدماج الأخلاقيات الرقمية ضمن المناهج، كما ورد في تقرير UNESCO (2023)، وتتقاطع مع نتائج عبد الرحمن (2023) التي أشارت إلى ضعف الحضور القيمي في المحتوى الرقمي العربي.

الفرضية السادسة

إلى المتغيرات الديموغرافية.

يمكن تطوير نموذج تربوي إنساني معاصر يوفق بصورة ذات دلالة بين الذكاء الاصطناعي والوعي الإنساني في التعليم المستقبلي. أظهرت نتائج الاستبيان والمقابلات توافقاً واضحاً على إمكانية بناء نموذج تربوي إنساني يوازن بين التكنولوجيا والقيم، وذلك من خلال:

- الجنس
- المسمى الوظيفي
- المؤهل العلمي
- سنوات الخبرة
- وجاءت هذه الفروق غالباً لصالح:
- التركيز على الإنسان كمحور التربية
- الاعتناء بالوعي والأخلاق الرقمية
- الجمع بين المعرفة والتأمل والحوار
- حملة الماجستير والدكتوراه

وهي كلها عناصر تمهّد لبناء نموذج تربوي لبناني إنساني معاصر، وهو أحد الإنجازات الأساسية لهذه الدراسة. وبناءً عليه، فإن هذه الفرضية مدعومة. وتؤكد هذه النتيجة الاتجاه الحديث نحو تبني نموذج «Human-Centered AI» في التعليم، كما طُرِح في الأدبيات الأجنبية المعاصرة (Berges-Puyó, 2025)، مما يعزّز أهمية تطوير نموذج تربوي إنساني سياقي ملائم للبيئة اللبنانية.

• فئة الخبرة (5-10 سنوات)

وبناءً عليه، فإن تمّ رفض الفرضية الصفريّة وقبول الفرضية البديلة بوجود فروقات ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المتغيرات الديموغرافية.

الفرضية الثامنة

تعكس ممارسات المعلمين والمشرفين المبادئ الفلسفية والتربوية المرتبطة بالوعي الإنساني في التعليم الرقمي بصورة ذات دلالة.

الفرضية السابعة

جميع المقابلات عبّرت عن ممارسات وسلوكيات تتسجم مع:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تُعزى

الاصطناعي على التعليم والمجتمع؟، وقد أتاحَت النتائج الكمية والنوعية معاً تقديم إجابة علمية قائمة على الأدلة والمعطيات الفعلية.

فقد بينت النتائج الكمية ارتفاعاً واضحاً في متوسط محور دور التربية في بناء الوعي الإنساني ($M = 4.25$)، وكذلك محور مقترحات بناء نموذج تربوي إنساني ($M = 4.25$)، مما يدل على وجود وعي مرتفع لدى المعلمين والمشرفين التربويين بأهمية التربية في توجيه استخدام الذكاء الاصطناعي وضبطه ضمن إطار أخلاقي يحمي القيم الإنسانية. وتؤكد هذه النتائج أن التربية لا تزال تمتلك دوراً محورياً في بناء الوعي الأخلاقي للمتعلمين، حتى في ظل التوسع الكبير في استخدام الأدوات الذكية.

في المقابل، جاء متوسط محور القيم الإنسانية في المناهج الرقمية بمستوى متوسط ($M = 3.37$)، ما يشير إلى وجود فجوة بين إدراك أهمية القيم الأخلاقية وبين مدى حضورها الفعلي في المناهج والمحتويات الرقمية. ويعكس هذا التفاوت حاجة ملحة إلى إعادة النظر في تصميم المناهج الرقمية بما يضمن دمج القيم الإنسانية بصورة صريحة ومنهجية، بدل الاكتفاء بالإشارة الضمنية إليها.

- التربية الإنسانية
- الوعي الأخلاقي
- التفكير النقدي
- التربية بالقوة

وهو ما يعكس ترجمة عملية واضحة للفلسفة التربوية المرتبطة بالوعي الإنساني في سياق التعليم الرقمي، ويعزز صحة هذه الفرضية وتتسجم هذه النتيجة مع الطرح الفلسفي التربوي الذي يرى أن التربية عملية تكوين قيمي قبل أن تكون نقلاً معرفياً، وهو ما أكدته الدراسات النظرية في الإطار السابق (شرف، 2021).

5.1.1 خلاصة مناقشة الفرضيات

تؤكد نتائج الدراسة بجميع أدواتها أن الفرضيات قد حظيت بدرجة عالية من الدعم العلمي والتفسيري، ما يعكس قوة التصميم المنهجي للدراسة، وتماسكها الداخلي، واتساق نتائجها الكمية والنوعية، ويعزز من مصداقية النموذج التربوي الإنساني المقترح.

5.2 مناقشة السؤال الرئيس في ضوء نتائج الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس القائل: كيف يمكن للتربية المعاصرة أن تسهم في تعزيز الوعي الإنساني وصونه في عصرٍ تتنامى فيه هيمنة الذكاء

1. إعادة ضبط دور الذكاء الاصطناعي ليكون وسيلة تعليمية مساندة لا بديلاً عن التفكير الإنساني.
 2. تضمين القيم الإنسانية والوعي الأخلاقي صراحةً في المناهج الرقمية.
 3. تمكين المعلم من أداء دوره بوصفه موجِّهاً أخلاقياً وتقنياً في آنٍ واحد.
 4. تنمية الحسّ النقدي والمسؤولية الرقمية لدى المتعلمين.
 5. اعتماد نموذج تربوي إنساني يضع الإنسان في قمة الهرم، والقيم في الوسط، والتكنولوجيا في القاعدة. وعليه، تشير نتائج الدراسة إلى أن التربية المعاصرة ليست عاجزة أمام هيمنة الذكاء الاصطناعي، بل تمتلك القدرة على توجيهه وضبطه أخلاقياً، شريطة اعتماد رؤية تربوية إنسانية متكاملة تعيد الاعتبار للضمير الإنساني بوصفه الركيزة الأساسية لكل عملية تعليمية ناجحة ومستدامة.
- كما أظهرت اختبارات الفروق الإحصائية (Mann-Whitney وKruskal) Wallis وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، حيث جاءت النتائج لصالح الإناث، والمشرفين التربويين، وحملة الدرجات العلمية العليا، وأصحاب الخبرة المتوسطة (5-10 سنوات). وتشير هذه النتائج إلى أن تنمية الوعي الأخلاقي في استخدام الذكاء الاصطناعي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمستوى النضج العلمي والمهني، مما يبرز أهمية الاستثمار في تأهيل المعلمين والمشرفين تربوياً وأخلاقياً.
- أما فيما يتعلق بنتائج المقابلات النوعية، فقد عكست بوضوح مخاوف المشاركين من التأثيرات السلبية للاستخدام غير المنضبط للذكاء الاصطناعي، مثل تراجع التفكير النقدي، وزيادة الاعتماد على الحلول الجاهزة، وضعف الإحساس بالمسؤولية والأمانة العلمية. وفي المقابل، أكد المشاركون الدور الأساسي للمعلم في توجيه هذا الاستخدام، وتعزيز الوعي الأخلاقي لدى الطلاب، وترسيخ قيم مثل الصدق والاحترام والانضباط الذاتي في الفضاء الرقمي.
- وفي ضوء هذه النتائج، يتضح أن التربية المعاصرة قادرة على تعزيز الوعي الإنساني وصونه من خلال:

5.3 مناقشة الأسئلة الفرعية

جدول 6

الإجابة عن أسئلة الدراسة الفرعية في ضوء النتائج الكمية والنوعية

م	السؤال الفرعي	أبرز النتائج المستخلصة	التفسير التربوي المرتكز على الدراسة
1	ما طبيعة العلاقة بين التربية والوعي الإنساني؟	متوسط مرتفع لمحور دور التربية في بناء الوعي الإنساني. ($M = 4.25$)	يدل ذلك على علاقة وثيقة بين التربية والوعي الإنساني، حيث تُعد التربية أداة أساسية لتشكيل الوعي الأخلاقي وترسيخ القيم الإنسانية.
2	ما أبرز التحولات التي أحدثها الذكاء الاصطناعي؟	تسهيل الوصول إلى المعرفة وتسريع التعلم، مقابل تراجع التفكير النقدي وارتفاع حالات الغش وفق المقابلات.	يُظهر الذكاء الاصطناعي تأثيرًا مزدوجًا؛ إيجابيًا معرفيًا وسلبيًا أخلاقيًا، مما يستدعي ضبطه تربويًا وقيميًا.
3	كيف تؤثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي على الأبعاد الأخلاقية والوجدانية؟	متوسط مرتفع نسبيًا للوعي الأخلاقي ($M = 3.92$) مع مخاوف من ضعف المسؤولية وال ضبط الذاتي.	التأثير الأخلاقي يعتمد على الإطار القيمي للتوظيف، وليس على التكنولوجيا بحد ذاتها.
4	ما دور المعلم والمُشرف؟	فروق دالة لصالح المُشرفين في معظم المحاور + تأكيد دور المعلم في المقابلات.	يلعب المعلم والمُشرف دورًا محوريًا في حماية الوعي وبناء الوعي الأخلاقي لدى المتعلمين.
5	كيف يمكن إدماج الأخلاقيات الرقمية في المناهج؟	متوسط أقل لمحور القيم في المناهج الرقمية ($M = 3.37$).	توجد فجوة تستوجب إدراج مباشر للأخلاقيات الرقمية ضمن الأهداف والأنشطة والمضامين التعليمية.
6	ما ملامح النموذج التربوي الإنساني المقترح؟	نموذج هرمي: الإنسان – القيم – الذكاء الاصطناعي.	يوازن بين التطور التكنولوجي ومركزية الإنسان والقيم الأخلاقية.
7	هل توجد فروق تبعًا للمتغيرات الديموغرافية؟	فروق دالة لصالح: الإناث، المُشرفين، حملة الشهادات العليا، خيرة 5-10 سنوات.	يؤكد تأثير المستوى العلمي والخبرة المهنية على درجة الوعي الأخلاقي والقيمي.
8	كيف تنعكس التصورات الفلسفية على الممارسة؟	تأكيد قيم الكرامة والمسؤولية والوعي الأخلاقي في المقابلات.	هناك انسجام بين التصور الفلسفي والممارسة التربوية لدى أفراد العينة.

يُظهر الجدول أعلاه أن الإجابة عن الأسئلة الفرعية للدراسة جاءت منسجمة بين النتائج الكمية والتحليل النوعي، مما يعزّز مصداقية الدراسة، ويؤكد الحاجة إلى تبني نموذج تربوي إنساني يوازن بين التكنولوجيا والوعي الإنساني.

5.4 التوصيات والمقترحات

5.4.1 التوصيات

استناداً إلى نتائج الدراسة الكمية والنوعية، توصي الباحثة بما يلي:

1. إعداد خطة تدريبية وطنية لتمكين المعلمين والمشرفين من دمج الذكاء الاصطناعي بصورة أخلاقية وإنسانية.
2. تطوير البنية الرقمية المدرسية بما يضمن توظيف التقنيات الحديثة بأمان ويعزّز الصلة بين التكنولوجيا والوعي الإنساني.
3. تنظيم دورات تدريبية في التربية الرقمية الأخلاقية والاستخدام الواعي للتقنيات.

4. تضمين القيم الإنسانية في المناهج الرقمية من خلال وحدات حول التفكير الأخلاقي والتعاطف والمسؤولية.

5. إشراك الأسرة والمجتمع المدني في نشر ثقافة الاستخدام الأخلاقي

للتكنولوجيا.

6. تشجيع البحث التربوي في مجالات الدمج بين البعدين التقني والإنساني.
7. تعزيز دور الإشراف التربوي في متابعة توظيف الذكاء الاصطناعي داخل الصفوف وتوجيهها نحو التنمية القيمة.

5.4.2 المقترحات

انطلاقاً من نتائج الدراسة، تقترح الباحثة:

1. إجراء دراسات مستقبلية لقياس أثر الذكاء الاصطناعي على القيم والسلوكيات الأخلاقية.
2. تنفيذ دراسات مقارنة بين المدارس اللبنانية وتجارب دولية حول التربية الرقمية والوعي الإنساني.
3. تصميم نموذج تربوي تطبيقي يضع الإنسان وقيمه في مركز العملية التعليمية، ويجعل من الذكاء الاصطناعي أداة مساندة لا بديلاً عن الدور التربوي (Human-Centered AI Education).

4. تطوير برامج جامعية تدمج بين المعرفة التقنية والوعي الأخلاقي والمسؤولية الرقمية.

5. استحداث مؤشرات تقييم لقياس حضور القيم والوعي الإنساني في الأنشطة الصفية الرقمية.

6. تنفيذ بحوث نوعية معمقة حول تصورات المتعلمين أنفسهم لعلاقة التقنية بالقيم الإنسانية.

5.5 الرؤية الختامية

بعد تحليل نتائج الدراسة، يتبين أنّ توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم لا يمكن أن يكون فعالاً دون إطار تربوي قيمى واضح. وتؤكد المعطيات الكمية والنوعية أنّ التحديّ الأساسي لا يتمثل في التقنية بحدّ ذاتها، بل في كيفية تنظيم استخدامها داخل منظومة تعليمية تحافظ على مركزية الإنسان.

وانطلاقاً من ذلك، تبرز الحاجة إلى تبني رؤية تربوية إنسانية تجعل الذكاء الاصطناعي أداة تعليمية مساندة، لا بديلاً عن التفكير النقدي أو الدور التربوي للمعلم، بما يضمن تحقيق توازن بين التطور التكنولوجي والبعد القيمي في التعليم.

5.6 الخاتمة

تُظهر نتائج الدراسة أنّ الذكاء الاصطناعي يمكن أن يسهم في تطوير التعليم، إلا أنّ أثره القيمي يعتمد على كيفية

وتوصي الدراسة بصياغة إطار وطني للأخلاقيات الرقمية التربوية في لبنان، يُدمج في برامج إعداد المعلمين والمُشرفين، ويعزّز مفهوم التربية على المسؤولية الرقمية. كما تؤكد أهمية إدماج القيم الإنسانية بصورة منهجية في المناهج الرقمية.

وتسهم هذه الدراسة في تقديم إطار تربوي إنساني يستند إلى مركزية الوعي والقيم في توجيه الذكاء الاصطناعي في التعليم، بما يدعم تطوير السياسات التربوية في لبنان والعالم العربي. كما تفتح المجال أمام أبحاث مستقبلية حول التربية الرقمية الأخلاقية، بهدف بناء نموذج متكامل يوازن بين التقنية والبعد الإنساني في العملية التعليمية.

المراجع

المراجع العربية

1. الحمادي، خالد. (2020). الإشراف التربوي المدمج وأثره في تحسين جودة التعليم أثناء الأزمات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 12(4)، 233-249.

2. زاهر، س. (2020). التربية التكنولوجية في الوطن العربي بين التحديث والهوية. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
3. زاهر، ف. (2020). أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في التعليم العربي: نحو رؤية إنسانية. مجلة الفكر التربوي، 33، جامعة الملك سعود.
4. زاهر، فؤاد. (2020). التحول الرقمي في التعليم العربي: الواقع والتحديات. دمشق: دار العلوم التربوية.
5. السعيد، م. (2022). التربية الرقمية وأخلاقيات التعليم في عصر الذكاء الاصطناعي. القاهرة: دار الفكر العربي.
6. شاهين، ن. (2024). التربية وبناء الإنسان في عصر الذكاء الاصطناعي: تصور مقترح. مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية، 6(2).
7. شرف، ن. (2021). التربية والأخلاق في مجتمع المعرفة: قراءة نقدية في الواقع العربي. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
8. عبد الرحمن، ل. (2023). القيم الإنسانية في المناهج التربوية العربية في ضوء التحول الرقمي. مجلة التربية المعاصرة، 58(5)، جامعة عين شمس.
9. العقيل، عبد الله. (2019). الإشراف التربوي الإلكتروني: آفاق جديدة للتطوير المهني في التعليم. مجلة البحوث التربوية العربية، 8(2)، 177-198.
- المراجع الأجنبية
1. Berges-Puyó, J. G. (2025). Human intelligence and artificial intelligence in education: An ethical approach. *International Journal of Social Science and Education Research Studies*, 5(5), 452-458. <https://www.researchgate.net/publication/391980203>
2. Chen, L., Zhao, Y., & Wang, H. (2024). Ethical implications of AI-assisted learning environments. *Journal of Educational Technology & Society*, 27(3), 45-58.
3. Chen, X., Li, Y., & Zhao, L. (2024). Rethinking teachers' and learners' roles in AI-supported education. *Educational Technology Research and Development*, 72(3), 455-472.
4. Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). Harper & Row.
5. Popenici, S. A. D., & Kerr, S. (2023). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1),

- Paris: UNESCO Publishing.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376706>
12. Wang, S., Xu, X., & Ding, H. (2024). **Artificial intelligence in education: A systematic literature review. Expert Systems with Applications, 252**, 10.1016. <https://www.sciencedirect.com/science/article/>
 6. Rivera–Novoa, A., & Arias, D. (2025). **Generative artificial intelligence and extended cognition in learning contexts. Science & Education.** <https://doi.org/10.1007/s11191-025-00660-1>
 7. Rivera–Novoa, A., & Arias, D. (2025). **Teachers’ ethical role in the age of intelligent systems. Journal of Educational Ethics and Technology, 12**(1), 22–37.
 8. Rivera–Novoa, A., & Arias, M. (2025). AI, ethics, and human values in education: Rethinking teacher identity. **European Journal of Educational Studies, 13**(1), 88–104.
 9. Selwyn, N. (2022). **Should robots replace teachers? AI and the future of education.** Cambridge, UK: Polity Press.
 10. Sergiovanni, T. J. (2018). **Leadership: What’s in it for schools?** Routledge.
 11. UNESCO. (2023). **Artificial intelligence and education: Guidance for policy-makers.**
 22. <https://www.researchgate.net/publication/321258756>

باب التاريخ:

1 - الثروة الزراعية والمحاصيل في البقاع في أواخر العهد العثماني

**Agricultural Wealth and Crops in the Bekaa Valley during the Late
Ottoman Era**



بقلم الباحث: وليد عبد الغني الحجيري
أستاذ في التعليم الثانوي، مُلَحَق بالمديرية العامة للتعليم العالي، الأونيسكو،
بيروت، لبنان

Walid Abed Algheni Alhoujairy

Secondary Education Teacher, attached to the Directorate General of
Higher Education, UNESCO, Beirut, Lebanon.

walid.alhojayri@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2025/1/20 تاريخ القبول: 2026/2/9 تاريخ النشر: 2026/3/25
ملخص (عربي):

في أواخر العهد العثماني، شكّلت الزراعة الركيزة الأساسية للاقتصاد في البقاع، مع اعتماد نظام التزام الأراضي الزراعية الذي نظّم العلاقة بين الدولة والملتزمين والفلاحين عبر عقود واضحة. لذلك، التزمت الدولة بالبرنامج الزراعية لتنظيم مواسم الزرع والحصاد، ولا سيّما محاصيل الحبوب مثل القمح والشعير، إضافةً إلى البقول والدبس والقطن في بعض المناطق. ولعب توزيع المياه دورًا محوريًا من خلال الأنهار والينابيع وشبكات الري

sheep, and goats, which were a source of meat, milk, and wool. Prices for crops and livestock were relatively stable, subject to market mechanisms and Ottoman oversight of weights and measures.

Keywords: Lebanese Bekaa, Abdul Hamid II, agriculture, crops, land ownership, agricultural calendar, water distribution

المقدمة

تُعَدّ الزراعة من أبرز مقومات الحياة الاقتصادية والاجتماعية في البقاع اللبنانية، ولا سيّما في أواخر العهد العثماني، حيث شكّل هذا الإقليم سلّة غذائية أساسية لولاية دمشق ومحيطها. وقد أولت الدولة العثمانية اهتمامًا خاصًا بتنظيم الأراضي الزراعية عبر نظام الالتزام والعقود، بما يضمن استمرارية الإنتاج وتحصيل الموارد المالية. كما ساهمت الرزنامة الزراعية الرسمية في ضبط مواسم الزرع والحصاد، بما يتلاءم مع الخصائص المناخية والتنوّع البيئي في البقاع. وبرزت المحاصيل الزراعية، ولا سيّما الحبوب والبقول، إلى جانب الثروة الحيوانية المتنوّعة، كعنصر حيوي في دعم الأسواق المحلية وتأمين حاجات السكان. ومن هنا، تكتسب دراسة

التقليدية، بما يضمن استمرارية الإنتاج. كما تميّز البقاع بثروة حيوانية متنوّعة من الأبقار والأغنام والماعز، كانت مصدرًا للحوم والألبان والصوف. واتّسمت أسعار المحاصيل والمواشي بنوع من الاستقرار النسبي، خاضعًا لآليات السوق والرقابة العثمانية على المكايل والأوزان.

Abstract

In the late Ottoman period, agriculture formed the cornerstone of the Beqaa Valley's economy, with the adoption of the agricultural land tax farming system, which regulated the relationship between the state, tax farmers, and peasants through clear contracts. The state adhered to the agricultural calendar to regulate planting and harvesting seasons, particularly for cereal crops such as wheat and barley, as well as legumes, molasses, and cotton in some areas. Water distribution played a pivotal role, through rivers, springs, and traditional irrigation networks, to ensure the continuity of production. The Beqaa Valley was also distinguished by its diverse livestock, including cattle,

أولاً: الزراعة في البقاع

كانت الزراعة المصدر الأساسي لحياة الناس في بلاد الشام، ومنها البقاع تحديداً، كما بدأت السلطنة العثمانية تفكر في تحديث أساليب الزراعة والفلاحة عندما رأت التحسن في الصادرات، وازدياد الإنتاج الزراعي، وقد شجعت الحركة التعاونية في البقاع التي كانت قد أسست هذه التعاونيات، «تم تأليف جمعيات ولجان زراعية» في العام 1904 على يد السلطات العثمانية¹. وضعت الدولة العثمانية النواة الأولى للدولة اللبنانية في مسح الأراضي، وكان قد صدر قانون الأراضي في عام 1858، وامتدت إجراءات المسح والإحصاء بسرعة إلى الريف². تشمل المحاصيل الرئيسية: الحبوب بشكل أساسي، والفاكهة والخضار، والزيتون. فقامت بتأسيس المصرف الزراعي العثماني عام 1888³، وكان مقر هذا المصرف إسطنبول، الذي انتشرت فروعه في ولايات الدولة، ومن جملتها ولاية سورية، ولتشجيع

الزراعة والمحاصيل في البقاع في أواخر العهد العثماني أهمية خاصة لفهم البنية الاقتصادية وأنماط العيش والعلاقة بين الريف والسلطة المركزية في تلك المرحلة التاريخية.

أهمية الموضوع

تتبع أهمية دراسة الزراعة والمحاصيل في البقاع في أواخر العهد العثماني من كونها تكشف الأسس الاقتصادية والاجتماعية التي قام عليها الاستقرار السكاني في الإقليم. فهي تُظهر دور الدولة العثمانية في تنظيم الموارد الطبيعية عبر أنظمة الالتزام والعقود والريزنامة الزراعية، بما يعكس طبيعة العلاقة بين السلطة المركزية والمجتمع المحلي. كما تسلط الضوء على مساهمة البقاع في تأمين الأمن الغذائي لولاية دمشق والمناطق المجاورة، من خلال تنوع المحاصيل والثروة الحيوانية. وتسهم هذه الدراسة في فهم آليات توزيع المياه وأسعار المنتجات الزراعية والحيوانية، وما لها من أثر مباشر على الحياة المعيشية والتبادل التجاري. وعليه، يشكل هذا الموضوع مدخلاً أساسياً لفهم التحولات الاقتصادية والريفية في بلاد الشام خلال أواخر العهد العثماني.

1- عبد الله الملاح، متصرفية جبل لبنان في عهد مظفر باشا 1907-1902، مؤسسة خليفة للطباعة، الدورة، لبنان، ط1، 1985، ص157.
2- أحمد عبد الرحيم مصطفى، أصول التاريخ العثماني، دار الشروق، بيروت، ط3، 1998، ص217.

3- ألبرت حوراني، فيليب خوري، ماري ويلسون، الشرق الأوسط الحديث، مدارات الأبحاث والنشر، مصر، ط1، مج1، 2016، ص259.

شهدت بيروت القريية من البقاع فرعاً للبنك العثماني، وفرعاً لبنك الولاية الزراعي الذي استلم إدارته سليم علي سلام الذي كان من المقربين من الدولة العثمانية، من بيروت منذ العام 1900 حتى العام 1909 بهدف تطوير اقتصاد البلاد، وشكل إنشاء البنك خطوة جديدة في عملية استثمار الزراعة والمواطنين⁴، فقد أصدرت الدولة العثمانية عدة تعليمات وقوانين بهدف تنشيط الزراعة وتحسين مردودها، منها:

- تعليمات زراعة القطن سنة 1861، وهدفت إلى تشجيع زراعة القطن في الولايات عن طريق فتح معرض سنوي في مدن الولاية، وصرف مكافآت للمجتهدين في الإنتاج، وأعفت آلات القطن المستوردة من الرسم الجمركي.
- نظام إعفاء أغراس الزيتون سنة 1862، جاء في عشر مواد تتعلق بإعفاء أشجار الزيتون المزروعة حديثاً من الأعشار.

- نظام إعفاء أغراس التوت سنة 1872، وقد جاء في ثمانين مواد، تضمن إعفاء أغراس التوت المستجدة من الأعشار،

4-جريج، إلياس، ولاية بيروت 1887 - 1914، التاريخ السياسي والاقتصادي، مطبعة عكار، لبنان، 2004. ص 487.

الزراعة على الأراضي الأميرية وإقراض الفلاحين.

وتدل تسجيلات دوائر الزراعة العثمانية لعام 1907 إلى استفادة حوالي 130 مستقرضاً زراعياً في البقاع من قروض صناديق الزراعة في أقضية بعلبك والبقاع العزيز وحاصبيا وراشيا، منهم 50 في قضاء بعلبك، و63 في البقاع العزيز، و17 شخصاً في قضاء حاصبيا وراشيا، أما القروض فتوزعت على النحو التالي: 60500 قرش في قضاء بعلبك، و164410 قروش للمستقرضين في البقاع العزيز، و18625 قرشاً في قضاء حاصبيا وراشيا¹. وأصبح يوجد مكتب للزراعة في كل من حاصبيا وراشيا والبقاع العزيز². كما خصصت وزارة الزراعة مبلغ 1800 ليرة عثمانية لإنشاء مدرسة زراعية، وحاولت ولاية سوريا تطبيق الزراعة السابقة فبذلت مساعيها لبيع الأراضي الأميرية للفلاحين³، كما

1-نظارات أمور تجارات ونافعة زراعة بائقة سي، تلخيص محررات عمومية، قسم أول 1320-1305، تنظيمات ومعاملات، قسم ثاني، 1305 - 1320 مالية، مطبعة دار السعادة العثمانية، إسطنبول، 1908، القسم الثاني، ص 13.

2-سالنامة ولاية سوريا، سنة 1306هـ، ص 103 - 104.

3-عبد العزيز محمد عوض، الإدارة العثمانية في ولاية سورية 1914-1864، نقلاً عن كتاب الدستور لنوفل أفندي نعمة الله نوفل، مج 1، ص 267.

مدة ثلاث سنوات من تاريخ المحصول¹. وإقامتهم لاستثمار أراضي شركائهم من كبار الملاكين والموظفين والتجار، وجاءت قوانين الإصلاح العثماني لتسمح للمزارعين بتملك قطعة أرض صغيرة يشعر معها هؤلاء بالاستقرار والأمان النفسي، ولا يهجرون قراهم ومزارعهم⁴.

ثانياً: الرزنامة الزراعية والطقس

وللاهتمام بالزراعة وضعت الدولة العثمانية روزنامة تقريبية حددت فيها أوقات الزراعة والحصاد، ولتوعية الفلاح، وليكون الإنتاج جيداً على كافة الصعد:

- يبدأ قطع الأخشاب في 2 كانون الثاني⁵.
- جريان ماء الأشجار في 21 كانون الثاني⁶.
- يبدأ زهر اللوز في 3 شباط⁷.
- يبدأ انكشاف الأزهار في 4 نيسان⁸.
- آخر أيام المطر 12 أيار⁹.
- يبدأ وقت الزراعة الصيفي في 20

يد أساتذة مختصين، كما تم جلب بذر التبغ (الصامسوني)، ووزع على القائمقاميات لتجربة زراعته، والاهتمام في تلك الفترة بغرس الأحراج في الأراضي المشاعة، ودفع نفقتها من صناديق البلديات. كما كانت الدولة العثمانية تؤجر أملاكها الأميرية للفلاحين مقابل سُبُع الغلة في أراضي السليخ، وبدل محدد في الأراضي المشجرة اختلف حسب نوعية الأشجار، فكان البدل الأدنى ثلاثة قروش وثلاثين بارة عن كل مئة شجرة حور، أما البدل الأعلى فكان 300 قرش عن كل مئة شجرة جوز². وبلغ مجموع إيرادات إيجار الأملاك الأميرية في لواء الشام 43700 قرشاً سنة 1886³. وكان من مصلحة الدولة وكبار الملاكين أن يبقى الفلاحون في مناطق

4- حليم نجار، تراثنا الاجتماعي واثره في الزراعة، دار الكاشف، بيروت، 1949، ص 29.

5- سالنامة ولاية سوريا، سنة 1307هـ، ص 12.

6- سالنامة ولاية سوريا، سنة 1303هـ، ص 14.

7- سالنامة ولاية سوريا، سنة 1310هـ، ص 14.

8- سالنامة ولاية سوريا، سنة 1307هـ، ص 3.

9- سالنامة ولاية سوريا، سنة 1304هـ، ص 5.

1- رفعنلو نقاش، كتاب الدستور، دار الإباء،

1872، ف2، ص 258 - 260.

2- إسماعيل حقي، لبنان مباحث علمية واجتماعية، منشورات الجامعة اللبنانية، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، ج2، 1970، ص 627 - 628.

3- سالنامة ولاية سوريا، سنة 1304هـ، ص 216.

أيار¹.

الأول¹¹.

- نضج العنب يبدأ في 7 حزيران².
- ابتداء ريح الشمال 5 تشرين الثاني¹².
- موسم الحصاد 9 حزيران³.
- آخر سقوط أوراق الشجر 9 تشرين الثاني¹³.
- 6 آب آخر أيام البواحير⁴.
- نقصان ماء الأشجار يبدأ شهر آب⁵.
- يبدأ لقط الزيتون في 10 تشرين الثاني¹⁴.
- اشتداد الحرارة في 10 آب⁶.
- أول الأربعين في 22 تشرين الثاني¹⁵.
- بوردية مياه في 22 أيلول⁷.
- شدة البرد في 23 كانون أول¹⁶.
- زراعة بقلة في 27 ايلول⁸.
- يبدأ غرس الأشجار في 31 كانون الأول¹⁷.
- وقت قطع الأشجار في 31 أيلول⁹.
- يبدأ اصفرار الأوراق في 10 تشرين الأول¹⁰.

وعند التدقيق في طبيعة هذه التعليمات يتبين مدى الاهتمام من قبل الدولة العثمانية بالزراعة، ومدى استغراقها في التفاصيل، وجاء ذلك نتيجة تخفيض الدولة للرسوم الجمركية على المنتج الزراعي عموماً¹⁸، لذلك أصبح يوجد مكتب زراعة في البقاع¹⁹.

• نزول ماء الأشجار 26 تشرين

- 1- سالنامه ولاية سوريا، سنة 1307هـ، ص 5.
- 2- سالنامه ولاية سوريا، سنة 1303هـ، ص 7.
- 3- سالنامه ولاية سوريا، سنة 1304هـ، ص 6.
- 4- البواحير: « هي حسابات اعتمدها أجدادنا لمعرفة أحوال الطقس على مدار السنة، كل شهر بشهره، وبينون على معطياتها عملياتهم الزراعية، بحيث تبدأ البواحير بليلة عيد الصليب أي في 14 أيلول بحسب التقويم الغربي ومدتها 12 يوماً. وثمة قناعات لدى المزارعين بأن بواحير الروم هي الأصدق، وهي تبدأ بـ 26 أيلول أي ليلة عيد الصليب بحسب التقويم الشرقي بفرق 13 يوماً، فليلة عيد الصليب وفق التقويم الشرقي هي في 26 أيلول». انظر جريدة النهار عدد 2021-10-15.
- 5- سالنامه ولاية سوريا، سنة 1303هـ، ص 9.
- 6- سالنامه ولاية سوريا، سنة 1307هـ، ص 8.
- 7- سالنامه ولاية سوريا، سنة 1303هـ، ص 10.
- 8- سالنامه ولاية سوريا، سنة 1303هـ، ص 10.
- 9- سالنامه ولاية سوريا، سنة 1303هـ، ص 10.
- 10- سالنامه ولاية سوريا، سنة 1307هـ، ص 10.

- 11- سالنامه ولاية سوريا، سنة 1303هـ، ص 11.
- 12- سالنامه ولاية سوريا، سنة 1303هـ، ص 11.
- 13- سالنامه ولاية سوريا، سنة 1304هـ، ص 12.
- 14- سالنامه ولاية سوريا، سنة 1310هـ، ص 12.
- 15- سالنامه ولاية سوريا، سنة 1303هـ، ص 12.
- 16- سالنامه ولاية سوريا، سنة 1303هـ، ص 13.
- 17- سالنامه ولاية سوريا، سنة 1307هـ، ص 12.
- 18- إسكندر شلوش، تحولات جذرية في فلسطين 1840-1831، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، بيروت، ط1، 2010، ص 109-127.
- 19- سالنامه ولاية سوريا، سنة 1303هـ، ص 103.

ثالثاً: المحاصيل

الأقدمون «حواصل»³، وتشير وثائق كل من المحكمة الشرعية في البقاع، إلى كميات وفيرة من المحاصيل التي أنتجها الأهالي، وزادت عن حاجة بعضهم أحياناً.

ومن المكاييل التي اعتمدت في وزن الحبوب خصوصاً: اعتمد في الكيل على ثلاثة مكاييل رئيسية وهي، الثمنية أو الشامية وكانت أصغر وحدات الكيل، ثلثها الربعية، ربع المد ثم نصف المد وكان الأكثر شيوعاً في القرى لسهولة استخدامه⁴.

أكثر أراضي البقاع سباخ ولا سيما في السنين الماطرة وتزرع فيه جميع أنواع الحبوب يزرع على الري في البقاع نحو 25,735 هكتاراً ويتركز 90% من هذه المساحة في مناطق بعلبك وزحلة والبقاع الغربي، أما الزراعة البعلية فتقدر 141,218 هكتاراً في البقاع⁵.

(أ) الحبوب: تقدر حاصلاتها السنوية بمليون مد ونصف مليون مد تقريباً على اختلاف أجناسها، يأتي أولاً القمح البقاعي الأحمر، والسلموني الأحمر، والهوراني،

كانت زراعة الحبوب في البقاع في مقدمة المزروعات ومتعددة الاستعمالات حيث أطلق الرومان على البقاع اسم «إهراء روما»¹، كما استغلوا الأراضي السهلية لزراعة المحاصيل الشتوية وفي مقدمتها الحبوب كالقمح والشعير والذرة البيضاء والعدس والفول والحمص، والحلبة؛ والمحاصيل الصيفية كالسمسم والخضروات المتنوعة، إضافة إلى الدخان، إذ استخدم القمح والذرة البيضاء للغذاء، واستعملت الكرسنة علفاً للماشية - وخصوصاً - الأبقار والأغنام والجمال والطيور، إذ كان ثمن خيشة التبن 10 قروش².

فقد قام أهالي البقاع بزراعة أشجار الزيتون واللوزيات والكرمة والرمان والسفرجل والتوت والتين في بساتينهم وأراضيهم، مما شكل مصدراً اقتصادياً وغذائياً وفيراً، اعتمد عليه الأهالي في حياتهم، في حين شكلت المحاصيل المختلفة مصدراً مهماً للغذاء - خصوصاً - الزيتون واللوزيات، وكان كثيراً في بلاد البقاع، وبعلبك الذي سماها

3- عبد الكريم رافعي، نظام الأراضي في العهد العثماني، منشورات مركز الأبحاث، بيروت، 1982، ص 201-203.

4-

5- حسن سيد أحمد أبو العينين، لبنان دراسة في الجغرافيا الطبيعية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1980، ص 484.

1- عزيز صليبا، البقاع في التاريخ والمنطقة، دار الفارابي، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص 13.

2- محكمة البقاع الشرعية، من دفتر 1323 هـ، وثيقة رقم 10.

قروش⁶، وزرع الحُصص في النبي شيت والقرعون وحمار⁷، ثمن مد⁸ الحُصص 10 قروش⁹، وزرعت الذرة والباقية، والكرسنة في اللبوة، ومد الباقية 10 قروش¹⁰، ومد الكرسنة يتراوح ما بين 8 قروش¹¹ و 10 قروش¹²، وكان الفائض من الاستهلاك المحلي يصدر إلى جبل لبنان وبلاد الأناضول¹³.

ب - التوت: كذلك تتطور زراعة التوت بسبب قرب البقاع من جبل لبنان المنتج الأساسي للحريز، حيث طلبت إدارة ولاية سوريا من نظارة الخراج في سنجق الشام تأسيس مدرسة لتربية دود القز في البقاع ليرتفع إنتاج بذر الحريز من 20 الى 60 أقة، ويصبح إنتاج أفضية البقاع وبعلبك

والقطاني، والدوشاني، والشرقاني في عرسال، حيث بيع مد القمح البقاعي ما بين 10 قروش¹ و 15 قرش تقريباً².

يأتي الشعير ثانياً من حيث الأهمية بعد القمح، فهو العلف الأساسي للحيوانات خلال فصل الشتاء. وكان الشعير يغلُ أكثر من القمح، ففي سني الجفاف يغلُ الدونم الواحد ما بين 8 و 10 أمداد، حيث يكون الدونم بحاجة لمد واحد من البذار. وفي السنوات المتوسطة يناهز العشرين مدًا، أما في سنوات الخير فيصل إلى 25 أو 30 مدًا، ومن المناطق التي زرع فيها بكثرة: كفرديش، ويزرع في رحلة من الحبوب الحنطة والشعير والرطوبة (الفصة) والقطاني، وأشهر ما زرع في سحمر ويحمر³، الذي تراوح ثمن مد الشعير 5 قروش⁴، و 10 قروش⁵.

يزرع العدس في دورس وفي رعيت ولالا وفي سحمر ويحمر، ثمن مد العدس 10

6-محكمة البقاع الشرعية، من دفتر 1323 هـ، وثيقة ص 25.

7-عيسى إسكندر المعلوف، تاريخ البقاع وسورية المجوفة، مرجع سابق، ص 251.

8-المُد 544 غرام ، مجلة البحوث العلمية 59/179.

9-محكمة البقاع الشرعية، من دفتر 1323 هـ، وثيقة رقم 36، ص 72.

10-محكمة البقاع الشرعية، من دفتر 1323 هـ، وثيقة ص 65.

11-محكمة البقاع الشرعية، من دفتر 1323 هـ، وثيقة رقم 115.

12-محكمة البقاع الشرعية، من دفتر 1323 هـ، وثيقة ص 25.

13-حسن عباس نصر الله، تاريخ بعلبك، قمر العشيرة للطباعة والنشر، ط 1، ج 1، 1984، ص 507.

1-محكمة البقاع الشرعية، من دفتر 1323 هـ ، وثيقة رقم 133.

2-محكمة البقاع الشرعية، من دفتر 1323 هـ ، وثيقة رقم 132.

3-عيسى إسكندر المعلوف، تاريخ رحلة، دار جريدة رحلة الفتاة، ط 3، 1984، ص 25 - 61.

4-محكمة البقاع الشرعية، من دفتر 1323 هـ، وثيقة رقم 132.

5-محكمة البقاع الشرعية، من دفتر 1323 هـ، وثيقة رقم 134.

والزبداني حوالي 600 ألف أقة¹.
 ويكثر شجر التوت في البساتين فوق
 مرج عرجموش «الفيضة»²، وفيه كثير من
 أنواع التوت للحريز، وفي الجبال المحيطة
 بناحيتي سهول البقاع الشرقية والغربية³،
 التي تشكل أوراق التوت المادة الأولية
 لإنتاجه. وبعد العام 1860 - وخصوصاً -
 بين 1889-1893، قام الأهالي مشجعين
 من الصناعيين بتوسيع مجال زراعة التوت
 إلى الحد الذي تضاعف فيه خلال هذه
 الفترة القصيرة حجم هذه الزراعة - وأيضاً -
 بتأثير من الطلب الأوروبي، ففي هذه الفترة
 تضاعف عدد الأشجار - وخصوصاً - في
 البقاع وفي عكار، ويقدر عدد الأشجار في
 تلك الفترة، 2,000,000 شجرة في قضاء
 البقاع، و600,000 شجرة في قضاء
 بعلبك، و500,000 شجرة في قضاء
 حاصبيا ومرجعيون، و1500 شجرة في
 راشيا⁴، لكن في بداية القرن العشرين -

تحديداً منذ العام 1903 - تم قلع أشجار
 التوت، ففي المناطق المرتفعة حلت محلها
 زراعة التبغ، وفي السهل زراعة البطاطا⁵.
 أما تربية دود القز فأهمها كان في مشغرة
 وصغبين والخربة وقب إلياس والمعلقة،
 ومجموع أعشاره السنوية نحو عشرة آلاف
 ليرة عثمانية، وكان محصول شرايق القز في
 بعلبك يربو على خمسة آلاف كنتال⁶. وقد
 عرف في قضاء بعلبك معامل لإنتاج بذر
 القز في بلدة سرعين التي كانت تنتج في
 السنة نحو ستة عشر ألف أقة من الشرايق،
 وذلك لملائمة هوائها لتربية دود الحرير⁷.

ب - العنب: يكثر في رحلة ونيحا وبيت
 شاما، ويبلغ إنتاجه في شتورا 1500
 قنطار⁸، (1 قنطار = 100 رطل)
 وبلغ سعر رطل العنب عام 1888
 نحو ثلاثة قروش ونصف (1 رطل =
 0,45359237 كيلو غرام)، وكان إنتاج

1- عبد الله إبراهيم سعيد، الأرض والإنتاج والضرائب
 في متصرفية جبل لبنان والبقاع 1861 - 1914،
 دار الفارابي، بيروت، 2003، ص 260.

2- عبد الله بيضون، الزراعة في البقاع خلال
 العهد العثماني، منشورات جامعة بيروت العربية،
 بيروت، 1980، ص 185.

3- ميخائيل موسى ألوف، تاريخ بعلبك، المطبعة
 الأدبية، بيروت، ط3، 1907، ص 11.

4- وجيه كوثراني، السلطة والمجتمع والعمل السياسي
 من تاريخ الولاية العثمانية في بلاد الشام، مركز دراسات
 الوحدة العربية، بيروت، ط1، 1988، ص 107.

5- مجموعة من المؤلفين، لبنان بين الدستورين
 1876-1908، دار سائر المشرق، جديدة المتن -
 نهر الموت، ط1، ص 78 - 79 - 82
 6- حسن عباس نصر الله، الحياة الاجتماعية في
 بعلبك، دار القارئ، بيروت، 2009، ص 372.
 7- عيسى إسكندر المعلوف، دواني القطوف في تاريخ
 بني المعلوف، طبع في المطبعة العثمانية، بعدا،
 لبنان، سنة 1907 - 1908، ص 152.
 8- عيسى إسكندر المعلوف، تاريخ البقاع وسورية
 المجوفة، مرجع سابق، ص 132.

السكان⁵، وزرع التبغ في البقاع، ومنها بلدة الهرمل⁶، وزرع التتباك والتبغ في زحلة أيضاً...

د - نباتاته: ومن النباتات العشبية التي كانت موجودة بكثرة في البقاع: الكثيرة، والريباس، والبرباريس، والغونيا، والقيسة، والبقس، والقيقب، وشجر المحمود، والأشتوان، والزرنود، والحماما، والرواندان، والأبهل، والقراصيا، والقت.

وزرع الخس في علي النهري ورياق وبعلبك، وفي تعنايل حيث أُنقنت الزراعة فيها، وأُسست مدرسة لها⁷.

أما بقول زحلة فكثيرة، ومنها: الكرنب والملفوف والخيار والقتاء والبادنجان واللفت والخس والرشاد والفجل والبنجر (الشمندر) والجزر والقرّة والجرجير وغيرها. ووضعت الدولة العثمانية موعداً لزراعتها في 27 أيلول⁸، ومن رياحينها الورد وهو كثير عطري يستقر ماؤه، والبنفسج والبابونج

5- أحمد طربين، لبنان منذ عهد المتصرفية إلى بداية الانتداب 1860-1920، منشورات أسمار، باريس، 1968، ص 68.

6- ميشال مرقص، زراعة التبغ في لبنان وتأثيرها على تنمية المجتمع الريفي، مركز الأبحاث، معهد العلوم الاجتماعية، الجامعة اللبنانية، بيروت، ص 22.

7- يوسف جرجس، الزراعة في البقاع خلال العهد العثماني، مجلة الدراسات الزراعية، بيروت، 1982، ص 156.

8- سالنامه ولاية سوريا، سنة 1303هـ، ص 10.

الفرزل من العنب 163 قنطاراً سنوياً¹، (1 قنطار = 143,8 كيلو غرام) وكانت تنتج بعلبك في مطلع القرن العشرين ما يقرب من ألف طن عنب سنوياً²

(1 طن = 6,95 قنطاراً)، وأفضلها عنب العبيدي وهو مشهور معروف يحمل ألى جميع الجهات، وألذ أنواعه التقيفيحي، وهو أشبه بالتفاح منظرًا وطعمًا، ويكون أحمر وأبيض، ويدوم طول السنة إذا وُقي من الثلج والجمد «الجليد»، وزرع في سحمر ويحمر المشهورتين بالعنب الفاخر الذي هو من حاصلاتها الوفرة³.

ج - التبغ: وضع حصر التبغ في الدولة العثمانية تحت نظام استثنائي، وأصبح خاضعاً للضريبة في مكان إنتاجه نفسه، وقد أرسل الباب العالي لهذه الغاية موظفين خاصين إلى جميع أنحاء السلطنة، وأصبح يوجد مأمور للدخان والتتباك في راشيا⁴، حيث يؤدي إنتاج التبغ والزراعة دوراً رسمياً مهماً في حياة

1- أرشيف مطرانية زحلة، سجل خاص بالمطران أمفروسيوس ابتداء من كانون الأول 1866 حتى 27 أيلول 1866، ص 65.

2- حسن عباس نصر الله، تاريخ بعلبك، مرجع سابق، ص 505.

3- عيسى إسكندر المعلوف، تاريخ زحلة، مرجع سابق، ص 61-24.

4- سالنامه ولاية سوريا، سنة 1312 هـ، ص 161.

والنرجس والأفاح والزعفران وشقائق النعمان وغيرها.
وفي أقصى شمالي البقاع نشير إلى زراعة القطن الذي كان يصنع منه الخام¹، وكان قد جرب فيه زراعة القطن فلم تتجح أولاً، وكان فيه قبلاً التبغ الجيد ولكنه اليوم قليل، وزرع في رحلة كذلك الحشيشة «القنب الهندي» التي تستعمل في مصر للسكر²...

رابعاً: توزيع المياه

وبما أن المياه كانت تتبع الأرض حسب الأنظمة العثمانية والعادات والأعراف الموروثة، ألحقت مياه بعض الينابيع ومجاري الأنهار في البقاع بأراضي القرى تحت مجرى المياه، والتي تصلها طبيعياً وتلقائياً بقنوات بدائية. فعلى سبيل المثال، كانت مياه رأس العين التي تقع في الفاكهة، قضاء بعلبك، تسقي أراضي قرى الفاكهة والجديدة واللوبة، ومياه نبع اللوبة تسقي أراضي اللوبة والعين والنبي عثمان وضبعة البالغ. ونبع جديتا قرب شتورا يسقي أراضي جديتا ومكسة وقسم من سهلها. ومياه شتورا تسقي أراضي تعنايل

5- عبد الله ببيضون، الزراعة في البقاع خلال العهد العثماني، منشورات جامعة بيروت العربية، بيروت، 1980، ص 174.

6- بطرس البستاني، دائرة المعارف، دار المعرفة، بيروت، ص 500.

7- محمد عبد الرزاق بن محمد كرد علي، (ت 1372 هـ) خطط الشام، مكتبة النوري، دمشق، ط3، 1983، ص 183.

8- مجموعة من المؤلفين، لبنان بين الدستورين 1876-1908، مرجع سابق، ص 74.

و- الغابات: كانت الجبال المحدقة بسهل البقاع وبعلبك مكسوة بالأشجار على قممها وأسنادها وسفوحها حتى السهل غابات متسعة غضة فيها السنديان والبطم والزراب والمحلب والإجاص البري والدلب والملول³، فأصبحت اليوم جرداء صلعاء، قدر العثمانيون الأحرار المنتشرة غربي قضاء بعلبك بـ 5 آلاف دونم⁴.

و- الأشجار: في البقاع يكثر زراعة الزيتون، وهو عطري الرائحة، أما الأشجار المثمرة فكثيرة، وأهمها التين

1- Medawar, Wady. la Syrie Agricole, Ernest, Leroux editeur, Paris, 1903, p 349-360.

2- عيسى إسكندر المعلوف، تاريخ زحلة، مرجع سابق، ص 25 - 61.

3- ميخائيل موسى أوف، تاريخ بعلبك، مرجع سابق، ص 11.

4- سالنامة ولاية سوريا، سنة 1305 هـ، ص 139.

وتعلبايا، والفائض عن ري هذه الأراضي يسقي أراضي مندرّة، أي بمعنى وزعت مياه بعض الينابيع العامة الغزيرة على أعناق القرى المستفيدة منها كنبع رأس العين في الفاكهة¹.

- وحدة قياس الأرض: كان العقار يشكل 24 قيراطاً، إذا كل 24 قيراط كانوا يشكلون وحدة مساحة كاملة، أما وحدة المساحة الأكثر شيوعاً فكانت الفدان، وهو ما يستطيع زوج (اثنتان) من البقر حرثته في يوم عمل كامل، أي 12 ساعة أو في موسم عمل سنوي أي حوالي ثلاثة أشهر، والفدان يساوي أربعة آلاف ومئتي متر مربع⁵.

خامساً: الثروة الحيوانية

اهتم الفلاحون باقتنائها، وكذلك الأديرة وكبار الفلاحين الذين كانوا يملكون عدداً من هذه الثيران يشاركون عليه الفلاحين كما كانوا يشاركونهم استثمار الأراضي بالمزراعة والمغارة⁶، (عقود تتم ما بين

أما ملكية هذه الينابيع والمجاري والافنية فكانت ملكية مشتركة بشكل عام، وردت برقية من الصدارة العظمى تطلب الإسراع في إصلاح قناة ريّ رئيسية في سهل البقاع، بعدما اشتكى وجهاء بعلبك بأن «العطل في القناة أضّر بالمحاصيل وأدى إلى تراجع في دفع الضرائب». فصدر أمر من إسطنبول بتمويل إصلاحها بشكل مباشر²، فالنبع يكون ملك القرية، والسواقي والأنهار الطبيعية تقسم على أصحاب الأملاك المحيطين بمجراها كل حسب أملاكه، وقد أفرد العثمانيون لهذه المسألة اهتماماً، ووضعوا لها أنظمة وقوانين تحكمها، فالماء حسب المادة 1234 من قانون مجلة الأحكام العدلية هو مباح لكل الناس³، لم تسجل الحقوق المكتسبة للمياه

4- عبد الله سعيد، إشكالية الملكية وأنواع الأراضي في متصرفية جبل لبنان وسهل البقاع 1861-1914، طباعة شركة تكنوبرس الحديثة، بيروت، 1995، ص 132.

5- عيسى إسكندر المعلوف، دواني القطوف في تاريخ بني معلوف، طبع بالمطبعة العثمانية، بعدا، لبنان، 1907 - 1908، ص 360.

6- أرشيف مطرانية بعلبك للروم الكاثوليك، دفتر مصاريف كرسي بعلبك، سنة 1886 - 1899، ص 4.

1- عبد الله إبراهيم سعيد، العلاقات الاقتصادية والاجتماعية في الأرياف اللبنانية 1861-1914، دار الفارابي، بيروت، 2003، ص 119.

2- أرشيف الدولة العثمانية، وزارة الأشغال العامة، وثيقة رقم 1320/21.

3- قانون مجلة الأحكام العدلية، المؤلفون، لجنة مكونة من عدة علماء وفقهاء في الخلافة العثمانية، تحقيق نجيب نور الدين، ص 201-200.

مالك الحيوانات والفلاح يحصل على جزء من المواشي بعد مرور فترة من الزمن). وهذه عينة عن بعض أسعار الحيوانات التي دونت في سجلات المحكمة الشرعية في البقاع، وتبين لنا أن كان هنالك اختلاف في سعرها، حتى لو كانت من الصنف والجنس نفسه، وذلك باختلاف اللون أو الشكل، أو إذا كان ذكراً أو أنثى، مثلاً: «كديش¹ أحمر 300 قرش²، كديش زرقا 600 قرش³، كديش أزرق 705 قرش⁴، كديش حمرة 600 قرش⁵، بغل أزرق⁶ 300 قرش⁷، حمارة بيضا 200 قرش⁸، حمارة سودا 100 قرش⁹، بهيم حمار

أغبر 100 قرش¹⁰، جمل 600 قرش¹¹». وقد قسم الفلاحون الأبقار إلى صنفين هما: «عمالة» أي التي تدخل العمل الزراعي، و«بطالة» أي الأبقار التي كانت تربي للاستفادة من حليبها ومما تلده من ثيران يتم بيعها للفلاحين، وكان سعر فدان بقر يتراوح بين 150 قرشاً¹²، و 200 قرش¹³، و 250 قرشاً¹⁴، و 300 قرشاً¹⁵ و 350 قرش¹⁶ و 400 قرش¹⁷، وكان عدد الأبقار في البقاع عام 1879 حوالي 1100 رأس¹⁸.

وكانت هذه الحيوانات تربي بعقود ما بين الفلاح وصاحبها، تشبه عقود استثمار الأراضي نوعاً ما، وهناك العديد من العقود

1- كديش: هو تزواج ما بين الفرس والحصان من سلالات مختلفة، مقابلة شخصية مع جمال عز الدين، وهو من سكان بلدة عرسال، في 20 - 10 2023.

2- محكمة البقاع الشرعية، من دفتر 1323 هـ، وثيقة ص 72.

3- محكمة البقاع الشرعية، من دفتر 1323 هـ، وثيقة ص 25.

4- محكمة البقاع الشرعية، من دفتر 1323 هـ، وثيقة ص 67.

5- محكمة البقاع الشرعية، من دفتر 1323 هـ، وثيقة رقم 10.

6- البغل: ينتج عن تزواج الحمار مع الفرس، مقابلة شخصية مع محمد نوح صاحب مزرعة في عرسال 12 - 6 - 2023.

7- محكمة البقاع الشرعية، من دفتر 1323 هـ، وثيقة ص 25.

8- محكمة البقاع الشرعية، من دفتر 1323 هـ، وثيقة ص 67.

9- محكمة البقاع الشرعية، من دفتر 1323 هـ، وثيقة ص 65.

10- محكمة البقاع الشرعية، من دفتر 1323 هـ، وثيقة رقم 135.

11- محكمة البقاع الشرعية، من دفتر 1323 هـ، وثيقة ص 25.

12- محكمة البقاع الشرعية، من دفتر 1323 هـ، وثيقة ص 72.

13- محكمة البقاع الشرعية، من دفتر 1323 هـ، وثيقة ص 6.

14- محكمة البقاع الشرعية، من دفتر 1323 هـ، وثيقة رقم 10.

15- محكمة البقاع الشرعية، من دفتر 1323 هـ، وثيقة رقم 132.

16- محكمة البقاع الشرعية، من دفتر 1323 هـ، وثيقة رقم 133.

17- محكمة البقاع الشرعية، من دفتر 1323 هـ، وثيقة رقم 10.

18- عبد الله إبراهيم سعيد، العلاقات الاقتصادية والاجتماعية في الأرياف اللبنانية 1861-1914، مرجع سابق، ص 84.

في تربية المواشي منها:

أ - عقد المجاملة:

أي يتعاون فلاحان في حراثة أرضهما وكل فلاح يقدم ثورًا، لأن المحراث يجره ثوران لتشغيله، وحيث إن كل فلاح يمتلك ثورًا واحدًا إذ يتفقون على أن يقدم كل طرف ثورًا واحدًا وهذا ما يسمى شراكة المجاملة.

ب - شراكة التربية:

إذ إن المالك للبقر يقدم البقرة الأنثى للفلاح ليقوم بتربيتها، وليقتسما في النهاية غلتها وإنتاجها وحليبها ومولودها بعد انتهاء مدة العقد، وكانت تتم هذه الشراكة على كل من الخيول والحمير والبغال أيضًا.

كانت تتم المشاركة بين المالك والراعي عبر عدة طرائق أيضًا في الأغنام والماعز:

- الطريقة الأولى: وهي تقوم على أن يعطي المالك للراعي عددًا من الأغنام أو الماعز ليقوم الأخير بتربيتها ورعايتها مدة من الزمن، يتفق عليها مسبقًا ولا تقل هذه المدة عن خمس سنوات، وفي نهاية العقد يتم اقتسام كامل القطيع مناصفة بين الطرفين، أما إنتاج القطيع خلال مدة سريان العقد، من الحليب ومشتقاته والصوف

وخلافه فكان يتم اقتسامه مناصفة بين المالك والراعي، إلا إذا تضمن العقد خلاف ذلك، وكان يقدر ثمن رأس الماعز رغت¹ 50 قرشًا²، والماعز تناية³ 26 قرشًا⁴، والجدي الصغير 20 قرشًا⁵، وتقدر أعداد الماعز في بعلبك 25000 رأس⁶.

- الطريقة الثانية: تقوم هذه الطريقة على قاعدة أن يدفع المالك بكامل القطيع للراعي، وبعد انقضاء المدة يتم اقتسام الزيادة الناتجة عن تكاثر القطيع بين الطرفين، أما القطيع الأساسي فإنه كان يخضع لقاعدة الأم التي لا تموت، فيتحمل الراعي كامل الخسارة مقابل حصوله على نصف إنتاج كامل القطيع خلال مدة سريان العقد، وفي العقد يساهم المالك بقسم من ثمن

1-رغت: الشاة التي أنجبت أكثر من سنتين أي الكبيرة في السن، مقابلة شخصية مع عبد الغني الحجيبي صاحب مزرعة في عرسال، 15- 9 - 2023.

2-محكمة البقاع الشرعية، من دفتر 1323 هـ ، وثيقة ص 25.

3-تناية: الشاة التي لم تتجب إلا مرة واحدة أي الصغيرة في السن، مقابلة شخصية مع موسى الحجيبي صاحب مزرعة في عرسال، 11 - 5 - 2023.

4-محكمة البقاع الشرعية، من دفتر 1323 هـ ، وثيقة ص 25.

5-محكمة البقاع الشرعية، من دفتر 1323 هـ ، وثيقة ص 25.

6-حسن نصرالله، الحياة الاجتماعية في بعلبك، مرجع سابق، ص 371.

العرف الخاص بالقطيع.

في ضمان استمرارية الإنتاج الزراعي. كما لعب تنوع المحاصيل والحبوب والثروة الحيوانية دوراً محورياً في تأمين حاجات السكان وتنشيط الأسواق المحلية. وتُظهر هذه المعطيات مدى الترابط بين الموارد الطبيعية والسياسات الإدارية في تحقيق الاستقرار الاقتصادي والاجتماعي. وبذلك، يبرز البقاع كنموذج واضح لأهمية الريف المنتج في دعم الدولة والمجتمع خلال أواخر العهد العثماني.

المصادر والمراجع العربية

1. إبراهيم سعيد، عبد الله، أشكال الملكية وأنواع الأراضي في متصرفية جبل لبنان وسهل البقاع 1861-1913، سلسلة التاريخ الريفي(1)، مكتبة بيسان للنشر والتوزيع، بيروت، 1995.
2. إبراهيم سعيد، عبد الله، الأرض والإنتاج والضرائب في متصرفية جبل لبنان والبقاع 1861 - 1914، دار الفارابي، بيروت، 2003.
3. إبراهيم سعيد، عبد الله، العلاقات الاقتصادية والاجتماعية في الأرياف اللبنانية -1861-1914، دار الفارابي، بيروت، 2003.
4. أحمد أبو العينين، حسن سيد، لبنان دراسة في الجغرافيا الطبيعية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1980.
5. أرشيف الدولة العثمانية، وزارة الاشغال العامة، وثيقة رقم 1320/21.

- الطريقة الثالثة: هي أن يقدم المالك ثلثي القطيع (إناث)، ويقدم الراعي الثلث الباقي، وبعد رعاية القطيع مدة سبع سنوات يقسم مناصفة بين الطرفين، كما تقسم غلة القطيع مناصفة خلال مدة العقد¹.

وكان هناك نوع من الرعاية «النقادة»² وهي أن يقوم أهالي القرية الذين يملكون عددًا بسيطاً من المواشي بإعطائها لهذا الراعي كل يوم صباحاً وينطلق بها إلى المرعى، ويعود بها في المساء، ويحصل على أجر معين عن كل رأس من هذه المواشي.

خلاصة

يتبين من خلال دراسة الزراعة والمحاصيل في البقاع أواخر العهد العثماني أنّ هذا الإقليم شكّل ركيزة اقتصادية أساسية ضمن البنية العامة للدولة العثمانية في بلاد الشام. فقد ساهم تنظيم الأراضي الزراعية عبر نظام الالتزام والعقود، إلى جانب اعتماد الرزنامة الزراعية وتوزيع المياه،

1- عبد الله إبراهيم سعيد، العلاقات الاقتصادية والاجتماعية في الأرياف اللبنانية 1861 - 1914، مرجع سابق، ص89.

2- النقادة: مقابلة شخصية مع محمد عودة، من سكان عرسال، 20 - 6 - 2023.

6. أرشيف مطرانية بعلبك للروم الكاثوليك، دفتر
مصاريف كرسي بعلبك، سنة 1886 - 1899.
7. أرشيف مطرانية زحلة، سجل خاص بالمطران
أمفروسيوس ابتداء من كانون الأول 1866
حتى 27 أيلول 1866.
8. ألوف، ميخائيل موسى، تاريخ بعلبك،
المطبعة الأدبية، بيروت، ط3، 1907.
9. البستاني، بطرس ، دائرة المعارف، دار
المعرفة، بيروت.
10. ببيضون، عبد الله، الزراعة في البقاع خلال
العهد العثماني، منشورات جامعة بيروت
العربية، بيروت، 1980.
11. جرجس، يوسف، الزراعة في البقاع خلال
العهد العثماني، مجلة الدراسات الزراعية،
بيروت، 1982.
12. جريج، إلياس، ولاية بيروت 1887 -
1914، التاريخ السياسي والاقتصادي،
مطبعة عكار، لبنان، 2004.
13. حقي، إسماعيل ، لبنان مباحث علمية
 واجتماعية، منشورات الجامعة اللبنانية،
المطبعة الكاثوليكية، بيروت، ج2، 1970.
14. حلاق، حسان ، مذكرات سليم علي سلام
1868 - 1938، الدار الجامعية للطباعة
والنشر، بيروت، 1982.
15. حوراني، ألبرت ، فيليب خوري، ماري
ويلسون، الشرق الأوسط الحديث، مدارات
الأبحاث والنشر، مصر، ط1، مج1،
16. رافعي، عبد الكريم، نظام الأراضي في العهد
العثماني، منشورات مركز الأبحاث، بيروت،
1982.
17. سالنامه ولاية سوريا، سنة 1303هـ.
18. شلوش، إسكندر، تحولات جذرية في
فلسطين 1840-1831، مؤسسة الدراسات
الفلسطينية، بيروت، ط1، 2010.
19. صليبا، عزيز ، البقاع في التاريخ والمنطقة،
دار الفارابي، بيروت، لبنان، ط1، 2004.
20. طربين، أحمد، لبنان منذ عهد المتصرفية إلى
بداية الانتداب 1860 - 1920، منشورات
أسمار، باريس، 1968.
21. عبد الرحيم مصطفى، أحمد، أصول التاريخ
العثماني، دار الشروق، بيروت، ط3،
1998.
22. قانون مجلة الأحكام العدلية، المؤلفون، لجنة
مكونة من عدة علماء وفقهاء في الخلافة
العثمانية، تحقيق نجيب نور الدين.
23. كوثراني، وجيه ، بلاد الشام السكان،
الاقتصاد والسياسة الفرنسية في مطلع القرن
العشرين قراءة في الوثائق، معهد الانماء
العربي، بيروت، ط2، 1984.
24. مجموعة من المؤلفين، لبنان بين الدستورين
1876-1908، دار سائر المشرق، جديدة
المتن - نهر الموت، ط1، 2020.
25. محكمة البقاع الشرعية، من دفتر 1323 هـ
26. محمد عبد الرزاق بن محمد كرد علي،

- (ت 1372 هـ) خطط الشام، مكتبة النوري، دمشق، ط3، 1983، ص183.
27. محمد عوض، عبد العزيز، الإدارة العثمانية في ولاية سورية 1914-1864، نقلًا عن كتاب الدستور لنوفل أفندي نعمة الله نوفل، مج1.
28. مرقص، ميشال، زراعة التبغ في لبنان وتأثيرها على تنمية المجتمع الريفي، مركز الأبحاث، معهد العلوم الاجتماعية، الجامعة اللبنانية، بيروت.
29. المعلوف، عيسى إسكندر ، تاريخ البقاع وسورية المجوفة، تقديم فواز طرابلسي، تحقيق زهير هوارى و إبراهيم مهدي، دار الفارابي، بيروت، ط1، 2018.
30. المعلوف، عيسى إسكندر، تاريخ رحلة، دار جريدة رحلة الفتاة، ط3، 1984.
31. المعلوف، عيسى إسكندر، دواني القطوف في تاريخ بني المعلوف، طبع في المطبعة العثمانية، بعبدا، لبنان، سنة 1907 - 1908.
32. الملاح، عبد الله ، متصرفية جبل لبنان في عهد مظفر باشا 1907-1902، مؤسسة خليفة للطباعة، الدورة، لبنان، ط1، 1985.
33. نجار، حلیم، تراثنا الاجتماعي واثره في الزراعة، دار الكاشف، بيروت، 1949.
34. نصر الله، حسن عباس، الحياة الاجتماعية في بعلبك، دار القارئ، بيروت، 2009.
35. نصر الله، حسن عباس، تاريخ بعلبك، قمر
- العشيرة للطباعة والنشر، ط1، ج1، 1984.
36. نقاش، رفعتلو، كتاب الدستور، دار الإباء، 1872، ف2.
- المراجع الأجنبية**
1. Medawar,Wady.la Syrie Agricole, Ernest, Leroux editeur, Paris,1903.

(مقال مراجعة موضوع)

2 - رؤية مؤرخي الدولة الفاطمية للقاضي النعمان (ت 363هـ)

Muslim Historians' Views on Judge Al-Nu'man (d. 363 AH)



بقلم الأستاذ المساعد الدكتورة: نضال غالي يوسف الشافعي

باحثة في التاريخ الإسلامي / مناهج المؤرخين
المديرية العامة للتربية في محافظة النجف الأشرف

Assistant Professor Dr. Nidal Ghali Yousef Al-Shafi'i

Researcher in Islamic History / Historiography

General Directorate of Education, Najaf Governorate

Alshafeayanidhal@gmail.com

تاريخ النشر: 2026/3/25

تاريخ الاستلام: 2026/2/23

الملخص

حكمت الدولة الفاطمية في المغرب ومصر لأكثر من 260 سنة، ما بين سنتي (297-567هـ / 909-1171م). وقد شكّلت هذه المدّة الطويلة عاملاً مشجّعاً للمؤرخين لتناول الدولة الفاطمية في الكتابة عن مختلف مفاصل الحكم فيها. وكان من بين أبرز الشخصيات التي تناولها المؤرخون قاضي الدولة الفاطمية، القاضي النعمان، لما له من منجزات عديدة قدّمها للدولة، غير أنّ رؤى المؤرخين حوله اختلفت، فتأرجحت بين مآدح وقادح.

القاضي النعمان هو: النعمان بن محمد بن منصور بن أحمد بن حيون التميمي، ويكنى بأبي حنيفة، وهو عربي الأصل. ولا يُعرف تاريخ ولادته على وجه الدقة، غير أنّ المؤرخين قدّروه ما بين سنتي (259هـ / 873م) و(293هـ / 906م).

ولا يعرف مكان ولادته بالضبط ولكن من المرجح انه ولد في مدينة القيروان ، لأنّ اباه محمد كان داعياً للفاطميين في مدينة القيروان وقد تجاوزه عمره مائة وأربع سنين وحينما مات دفن فيها عند باب سلم وهذا ما ذكره المؤرخ ابن خلكان (ت 681هـ) في وفيات الاعيان ، وخير الدين الزركلي في الاعلام .

بدأ القاضي النعمان حياته حينما دخل في خدمة الخليفة المهدي الفاطمي (ت 322هـ/934م) وذلك حينما ذكر ذلك في كتابه (المجالس والمسائرات) قائلاً: ((وخدمت المهدي بالله من آخر عمره تسع سنين وشهوراً وایام ، والقائم بأمر الله (ت 334هـ/946م) من بعده ایام حياته في انهاء اخبار الحضرة اليهما في كل يوم طول تلك المدة)).

ويمكن القول انه دخل في خدمة الدولة الفاطمية وقد مضى على تأسيسها سبعة عشر عاماً، ولكن المصادر التاريخية لم

الكلمات المفتاحية: القاضي النعمان، الدولة الفاطمية، رؤى المؤرخين.

Summary

The Fatimid State ruled both Morocco and Egypt for more than 260 years, between 297 and 567 AH (909–1171 AD). This long period encouraged historians to write extensively about various aspects of its rule. Among the figures discussed was Judge Al-Nu'man, whose achievements generated divergent historical views, ranging from praise to criticism.

Keywords : Judge Al-Nu'man ,the Fatimid State ,historians 'visions

مقدمة

لا نكاد نجد من بين رجال الدولة الفاطمية من خدم دعوتها، وكتب عن معتقداتها، ودافع عنها، وأرّخ لخلفائها بإخلاص، كالقاضي النعمان؛ تلك الشخصية التي تناولتها أغلب أقلام المؤرخين، سواء في حياته الشخصية أم في منجزاته التي قدّمتها للدولة الفاطمية. غير أنّ هؤلاء المؤرخين اختلفت رؤاهم في الكتابة عنه، فتأرجحت بين مادح وقادح، ومن أجل الاطلاع على تاريخه كان لا بدّ من الوقوف على رؤى المؤرخين الموثوقين الذين أرّخوا له.

توضح شيئاً عن هذه الخدمة سوى انه كان يقوم بنقل اخبار عاصمة الخلافة الى المهدي الفاطمي وولده القائم من بعده وان هذه الوظيفة كانت تسمى بالشرق ب (ديوان الخبر او ديوان الرسائل)،

ولم يكن هذا فحسب انما خدم القاضي النعمان المنصور الفاطمي (ت

341هـ/953م) ابن القائم الفاطمي منذ ايام جده المهدي حيث كان عمره دون سن العشرين واستمرت علاقته بيه طيلة ايام القائم الفاطمي حيث كان يورق له ويجمع له الكتب فيرعاها المنصور بالإحسان اليه وعندما الت اليه الخلافة استقضاه فكان اول من استقضاه . حيث وصف النعمان علاقته بالمنصور الفاطمي بأنه اعلى ذكره ورفع قدره وانعم عليه وجعله قاضيا بطرابلس لا نها كانت امتداد لا فريقيا منذ حكم بني الاغلب (184هـ/800م – 296هـ/909م) .

ولكن المنصور استقدمه من طرابلس

لعاصمته الجديدة المسماة (المنصورية) سنة (337هـ /938م)، حيث خلع عليه واحاطه بمظاهر التكريم ثم امره ان يقيم صلاة الجمعة ويخطب بجامع القيروان وعهد اليه القضاء في القيروان والمنصورية معاً .

ان عمل القاضي النعمان في القضاء لا يخلو من المضايقات واللوم لأنه لم يكن بالقاضي الشديد الصارم ، ولكن مع هذا تطور عمل القاضي النعمان حتى اصبح قاضي للقضاة فكان دائماً يوصي القضاة الخارجيين لأعمالهم بواجب الوفاء واداء الامانة فيما قلده .

اما علاقته مع المعز الفاطمي (ت 365هـ/975م) فقد وثق القاضي النعمان تلك العلاقة في كتابه (المجالس والمسايرات) والتي تعود جذورها منذ خلافة والده فقد كان يراجعها فيما اعد من تقارير للخليفة فيشير عليه المعز الفاطمي بما يرفع وبما يترك منها حيث كان كثير التدخل من اجل فائدته لدعمه وشد ازره . ولما مات الخليفة المنصور الفاطمي جزع عليه النعمان وحزن كثيراً فقال له المعز : ((يا نعمان ليحسن عزائك وبجمل صبرك فمولاك مضى ومولاك بقي .. نحن كنا سببك عنده ولن ينقطع ذلك السبب لدينا لك ان شاء الله)) .

فأصبح القاضي النعمان في عهد خلافة المعز شخصية اخذت ابعاد كبيرة فلم يعد مجرد قاضي القضاة الموظف بل اصبح يسهم في تركيز الدعوة الفاطمية وبسط عقيدتها وتدوين فقها وتسجيل امجادها مما جعل منه دعامة قوية للفكر والفق

مع ابو الطاهر الذهلي، وكان للقاضي النعمان ولدين هما علي بن النعمان (ت 374هـ / 984م) ، و محمد بن النعمان (ت 389هـ / 998م)، قد عملا في منصب القضاء ودار الضرب بعد وفاة والدهما وليس هذا فحسب انما انتق منصب القضاء الى حفيد القاضي النعمان عبد العزيز بن محمد بن النعمان (ت 398هـ / 1007م) .

اما اعماله التي قدمها القاضي النعمان للدولة الفاطمية هو تأليفه للكتب والتي جاءت اغلبها بطلب من الخلفاء الفاطميين فمن جملة تلك الكتب هي كتاب افتتاح الدعوة للبيديين وكتاب دعائم الاسلام وذكر الحلال والحرام حيث عد هذا الكتاب عند الخلفاء الفاطميين مهم جداً وخصص بالذكر الخليفة الطاهر لاعزاز دين الله (ت 427هـ / 1036م) ، الذي طلب من الدعاة تشجيع الناس على حفظه حيث جعل لمن يحفظه مكافأة مالية مجزية، والكتاب الاخر هو (تأويل دعائم الاسلام) المجلد الاول منه يسمى (تربية المؤمنين)، وكتاب المجالس والمسائرات والذي كان فيه القاضي النعمان حريص على تسجيل وتوثيق كل الاحداث اليومية التي تحدث في مجلس الخليفة المعز حيث كان الكتاب اشبه بالسجل اليومي لكل حدث

الاسماعيلي ولاسيما عندما اعد المعز مجلساً لصلاة الجمعة يقرأ فيه القاضي النعمان كتب من علم الباطن فكثير الناس حتى ازدحم بهم المكان لأجل سماعه .

سكن القاضي النعمان مع الخلفاء الفاطميين في داخل مدينة المنصورية ثم اقطعه المعز ارضاً لبناء دور الى اولاده وبناته والاهم من ذلك انه لم يفارق المعز الفاطمي حتى عندما سار لتولي امر الديار المصرية حيث كانت مهمته تولي امر القضاء في العسكر وعندما وصلوا هناك صلى معه صلاة العيد في الجامع الذي بناه جوهر له وبعدها ذهب معه لزيارة الاسطول البحري في المقس .

اما بالنسبة لتولي وظيفة القضاء في مصر فقد اقر عليه القاضي مسبقاً ابو الطاهر الذهلي البغدادي حال وصول المعز الى مصر، ولكن اول ما فوض المعز القاضي النعمان للقضاء كانت عندما رفع اليه تظلم بشأن الضيعة التي كانت تعود ملكيتها الى محمد بن علي الماذرائي التي حبسها ثم باعها بالمصادرة فأمره المعز بالنظر في امرها .

سكن القاضي النعمان مدينة مصر ويذهب منها الى القاهرة عاصمة المعز في كل يوم ليشغل منصب القضاء مناصفة

يقوم به المعز، وايضا كتاب الاقتصاد في فقه الشيعة، وكتاب المناقب والمثالب و القصيدة المنتخبة ، وردوده على المخالفين مثل ابو حنيفة، ومالك، والشافعي، وكتاب اختلاف الفقهاء الذي ينتصر فيه لأهل البيت (عليه السلام)، ومن المؤسف ان اغلب مؤلفات القاضي النعمان فقدت ولم تصل إلينا.

واما رؤية المؤرخ ابن شهر آشوب (ت 588هـ) كانت مادحة للقاضي النعمان الذي دون اخباره في مؤلفه (معالم العلماء)، قائلاً: ((ليس بإمامي وكتبه حسان))، ومن الواضح للعيان انه لم يصرح عن مذهبه عند ذكر اخباره .

وايضاً رؤية المؤرخ الياضي (ت 768هـ/1367م) كانت مادحة له لأنه

سار على حذو ابن خلكان حيث ذكر اخبار القاضي النعمان في مؤلفه (مرآة الجنان) قائلاً: ((كان من اوعية العلم والفقه والدين)). وهنالك جملة من المؤرخين قد ذكروا القاضي النعمان في مؤلفاتهم وكانت رؤاهم مادحة له ومكرره في الوقت ذاته لما ذكره المؤرخ ابن خلكان فلم اشأ ان اذكرها مرة اخرى انما اكتفيت بتتويجه عن اسماء اولئك المؤرخين ومؤلفاتهم وهم الزركلي مؤلفه (الاعلام)، والسيد بحر العلوم ومؤلفه (الفوائد الرجالية)، والسيد ابو القاسم الخوئي، مؤلفه (معجم

اما رؤى المؤرخين الذين وثقوا اخبار القاضي النعمان في مؤلفاتهم فقد اختلفت وتباينت فيما بينهم فكانت ما بين ماح وقادح ولربما يعود السبب في ذلك الى مذهب القاضي النعمان والفقه الشيعي وكتبه التي انفها حيث وثق بها اخبار اهل البيت (عليه السلام) .

فمن رؤى المؤرخين المادحين له هو المؤرخ ابن خلكان فقد قال عنه في مؤلفه (وفيات الاعيان) : ((النعمان بن محمد القاضي في غاية الفضل من اهل القرآن والعلم بمعانيه وعالمًا بوجوه الفقه وعلم اختلاف الفقهاء، واللغو، والشعر، والمعرفة بأيام الناس مع عقل وانصاف والى لأهل البيت من الكتب الاف بأحسن تأليف واملح سجع » وقال في مذهبه : ((كان مالكي المذهب ثم انتقل الى مذهبه الامامية)) .

ان المؤرخ ابن خلكان قد صرح في مؤلفه

رجال الحديث) .

(الذهب) قائلاً: ((الشيعة ظاهراً الزنديق باطلاً)) وقال ايضاً : ((وكتبه كثيره تدل على انسلخه من الدين بيدل معاني القرآن ويحرفها)) والسبب هو مذهبه ايضاً .

ومن الملفت للانتباه ان المؤرخ ابن تغري بردي (ت 874هـ/1470م)، بالرغم انه ذكر كل اخبار الدولة الفاطمية جملة وتفصيلاً ولكن اخبار القاضي النعمان لم يذكر منها سوى الجزء اليسير منها المتعلق بمذهبه عندما ذكر اخبار من مات في سنة 363هـ قائلاً : ((النعمان بن محمد المغربي الباطني قاضي مصر وكان حنفي المذهب)). اكتفى بهذا القدر ولم يوضح رؤيته له هل هو ملاح ام قاذح له .

يبدو ان اغلب المؤرخين كانت رؤاهم للقاضي النعمان قاذحة لا مادحة لابل الاكثر من ذلك كانوا متحاملين عليه بالشكل الذي اطالته اقلامهم بالشتم والسباب حتى بعد وفاته والسبب الرئيسي هو مذهبه الاسماعيلي متتاسين القول المشهور ((الناس على دين ملوكهم)) وهو ان القاضي النعمان عاش في احضان الدولة الفاطمية ونال الحظوة من خلفائها الذين اغدقوا عليه الهدايا والعطايا والرواتب الشهريه فمن الطبيعي ان يلتزم القاضي النعمان بأفكارهم ومعتقداتهم ومذهبهم وان

اما المؤرخون القادحون في رؤيتهم للقاضي النعمان كان في مقدمتهم المؤرخ الذهبي (ت 748هـ/1348م)، فقد ذكر اخبار القاضي النعمان في مؤلفه (سير اعلام النبلاء) قائلاً : ((العلامة المارق قاضي الدولة العبيدية ... كان مالكيًا فارتد الى مذهب الباطنية ونبذ الدين وراء ظهره. ورد على ائمة الدين وانسلخ من الاسلام فسحقاً له وبعداً ونفاق الدولة لابل وافقهم)) وقال فيه ايضاً: ((كان علمه وبالاً عليه . وانتقل الى غير رضوان الله في رجب سنة 363هـ))

ويبدو ان الذهبي كان شديد التحامل على النعمان حتى انه خرج عن حيادية المؤرخ اثناء الكتابة والسبب في ذلك هو مذهب القاضي النعمان.

وحذا حذو المؤرخ الذهبي، ابن حجر العسقلاني (852هـ/1449م) وذلك عندما ذكر اخبار النعمان في مؤلفه (لسان الميزان) قائلاً : ((فصنف لهم التصانيف على مذهبهم .. وفي تصانيفه ما يدل على انحلاله))، والسبب واضح في رؤيته له وهو مذهبه المغاير لمذهبه .

اما المؤرخ ابن العماد الحنبلي فقد ذكر القاضي النعمان في مؤلفه (شذرات

8- اليافعي ، ابو محمد عبد الله بن اسعد بن علي بن سلمان (ت 768هـ) ، مرآة الجنان وعبرة اليقظان في معرفة ما يعتبر من حوادث الزمان ، تحقيق : خليل المنصور ، دار الكتب العلمية (بيروت - 1997) .

9- السيد مهدي بحر العلوم ، الفوائد الرجالية، تحقيق: محمد صادق بحر العلوم، مكتبة العلمين (النجف الاشرف - بلا . ت .).

10 - السيد ابو القاسم الخوئي ، معجم رجال الحديث ، مطبعة النجف ، ط5 (النجف - 1992)

11- الذهبي ، شمس الدين ابو عبد الله ، محمد بن احمد بن عثمان بن قايمز (ت 748هـ) ، سير اعلام النبلاء ، تحقيق: شعيب الارنؤوط ، مؤسسة الرسالة (بيروت - 1993) .

12- ابن العماد الحنبلي ، شهاب الدين ابي الفلاح عبد الحي بن احمد بن محمد (1089هـ)، تحقيق : عبد القادر الارنؤوط ، دار بن الكثير (بيروت - 1989) .

13- ابن تغري بردي ، ابو المحاسن يوسف بن عبد الله (ت 874هـ)، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة ، دار الكتب (القاهرة - بلا . ت) .

يلبي طلبهم بنقل تلك الافكار والمعتقدات وتعليمها الى جميع الناس في مصر .

المصادر والمراجع

1- شمس الدين ابو العباس احمد بن محمد بن ابي بكر (ت 681هـ) ، وفيات الاعيان وانباء ابناء الزمان ، تحقيق: احسان عباس ، دار صادر (بيروت - 1994) .

2- خير الدين الزركلي ، الاعلام قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين ، دار العلم للملايين ، ط5 (بيروت - 1980) .

3- القاضي النعمان محمد بن حيون (ت 363هـ)، المجالس والمسايرات ، تحقيق : الحبيب الفقي واخرون ، دار المنتظر (بيروت - 1996) .

4- المقرئزي ، تقي الدين احمد بن علي (845هـ) ، اتعاظ الحنفا بأخبار الائمة الفاطميين الخلفاء، نشر لجنة احياء التراث الاسلامي (القاهرة - 1996) .

5- ابن حجر العسقلاني ، شهاب الدين احمد بن علي بن محمد (ت 852هـ)، رفع الاصر عن قضاة مصر، (بلا . م - بلا . م) .

6- ابن حجر العسقلاني ، لسان الميزان ، مطبوعات الاعلامي ، ط3 (بيروت - 1986) .

7- ابن شهر آشوب ، محمد بن علي بن ابي نصر بن ابي الجيش (ت 588هـ)، معالم العلماء مؤسسة ال البيت لاحياء التراث () ، (قم المقدسة - بلا . م) .

(مقال مراجعة موضوع)

باب الجغرافيا

السياسة الصناعية في العراق: رؤية تحليلية للمعوقات الهيكلية وآفاق التحول المكاني

Industrial policy in Iraq: An analytical view of structural obstacles and prospects for spatial transformation



بقلم المدرس الدكتور: ساره مجبل عزيز

جامعة الفرات الأوسط التقنية (الاختصاص جغرافية/ جغرافية الصناعة
قسم تقنيات إدارة وتسويق النفط والغاز)

Sarah Mejbel Azeez

Al-Furat Al-Awsat Technical University /Major: Geography / Industrial
Geography

Department: Oil and Gas Management and Marketing Technologies

sarah.azeez@atu.edu.iq

تاريخ النشر: 2026/3/25

تاريخ الاستلام: 2025/2/23

مقدمة

تُعدّ الصناعة التحويلية حجر الأساس الذي يستند إليه أي تطور اقتصادي، لما تؤديه من دور محوري في توفير الآلات والمعدات الضرورية لمختلف القطاعات الاقتصادية، وتحويلها من قطاعات تقليدية إلى قطاعات حديثة قادرة على مواكبة متطلبات التنمية.

والنفط الخام وافتقاره لسياسة صناعية متطورة يتوفر فيها عنصر الاستدامة أدى ذلك الى انخفاض مساهمة القطاع الصناعي في الاقتصاد الوطني، إذ شكل أقل من (1%) بعد 2005م، ففي تقرير لوزارة الصناعة العراقية في عام 2021م أن لدى العراق (288) مصنعا تابع للقطاع العام في جميع المحافظات، واغلب هذه المصانع وخاصة الكبيرة منها متوقف. وان هذا التوقف نتيجة السياسة الصناعية العراقية المرتبطة بهيمنة القطاع النفطي فضلا عن سيطرة هذه البضائع المستوردة على السوق العراقية في تصريف منتجاتها.

يُعد القطاع الصناعي ركيزة من ركائز التنمية ومحورها في التحول من اقتصاد ريعي معتمد على قطاع واحد إلى اقتصاد انتاجي متكامل يحقق التنمية المستدامة في البلد. ارتبطت السياسة الصناعية في العراق منذ عام 1952 بتعاظم دور الدولة المعتمدة على العوائد المالية النفطية، وهذا أدى الى تراجع القطاع الصناعي.

على الرغم من وجود سياسة صناعية في العراق من حيث الاهداف والتشريعات المنظمة إلا إن تطبيقها يكشف تباينا واضحا بين التخطيط والتنفيذ؛ بسبب هشاشة البنية التحتية الانتاجية وضعف الدعم الحكومي.

وعليه، فإن بناء أي قطاع اقتصادي متين لا يتحقق إلا بالاعتماد على قاعدة صناعية تحويلية حديثة تزوده بما يحتاجه من تجهيزات وتقنيات معاصرة.

لذلك تُعدّ الصناعة التحويلية واحدة من أهم ركائز التقدم الاقتصادي، ومن ثم للتنمية الاجتماعية بمختلف جوانبها، لما لها من أثر في توسيع فرص العمل داخل البلد، فضلاً عن دورها في التخطيط للصناعة والاقتصاد، والتعامل مع المشكلات الجديدة التي تنشأ نتيجة التوسع الصناعي والاجتماعي، من خلال فهمها والسعي إلى إيجاد الحلول المناسبة لها وهذا يتم من خلال رسم سياسة صناعية فاعلة.

تواجه السياسة الصناعية في العراق جملة من التحديات والمشكلات التي يفرضها واقع الاقتصاد العراقي الهش المتمثل بالهيكل الاقتصادي المتخلف نتيجة عسكرة الصناعة التي كان سائدة قبل 2003م ومع ذلك كان يسهم بحوالي (12%) من الناتج المحلي الاجمالي، أما بعد 2003، فعاني العراق من نتائج الحروب السابقة وسوء ادارة القطاع الاقتصادي عامة والصناعي خاصة، إذ ان استمرار اعتماد الاقتصاد العراقي على

الى جانب قوة منافسة السلع المستوردة للمنتج المحلي، مما اسهم في تراجع أثر القطاع الصناعي دون مستوى الطموح كما مثبت في الخطط الرسمية.

إذ تعد الصناعة من اكثر القطاعات ديناميكية وقدرة على تحقيق التنمية المستدامة في الاقتصاد، إلا إن السياسة الصناعية في العراق أمامها جملة من المشاكل والتحديات ذات التأثير الواضح على الهيكل الاقتصادي ومنها على سبيل المثال لا الحصر الصناعة العسكرية التي كانت سائدة في المدة السابقة. لذا تعمل السياسة الصناعية على بناء دور الاستراتيجي إعادة هيكلة الاقتصاد الوطني وتطوير مساراته التنموية.

التحديات الهيكلية للصناعة

تواجه الصناعة في العراق تحديات هيكلية متداخلة أهمها الاعتماد المفرط على القطاع النفطي وضعف التنوع الانتاجي. إذ ان هيمنة القطاع النفطي على باقي القطاعات الانتاجية أدى الى اختلال في هيكل الاقتصاد الوطني ومن ثم ضعف أداء الصناعة في تنوع مصادر الدخل وتحقيق التنمية المستدامة.

من جانب آخر يعاني القطاع الصناعي من ضعف واضح في التشابكات الصناعية الخدمية الامامية والخلفية، وهذا واضح في اعتماد أغلب المنشأة الصناعية على استيراد المدخلات والوسائل الانتاجية من الخارج مما يؤدي الى انخفاض مستوى القيمة المضافة المتحققة داخل الاقتصاد الوطني، فضلا عن اضعاف الروابط التكاملية بين

إن السياسة الصناعية العراقية ينبغي لها أن تكون لها الشراكة مع المنظومة الاقتصادية العالمية والدول الصناعية الكبرى كالصين وروسيا فهذه الشراكة تعمل على تنمية الاقتصاد الوطني ويفتح أمامها آفاقا أوسع للتجارة والاستثمار بما يحقق منافع اقتصادية لجميع الاطراف.

تحديات الصناعة في العراق: بين الواقع والأفاق

شهد القطاع الصناعي تدهورا كبيرا في العقود الاخيرة بسبب الصراعات الداخلية

الانشطة الاقتصادية المختلفة.

تعمل غالبية المنشأة الصناعية الكبيرة في القطاع العام بطاقة انتاجية منخفضة لا تتجاوز ال(20% الى 30%) من طاقتها الانتاجية؛ ويعود ذلك لتقادم التكنولوجيا، وتضخم حجم العمال، وضعف نظم الادارة الذي يؤدي بالنتيجة الى انخفاض انتاجها ويحد من دورها في تحقيق التنمية الاقتصادية. ويبرز في هذا السياق ضرورة تفعيل أدوات السياسة الصناعية في إعادة توجيه التوزيع المكاني للنشاط الصناعي بما ينسجم مع معايير الكفاءة الاقتصادية واستثمار المزايا النسبية المتاحة في كل اقليم أو محافظة بما يضمن الاستخدام الأمثل للموارد وتعظيم العوائد التنموية.

ولتحقيق هذا التحول الهيكلي في بنية القطاع الصناعي يمكن التمييز بين مسارين رئيسيين للسياسات الصناعية:

1. السياسات العمودية: تُعرّف بوصفها سياسات انتقائية موجّهة نحو قطاعات صناعية محددة تُعد ذات أهمية استراتيجية في عملية التحول الاقتصادي. ويقوم هذا النهج على استهداف صناعات بعينها كالصناعات البتروكيماوية والصناعات المرتبطة بالموارد الطبيعية مثلاً بهدف تعزيز الأمن الاقتصادي، وتنمية

القيمة المضافة المحلية، ورفع مستوى الترابطات الأمامية والخلفية داخل الاقتصاد. كما تسعى هذه السياسات الى تكوين أقطاب نمو صناعية قادرة على جذب الاستثمارات وتوطين الانشطة الانتاجية في مواقع تتوافر فيها مزايا تنافسية جيدة.

2. السياسات الافقية: تركز على تحسين وتطوير البنية العامة للانتاج دون تميز قطاعي، من خلال تطوير وتحديث البنية التحتية (الطاقة، النقل والاتصالات) ورفع كفاءة رأس المال البشري عبر التعليم التقني والتدريب المهني، إذ تمتاز هذه السياسات بطابع الاستدامة من خلال تعزيز القدرة التنافسية للقطاع الصناعي بصورة عامة، وتهيئة بيئة انتاجية محفزة على النمو والاستثمار.

رابعاً: التوصيات

1. تفعيل العمل بقانون المدن الصناعية: وهذا يضمن استقلالية الإدارة فيها وتوفير «النافذة الواحدة» للمستثمرين. بما يسهم في اصلاح البيئة الاستثمارية وتسريع انجاز العمل بما ينعكس ايجابا على الاقتصاد الاستثماري سواء أكان محليا أو أجنبيا.

2. إعادة هيكلة الشركات العامة: وذلك من خلال عقد شراكات استراتيجية متطورة مع القطاع الخاص المحلي أو الأجنبي لنقل التكنولوجيا الحديثة لها.

3. تبني سياسة «الحماية الذكية»: ربط الامتيازات الضريبية والمالية بمعايير الجودة والقدرة على تصدير المنتجات الصناعية الوطنية للسوق الإقليمية أو العالمية.

4. تعزيز التكامل بين القطاعين الصناعي والزراعي وهذا يسهم في تنويع القاعدة الانتاجية من خلال توجيه المخرجات الزراعية نحو التصنيع المحلي الذي يعزز الأمن الغذائي وزيادة القيمة المضافة المتولدة محليا.

الخاتمة:

على الرغم من توفر السياسات الصناعية ووضع الأطر التشريعية لها في العراق، إلا إن الفجوة بين التخطيط النظري والتنفيذ ما تزال تمثل تحدياً أمام تحقيق التنمية الصناعية المنشودة. إذ ما تزال التحديات تمثل تحدياً في البنية التحتية الهشة، وسيطرة القطاع النفطي على معظم الموارد الاقتصادية عوامل واضحة تحد من قدرة الصناعة في البلد على الاسهام بشكل فعال في التنمية المستدامة.

المصادر:

1. الاهمية الصناعية في التنمية الصناعية العربية, حسين عبد المطلب الاسرج, المجلة الاقتصادية الالكترونية، العدد 7008، 2012، www.aleqi.com.
2. تقييم توجهات السياسة الصناعية في تلغراق بعد 2003، فلاح خلف علي الربيعي، مجلة الريادة للمال والاعمال، المجلد الثاني، 2021،العراق.
3. دور السياسة الصناعية في تنمية المشاريع

الصغيرة في العراق بعد 2003، عقيل
عبد النبي وفلاح خلف علي، مجلة الادارة
والاقتصاد، العدد 129، 2021، العراق.

4. السياسة الصناعية والتحول الرقمي مدخل
للاستدامة، احمد صالح، مجلة جامعة دمشق
للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 33،
العدد الثاني، 2017، سوريا.

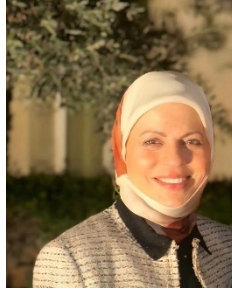
باب العلوم الاجتماعية والأنثروبولوجيا:

1 - من الحكمة إلى الضبط الاجتماعي:

التمثيلات الاجتماعية والسلطة الرمزية في الأمثال الشعبية العراقية

Research Title: From Wisdom to Social Regulation:

Social Representations and Symbolic Power in Iraqi Folk Proverbs



بقلم الدكتورة : ليلي شمس الدين

باحثة وأستاذ مساعد في الجامعة اللبنانية

Laila Chamseddine

Researcher and Assistant Professor at the Lebanese University

chamseddinelayla@gmail.com

ثقافة المجتمع هي طريقة حياة أفرادها، وهي مجموعة الأفكار والعادات

التي تعلموها وساهموا فيها ثم نقلوها من جيل إلى آخر.

رالف لينتون⁽¹⁾ Ralph Linton

تاريخ الاستلام: 2026/2/6 تاريخ القبول: 2026/2/23 تاريخ النشر: 2026/3/25

1- عالم أنثروبولوجي أميركي، من المنظرين الكبار في الأنثروبولوجيا الثقافية والاجتماعية كما القانونية، تركّزت إحدى مساهماته الأساسية في تحديد الفارق بين المركز والدور.

ملخص

والقدريّة، والانتهازية، والإقصاء الرمزي. ويبيّن البحث أنّ هذه التمثّلات لا تُفهم بمعزل عن سياقاتها الثقافية، بل تتشكّل عبر تفاعل اللغة مع منظومات القيم والمعتقدات والعلاقات الاجتماعية، بما يجعل الأمثال عنصراً فاعلاً في التنشئة الاجتماعية وبناء الهوية.

وخلّص البحث إلى أنّ إعادة قراءة الأمثال الشعبية قراءة أنثروبولوجية نقدية تُمثّل مدخلاً أساسياً لفهم آليات إنتاج المعنى والسلطة داخل الثقافة الشعبية، ولإعادة تقييم دور التراث غير المادي في تشكيل الوعي الاجتماعي المعاصر.

الكلمات المفتاحية: الأمثال الشعبية العراقية، التمثّلات الاجتماعية، السلطة الرمزية، الصور النمطية الجندرية، القيم الاجتماعية، التنشئة الاجتماعية، التراث الثقافي غير المادي.

Abstract

his study examines Iraqi folk proverbs as symbolic cultural texts that actively participate in shaping social representations, constructing value systems, and organizing relations of power within everyday life. Drawing on the theoretical frameworks of

يتمحور هذا البحث حول الأمثال الشعبية العراقية بوصفها نصوصاً ثقافية رمزية فاعلة تُسهم في تشكيل التصورات الاجتماعية، وبناء القيم، وتنظيم علاقات القوة في الحياة اليومية. وانطلاقاً من الأطر النظرية للتمثّلات الاجتماعية، والقوة الرمزية، وتحليل الخطاب النقدي، ومقاربة التراث الثقافي غير المادي، يعتمد البحث منهجية بحثية مختلطة تجمع بين التحليل التفسيري النوعي والتحليل الوصفي الكمي.

يستند التحليل إلى مجموعة من الأمثال، تُقارب 170 مثلاً شعبياً عراقياً متداولاً. وقد جرى تفكيك مضامينها للكشف عن التصورات السائدة المتعلقة بالمرأة، والعلاقات الاجتماعية، والثقة، والاستغلال، والعمل، والقدر. وتُظهر النتائج أنّ الأمثال لا تؤدي وظيفة حفظ الذاكرة الثقافية فحسب، بل تعمل بوصفها أدوات معيارية تُطبّع الهيمنة الرمزية، وتعيد إنتاج الصور النمطية الجندرية والاجتماعية، كما تُسهم في تنظيم التوقعات السلوكية داخل المجتمع.

وبينما تنقل بعض الأمثال خبرات عملية وحكماً وظيفية، تكشف نسبة معتبرة منها عن ترسيخ قيم سلبية، مثل انعدام الثقة،

their cultural contexts; rather, they emerge through the interaction of language with systems of values, beliefs, and social relations, rendering proverbs a powerful mechanism in socialization processes and identity formation.

The study concludes that a critical anthropological reading of folk proverbs constitutes a key entry point for understanding the mechanisms through which meaning and symbolic power are produced within popular culture, and for reassessing the role of intangible cultural heritage in shaping contemporary social consciousness.

Keywords: Folk Proverbs; Social Representations; Symbolic Power; Cultural Discourse; Iraqi Society; Intangible Cultural Heritage

مقدمة

تُعدّ الأمثال الشعبية أحد أبرز الأنساق المعيارية غير الرسمية التي تضبط السلوك الاجتماعي وتوجّه الممارسات اليومية، حتى وُصفت بأنها «قانون العامة» الذي يحتكم إليه الأفراد في تبرير مواقفهم، وتدعيم أقوالهم، وتنشيت آرائهم داخل

social representations, symbolic power, critical discourse analysis, and intangible cultural heritage, the research adopts a mixed methods design that combines qualitative interpretive analysis with quantitative descriptive mapping.

The analysis is based on a corpus of 170 widely circulated Iraqi folk proverbs, systematically examined to identify dominant representations related to women, social relations, trust, exploitation, work, and fate. The findings reveal that proverbs do not merely function as repositories of cultural memory, but operate as normative devices that naturalize symbolic domination, reproduce gendered and social stereotypes, and regulate behavioral expectations within society.

While some proverbs convey pragmatic knowledge and functional wisdom, a substantial proportion reinforces negative values such as mistrust, fatalism, opportunism, and symbolic exclusion. The study demonstrates that these representations cannot be understood in isolation from

الفضاء الاجتماعي. ولا يقتصر حضور المثل على كونه أداة بلاغية أو تعبيراً لغوياً متداولاً، بل يؤدّي وظيفة تنظيمية رمزية تُسهم في تشكيل أنماط التفكير، وترسيم حدود المقبول والمرفوض اجتماعياً.

غير أنّ الأمثال الشعبية ليست بنية أحادية الدلالة أو منظومة قيم متجانسة؛ فهي حمالة أوجه، إذ قد تعمل أحياناً بوصفها محفزاً للإصلاح والتقويم، وقد تُستثمر في أحيان أخرى لتبرير ممارسات إقصائية أو تكريس أنماط سلوكية إشكالية. ومن ثمّ، يغدو المثل مجالاً لتوتر دائم بين الوظيفة التربوية والوظيفة التبريرية، وبين إعادة إنتاج القيم السائدة وإمكانية مساءلتها.

إنّ هذه المقدّمة عن الأمثال الشعبية وانعكاساتها في الممارسات الاجتماعية، ما هي سوى مدخلٍ نُطلُ من خلاله على موضوع « التمثّلات الاجتماعية والسلطة الرمزية في الأمثال الشعبية العراقية ». فلا أحد يستطيع أن يُغفل تأثير الأمثال الشعبية على الثقافة المحليّة، وبالتالي على الهوية الثقافية والاجتماعية للمجتمعات التي تتداولها؛ وذلك لتغلغل هذه الأمثال في معظم جوانب الحياة اليومية، فهي تعكس المواقف المختلفة، بل تتجاوز ذلك أحياناً

لتقدّم نموذجاً يُقتدى به في مواقف عديدة. وفي هذا السياق، تشكّل الأمثال الشعبية رصيذاً رمزياً غنياً يمكن الباحث من استقراء تصورات الجماعة عن الحياة، والعلاقات الاجتماعية، وأنماط العيش، والآمال والمخاوف الجمعية، فضلاً عن تمثّلاتها للذات والآخر. فهي، كما يشير قديح، «تمثّل مدخلاً إجرائياً لفهم البنى العميقة للثقافة اليومية، وتسهم في بلورة ما يمكن تسميته بالذاكرة الوجدانية الاجتماعية التي تتراكم عبرها الخبرات الجماعية وتُعاد صياغتها رمزياً» (قديح، 1987، صفحة 29).

وتتجلّى أهمية الأمثال كذلك، في قدرتها على المساهمة في إنتاج الهوية الثقافية للجماعات، بما تخزنه من منظومات قيمية، وأنماط تفكير، وممارسات وتمثّلات اجتماعية، «تُكسب الأفراد الإحساس بالانتماء والاستمرارية، وتوطّر علاقتهم بالاختلاف والتنوّع الثقافي»، على نحو ما ورد في مقاربات اليونسكو للتراث الثقافي غير المادّي (باربارا تروغلر، إيكاترينا سدياكينا - ريفي، 2013، صفحة 28).

وانطلاقاً من هذه الخلفية، تأتي هذه الدراسة بوصفها مدخلاً تحليلياً لمساءلة التمثّلات الاجتماعية والسلطة الرمزية

في الأمثال الشعبية العراقية، انطلاقاً من فرضية مفادها أنّ الأمثال لا تعكس الواقع الاجتماعي فحسب، بل تُسهم في إنتاج صور نمطية، وتمثّلات رمزية للآخر، تُعيد تشكيل حدود الانتماء والاختلاف داخل النسيج الاجتماعي. فالتغلغل العميق للأمثال في الحياة اليومية، يمنحها قدرة عالية على التأثير في تشكيل الوعي الجمعي، وتوجيه المواقف والسلوكيات، بل وتحويل بعض التصورات إلى نماذج معيارية يُحتذى بها أو يُعاد إنتاجها دون مسائلة نقدية.

■ أهداف البحث

وبذلك يستكشف مؤشرات الاستمرار والتحوّل في تداول الأمثال الشعبية العراقية، من خلال قراءة سوسيو-أنثروبولوجية تربط بين مضامين الأمثال والتحوّلات الاجتماعية والقيمية المعاصرة، بهدف تحديد ما إذا كانت هذه الأمثال «ما تزال تؤدّي وظائفها التمثيلية التقليدية، بما يسمح بتحويل المتداول الشفهي إلى مادّة تحليل تُقرأ عبر محاور العلاقات والمعايير والتمثّلات» (محمد، ريم، 2018، الصفحات 578 - 579).

الجدير بالذكر، أنّ الأمثال الشعبية تُقارَبُ في التحليل السوسيو-أنثروبولوجي المعاصر بوصفها وحدات خطابية مكثّفة لا تقتصر وظيفتها على التعبير البلاغي، بل تؤدّي دوراً معيارياً في تنظيم السلوك الاجتماعي وتوجيه الحكم القيمي داخل الجماعة. ففي المقاربة الوظيفية، يؤكّد باسكون أنّ الأمثال تُستخدم بوصفها أدوات جاهزة لـ «تقويم الأفعال والمواقف، وتعزيز الامتثال للمعايير، والحدّ من الانحراف، بحيث تعمل كآلية ضبط اجتماعي غير

يهدف هذا البحث إلى تحليل البنية الدلالية والرمزية لعينة من الأمثال الشعبية العراقية المتداولة، للكشف عن أنماط التمثّلات الاجتماعية والقيم المعيارية التي تُنتجها، ولا سيّما في ما يتصل بصورة المرأة، والعلاقات الاجتماعية، وأنماط المعاملة، والعمل، والحظ، بوصفها حقولاً مركزية في بناء التصوّرات الجمعية للذات والآخر.

وعليه، يسعى إلى تفكيك الوظيفة المعيارية للأمثال الشعبية العراقية بوصفها شكلاً من أشكال السلطة الرمزية في الخطاب اليومي، ورصد دورها في تطبيع

رسمي تُشبهه في أثرها القوانين غير المكتوبة، من خلال ما تمنحه من شرعية ثقافية للأحكام والتقييمات المتداولة» (Bascom, 1954, p. 344).

ويتقاطع ذلك مع المقاربات التداولية-المعرفية التي ترى في المثل أداة تفكير عملي ومرجعاً استدلالياً يُستدعى في المواقف اليومية لتبرير القرار أو توجيه الفعل، فاستخدام الأمثال يوفّر للمتكلم «سلطة خطابية مُستعارة عبر الإحالة إلى حكمة جمعية أو صوت ثقافي ثالث، الأمر الذي يُكسب القول «قوة إقناعية تتجاوز الرأي الفردي، ويسهم في تثبيت تمثّلات اجتماعية معيّنة وإعادة إنتاجها تداولياً» (Lauhakangas, 2007, pp. 15-21).

■ الدراسات السابقة

ينطلق الاهتمام البحثي المعاصر بالأمثال الشعبية من مقاربات سوسيو-ثقافية ترى في الخطاب القولي المتداول أداة فاعلة في إنتاج التمثّلات الاجتماعية وتطبيع القيم والمعايير داخل الحياة اليومية، لا مجرد رصيد لغوي تراثي. وقد قدّم عدد من الدراسات الحديثة، عربياً وعالمياً، إضافات معرفية ومنهجية مهمة أسهمت في تطوير مقاربات تحليل النصوص الشعبية القصيرة بوصفها مؤشّرات على البنى القيمية والرمزية في المجتمع، وهو ما أفاد في تحديد منطلق هذا البحث وأدواته التحليلية. ففي الدراسات العالمية، تناولت أعمال

وينسّق هذا تصوّر مع طرح بورديو للغة بوصفها مجالاً لممارسة السلطة الرمزية، حيث تُنتج «الصيغ المتداولة اجتماعياً أثرها الإلزامي من خلال الاعتراف الجماعي بشرعيتها، فتُسهّم في تطبيع تصنيفات العالم الاجتماعي وتراتبياته دون حاجة إلى إكراه مباشر» (Bourdieu, Language and symbolic power, 1991, pp. 37-39)، ومن منظور تحليل الخطاب النقدي، يؤكّد فيركلوف أنّ الخطاب اليومي

الشعبي آلية تنظيمية غير مباشرة للسلوك والتوقعات الاجتماعية (المطري، 2025).

كما قدّمت دراسات في الثقافة الشعبية قراءة للأمثال بوصفها وسيطاً رمزياً في نقل المعايير والتصنيفات الاجتماعية داخل التنشئة غير الرسمية؛ إذ تُظهر دراسة العنزي أنّ الأمثال الشعبية تُستخدم كآليات ضبط اجتماعي يومية داخل الأسرة والمحيط المحلي، حيث تُعيد إنتاج القيم الجندرية والطبقية عبر التداول الشفهي، وترسّخ أنماطاً معيارية للسلوك دون الحاجة إلى مؤسسات تنظيمية رسمية، ما يجعلها جزءاً فاعلاً من البنية التربوية الضمنية للمجتمع (العنزي، 2021). وبذلك، يشكّل هذا الاتجاه النظري أحد المراكز التي يستند إليها بحثنا في قراءة الأمثال العراقية بوصفها فاعلاً ضمنياً في إعادة إنتاج البنية القيمية داخل الحياة اليومية.

وقد بيّن الموسّع في «الثقافة العربية عبر القرن العشرين» كما حرّره بلقزيز أنّ الثقافة تعمل كنظام معياري يعيد إنتاج التصنيفات والتمثّلات الاجتماعية والهوية عبر ممارسات تداولية متعدّدة، إذ ينتقل المعنى ويتجذّر في الذاكرة الجماعية للمجتمعات (بلقزيز ع.، 2013).

في إطار التمثّلات الاجتماعية وتحليل الخطاب الثقافي دينامية تشكّل المعاني المشتركة في الصيغ المتداولة، مبيّنة دورها في تثبيت صور الذات والآخر وتوجيه التوقعات السلوكية (Marková، 2016).

كما بيّنت دراسات في تحليل الخطاب النقدي أنّ الوحدات القولية المكثفة المتداولة اجتماعياً تُسهم في إعادة إنتاج علاقات القوة والتصنيف الرمزي عبر التداول اليومي (Wodak, 2021). كذلك ناقشت أبحاث تتدرج في سياق الأدب الشفهي المعاصر استمرار فاعلية الأشكال القولية الموروثة — ومنها الأمثال — في السياقات الحديثة، مع خضوعها لإعادة تسييق وتأويل تداولي (Turin, Mark & Others, 2022).

أما عربياً، فقد اتّجهت دراسات حديثة في حقل الثقافة الشعبية وتحليل الخطاب إلى مقارنة الأمثال بوصفها نصوصاً تداولية تُنتج تمثّلات اجتماعية وتعيد تشكيل القيم المعيارية عبر التكرار والاستشهاد اليومي؛ إذ تُظهر دراسة المطري أنّ الصيغ القولية الموجزة، بما تحملها من سلطة رمزية مستبطنة، تسهم في ترسيخ الصور النمطية الجندرية والاجتماعية من خلال التداول الثقافي المستمر، بما يجعل المثل

الانتقال من القراءة الوصفية للتراث المثلي إلى تحليل وظيفته المعيارية والتحويلية في تشكيل التصورات الجمعية، واختبار مدى استمراريته أو تحوُّله في ضوء القيم الاجتماعية والحقوقية المعاصرة.

وانطلاقاً من هذه الاتجاهات التي تقارب الأمثال والخطاب الشعبي بوصفهما وسيطاً في نقل المعايير وإعادة إنتاج التصنيفات الاجتماعية، يندرج بحثنا ضمن مقارنة نظرية تُحيل هذه الوظيفة الثقافية وفق بورديو إلى مفهوم السلطة الرمزية بوصفها آلية تطبيع للمعنى، وإلى نظرية التمثيلات الاجتماعية بحسب ماركوفا التي تفسّر كيف تتحوّل الصيغ القولية المتداولة إلى معرفة مشتركة موجّهة للسلوك، وإلى تحليل الخطاب النقدي الذي يكشف البنية الإيديولوجية الكامنة خلف أنماط القول الشعبي استناداً إلى فيركلوف، بما يسمح بقراءة الأمثال العراقية لا كمجرد تراث شفهي، بل كنظام دلالي منتج للمعنى، يُطَبِّعه ويُعيد إنتاجه للواقع الاجتماعي المؤثّر في تشكيل الهوية والتنشئة.

■ مشكلة البحث وتساؤلاته

ينطلق هذا البحث من إشكالية مركزية تتمثل في مساءلة الدلالات الرمزية والمعيارية التي تنتجها الأمثال الشعبية

وعلى الرغم من تزايد الدراسات الحديثة التي تناولت الخطاب الثقافي الشعبي، والتمثيلات الاجتماعية، وتحليل اللغة التداولية في سياقات الهوية والقيم، نجد إنّ معظم هذه الدراسات اتّجهت إمّا إلى المعالجة النظرية العامة للثقافة الشعبية، أو إلى تحليل جزئي للأمثال بوصفها مادة تراثية وصفية، من دون بناء نموذج تحليلي متكامل يربط بين التمثيلات الاجتماعية والسلطة الرمزية وتحليل الخطاب في إطار منهجي تطبيقي على نماذج محدّدة ومصنّفة.

كما أنّ الأدبيات العربية المعاصرة، على وجه الخصوص، ما تزال محدودة في تقديم دراسات ميدانية حديثة تتناول الأمثال الشعبية بوصفها بنى خطابية فاعلة في إعادة إنتاج القيم والمعايير والصور النمطية، وفي رصد علاقتها بالتحوّلات الاجتماعية والثقافية الجارية.

من هنا، تسعى هذه الدراسة إلى سدّ هذه الفجوة عبر تقديم مقارنة سوسيو-أنثروبولوجية تحليلية لعيّنة مصنّفة من الأمثال الشعبية العراقية، توظّف إطار التمثيلات الاجتماعية والسلطة الرمزية وتحليل الخطاب النقدي ضمن تصميم منهجي مختلط، نوعي-كمي، بهدف

الاجتماعية؟

3. ما هي المؤشرات الدلالية والتداولية التي يمكن رصدها، من خلال تحليل نماذج من الأمثال ضمن محاور متعدّدة، على وجود توتر أو تحوّل قيمي في تلقي بعض الأمثال، ولا سيما تلك المرتبطة بالمرأة والسلطة والعلاقات، في ضوء التحوّلات الاجتماعية والخطاب الحقوقي المعاصر؟

وبناءً على ذلك، يسعى البحث إلى تحليل الخطاب الشعبي المتعلّق بتنظيم العلاقات الاجتماعية والإنسانية، من خلال قراءة نقدية للدلالات والقيم المضمّنة في الأمثال المتداولة، بما يسمح بفهم آليات اشتغالها الرمزي في إنتاج المعنى الاجتماعي وإعادة تشكيله.

■ منهجية البحث وأدواته والتقنيّات المتبعة

يندرج هذا البحث ضمن حقل الأنثروبولوجيا الثقافية التي تُعنى بـ «دراسة التفاعلات الإنسانية، وتحليل تأثير القيم والمعايير الثقافية في تشكيل الممارسات الاجتماعية وأنماط المعنى داخل الحياة اليومية» (Kadt, 2014, p. 12). كما يستند إلى المنظور الأنثروبولوجي الذي يرى البحث «أداة تفسيرية لفهم الظواهر

العراقية، وتحليل موقعها داخل منظومة القيم الثقافية والاجتماعية التي يُعاد إنتاجها عبر الموروث الشعبي. ولا تقتصر هذه الإشكالية على توصيف مضامين الأمثال، بل ستنظر في كيفية تفاعل الأمثال الشعبية العراقية مع التحوّلات الاجتماعية والثقافية المعاصرة. فهل تعيد إنتاج البنى التمثيلية والقيم المعيارية التقليدية، أم تخضع لعمليات إعادة تأويل وانتقاء وتراجع تداولي في ضوء تغيّر المنظومات القيمية والحقوقية؟

وانطلاقاً من هذا الطرح الإشكالي، تتفرّع مجموعة من التساؤلات البحثية الفرعية:

1. ما هي أنماط التمثّلات الاجتماعية والقيم المعيارية التي تكشفها الأمثال الشعبية العراقية — في عيّنة الدراسة — ولا سيما في محاور المرأة، والعلاقات الاجتماعية، والمعاملة، والعمل، والحظ، وكيف تُسهم هذه الأمثال في بناء صور نمطية عن الذات والآخر؟

2. إلى أي مدى تؤدي الأمثال الشعبية العراقية وظيفة السلطة الرمزية في تطبيع أنماط سلوكية وقيمية معيّنة، وإعادة إنتاج البنى التمثيلية التقليدية داخل الخطاب اليومي والتنشئة

الإنسانية في سياقاتها الرمزية والاجتماعية المتداخلة» (Wulf, 2017, p. 22). وانطلاقاً من هذا الإطار، تُقَارَب الأمثال الشعبية العراقية بوصفها ممارسة ثقافية حيّة، تُنتج المعنى وتوطّر العلاقات الاجتماعية، لا بوصفها مجرد نصوص تراثية ثابتة.

وبذلك، تكتسب الأمثال أهمية خاصّة داخل الثقافة الشفهية لما تمنحه من مكانة رمزية لمتداوليها، إذ يُنظر إلى القدرة على حفظ الأمثال وتوظيفها سياقياً، بوصفها «شكلاً من أشكال الرأسمال الثقافي التداولي الذي يعزّز موقع المتكلّم داخل الفضاء الاجتماعي» (Belfatmi, 2013, pp. 10-13)، ويبرز هذا المعطى التعامل مع المثل باعتباره خطاباً ثقافياً يحمل حمولة رمزية وسلطوية ضمنية.

أ - جمع بعض من الأمثال الشعبية العراقية بالاعتماد على الدراسات التراثية والمصادر المكتوبة، إضافة إلى المخزون

1- فرديناند دي سوسير - Ferdinand de Saussure، عالم لغوي سويسري شهير، يعتبر بمثابة الأب للمدرسة البنيوية في علم اللسانيات، فيما عدّه كثير من الباحثين مؤسس علم اللغة الحديث. وهو من أشهر علماء اللغة في العصر الحديث حيث اتجه بتفكيره نحو دراسة اللغات دراسة وصفية باعتبار اللغة ظاهرة اجتماعية، كان أول من اعتبر اللسانيات كفرع من علم أشمل يدرس الإشارات الصوتية، أقترح دي سوسير تسميته -semiology، ويعرف حالياً بالسيميوتيك أو علم الإشارات. كان دي سوسير مساهماً كبيراً في تطوير العديد من نواحي اللسانيات في القرن العشرين.

التداولي الاجتماعي؛

السياقية في ضوء التحوّلات الاجتماعية.

وقد شملت المقابلات مختصّين وباحثين ومهتمّين بالتراث الشعبي في عدد من المحافظات العراقية، وتركزت محاورها على:

1. مدى استمرار تداول المثل،
2. سياق استخدامه الاجتماعي،
3. دلالاته التفسيرية المتداولة،
4. تحوّل معناه أو تراجعها إن وُجد.

وبناءً على نتائج هذه المقابلات، جرى استبعاد عدد من الأمثال التي تبين أنها لم تعد متداولة فعلياً، واعتماد الأمثال التي ثبت استمرار حضورها التداولي. كما أظهرت المقابلات درجة عالية من التقاطع في تفسير المعاني وسياقات الاستخدام بين المشاركين، وهو ما عزز صدقية التصنيف الدلالي المعتمد في التحليل.

لم يُبنَ اختيار الأمثال موضوع التحليل إذاً، على المصادر المكتوبة فقط، بل خضع أيضاً لآلية تحقّق تداولي ميداني عبر مقابلات مختصة، بما يضمن أنّ هذا البحث يعكس الأمثال الحيّة في التداول الاجتماعي، لا الأمثال المؤرشفة فقط في المدونات التراثية.

ولتحقيق هذه الغاية، اعتمدنا مقارنة منهجية مختلطة تجمع بين الكمي

ب - إجراء مقابلات شبه موجّهة، مع رواة ومشاركين من البيئة المحلية، سواء من المختصّين أو من الفاعلين الاجتماعيين، بهدف توثيق السياقات التداولية للمثل؛

ج - استخدام التسجيل الصوتي لتوثيق الأمثال وتفسير استعمالاتها اللغوية والثقافية.

أما على مستوى التحليل، فقد جرى اعتماد تحليل المضمون بوصفه «أداة منهجية تهدف إلى الوصف المنظم والموضوعي للمحتوى الظاهر للخطاب» (Berelson, 1952, p. 18)، وإلى استخلاص «مؤشّرات دلالية قابلة للتصنيف والاستنتاج» (Holsti, 1969, p. 12). وقد استُخدم هذا الأسلوب في تصنيف الأمثال وفق محاور دلالية وتمثيلية، بما يسمح برصد التكرارات والأنماط الرمزية المهيمنة.

وبذلك، اعتمد هذا البحث، إلى جانب تحليل الأمثال التي اختبرت، على مقابلات شبه منظّمة مع عدد من المختصّين في التراث الشعبي واللغة والاستخدام التداولي للأمثال في البيئات العراقية المتنوّعة. وقد أُجريت هذه المقابلات بهدف التحقق من راهنية تداول الأمثال المختارة، وتحديد مجالات استخدامها، وتفسير دلالاتها

والنوعي. فقد استُخدم التحليل الكمي

رابعاً: الأمثال الشعبية

تُعدّ الأمثال الشعبية شكلاً من أشكال التعبير اللغوي المرتبط ارتباطاً وثيقاً بالبنية الثقافية والاجتماعية للمجتمع، إذ تؤدي وظيفة تداولية تتجاوز نقل الحكمة أو النصيحة إلى الإسهام في تنظيم المعنى الاجتماعي وتوجيه أنماط التواصل اليومي. فالمثل، بوصفه «وحدة خطابية مكثفة، يُجسد خبرة جمعية متراكمة ويعمل على تثبيت منظومات قيمية ومعارف داخل الثقافة الشعبية» (J A H KHATRI & LUCINDA LAISHRAM, 2013, p. 4).

ولا يقتصر حضور الأمثال على بعدها التعبيري، كما لا يمكن مقاربتها بوصفها مجرد حكم جاهزة، بل باعتبارها ممارسات رمزية فاعلة تدرج ضمن منظومة التراث الثقافي غير المادي، حيث تعمل كحامل للذاكرة الجمعية ووسيط لإعادة إنتاج المعنى الاجتماعي عبر الزمن.

وتوصّف الأمثال كـ «معارف متداولة، تنتقل بين الأجيال وتُعاد صياغتها باستمرار في تفاعل ديناميكي مع التحولات البيئية والتاريخية والاجتماعية، بما يُسهم في ترسيخ الإحساس بالاستمرارية والهوية

بوصفه أداة تنظيمية لتحديد حجم النصوص، وتصنيف الأمثال ورصد تواتر المضامين، مع الاستعانة ببرمجيات معالجة البيانات¹ (Excel). لتنظيم المعطيات الإحصائية. في المقابل، جرى توظيف التحليل النوعي لتفسير الدلالات الثقافية والرمزية للأمثال، وربطها بسياقاتها الاجتماعية والتداولية، وقد استند التحقق التداولي والتفسيري للأمثال إلى مقابلات شبه منظمة مع مختصّين، وفق دليل أسئلة محدّد (انظر ملحق 1)، كما استُخدمت بطاقة ترميز معيارية لتحليل الأمثال موضوع الدراسة، وربطها بمحاور التحليل والفرضيات (انظر ملحق 2)، وذلك ضمن منطق تحليلي- تأويلي يركّز على المعنى والممارسة (علام، 2013، صفحة 27).

ويهدف هذا التكامل المنهجي إلى بناء قراءة شمولية توازن بين الضبط الإجرائي للمعطيات والعمق التفسيري للظواهر

1- برنامج خاص بالحسابات وتسهيل عمل الجداول من مايكروسوفت Microsoft، يتيح البرنامج للمستخدمين تنظيم البيانات واحتسابها باستخدام نظام جداول بيانات مقسم حسب الصفوف والأعمدة، تسمح هذه الجداول بإنشاء الرسوم البيانية استناداً إلى البيانات، وإجراء العمليات الحسابية المعقدة. للمزيد من التفاصيل أنظر <http://www.businessdic-tionary.com/Excel-Microsoft/definition/com>.html، جرت زيارة الموقع بتاريخ 25 آب - أغسطس 2017.

خلال تداولها اليومي، تُرسخ الأمثال حدود المقبول والمرفوض، وتُقدّم بوصفها «حكماً» بديهيًا يصعب الطعن فيها، ما يمنحها قوة إلزام رمزية تُمارس دون حاجة إلى سلطة رسمية أو عقاب مباشر. وفي هذا المعنى، يمكن قراءة الأمثال بوصفها تجلياً لما يسميه بورديو بالهابيتوس، أي «منظومة من الاستعدادات المتجسدة التي تُوجّه السلوك وتُعيد إنتاج النظام القيمي القائم عبر ممارسات لغوية تبدو طبيعية ومحيدة، لكنها في الواقع تؤدي وظيفة تنظيمية واضحة» (Bourdieu, Outline of a Theory of Practice, 1977, pp. 72-95).

كما تسهم الأمثال في تحييد الانحراف عن النسق السائد عبر وصمه رمزيًا أو السخرية منه، وهو ما ينسجم مع تحليل ماري دوغلاس للمعايير الثقافية بوصفها «آليات تصنيف تضبط النظام الاجتماعي من خلال تحديد ما يُعدّ سويًا، مقبولًا أو مرفوضًا داخل الجماعة» (Douglas, 1966, pp. 36-50).

وتكتسب الأمثال في هذا السياق دورًا محوريًا في بناء الهوية الثقافية، إذ تشكل وسيطًا رمزيًا تُعاد من خلاله صياغة التصورات الجماعية عن الذات والآخر،

الثقافية داخل الجماعات» (UNESCO, Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage, 2003, p. 3).

وقديماً قالت العرب «المثل في الكلام كالملح في الطعام»، وضمن هذا الإطار، تُصنّف الأمثال تحديدًا ضمن مجال التقاليد والتعبيرات الشفوية، باعتبارها «أحد أشكال القول الثقافي الذي يختزل الخبرة الاجتماعية، ويعيد إنتاجها في صيغ لغوية مكثفة قابلة للتداول والتأويل عبر السياقات المختلفة» (UNESCO, Intangible cultural heritage domains, 2011, p. 3).

وباعتبارها معارف وممارسات تنتقل بين الأجيال وتُعاد صياغتها باستمرار استجابةً للتحوّلات البيئية والاجتماعية والتاريخية، وبما يمنح الجماعات إحساسًا بالاستمرارية والهوية الثقافية. وبذلك، يُبرز هذا البعد الدينامي للمثل كونه ليس مجرد موروث ساكن، بل ممارسة ثقافية حيّة تتفاعل مع شروط الواقع المتغيّر.

لذا تؤدي الأمثال الشعبية وظيفة معيارية تتجاوز بعدها التداولي، إذ تعمل كآلية ضبط ناعمة تُنظّم التفاعلات الاجتماعية وتعيد إنتاج القواعد غير المكتوبة التي تحكم العلاقات داخل الجماعة. فمن

وعن الانتماء والاختلاف. وتؤكد الدراسات الحديثة أنّ «العلاقة بين الثقافة والهوية علاقة دينامية متحوّلة، تستدعي قراءة مستمرة للخطابات الثقافية التي تُسهم في تشكيلها وتعديلها» (Charaudeau, 2016, p. 28) وتحولها عبر الأجيال» (Barakat, 1993, p. 13).

وتجدر الإشارة، إلى أنّه يمكن فهم الأمثال الشعبية في ضوء مفهوم رأس المال الثقافي، حيث تمثّل امتلاكاً معرفياً ورمزياً يُكسب الأفراد قدرة على التفاعل الاجتماعي والتأثير الرمزي داخل الجماعة، «من خلال استثمار المعرفة اللغوية والمهارات التداولية المتوارثة أو المكتسبة» (محمد، أفرح؛ وحيد، سعد، 2014، صفحة 430). وبهذا المعنى، لا تُعدّ الأمثال مجرد أقوال مأثورة، بل موارد رمزية فاعلة تُسهم في إعادة إنتاج التراتبية الثقافية والتمثّلات الاجتماعية داخل المجال الشعبي.

خامساً: الهوية

قبل مقارنة الأمثال الشعبية العراقية ومضامينها الدلالية، يقتضي الإطار النظري تحديد مفهوم الهوية وخصائص تشكّلها بوصفها بناءً اجتماعياً وثقافياً دينامياً. فالهوية، وفق المقاربات السوسولوجية والثقافية المعاصرة، لا تُختزل في جوهر

أ - خصوصية الهوية وفق الآيتوس

في هذا السياق العلائقي، يمكن فهم الهوية بوصفها ممارسة اجتماعية متجسّدة تتجلّى في أنماط الخطاب والسلوك والجسد واللغة والرموز. ويُحيل مفهوم

واللغوية، والتراثية التي تتبلور في سياق الاحتكاك بالآخر، ولا سيما في المجتمعات المتعددة ثقافياً. حيث «تتراجع حدود التأثير المباشر للثقافة الأحادية، وتبرز الحاجة إلى مساهلة وضوح الانتماء الثقافي وإعادة تعريفه باستمرار» (Usborne, Esther, 2016).

وتُظهر الهوية الثقافية جدلية دائمة بين الذات والآخر، إذ تُعيد الجماعات تأويل ثقافتها من خلال التفاعل، والتوتر، والتبادل مع الهويات الأخرى، بما يجعلها في «حالة توسع أو انكماش، أو إعادة تركيب مستمرة» (الجابري، 2015، صفحة 215). كما تؤكد المقاربات المؤسسية للثقافة، أنّ الهوية الثقافية تشمل مجمل «السمات المادية، والرمزية، والفكرية، والجمالية، وأنماط السلوك، والقيم والمعارف التي تشكل أسلوب حياة الجماعة وتوجّه تطلعاتها المستقبلية» (صالح، 2011، صفحة 17).

وفي ضوء هذا الفهم، تكتسب الأمثال الشعبية أهمية تحليلية بوصفها وسيطاً رمزياً يختزن «القيم والتمثيلات التي تتحرك داخل المتخيل الجمعي، وتسهم في تشكيل صور الذات والآخر عبر الرسائل الدلالية والرمزية التي تحملها» (حمود، 2011،

الآيتوس (Ethos) ، في أصله الأرسطي وتوظيفه السوسيولوجي- الأنثروبولوجي، إلى «مجموعة السمات، والقواعد، والقيم، والعادات التي تنظم العلاقات داخل الجماعة، وتمنح الأفراد ملامح اجتماعية مميزة تعبّر عن انتماءاتهم الطبقية والثقافية» (كيال، الشخصيات الهزلية العابرة للزمان والمكان في الأدب الشعبي . حالة جحا، 2016، صفحة 4 - 5).

فالهوية، من هذا المنظور، لا تُنتج في الخطاب فقط، بل تُمارَس في أنماط العيش والتمثّل اليومي. وتتشكل الهوية كذلك ضمن «شبكات معقدة من العلاقات الاجتماعية والثقافية المتداخلة، وتتخذ أشكالاً متعددة بتعدد السياقات السياسية والفكرية وأنماط الفعل الاجتماعي» (احمد بعلبكي وآخرون، 2013، صفحة 9). كما تتباين آليات تشكل الهوية الاجتماعية باختلاف البيئات الثقافية وطبيعة المجتمعات التي تنشأ فيها، بما يعكس «تنوّع أنماط التفاعل الاجتماعي وأشكال إنتاج المعنى» (ذياب البداينة، عطا الله فشار، 2015، صفحة 282).

ب. الهوية الثقافية

تُعبّر الهوية على مستوى الهوية الثقافية عن منظومة من المعطيات التاريخية،

صفحة 561). وفي هذا السياق، لا تُختزل

القيم في بعدها الأخلاقي فحسب، بل تؤدي وظيفة إدماج اجتماعي تُسهم في ضبط السلوك وإعادة إنتاج المعايير داخل المجال اليومي.

كما تكتسب القيم بعداً تربوياً واضحاً، إذ «تسهم في تشكيل الوعي والاختيارات المستقبلية انطلاقاً من موروث ثقافي يُعاد استثماره تربوياً» (كشيك، 2014، صفحة 201). وهي لا تُلاحظ بصورة مباشرة، وإنما يُستدل عليها من خلال «الممارسات والسلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تعبر عنها ضمن التفاعل الاجتماعي» (Rachik, 2016, p. 9).

وتؤدي القيم كذلك دوراً حاسماً في تشكيل المواقف الأيديولوجية، والدينية، والسياسية، إذ تميل الأفراد والجماعات إلى «تبني أنساق فكرية تتوافق مع منظوماتهم القيمية المضمرّة» (سفيان، 2012، صفحة 93)؛ ومن ثمّ، لا يمكن مقارنة هوية أي مجتمع دون «تحليل القيم التي يُعيد إنتاجها ويُسوّقها ضمن خطابه الثقافي» (Bourqia, 2010, p. 105).

غير أنّ القيم ليست بنى ثابتة أو مغلقة، بل تخضع لعمليات مستمرة من إعادة التأويل والتحوّل، حيث قد تتراجع بعض

وانطلاقاً من ذلك، تركّز هذه الدراسة على تحليل البنية الدلالية والرمزية للأمثال الشعبية العراقية بوصفها مجالاً لفهم آليات تشكّل الهوية الجموعية وتمثّلات الآخر داخل الثقافة الشعبية، دون الغوص في الجدل الفلسفي الواسع حول مفهوم الهوية بحد ذاته.

سادساً: القيم

تُعَدّ القيم إحدى الركائز الأساسية في بناء الشخصية الفردية والنسق المعرفي للجماعات، لما تؤديه من وظيفة معيارية في توجيه السلوك، وتنظيم الأحكام والاختيارات داخل السياق الثقافي والاجتماعي. فهي تعكس أنماط التفكير السائدة في مجتمع معيّن خلال مرحلة تاريخية محدّدة، وتحدّد ما يُعدّ مرغوباً فيه أو مرفوضاً، بما يجعلها «عنصراً مركزياً في تشكيل الاتجاهات وبناء منظومات المعنى» (خليفة، 1992، صفحة 312).

وترتبط القيم ارتباطاً وثيقاً بعمليات التنشئة الاجتماعية، ونقل المعارف والتمثّلات الثقافية، حيث تتشكّل الشخصية الفردية والجماعية عبر «تفاعل مستمر بين التربية والخطاب الاجتماعي وشبكات القيم المتداولة» (patrick-charaudeau،

سابعاً: وظيفة الأمثال وأهمية فهم بعضها الثقافي

تُختزن في كل مثل شعبي خبرة جمعية مكثفة تشكّلت عبر تراكم الحكايات والتجارب التاريخية التي تداولتها الأجيال، بحيث يغدو المثل خلاصة رمزية لتجربة اجتماعية طويلة الأمد. ولا يقتصر المثل على نقل معنى مباشر، بل يحمل منظومة من الدلالات والاستعارات التي تعكس أنماط التفكير وأساليب العيش والمراتب القيمية للجماعة، حتى وُصفت الأمثال بوصفها «صوت الشعب» المعبر عن وعيه الجمعي (العمرى، أمثل تربيـنا - تأملات تربوية في الأمثال الشعبية، 2013، صفحة 8).

أ - التمثيلات الاجتماعية

يسمح تحليل الأمثال، ولا سيما في السياق العراقي المتسم بالتنوع الاجتماعي والثقافي، بالكشف عن البنى المعرفية التي تنظّم إدراك الأفراد لعلاقاتهم الاجتماعية وصورهم عن الجماعات المختلفة. ولتحقيق هذا المستوى من الفهم، يصبح من الضروري استحضار مفهوم التمثّلات الاجتماعية بوصفه إطاراً نظرياً يفسّر كيف «تنتج الجماعات معرفة مشتركة عن العالم الاجتماعي، وكيف تتحوّل الخبرة اليومية

القيم أو تُستبدل بأخرى، تبعاً للتحوّلات الاجتماعية وأنماط الفهم الجديدة، ما يجعل «توصيف القيم مشروطاً بقراءة ديناميّتها التاريخية والسياقية» (Bourqia, 2010, p. 105). كما يمكن تصنيف القيمة الواحدة ضمن أكثر من مجال قيمي، الأمر الذي يعكس «تعقيد البنية القيمية وتشابك مستوياتها» (محمد الزيود وآخرون، 2007، صفحة 12).

وفي الأدبيات السوسولوجية، تُصنّف القيم غالباً ضمن ثنائية القيم الإيجابية والقيم السلبية، بوصفها مؤشّرات تحليلية «تساعد على قراءة اتجاهات المجتمع وسلوكياته العامّة، دون اختزالها في أحكام معيارية تبسيطية» (سلوى، 2016، الصفحات 25-26). ويُستخدم هذا التصنيف في البحث بوصفه أداة إجرائية لتسهيل تحليل المضامين القيمية للأمثال الشعبية العراقية.

وانطلاقاً من ذلك، تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن المنظومة القيمية التي تحملها الأمثال الشعبية العراقية، وتحليل كيفية تجسّد هذه القيم في الخطاب المثلّي، وما تؤدّيه من وظائف في تشكيل التصورات الاجتماعية والهوية الجمعية داخل المتخيّل الثقافي.

الإيجابية أو السلبية تجاه جماعات بعينها» (كيال، العمر الثالث - التحولات، الحقوق والسياسات، مؤتمر وطني، 2015، صفحة 72). وتعمل هذه القوالب على تسهيل الفهم السريع للعالم الاجتماعي، لكنها في المقابل تُقيد إمكانات التفاعل النقدي، وتُعيد إنتاج الحدود الرمزية بين الفئات الاجتماعية.

ب - الأمثال وإعادة إنتاج القوالب النمطية في المجتمع

في هذا الإطار، تؤدي الأمثال الشعبية دوراً فاعلاً في «إعادة إنتاج التمثلات والقوالب النمطية، بحكم مكانتها الرمزية بوصفها حاملة للحكمة الجمعية ومصدراً للشرعية الثقافية» (سليم، 2011، صفحة 79). فالمثل، بتركيبه اللغوي المكثف وانتشاره التداولي الواسع، يمنح الصور النمطية قوة الاستمرار والتداول، ويُضفي عليها طابعاً من البدهاء والمشروعية الاجتماعية، بما يجعله «قناة مركزية لإعادة إنتاج المعرفة الاجتماعية داخل الحياة اليومية» (الحمزوي، 2014، صفحة 10).

وعليه، لا تقتصر وظيفة المثل الشعبي على البعد التعليمي أو البلاغي، بل تمتد إلى وظيفة ثقافية - معرفية تُسهم في

إلى صور ذهنية وقواعد تفسيرية تُوجّه السلوك والتوقعات المتبادلة» (Markova, The Making Of The Theorie Of Social Representations, 2017, pp. 358-386).

فالتمثلات الاجتماعية ليست مجرد انعكاسات ذهنية للواقع، بل أنساق معرفية تتشكل داخل شبكة العلاقات الاجتماعية، وتُسهّم في «تنظيم الإدراك الجماعي للأشخاص والأشياء والأفكار، وفي إعادة بناء المعرفة بصورة ديناميكية تسمح للأفراد بالتكيف مع بيئتهم الاجتماعية» (Markova, The Making Of The Theorie Of Social Representations, 2017, p. 370). كما تؤدي هذه التمثلات دوراً محورياً في «توجيه القيم الاجتماعية وتحديد أنماط الحكم والتقييم داخل الجماعة» (كيال، العمر الثالث - التحولات، الحقوق والسياسات، مؤتمر وطني، 2015، صفحة 71).

غير أنّ التمثلات الاجتماعية قد تتحوّل، في سياقات معينة، إلى قوالب نمطية حين تتسم بالاختزال والتعميم والتقويم المسبق، فتُنتج «صوراً ذهنية مبسطة يصعب تعديلها، وتُسهّم في ترسيخ التحيزات

تشكيل المتخيل الاجتماعي، وفي تنظيم العلاقة مع الذات والآخر، وفي تثبيت أو مسائلة أنماط التمثل السائدة داخل المجتمع. ومن هنا، يكتسب تحليل الأمثال الشعبية العراقية أهميته بوصفه مدخلاً لفهم آليات إنتاج المعنى الاجتماعي، وحدود التحول الثقافي، ومسؤولية الخطاب الشعبي في إعادة تشكيل القيم والتمثلات.

ثامناً: الأمثال الشعبية العراقية - نظرة تحليلية

وينسب هذا التحليل أهمية مضاعفة في سياق المجتمع العراقي، بوصفه فضاءً متعدد الهويات والانتماءات، حيث تتقاطع الأعراق، والأديان، والتوجهات الثقافية والسياسية، وتُعاد باستمرار صياغة حدود الآخر والذات، داخل شبكة معقدة من العلاقات الاجتماعية. ففي مثل هذا السياق، لا تُفهم الأمثال بوصفها تعبيرات لغوية محايدة، بل كخطابات ثقافية تُسهم في إنتاج القوالب النمطية وتثبيت أنماط التمثل الاجتماعي، عبر ما تحمله من رموز ودلالات تُداول بوصفها معاني بديهية ومشتركة.

ينطلق هذا البحث، من مقارنة ترى في الأمثال الشعبية العراقية بناءً رمزياً - إيديولوجياً يُسهم في تنظيم السلوك الفردي والجماعي، وفي إنتاج منظومات المعنى التي تُؤطر إدراك الفاعلين الاجتماعيين لعلاقاتهم وقيمهم وتصوراتهم عن الحياة. فالمثل لا يقتصر على نقل خبرة أو حكمة متوارثة، بل يعمل كجهاز ثقافي يبلور أنماط التفكير، ويعيد صياغة الحدود بين المقبول والمرفوض، وبين الذات والآخر، داخل المجال الاجتماعي.

لذلك عَمَدنا إلى تحديد مجموعة مختارة من الأمثال الشعبية المتداولة في العراق، بحيث عَمَلنا على استحضارها من خلال مجموعة من الكتب والأبحاث كما الدراسات التي تناولتها وعَمَلت عليها، ومن ثمَّ اختبرناها، لتحديد منسوب استخدامها،

وتبرز أهمية هذا التحليل في كونه يكشف القيم والتوافقات والتوترات الكامنة في الخطاب المتلي العراقي، بما يسمح بقراءة التناقضات التي يعيشها المجتمع في ميادين متعددة، اجتماعية واقتصادية

من خلال بحثٍ ميدانيٍّ وفَقَّ عَيْنَةٍ لها مِسَاحَةٌ خاصَّةٌ للخصوصية التي قصديَّة1 طالت اختصاصيينَ ضمنَ ثلاثِ محافظاتٍ عراقية.

لقد حاولنا أن نقاربَ مجالاتٍ حياتيةٍ متنوّعةٍ من خلالِ بضْعِ مئاتٍ من الأمثالِ

الشعبيةِ العراقية، متعمدينَ تَبْيِيهاً ضمنَ فضاءاتٍ معرفيةٍ متعدّدةٍ بحَسَبِ مضامينها ومعانيها وطُرُقِ وميادينِ استخدامها. في هذا الإطار، عَمِلْتُ على جمعِ المئاتِ من الأمثالِ من بعضِ الموسوعاتِ والمجلاتِ العراقيةِ المعنيةِ بالتراثِ الشعبيِ العراقي2، وخاصةً منها تلكَ التي بدت قريبةَ الصلةِ الدلاليةِ بالعلاقةِ بينَ الفردِ والمجتمع، ونظرتِهِ إلى ركائزٍ أساسيةٍ في حياته.

فَحَمَلْتُ الأمثالَ المختارة، الميادينَ التي ترتبطُ بالتعاملِ بينَ الناسِ بما فيها النظرةُ إلى المحيطِ بكلِ مكوناتهِ الاجتماعية، بالإضافةِ إلى النظرةِ إلى المرأةِ التي فَرَدَتْ

1- انتخبت على مدى عدّةِ بين أشهر حزيران/ يونيو وأيلول / سبتمبر 2018، مع أشخاص متخصصين، وعلى درايةٍ ومعرفةٍ بالأمثالِ المتداولةِ في محيطهم، وممن يعملون في هذا المجال أو في مجالات الثقافة والإعلام، وشملت عيّنة الاختبار 8 أشخاص توزّعوا بين الإناث والذكور.

2- موسوعة الأمثال الشعبية في البصرة، جمعها وشرحها عبد اللطيف الديشي، صادرة عن مطبعة دار التضامن في بغداد؛ وعشرات الأعداد من مجلة التراث الشعبي العراقية، وهي مجلة ثقافية شهرية تعنى بشؤون الفولكلور، وتصدر عن مطبعة المعارف في بغداد. وقد اعتمد جمعهم على استخدام تقنية كرة الثلج لتوسيع مجال البحث.

3- بغداد، والنجف، والبصرة.

وبعد مرحلة الفرز والاختبار، جرى اعتماد عيّنة تحليلية تمثيلية للحقول الدلالية الأكثر حضوراً في الوعي الاجتماعي، وتُجسّد في الوقت ذاته، تنوّع الخبرات والقضايا اليومية داخل المجتمع العراقي. وقد خضعت هذه العيّنة لتصنيف دلالي - موضوعاتي وفق محاور معرفية، سمحت بالكشف عن أنماط التمثّل الاجتماعي وتوزّع القيم والوظائف الرمزية للأمثال.

وتوزّعت الأمثال المختارة على المحاور الآتية: المرأة (22 مثلاً)، التعامل الاجتماعي (92 مثلاً)، الحظ (16 مثلاً)،

العمل (13 مثلاً)، النقد (10 أمثال)، التثبيط (5 أمثال)، الغنى (5 أمثال)، التوجيه (4 أمثال)، التجارة (3 أمثال). ولا يُقصد بهذا التصنيف إقامة حدود جامدة بين الحقول الدلالية، بل توفير أداة تحليلية تساعد على تفكيك البنية الرمزية للأمثال، ورصد تداخلاتها القيمية والتمثيلية داخل الخطاب الشعبي.

كما يعكس مثل «الناس بالناس والجرعه تهلس بالراس»، صورة المرأة اللامبالية المنفصلة عن واقعها الاجتماعي، بما يعيد إنتاج تمثّل ذهني يُقارب الأنوثة بالانفصال عن المسؤولية الاجتماعية. وتعمل هذه الأمثال، بوصفها خطاباً تداولياً، على «تثبيت صفات سلبية تُطبع في الوعي الجمعي منذ مراحل التنشئة الأولى، فتغدو جزءاً من الإدراك «الطبيعي» للعالم الاجتماعي» (Fairclough, Critical discourse analysis: the critical study of language, 1995, pp. 25-29).

وتتجلى آليات التمثيل السلبي أيضاً في تصوير العلاقات النسائية، ولا سيما علاقة الحماة¹ بالكَنّة، حيث تُقدّم بوصفها علاقة صراع دائم ومكر متبادل، كما في المثلين: «لو تصافت العمة والجنّه چان دخل إبليس الجنة»²، و«نست مرة العم

١ - المرأة في الأمثال الشعبية العراقية

تُظهر مادّة الأمثال الشعبية العراقية كثافة لافتة في تمثيل المرأة، بما يعكس مركزية الجندر في تشكيل المتخيّل الاجتماعي وتوزيع القيم والمعايير داخل الثقافة الشعبية. وتكشف القراءة التحليلية لعينة الأمثال المدروسة عن حضور واسع لتمثّلات نمطية تُسند إلى المرأة صفات سلبية متكرّرة، مثل الطيش، وسوء التقدير، واللامبالاة، والمكر، والطمع وضعف الحكمة، فضلاً عن اختزال القيمة الجمالية في معايير جسدية محدّدة. ويؤشّر هذا النمط من التمثيل إلى بناء صورة «الآخر الداخلي» داخل الجماعة الاجتماعية، حيث تُعاد صياغة المرأة بوصفها موضوعاً للتقويم والضبط والوصم.

ففي الأمثال التي تربط المرأة بالطيش أو ضعف التقدير، يظهر مثل «عكب ما

1- تسمى في العراق العمة.

2- ويقال أيضاً «لو العمة رضت (تحب) الجنّه چان إبليس دخل الجنة».

شبه الكاملة عن نجاح العلاقة، كما في مثل: «من السكوتي طكي وموتي ومن الورواري خلي وفوتي»⁴، الذي يرسم معيار الاختيار الزوجي على أساس الصفات الفردية، ويُسقط عبء القرار على المرأة وحدها. وفي المقابل، يُعاد تحميلها مسؤولية احتواء النزاعات الزوجية عبر مثل: «لسان الطيب يطلع الحية من الزاغور»⁵، حيث تُشجّع المرأة على امتصاص العنف الرمزي وإدارة التوتر بالحكمة والصبر، بما يعكس منطق ضبط اجتماعي غير متكافئ في توزيع الأدوار والمسؤوليات.

وتُنتج بعض الأمثال صورة المرأة الطمّاعة أو غير الوفية، كما في مثل: «لا حظت برجليها ولا خذت سيد علي»⁶، الذي يُدين المرأة التي تسعى لتغيير وضعها الاجتماعي أو العاطفي، ويُعيد تأطير الطموح النسوي بوصفه انحرافاً أخلاقياً. كما تُختزل قيمة الجمال في معيار أحادي

جانت جنبه»¹، فضلاً عن المثل التوجيهي غير المباشر «احاجيج يابنتي واسمعج ياجنتي»²، الذي يُكرّس منطق المراقبة والتقويم الدائم لسلوك المرأة داخل البنية العائلية. وتُسهم هذه الأمثال في إنتاج تصوّر نمطي للعلاقات النسائية بوصفها مجالاً للتوتر والريبة، لا للتكامل أو التضامن.

وفي سياق المقارنة بين النشاط والكسل، يُستخدم خطاب تحقيري مباشر في مثل: «النادرة تغزل بعود والجايقة تكول الشج (الشيش) معوج»³، حيث تُربط الكفاءة بالمرأة «النادرة» مقابل تصوير المرأة «الجايقة» بوصفها عاجزة ومُختلفة للأعداء، وهو ما يعيد إنتاج تراتبية رمزية داخل الجندر نفسه، ويُضفي مشروعية ثقافية على السخرية والتقليل من القيمة الاجتماعية.

أما في مجال العلاقات الزوجية، فنقدّم للمرأة نصائح أخلاقية تُحمّلها المسؤولية

4- للحر عند اختيار شريك الحياة؛ وتُضرب كي لا تُستهن بأي شخص، رُبما تراه بعين صغيرة ولكنه يَغْلِيكَ بالأمر.

5- ترى بعض الزوجات يستعملن هذا الأسلوب مع أزواجهن العنيدّين والمتعصّبين لأفكار جافة لا تتغيّر إلا بالمستحيل حيث تلبس القلوب أحياناً ويحصل التفاهم والرضا.

6- المرأة غير القانعة، التي لا تقبل ما في يدها ولا تحصل على من راھنت عليه فتحسّر بذلك الشئيين معاً.

1- يضرب للذكور، وأيضاً يُضرب للخوف من التعامل السيء.

2- إيصال الرسالة بالمواربة عن طريق وعظ الابنة من دون أن تقصّد ابنتها وإنما الكنة، وينطبق المثل على أي شخصين عندما نتحدّث مع أحدهما ونقصّد الآخر.

3- النادرة شاطرة وتغزل لو بعود ان لم تتوفّر آلات الحياكة العادية، أما الخائبة الكسولة فهي تخلق المعاذير لتفادها.

كما في «البياض يغطي كل عيب»، بما يعزّز تسليع الجسد الأنثوي وربط القيمة الاجتماعية بالمظهر.

وتتجلى النظرة الدونية بصورة أكثر حدّة في مثل: «صام ما صام وتاليها فطر على جريّة»¹، حيث تُشبّه المرأة بسمكة غير مرغوبة، في خطاب استهزائي يُجردها من الكرامة الرمزية. وعن الهموم كان المثل: «يم حسين جنّتي بوحده صرتي باثنين»²، وكان للتمييز بناءً على النوع الاجتماعي كما الطبقي نصيبه في هذا الإطار، فُرِطت الفتاة اليتيمة أو الفقيرة بسوء الحظ والوصم الاجتماعي، كما في: «بوجه اليتيمة غاب القمر»، و«بت الفكر لا تاخذوها تجيب الفكر من بيت أبوها»، و«بت الفلاح ما تراتح»، وهي أمثال تُكرّس تمييزاً جندياً وطبقياً متداخلاً.

وتؤكد هذه المعطيات أنّ الأمثال الشعبية لا تكتفي بعكس نظرة المجتمع إلى المرأة، بل تسهم في إعادة إنتاجها وتطبيعها، عبر منحها شرعية ثقافية وتاريخية تجعلها تبدو حكمة لا خطاباً قابلاً للنقد. وهو ما ينسجم مع الطرح القائل بأنّ الخطاب اليومي «يشارك في تشكيل العلاقات الاجتماعية وإعادة إنتاج أنماط الهيمنة أو مساءلتها» (Foucault, 1972, pp. 216-220)

كما تشير الدراسات إلى أنّ هذه التمثّلات قد تُسهم في «تكريس مواقف مؤيِّدة أو

وتبلغ آليات العنف الرمزي ذروتها في الأمثال التي تسخر من المرأة جسدياً، ولا سيما تلك التي تتناول الصلح أو الشكل، مثل: «الغرعة تعير أم الشعر»³،

1- يضرب: لمن صبر طويلاً وحصل على شيء تافه؛ ويضرب أيضاً لتجنب التردّد والتفكير كثيراً بما لا يُستحق.

2- يقال للحظ السيء، أي كانت هناك مشكلة واحدة فتضاعفت المشاكل.

3- للتدليل على الاستخفاف بالرأي وانقلاب الموازين.

4- يضرب لعدم العدالة، عندما تضيق الموازين ويتساوى الحق بالباطل.

5- يُضرب للتباهي في غير محله.

الدلالي الأكثر كثافة، إذ تجاوز نصف العيّنة المدروسة، وتوزّعت مضامينه بين علاقات الانتقام والشماتة، والمصلحة والاستغلال، والحذر والريبة، والأنانية، والتبرؤ والإقصاء، فضلاً عن السخرية من الآخر. ويعكس هذا الثقل الدلالي، أنّ الأمثال لا تكفي بوصف العلاقات الاجتماعية، بل تؤدي وظيفة تنظيمية تضبط أنماط التفاعل، وتعيد إنتاج تصوّرات معيارية حول الثقة والعداوة والمصلحة والنجاة الفردية.

وينقطع هذا المعطى مع الطرح السوسولوجي الذي يرى أنّ «الهوية الطبقية والاجتماعية تؤثر في أنماط التواصل والتعامل مع الآخرين، كما تُعاد صياغتها من خلال هذه الممارسات نفسها» (هارلمبس وهولبورن، 2010، صفحة 97)، فالعلاقة مع الآخر ليست علاقة حيادية، بل مجال لإعادة تعريف الذات وحدودها الأخلاقية والرمزية داخل الفضاء الاجتماعي.

○ أولاً: انتقام والشماتة بوصفهما تمثلاً مهيماً

تكشف الأمثال التي تناولت الانتقام والشماتة عن تمثّل اجتماعي يُشرعن الرغبة في إلحاق الأذى الرمزي أو المعنوي بالآخر، حتى في غياب فعل عدائي

مبرّرة للعنف الرمزي والاجتماعي تجاه المرأة» (سليم، 2011، صفحة 83).

وبذلك، تدعم هذه القراءة التحليلية الفرضية المتعلقة بإعادة إنتاج الصور النمطية للآخر داخل الخطاب المثلي، كما تؤكد الفرضية المرتبطة بممارسة الأمثال لسلطة رمزية تضبط السلوك والمعايير الاجتماعية. وفي الوقت ذاته، تُظهر محدودية تأثير التحولات القيمية المعاصرة في تفكيك هذه التمثّلات، بما يعكس استمرار دينامية إعادة إنتاج المعنى.

وإذا كان تحليل تمثّلات المرأة في الأمثال الشعبية قد كشف عن منطق رمزي يقوم على الوصم والتشييء وتحميل المسؤولية، فإنّ هذا المنطق لا يبقى محصوراً في الحقل الجندري، بل يتوسّع ليطال أنماط التعامل مع الآخر الاجتماعي عموماً. ومن هنا تبرز أهمية الانتقال إلى محور المعاملة، بوصفه المجال الذي تُختبر فيه هذه البنية الرمزية في العلاقات اليومية المباشرة.

ii - المعاملة في الأمثال الشعبية العراقية

تشير نتائج تحليل مجموعة الأمثال الشعبية العراقية، موضوع الدراسة، إلى أنّ محور المعاملة الاجتماعية يشكّل الحقل

مباشر. ففي مثل: «إذا تريد تعله أسكت وخله»¹، يُضمر الصمت كأداة أذى غير مباشر، بما يعكس عقلية انتقامية كامنة. ويُضاف إلى ذلك مثل: «دفعه مردي وهو شرجي»²، الذي يُشير إلى انتظار الفرصة للرد المؤذي، ولو على نحو مؤجل أو ملتف. كما يكشف مثل: «إذا زادت مرگتنه انجبها على زياگنه» عن تمثّل أناني يقدّم المصلحة الذاتية على أي بعد تضامني، ويبعد إنتاج تصوّر سلبي للآخر بوصفه عبئاً أو منافساً، لا شريكاً اجتماعياً. ويدعم هذا المعطى إعادة إنتاج الصور النمطية للآخر داخل الخطاب الشعبي.

وفي هذا الإطار، تتجسّد النزعة الانتقامية بصورة أكثر حدّة في أمثال مثل: «الما تلوحه خرمشه»³، و«البزون تفرج بعمى أهلها»⁴، و«نارهم تاكل حطبهم»⁵، و

«اكعد بالচারه وافت المرارة»⁶، حيث تُطبع الشماتة والتلذذ بأذى الآخرين بوصفهما سلوكاً مشروعاً أو مفهوماً ثقافياً ضمناً. كما تظهر أشكال أكثر تطرفاً في أمثال: «اكعد بالسفينة وامزق عين الملاح»⁷، و«ايداه بالماعون واصابعه بالعيون»⁸، التي تستبطن تخريباً مقصوداً للعلاقة مع الآخر حتى لو أدّى إلى الإضرار بالجماعة نفسها، بما يعكس هشاشة الثقة الاجتماعية.

وتبلغ النزعة العدوانية ذروتها في أمثال تتمنى الأذى الجسدي أو الموت، مثل: «واهه حصبه وجدي»⁹، و«قاضي الأورفه سليمه تكرفه»¹⁰، وأيضاً «گبر لفه»، وعن البُغض في التعامل «اللي يريدك ريداه واللي بغضك زيداه»، وجميعها تعابير تكشف انتقال العنف من المستوى الرمزي إلى مستوى تخيلي جسدي، ما يدل على عمق التطبيع الثقافي للعنف داخل الذاكرة الشعبية.

1- إذا اردت ان تتسامى ولا تَرُدَّ على شخصي اعتدى عليك فأتركه لحاله ولا تتورط معه بالسباب. بل اسكت وهكذا يعلو مقدارك ولا تهبط الى مستوى خصمك.

2- حقد وكرهية وتمني الأذى.

3- انتقم ولو بطريقة سطحية، المهم أن تترك أثراً لانتقامك.

4- تفرح البزّون (القطّة) بأذية أهل الدار اللذين يربونها. ويضرب للناس عديمي الوفاء لأهاليهم أو لأصدقائهم.

5- للشماتة، نقال لمن لا نهتمّ بالأمر السيئة التي قد تُصيبهم، فنأمل أن يخسروا ما يملكون حتى النهاية، ويضرب عن اثنين أو جتهين لا يعنينا أمرهما ولا نهتمّ لهما أو نكنّ لهما الجفاء، ويضرب عندما يُنقل كلام عن اثنين يتناولان بعضهما البعض بالسوء.

6- ويقال، غاعد بالচারه ويفت المراره.

7- ويقال راكب بالسفينة وكاسر عين الملاح.

8- تضرب لناكر الجميل وللجادر بالفضل، فانت مثلاً تكرر واحداً على الكل في بيتك وهو مع ذلك لا يحترمك ويكرهك، ويضمّر العداوة والخيانة لك.

9- اصابة الحصبة والجدي في ذاك الزمن حصدت الكثير من الأرواح، أو أسفرت عن عاهات دائمة لمن أصيب بها.

10- سليمه بالعراقي المقصود بها الموت.

6- ويقال، غاعد بالচারه ويفت المراره.

7- ويقال راكب بالسفينة وكاسر عين الملاح.

8- تضرب لناكر الجميل وللجادر بالفضل، فانت مثلاً تكرر واحداً على الكل في بيتك وهو مع ذلك لا يحترمك ويكرهك، ويضمّر العداوة والخيانة لك.

9- اصابة الحصبة والجدي في ذاك الزمن حصدت الكثير من الأرواح، أو أسفرت عن عاهات دائمة لمن أصيب بها.

10- سليمه بالعراقي المقصود بها الموت.

○ طرق التعامل: الاستغلال والمصلحة
تكشف الأمثال الشعبية العراقية التي تناولت علاقات الاستغلال وتقديم المصلحة الذاتية على المصلحة العامة عن بنية تمثلية تُطَبِّعُ النفعية والانتهازية بوصفهما استراتيجيتين مشروعَتين للنجاة الاجتماعية داخل سياقات يُنظر إليها بوصفها تنافسية أو غير آمنة. ويُظهر تحليل مجموعة الأمثال، موضوع الدراسة، أنَّ هذه البنية لا تُقدِّم بوصفها انحرافاً أخلاقياً بقدر ما تُعرض كحكمة تداولية تُرشد الفاعل إلى كيفية إدارة علاقاته وفق منطق المنفعة والهيمنة الرمزية.

كما تكشف أمثال مثل: «يتعلم الحجامَة بروس اليتامي»⁴، عن تمثّل يقوم على استباحة الضعيف بوصفه أقل كلفة اجتماعية، وهو ما يعكس إعادة إنتاج لاواعية للتراتبية الاجتماعية، ويتقاطع مع منطق الوصم الذي تمّ رصده في محور المرأة، حيث تُحمَلُ الفئات الهشة (المرأة، اليتيم، الضعيف ..) كلفة الخل الاجتماعي، بما يعزّز فرضية تأثير البنية الاجتماعية والطبقية في تشكّل الدلالة.

وفي السياق ذاته، تُظهر أمثال مثل: «احبك يا ناعفي ولو جنت عدوي»³، حيث يُعاد إنتاج منطق التكيّف القسري مع القوي، وتُشرعن المساومة الأخلاقية باسم المنفعة والضرورة. وهنا تتحوّل القيمة من العدالة أو الكرامة إلى البقاء والنجاة، وهو ما يُجسّد ممارسة واضحة للسلطة الرمزية التي «تُعيد تعريف المقبول أخلاقياً داخل الفضاء الاجتماعي» (Bourdieu, Language and symbolic power , 1991, pp. 37-42).

ويتجلّى هذا المنطق بوضوح في مثل: «لو العب لو اخبِط الملعب»، الذي يؤسّس لتمثّل صفري للعلاقة الاجتماعية، حيث يُختزل التفاعل في منطق الريح أو التخريب، بما يعكس عقلية إقصائية تُقصي إمكانات التعاون أو التشارك. ويدعم هذا التمثّل إعادة إنتاج صور نمطية للآخر بوصفه خصماً أو مورداً للاستغلال، لا شريكاً اجتماعياً.

وتبرز نزعة الخضوع البراغماتي للسلطة والقوة في أمثال مثل: «إذا حاجتك عند الجلب سمية حجي جلبان»¹، و«ايد المتكدرلها»²، يبرز الخضوع للاقوياء، ويقال في وجه آخر «حجي جلب».

2- يُضربُ للخضوع للأقوياء والتصرف معهم بخنوع، والا خسرت كل شيء لأنهم أصحاب سطوة ونفوذ.
3- احبك بمقدار ما تُقدمه لي من منفعة، ولو كنت عدوي.
4- قد يُحرقُهم أو يؤذيهم خلال ممارسته للحجامة التي لا يُحبّها.

البراغماتية النفعية. ويُظهر هذا المعطى محدودية تأثير التحوّلات القيمية الحديثة في تفكيك هذه التمثّلات.

وبذلك، تُظهر هذه الأمثال على مستوى التمثّلات الاجتماعية، كيف «تحوّل» الخبرات الفردية المتكرّرة إلى قوالب ذهنية مستقرة تُوجّه الفعل الاجتماعي وتعيد إنتاجه داخل الذاكرة الجماعية» (Markova, The Dialogical Mind: Common Sense and Ethics, 2017, pp. (87-94)، وبذلك، ترى في الخطاب الشعبي أداة لإعادة إنتاج المعنى أكثر ممّا هي مجال لمساءلته.

كما يبرز التقاطع البنيوي بين هذا المحور ومحور المرأة، حيث تتقاسم الفتتان (المرأة والضعيف اجتماعيًا) الموقع الرمزي ذاته، أي موقع القابلية للاستغلال، والتحمّل الصامت للهيمنة، وتحمل تبعات الاختلال القيمي للمجتمع. فكما تُحمّل المرأة مسؤولية فشل العلاقة الزوجية أو الأخلاقية، يُحمّل الضعيف مسؤولية قابليته للاستغلال، في عملية إعادة إنتاج متواصلة للتراتبية الرمزية داخل الخطاب الشعبي. وعليه، تؤكد نتائج هذا المحور أنّ الأمثال الشعبية لا تعكس فقط واقع العلاقات النفعية، بل تسهم في تطبيعها وتبريرها رمزيًا.

«أروح لديره ما يعرفوني شما أحجي يصدّوني»، و«نايم بنص الحاف»¹، كما «نايم براس صاحبه»، تحوّل الخداع والتلاعب بالثقة إلى مهارة اجتماعية مُقدّرة ضمنيًا، حيث تُعاد صياغة العلاقة مع الآخر بوصفها مجالًا للمناورة لا للالتزام الأخلاقي. ويكشف ذلك عن وظيفة خطابية تُعيد إنتاج ثقافة الريبة وتفكيك الثقة الاجتماعية، بما ينسجم مع مقاربة تحليل الخطاب النقدي التي ترى أنّ «اللغة اليومية تساهم في تثبيت أنماط الهيمنة واللامساواة» (Fairclough, Critical discourse analysis: the critical study of language, 1995, pp. 134-138).

وإذا ما تناولنا أمثال مثل: «عند البطون تعمى العيون»²، و«ابطن كافر ولا حدر حافر»، و«جزنا من العنب ونريد سلتنه»³، نجد أنّها تُجسّد أولوية المنفعة المباشرة والنجاة الفردية حتى على حساب القيم الجمعية أو الالتزامات الأخلاقية، وهو ما يكشف تحوّل القيم من التضامن إلى

1- عندما لا يتعب الشخص ولا ينفق أي أموال، ويطلب أن يتشارك الغطاء مع من تعب ودفع ليحصل على الدفء، ويأخذ المكان الوسط، هو حصل على الدفء وهم أصابهم البرد.

2- للجشع والأنانية والتفكير بالذات فقط.

3- يقوله الرجل الذي يترك ما في يده لينجو بجلده.

الجوار في أمثال مثل: «كومة حجار ولا هالجار»، و«دخانك عماني وطبيخك ما جاني»، التي تُحمّل الجار مسؤولية التوتّر الاجتماعي، وتُعيد تعريف القرب المكاني بوصفه مصدر تهديد لا تضامن.

في المقابل، تظهر أمثال تدعو إلى الحذر العقلاني لا إلى القطيعة المطلقة، مثل: «احفظ مالك ولا تخون جارك»³، و«سد بابك آمن جارك»، و«صفي النية ونام بالبريه»، وجميعها تُجسّد محاولة خطابية للتوفيق بين الثقة المشروطة والوقاية الرمزية، ما يفتح مجالاً محدوداً لتفاوض المعنى.

ب. الحذر، الشك، والنقد كآليات ضبط اجتماعي

تعكس أمثال الحذر مثل: «حجارة الما تعجبك تفشحك»، و«زرزور كفل عصفور واشنينهم طياره»، و«لا يطير بعيد ولا ينكض بالإيد»⁴، و«درب الجلب (الكلب) عالگصاب»⁵ تصوّراً للعالم الاجتماعي بوصفه فضاءً غير قابل للتنبؤ، حيث تُصبح اليقظة الدائمة شرطاً

3- ويقال، سد بابك ولا تخون جارك، إتخاذ الحذر واجب بدلاً من إتهام الغير بعدم الأمان.
4- الذي لا يمكن الوثوق بكلامه ولا بوعوده.
5- يضرب للحاجة وضرورة المداراة، لا بدّ من الإنسان أن يحتاج للآخرين، فلينبه ألا يخطئ بحقهم، إذ قد يؤول مصيره إليهم.

○ محور التعامل: ميادين ومجالات متعدّدة

يكشف هذا المحور عن اتساع الحقول التداولية التي تتحرك فيها الأمثال الشعبية العراقية، حيث لا تقتصر على توصيف العلاقات الصراعية أو النفعية، بل تمتد لتغطي ميادين الثقة والريبة، والجوار، والتربية، والمسؤولية، والحق والقوة، والصداقة، والفردانية والتعاون. ويعكس هذا الامتداد قدرة الخطاب المثلي على إنتاج شبكة معيارية دقيقة تضبط تفاصيل الحياة اليومية، وتُعيد تشكيل الحدود الرمزية بين الذات والآخر داخل المجال الاجتماعي.

أ. أزمة الثقة والريبة بوصفها تمثلاً مركزياً

تُجسّد أمثال مثل: «ودّع البزون شحمه»¹ تمثلاً قائماً على انعدام الثقة، حيث يُعاد تصوير الآخر بوصفه خطراً دائماً حتى داخل علاقات القرب أو الألفة. ويعزّز هذا المعنى أمثال الشكوى والتذمر مثل: «إن كان كلبك لوعوه كلبى بعطّابة شووه»²، و«كومة نخال ولا هلال»، وتمتد هذه الريبة إلى علاقة

1- تقدير الأمور بشكل خاطئ، أي إن شخص معين اودع عند البزون (هو القط باللهجة العراقية) امانته من الشحم واللحم.
2- (العطّابة تشبه الجمرة) عندما تذهب لتواسي انسان متأذٍ من جماعة ما، فتضرب له هذا المثل.

د . التربية والوصم والاستمرارية البنيوية
في ميدان التربية، يبرز مثل: «الما يسوكة مرضعه ضرب العصي ما ينفعه»، بوصفه تمثلاً حتمياً يُغلق إمكان التغيير والإصلاح، ويعيد إنتاج الوصم بوصفه قدراً اجتماعياً. ويتقاطع هذا المنطق مباشرة مع محور المرأة، حيث تُختزل الأدوار النسوية في مسؤوليات جوهريّة تُحمّل المرأة تبعات الفشل الأخلاقي أو التربوي، بما يعزّز إعادة إنتاج التراتبية الجندرية والرمزية.

هـ . الصداقة، الفردانية، والتعاون
تُظهر أمثال الصداقة مثل: «اتريد صاحبك دوم حاسبه كل يوم»، تصوّراً رقابياً للعلاقة الاجتماعية قائماً على الشك والمحاسبة الدائمة. كما تُبرز أمثال الفردانية مثل: «كلمن بفجت عباته»، و«كلمن يحود النار لكرصته»، هيمنة منطق المصلحة الذاتية داخل الوعي الجماعي.

في المقابل، تحضر أمثال محدودة تُعيد الاعتبار للتعاون والوفاء، مثل: «الگوم التعاونت ما ذلت»، و«البير لتشرب منها لا تبز بيه»، وهي أمثال تُشكّل استثناءً جزئياً، داخل هذه المجموعة من الأمثال، يميل عموماً إلى تعزيز الريبة والفردانية. ويظهر من خلال تحليل الأمثال في

للبقاء الاجتماعي. ويتعزّز هذا التصوّر في أمثال النقد والمساءلة مثل: «غراب يگول لغراب وجهك اسود»، التي تُظهر آلية إسقاط متبادل للوصم داخل الجماعة. كما تكشف أمثال الغباء وسوء التقدير مثل: «يطلب من الحافي نعال» عن إعادة إنتاج هرمية معرفية تميّز بين «العاقل» و«السادج»، بما يعمل على تثبيت الصور النمطية.

ج. الحق، القوة، والتهرب من المسؤولية
تُظهر أمثال مثل: «لما يعرف يركض يگول الكاع عوجه»، و«الميلوح العنگود بيده يگول حامض ما ريده»¹ آليات تبرير الفشل والتّصلّ من المسؤولية عبر إعادة تأويل الواقع. بينما يكشف مثل: «الحگ للقوي والعاجز يريد شهود»، بنية غير متكافئة للعدالة، حيث تُختزل الحقيقة في ميزان القوّة، وهو ما يُجسّد بوضوح ممارسة السلطة الرمزية. أما أمثال الاعتداء والاستحواذ مثل: «المال مال أبونه والناس يعاركونه»، فتعكس تصوّراً إقصائياً للملكية والحق، حيث تُعاد صياغة المجال العام بوصفه ساحة صراع دائم، بما يعزّز منطق الهيمنة.

1- أو «الما ينوش العنب يگول عليه حامض».

استراتيجية بقاء اجتماعي. غير أنّ هذا المسار الإيجابي يتجاور مع خطاب إرشادي سلبي يُطبع الخضوع والانتهازية والخداع. ففي مثل: «حرامي لا تصير ومن السلطان لا تخاف» يُعاد تعريف العلاقة بالسلطة على نحو براغماتي يُفصل الأخلاق عن القوة. وفي مثل «إذا ما غدرت تعض لا تطلع اسنوك» تُشرعن ثقافة التراجع القسري وتكريس الضعف، بما يعزّز منطق الهيمنة غير المتكافئة.

وتبرز آليات الخداع والتضليل الاقتصادي في مثل: «يراويك حنطة ويبيعك شعير»، الذي يكرّس الريبة بوصفها نمطاً إدراكياً دائماً في المجال التجاري والاجتماعي، بما يعزّز تثبيت الصور النمطية للآخر بوصفه محتالاً أو غير جدير بالثقة. ويظهر البعد القيمي الأخلاقي في التمييز بين الحلال والحرام في مثل: «مال المي للمي ومال اللبن للبن»، غير أنّ حضوره يظل محدوداً أمام كثافة الخطاب النفعي والاحترازي، ما يؤسّس لموضع مساءلة حول مدى تحوّل القيم في الممارسة اليومية.

وتكشف الأمثال في مجال الغيرة والمظهر، مثل: «جدره على ناره وعينه على جاره» عن دينامية المقارنة الاجتماعية والحسد، بينما تُبرز أمثال المظهر مثل:

هذا المحور، استمرار البنية نفسها التي تحكم تمثّل المرأة فيما خصّ الصور النمطية، والوصم الاجتماعي وإعادة إنتاج اللامساواة.

○ محور التعامل في النصيحة والتوجيه

تُظهر الأمثال الشعبية العراقية في مجال النصيحة والتوجيه ازدواجية دلالية واضحة، إذ تتقاطع القيم الإيجابية مع منظومات سلبية تُعيد إنتاج الحذر المفرط، والتمايز الاجتماعي، والنفعية، والتطبيع الرمزي للهيمنة. ويكشف تحليل مجموعة الأمثال موضوع الدراسة، أنّ الخطاب المثلي لا يعمل بوصفه دليلاً أخلاقياً محايداً، بل كجهاز رمزي يُنظّم إدراك الأفراد للمخاطر والفرص، ويعيد تعريف حدود المقبول اجتماعياً.

وتتجلّى النصيحة الإيجابية في أمثال مثل: «خلي المر جوه والحلو فوك»، و«عينك على مالك دواه»، و«الي يعيش بالحيه يموت بالفكر»، وهي أمثلة تُعلي من قيمة الحكمة، والاعتدال، والمسؤولية الذاتية، والعمل المنتج.

كما يظهر البعد الوقائي في أمثال مثل: «امشي شهر ولا تعبر نهر»، و«كل جرف كباله شاطي»، التي تُعيد إنتاج ثقافة الاحتياط وتجنّب المخاطر، بوصفها

مع تأكيد قيمة المهارة في مثل: «صاحب صنعة ولا صاحب قلعة»، غير أن هذا الخطاب غالباً ما يتقاطع مع منطق السوق والربح، ما يعيد ترتيب القيم لصالح البراغماتية.

وللحظ نصيبه أيضاً في مجموعة الأمثال، ويحضر بوصفه عاملاً حاسماً في تفسير النجاح والفشل، ما في أمثال: «سبع صنایع والبخت ضایع»، و«انهزم من جوه المطر وكع جوه المرازيب»، و«ناس تاكل دجاج وناس تتلگه العجاج»، و«يا من تعب يامن شگه يامن على الحاضر لگه»¹، و«لمتعوس متعوس ولو حطوا على راسه فلوس»²، وغيرها، حيث تُعاد صياغة الفشل بوصفه قدراً، بما يخفف من مساءلة البنى الاجتماعية والاقتصادية، ويُسهّم في تطبيع اللامساواة.

كما تناولت هذه الأمثال تثبيط في العزيمة، مثل « صار تاليها انگس من اولها»³، و«وراها حصبة وجدي»⁴، أو «عيش يا كديش لمن ينبت (يطلع)

«لو تفك بابك وتفتخر لو تسد بابك وتنستر»، نزعة المحافظة الرمزية على السمعة الاجتماعية، مقابل إعادة الاعتبار للقيمة الجوهرية في مثل: «جذب المصطف أحسن من الصدگ المخربط»، الذي يقدّم الأخلاق العملية على المظهر الشكلي.

أما التمييز المناطقي والعرقى فيتجلى في أمثال مثل: «عاشر الواوي ولا تعاشر المصلاوي»، و«اشعلم المعيدي باكل الزبيدي»، و«شافنه سود عباله هنود»، حيث تُعاد إنتاج تمثلات إقصائية قائمة على الوصم الجغرافي أو العرقي، وهو ما يتقاطع بنويّاً مع الصور النمطية الجندرية التي رُصدت في محور المرأة.

وفي ميدان الغنى والفقر، نجد أن أمثال مثل: «الشبعان ميدي بدرب الجوعان»، و«الفلوس تجيب العروس»، و«الجيب خالي والخشم عالي»، تُظهر هيمنة القيمة الاقتصادية في تشكيل المكانة الاجتماعية الاعتبار الرمزي، بما يعيد إنتاج تراتبية طبقية ضمن الخطاب الشعبي.

ونطل على خطاب العمل والمسؤولية في أمثال مثل: «جدر الشراكة ما يفور»، و«عباله لعب جعاب»، و«متل الجمل يحمل تمر وياكول عاكول»، إضافة إلى «الميعرف تدابيريه حنطته تاكل شعيره»،

1- بمعنى آخر «يا من تعب يا من شكى يا من على الحاضر لكى»، أي حصل عليه بدون تعب.

2- ويقال أيضاً «المنحوس منحوس حتى لو حطو براسه فانوس».

3- يضرب لشدة تردّي عواقب الأمور ونهاياتها.

4- يضرب للشيء لا يمكن ان يكون مضمونا ما لم يجتز بعض الصعوبات والعقبات بسلام.

غير أنّ هذا الدور لا يُقرأ بوصفه سلبياً أو إيجابياً على نحو مطلق، بل يستدعي مقارنة نقدية تميّز بين الوظائف المعرفية والثقافية التي تعزّز الفهم العملي والتماسك الرمزي، وبين المضامين التي قد تُسهم في ترسيخ الريبة أو الوصم أو التراتبية الرمزية. ومن هنا، يشكّل هذا المستوى التحليلي مدخلاً ضرورياً للانتقال إلى استخلاص النتائج العامة للبحث، في ضوء العلاقة بين الخطاب المأثور وبناء المعنى الاجتماعي وأنماط التفاعل داخل الجماعة.

استنتاجات

تُقرأ هذه النتائج في ضوء التحقق الميداني الذي أجرته الدراسة عبر المقابلات شبه المنظمة مع المختصين، والتي أكّدت تقارب التفسيرات وسياقات الاستخدام للأمثال المختارة في البيئات العراقية المختلفة. وقد سبقت الإشارة إلى أنّ المقابلات المعتمدة في هذه الدراسة كانت مقابلات خبراء مختصين لأغراض التحقق التداولي والتفسيري، ولم تُصمّم بوصفها دراسة إثنوغرافية موسّعة قائمة على مقابلات جماهيرية واسعة، وهو ما يمكن أن يشكّل مساراً تطويرياً لدراسات لاحقة.

الحشيش¹»، وغيرها ممّا لا يتسع المجال لذكره في هذا المَعْرِض.

في المحصلة، نجد أنّ الكثير من الأمثال الشائعة الاستعمال في التعامل - من عينة البحث² - تضمّنت دلالاتٍ وتعبيرٍ تترجمُ معانيَ ومقاصدَ تتجاوز بعدها البلاغي أو التداولي المباشر، لتؤدّي وظيفة رمزية ومعيارية في آنٍ معاً. فهي لا تكفي بوصف الخبرة الاجتماعية، بل تُعيد تنظيمها في قوالب قولية مكثّفة تُسهم في توجيه التوقعات، وضبط السلوك، وتطبيع بعض أنماط الحكم القيمي على الذات والآخر.

وقد أظهر التحليل أنّ هذه الصيغ المأثورة تعمل، بدرجات متفاوتة، كآليات اختزال للخبرة المعقّدة وتحويلها إلى أحكام جاهزة قابلة للتداول، الأمر الذي يمنحها قوة تأثير في تشكيل التمثّلات الاجتماعية وإعادة إنتاجها داخل الذاكرة الجمعية.

1- الكدّيش تقال للإساءة، يستخدم المثل للإساءة ولتشبّه العزائم، يقصد بالمثل هنا انتظار موسم الربيع حيث تنمو وكبر الحشائش بعد عدة أشهر من وجود الأرض القاحلة بدون زرع وبدون خضار.

2- عملت على جمع ما يقارب ثمانية آلاف مثل من الأمثال العراقية من مصادر مختلفة، ولكن اختيار العينة جاء بما يتطابق مع الهدف من الدراسة في تمثّلات الآخر، وأيضاً بحدود ما يُمكن تناوله لأغراض البحث، بعد مطابقته من خلال اختباره على أرض الواقع في أكثر من منطقة من العراق، مراعين أيضاً العمر والجنس.

وبذلك، أظهرت نتائج التحليل السوسيو- أنثروبولوجي لعيّنة الأمثال الشعبية العراقية (170 مثلاً)، وُفق التصميم المنهجي المختلط المعتمد في هذا البحث، أنّ الأمثال لا تعمل بوصفها وحدات لغوية تراثية أو تعبيرات تداولية معزولة، بل بوصفها أنساقاً خطابية معيارية تُسهم في إنتاج التمثّلات الاجتماعية وإعادة تنظيمها داخل الحياة اليومية. وقد أتاح الجمع بين التحليل الدلالي النوعي والتصنيف الكمي الموضوعي رصد أنماط متكرّرة من القيم والاتجاهات، وربطها بوظائف رمزية واضحة في ضبط السلوك والتوقعات الاجتماعية.

حضوراً ملحوظاً لخطابات الحذر وانعدام الثقة والنفعية والانتهازية، مقابل حضور أقل نسبياً لخطابات التضامن والتعاون. ويشير هذا التوزيع إلى وجود توتر قيمي داخلي في الأمثال موضوع الدراسة، ما يعكس ازدواجية بين خطاب تضامني معياري وخطاب دفاعي احترازي، وهو ما يؤكّد أنّ الأمثال ليست بنية متجانسة، بل حقل دلالي متعدّد الأصوات يعكس صراعات رمزية داخل الثقافة نفسها.

وفي ما يتصل بمحور العمل والحظ، تبين كثافة حضور البنية القدرية والتشاؤمية في عدد وازن من الأمثال المرتبطة بالحظ مقابل حضور أقل لخطاب الفاعلية والعمل والتخطيط. ويكشف ذلك عن استمرار تمثّلات ثقافية تُفسّر التفاوت والنجاح بلغة الحظ أكثر من البنية أو الجهد، بما يؤثر رمزيّاً في تفسير النجاح والإخفاق داخل المخيال الاجتماعي.

وفي سياق متّصل، أظهر التحليل المقارن داخل المحاور وجود مؤشرات على تحوّل دلالي جزئي في بعض الأمثال الإيجابية، والتي تمثّلت في التعاون، والوفاء، والصناعة، والمسؤولية، وهو ما يفترض وجود توترات وتحولات داخل المنظومة المثلّية نفسها، بين أمثال تُكرّس أنماطاً تقليدية، وأخرى

لقد بيّنت النتائج، أنّ نسبة مرتفعة من الأمثال المتداولة تُعيد إنتاج تمثّلات معيارية حول الأدوار الاجتماعية، ولا سيّما في ما يتصل بصورة المرأة، والعلاقات بين الأفراد، وأنماط القوّة والضعف، من خلال صيغ لغوية تُقدّم بوصفها حكمة مجرّبة لا رأياً قابلاً للنقاش. وهذا ما يدعم النظر إلى المثل بوصفه أداة من أدوات السلطة الرمزية التي تُطبّع الأحكام الاجتماعية وتمنحها شرعية تداولية.

كما أظهرت نتائج محاور المعاملة، الانتقام، والمصلحة، والحذر، والثقة،

وعليه، لا يهدف هذا البحث إلى نفي القيمة الثقافية للأمثال الشعبية أو الدعوة إلى إقصائها من المجال الثقافي، بل إلى إعادة ضبط موقعها داخل الفضاء الاجتماعي، بحيث تُفهم بوصفها مادة تراثية قابلة للتحليل والنقد، لا بوصفها مرجعية معيارية مُطلقة، أو مصدرًا ضمنيًا للتشريع الاجتماعي. ويُعدّ هذا التحول في الوعي الثقافي شرطًا أساسيًا للحدّ من إعادة إنتاج الصور النمطية، ولتعزيز مقاربات تربوية أكثر انفتاحًا وإنسانية.

في هذا السياق، تبرز الحاجة إلى تطوير آليات ثقافية وتربوية تُسهم في تحرير الأفراد من سلطة التقديس غير النقدي للعادة، دون القطيعة مع الذاكرة الجمعية، عبر إدماج القراءة النقدية للتراث الشعبي في المناهج التعليمية، والبرامج الثقافية، والإعلامية. وتفتح هذه الإشكالية أفقًا بحثيًا وتطبيقيًا يتجاوز حدود هذا العمل، ويستدعي مقاربات متعدّدة التخصصات تجمع بين الأنثروبولوجيا، والتربية، والدراسات الثقافية، وتحليل الخطاب.

لائحة المصادر والمراجع

1. world values survey. (1982). <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp>. Retrieved December 10, 2016, from www.

تحمّل إمكانات إعادة تأويل منسجمة مع قيم اجتماعية معاصرة.

وبيّنت نتائج التحليل أنّ هذا البحث لم يقف عند مستوى توصيف مضامين الأمثال الشعبية العراقية، بل قدّم إجابات مباشرة عن الأسئلة التحويلية التي انطلق منها. كما أظهر اتساقًا منهجيًا بين أهدافه وأدواته التحليلية وفرضياتها، وبرهن أنّ المقاربة السوسيولوجية - أنثروبولوجية المعتمدة مكّنت من الانتقال من شرح الأمثال إلى تفسير وظائفها الثقافية والمعارية. وبالتالي فإنّ اعتماد التصنيف الدلالي المحوري، وربطه بجدول ترميز يجمع بين المثل، والتمثّل، والقيمة، ونوع السلطة الرمزية والفرضية المرتبطة، أتاح الانتقال من مستوى الشرح التفسيري للأمثال إلى مستوى التحليل البنيوي للخطاب المثلّي، وهو ما يعزّز موثوقية النتائج وقابليتها للمناقشة النظرية، لا الاكتفاء بالعرض الوصفي.

وبناءً عليه، تتمثّل القيمة الإضافية لهذا البحث في انتقاله من المقاربة الوصفية للأمثال الشعبية العراقية بوصفها مادة تراثية أو لغوية، إلى مقاربة سوسيولوجية تحليلية تدرسها كنصوص ثقافية فاعلة في إنتاج التمثّلات الاجتماعية والقيم المعيارية وعلاقات السلطة الرمزية.

9. Bourqia, R. (2010). Valeurs et changement social au Maroc. Quaderns de la Mediterrània – IE.MED.
10. Charaudeau, P. (2016). Identités sociales, identités culturelles et compétences. Université de Paris 13. Paris – France: Centre d'Analyse du Discours. Retrieved from <http://www.patrick-charaudeau.com/Identites-sociales-identites.html>
11. Douglas, M. (1966). Purity and danger: An analysis of concepts of pollution and taboo. London, UK: Routledge.
12. Fairclough, N. (1992). Discourse and Social Change. Cambridge, UK: Polity Press.
13. Fairclough, N. (1995). Critical discourse analysis: the critical study of language. New York, USA: Longman Publishing.
14. Farah A. Ibrahim, Jianna R. Heuer. (2016). Cultural Identity: Components and Assessment. Switzerland: International Publishing .
15. Foucault, M. (1972). The worldvaluessurvey.org.
2. Alemán, José – Woods, Dwayne. (2016) Value Orientations From the World Values Survey: How Comparable Are They Cross-Nationally ? Comparative Political Studies. 49 ,
3. Barakat, H. (1993). The Arab World Society, Culture, and State. Los Angeles: PRESS Berkeley · Oxford.
4. Bascom, W. (1954). Four functions of folklore. The Journal Of American Folklore, 17.
5. Belfatmi, M. (2013, NOV. – DEC.). The representation of women in Moroccan proverbs. IOSR Journal Of Humanities And Social Science, 17(1).
6. Berelson, B. (1952). Content Analysis in Communication Research. Glencoe . Illinois: The Free Press.
7. Bourdieu, P. (1977). Outline of a Theory of Practice. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
8. Bourdieu, P. (1991). Language and symbolic power . Cambridge, USA: Harvard University Press.

22. Markova, I. (2017, Jan.\ Mar.). The Making Of The Theorie Of Social Representations. Cadernos De Pesquisa, V. 47(N. 163).
23. Morin, E. (2008). La Méthode: La Nature de la nature. Paris – France: Centre National Du Livre.
24. patrick-charaudeau. (2006). Identités sociales, identités culturelles et compétences. Retrieved from <http://www.patrick-charaudeau.com/Identites-sociales-identites.html>.
25. Rachik, H. (2016). Rapport de synthèse de l'enquête nationale sur les valeurs. Maroc: IRES – Institut Royal des Etudes Strategiques .
26. Turin, Mark & Others. (2022). Oral literature in the digital age: Archiving orality and connecting with communities. Cambridge, UK: Open Book Publishers.
27. UNESCO. (2003). Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage. Paris, France: United Nations
- Archaeology Of Knowledge . New York, USA: Pantheon Books.
16. Holsti, O. (1969). Content Analysis For Social Science and Humanities. London: Ole Holsti Content Analysis For Social Science and Humanities.
17. J A H KHATRI & LUCINDA LAISHRAM. (2013, August). ANTHROPOLOGICAL STUDY OF MANIPURI PROVERBS. International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature, Vol 1(Issue 3).
18. Kadt, E. d. (2014). Research Review Cultural Anthropology. Netherlands: QANU.
19. Lauhakangas, O. (2007). Use of Proverbs and Narrative Thought. Folklore: Electronic Journal of Folklore, 15.
20. Marková, I. (2016). The dialogical mind: Common sense and ethics. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
21. Markova, I. (2017). The Dialogical Mind: Common Sense and Ethics. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- jtsb.12061.
32. Wodak, R. (2021). The politics of fear: The shameless normalization of far-right discourse . London, UK: SAGE Publications.
33. Wulf, C. (2017). Anthropology Today. Horizontes Antropológicos, Volume 23(Issue 49).
34. احمد بعلبكي وآخرون. (2013). الهوية وقضاياها في الوعي العربي المعاصر. تأليف المستقبل العربي (الإصدار الطبعة الأولى. تشرين الثاني. نوفمبر، المجلد العدد 68). بيروت. لبنان: مركز دراسات الوحدة العربية.
35. الرفاعي، محمد خليل. (2011). دور الاعلام في العصر الرقمي في تشكيل قيم الاسرة العربية. دراسة تحليلية. مجلة جامعة دمشق، المجلد 27 (جامعة دمشق. سوريا).
36. باربارا تروغلر، إيكاترينا سدياكينا - ريفي. (2013). التقرير النهائي لتقييم الأنشطة التقنية لقطاع الثقافة في اليونيسكو. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة - اليونيسكو.
37. بطرس حلاق. (2007). تأثير البرامج التلفزيونية في عملية التنشئة الاجتماعية «المجتمع السوري نموذجاً». مجلة جامعة دمشق، المجلد 23 (العدد 2).
- Educational, Scientific and Cultural Organization.
28. UNESCO. (2011). Intangible cultural heritage domains . Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
29. UNESCO. (2013). Intangible Cultural Heritage and Sustainable Development. Paris, France: UNESCO, Intangible Cultural Heritage.
30. Usborne, E. (2016, March 26). Understanding My Culture Means Understanding Myself: The Function of Cultural Identity Clarity for Personal Identity Clarity and Personal Psychological Well-Being. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/jtsb.12061>.
31. Usborne, Esther. (2016, March 26). Understanding My Culture Means Understanding Myself: The Function of Cultural Identity Clarity for Personal Identity Clarity and Personal Psychological Well-Being. Retrieved JUNE 25, 2018, from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/>

38. بو عطيط، سفيان. (2012). القيم الشخصية في ظل التغير الاجتماعي. منتوري، الجزائر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي . كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
39. جمال نصار. (2015). الهوية الثقافية وتحديات العولمة. قطر: مركز الجزيرة للدراسات.
40. دراحي، السعيد. (كانون الأول . ديسمبر، 2013). التلفزيون والأطفال .. الإيجابيات المأمولة والانعكاسات السلبية المحذورة. التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية، صفحة 215.
41. نياي النديانة، عطا الله فشار. (2015). الهوية والمواطنة والأمن الوطني. تأليف الكتاب الدوري لمجلة دراسات وأبحاث. جامعة الجلفة . الجزائر: دراسات وأبحاث.
42. رجاء ابو علام. (2013). مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط (الإصدار الطبعة الأولى). عمان . الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.
43. شعباني مالك. (كانون الثاني-يناير، 2012). دور التلفزيون في التنشئة الاجتماعية. مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية(العدد 7).
44. صيفور سليم. (2011). الأمثال الشعبية كخلفية للعنف في المجتمع الجزائري، دراسة تحليلية. الملتقى الوطني حول دور التربية في الحد من ظاهرة العنف. الجزائر: جامعة الجزائر 2.
45. عبد الإله بلقزيز. (2001). أسئلة الفكر العربي المعاصر. تأليف كتاب المعرفة للجميع. المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.
46. عبد القادر الشيباني. (2008). معالم السيميائيات العامة . أسسها ومفاهيمها (الإصدار الطبعة الأولى). الجزائر: سيدي بلعباس.
47. عبد القادر، سلوى. (2016). الانثروبولوجيا والقيم. الاسكندرية . مصر: دار المعرفة الجامعية . جامعة الاسكندرية.
48. عبد الإله، بلقزيز. (2013). الثقافة العربية في القرن العشرين. بيروت، لبنان: مركز دراسات الوحدة العربية.
49. علاء اسماعيل الحمزاوي. (2014). الأمثال العربية والأمثال العامة - قراءة مقارنة دلالية. مصر: كلية الآداب - جامعة المنيا.
50. علي بن حمزة العمري. (2013). أمثال تربينا - تأملات تربوية في الأمثال الشعبية. الرياض - المملكة العربية السعودية: الأمير للطباعة والنشر.
51. علي بن حمزة العمري. (2013). أمثل تربينا - تأملات تربوية في الأمثال الشعبية. الرياض - المملكة العربية السعودية: الأمة للطباعة والنشر.
52. عيساني، رحيمة. (2007). برامج الفضائيات العربية: قراءة نقدية في المحتوى القيمي. الفضائيات العربية والهوية الثقافية. الامارات العربية المتحدة: كلية الاتصال . جامعة الشارقة. تاريخ الاسترداد 11 . 12 كانون الاول . ديسمبر، 2007

53. فريال حمود. (2011). مستويات تشكّل الهوية الاجتماعية. مجلة جامعة دمشق، المجلد 27.
54. فيصل الأحمر. (2010). معجم السيميائيات (الإصدار الطبعة الأولى). بيروت - لبنان: الدار العربية للعلوم ناشرون . منشورات الاختلاف.
55. محمد الزيود وآخرون. (2007). القيم التربوية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عمّان كما يراها الطلبة أنفسهم. عمّان - الأردن: كلية العلوم التربوية. الجامعة الأردنية.
56. محمد خليفة. (نيسان . ابريل، 1992). إرتقاء القيم. مجلة عالم المعرفة.
57. محمد عابد الجابري. (14 تشرين الثاني - نوفمبر، 2015). الهوية الثقافية والعولمة. مجلة الجابري(العدد 6). تاريخ الاسترداد 10 حزيران - يونيو، 2018، من <http://fikir.com/article>.
58. محمد، أفرح؛ وحמיד، سعد. (2014). الهابيتوس وأشكال رأس المال في فكر بيار بورديو. مجلة الأستاذ، المجلد الثاني(العدد 210)، 430.
59. محمد، ريم. (2018). السمات العامة للشخصية الموصلية من خلال الأمثال الشعبية: دراسة اجتماعية-تحليلية. جامعة الموصل، العراق: آداب الرفادين.
60. مختار رحاب. (2016). رمزية المرأة في الثقافة الشعبية الجزائرية. مجلة الثقافة
- الشعبية، السنة التاسعة(العدد 33).
61. ممدوح الكناني. (2011). سيكولوجية الطفل المبدع. عمان - الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
62. منى كشيح. (2014). المضامين التربوية للأمثال السائدة في البيئة الدمشقية. مجلة جامعة دمشق، المجلد 30(العدد الثاني).
63. مها كيال. (2015). العمر الثالث - التحولات، الحقوق والسياسات، مؤتمر وطني (الإصدار الطبعة الأولى). طرابلس - لبنان: مركز الأبحاث في معهد العلوم الاجتماعية في الجامعة اللبنانية والجمعية اللبنانية لعلم الاجتماع.
64. مها كيال. (2016). الشخصيات الهزلية العابرة للزمان والمكان في الأدب الشعبي . حالة جحا. جحا تراث إنساني مشترك. الشارقة . الإمارات العربية المتحدة: ملتقى الشارقة للراوي . الدورة السادسة عشر .
65. ناهض قديح. (1987). الأمثال العربية - دراستها ومصادرها. الفكر العربي(السنة الثامنة - العدد 49).
66. ناهض قديح. (1987). الأمثال العربية - دراستها ومصادرها. الفكر العربي(السنة الثامنة - العدد 49)، 32.
67. نجلاء، المطري. (2025). نمطية للمرأة اليمنية في الأمثال الشعبية: تحليل سوسيولوجي. مجلة جامعة صنعاء. مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية، 16.
68. نورة، العنزي. (2021). القيم الاجتماعية

أولاً: أسئلة التحقق من التداول

1. هل هذا المثل ما يزال متداولاً في البيئة الاجتماعية التي تعرفها؟
2. في أي فئات عمرية أو اجتماعية يُستخدم أكثر؟
3. هل استخدامه واسع أم محدود بسياقات خاصة؟
4. هل تلاحظ تراجعاً أو انحساراً في استخدام هذا المثل؟ ولماذا؟

ثانياً: أسئلة سياق الاستخدام

5. في أي مواقف أو ظروف يُضرب هذا المثل عادة؟
6. هل يُستخدم في سياق نصيحة، نقد، سخرية، توبيخ، تبرير، أو تحفيز؟
7. هل يُستخدم بجدية أم أحياناً بطابع ساخر/ تهكمي؟
8. هل يختلف استخدامه بين المدينة والريف أو بين مناطق مختلفة؟

ثالثاً: أسئلة التفسير الدلالي

9. ما المعنى المقصود اجتماعياً من هذا المثل عند تداوله؟
10. هل يوجد تفسير شائع متفق عليه، أم تتعدد التأويلات؟
11. هل تغير معنى المثل أو دلالاته مع الزمن برأيك؟
12. هل يفهم حرفياً أم رمزياً في الغالب؟

في الأمثال الشعبية العربية ودورها في التنشئة غير الرسمية. مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، 18.

69. هارلمبس وهولبورن. (2010). سوشيولوجيا الثقافة والهوية. (ترجمة حاتم حميد محسن، المترجمون) دمشق - سوريا: دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع.

70. هويدا صالح. (2011). صورة المثقف في الرواية الجديدة. القاهرة - مصر: دار رؤية للنشر والتوزيع.

71. وائل بركات. (2002). السيميولوجيا بقراءة رولان بارت. مجلة جامعة دمشق، مجلد 8 (العدد 2).

الملاحق

تتضمن الملاحق التالية الأدوات البحثية والإجرائية التي استندت إليها هذه الورقة البحثية في جمع الأمثال الشعبية العراقية وتحليلها وترميزها والتحقق من تداولها وتفسيرها.

2. ملحق (1): دليل أسئلة المقابلة شبه المنظمة

(التحقق التداولي والتفسيري للأمثال الشعبية العراقية)

3. اعتمد هذا البحث، مقابلات شبه منظمة مع مختصين وباحثين ومهتمين بالتراث الشعبي والاستخدام اللغوي التداولي للأمثال في عدد من البيئات العراقية. وقد استخدم دليل الأسئلة الآتي بوصفه إطاراً مرجعاً لإدارة المقابلات، مع إتاحة المجال للتوسع التفسيري بحسب خبرة المشارك وسياق الحوار.

رابعاً: أسئلة القيم والتمثلات

ملحق (2): بطاقة ترميز المثل

(نموذج بطاقة ترميز الأمثال الشعبية)

اعتمدت هذه الورقة البحثية بطاقة ترميز معيارية لتحليل الأمثال موضوع الدراسة، وربطها بمحاور التحليل والفرضيات البحثية، وفق الحقول الآتية:

1. رقم المثل
2. نص المثل
3. المجال الدلالي (المرأة / المعاملة / العمل / الحظ / الثقة...)
4. نوع العلاقة الاجتماعية (صراع / تعاون / استغلال / حذر / وصم...)
5. القيمة المعيارية (إيجابية / سلبية / مزوجة)
6. نوع التمثّل الاجتماعي (صورة نمطية / معيار سلوكي / حكم قيمي)
7. نوع السلطة الرمزية (ضبط سلوكي / تبرير هيمنة / تطبيع لامساواة)
8. الفرضية المرتبطة...
9. حالة التداول (مرتفع / متوسط / متراجع)
10. مصدر التحقق (مراجع / مقابلة / تداول ميداني)
11. ملاحظات تفسيرية

13. ما القيمة أو الرسالة السلوكية التي ينقلها هذا المثل؟

14. هل يعكس نظرة نمطية تجاه فئة معيّنة (المرأة، الفقير، الجار، الغريب... إلخ)؟

15. هل ترى أن هذا المثل يعزّز سلوكاً إيجابياً أم سلبياً؟ ولماذا؟

16. هل يُستخدم أحياناً لتبرير سلوك غير عادل أو علاقة غير متكافئة؟

خامساً: أسئلة التحوّل وإعادة التقييم

17. هل تعتقد أن هذا المثل ما يزال مقبولاً قيمياً اليوم؟

18. هل هناك أمثال لم تعد تُستخدم بسبب تعارضها مع قيم حديثة؟

19. هل يعلّق الناس اليوم على بعض الأمثال بانتقاد أو رفض؟

20. هل ترى أن تداول الأمثال يتغيّر مع التعليم ووسائل الإعلام والتحوّلات الثقافية؟

تجدر الإشارة، إلى أنّ هذه المقابلات استُخدمت لأغراض التحققّ التداولي والتفسيري وتصنيف الأمثال الشعبية العراقية موضوع هذا البحث، لا بوصفها دراسة مقابلات كمية، وقد أظهرت إجابات المشاركين درجة عالية من التقاطع في تحديد معاني الأمثال وسياقات استخدامها، وهو ما عزّز صدقية الترميز والتحليل الدلالي المعتمد في الدراسة.

باب العلوم السياسية والقانون:

بين الطائفية والحراك الثوري: قراءة مقارنة في التحولات العربية (دراسة حالة العراق والبحرين)

Between Sectarianism and Revolutionary Protest:

A Comparative Analysis of Arab Transformations

The Case of Iraq and Bahrain



بقلم الطالب: نواف عبدو حمية

Prepared by: Nawaf Abdo Hamieh

طالب دكتوراه - تخصص علوم سياسية - الجامعة الإسلامية كلية العلوم السياسية والإدارية

والدبلوماسية - قسم العلاقات الدولية

PhD candidate – political science – Islamic university – faculty of political and administrative sciences – department of international relations and diplomacy

salyhamieh@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2026/2/10 تاريخ القبول: 2026/2/20 تاريخ النشر: 2026/3/25

a comparative study of Iraq and Bahrain between 2003 and 2015. The study is based on the hypothesis that sectarianism is not merely a reflection of a rigid social structure, but rather a functional political tool shaped by the interaction between state structure, governance patterns, and regional interventions. The findings conclude that in Iraq, sectarianism took on an "institutional" form within a state structure built on sectarian quotas (Muhasasa). In contrast, in Bahrain, it emerged as a "functional" tool within the context of struggles over legitimacy and reform demands under a centralized state. Finally, the study emphasizes the importance of building inclusive national frameworks to overcome identity-based divisions.

Keywords: Arab spring, political transformations, democratic transition, Arab popular movements, Arab political systems

المقدمة :

شهدت المنطقة العربية منذ مطلع القرن الحادي والعشرين تحولات سياسية واجتماعية عميقة، بلغت ذروتها مع موجة

ملخص الدراسة :

تتناول هذا البحث ظاهرة تطييف الحراك الشعبي من خلال دراسة مقارنة بين حالتي العراق والبحرين في الفترة الممتدة بين (2003-2015). تنطلق الدراسة من فرضية مفادها أن الطائفية ليست مجرد انعكاس لبنية اجتماعية صلبة، بل هي أداة سياسية وظيفية تتشكل نتاج التفاعل بين بنية الدولة، وأنماط الحكم، والتدخلات الإقليمية. وقد خلصت النتائج إلى أن الطائفية في العراق اتخذت طابعاً «مؤسسياً» داخل بنية الدولة القائمة على المحاصصة، بينما برزت في البحرين كأداة «وظيفية» في سياق الصراع على الشرعية والمطالب الإصلاحية ضمن دولة مركزية. وتؤكد الدراسة في ختامها على ضرورة بناء أطر وطنية جامعة لتجاوز الانقسامات على الهوية.

الكلمات المفتاحية: الربيع العربي، التحولات السياسية، التحول الديمقراطي، الحراك الشعبي العربي، النظم السياسية العربية.

Abstract:

This research examines the phenomenon of "sectarianization" of popular movements through

البحرين حراكاً شعبياً واسعاً عام 2011، اتسم بحضور واضح للخطاب الطائفي ضمن سياق إقليمي شديد الحساسية، مرتبط بتوازنات الخليج العربي والصراع الإقليمي الأوسع.

تتطلب هذه الدراسة من فرضية أساسية مفادها أن تطيف الحراك الشعبي ليس معطى ثابتاً أو حتمياً، بل هو نتاج تفاعل مركب بين بنية الدولة وآليات إدارة التنوع وأنماط التدخل الخارجي وطبيعة الفاعلين السياسيين ومن هنا تسعى الدراسة إلى تقديم قراءة تحليلية مقارنة تسهم في فهم كيفية تشكل الطائفية داخل الحراك بدل الإكتفاء بتوصيفها أو التعامل معها كسبب بديهي للصراع

المفاهيم والتعريفات الإجرائية :

تتبنى هذه الدراسة مجموعة من التعريفات الإجرائية لتأطير تحليل حالتي العراق والبحرين وضمان دقة التناول العلمي :

الطائفية (Sectarianism) تُعرف إجرائياً بأنها «عملية توظيف سياسي واجتماعي للهويات الفرعية»، حيث تُستخدم كأداة للتعبئة أو كآلية مؤسسية لتوزيع السلطة والموارد، وليست مجرد انعكاس لانقسامات دينية قديمة.

الاحتجاجات الواسعة التي عُرفت بـ«الثورات العربية». وقد ترافقت هذه التحولات مع تصاعد غير مسبوق لخطابات الهوية الفرعية، ولا سيما الطائفية، التي أصبحت عنصراً مركزياً في تفسير مسارات بعض الحركات الشعبية، سواء من حيث التعبئة أو من حيث مآلات الصراع السياسي.

تطرح العلاقة بين الطائفية والحراك الشعبي إشكالية نظرية ومنهجية معقدة، إذ يصعب الحسم فيما إذا كانت الطائفية انعكاساً لبنية اجتماعية متجذرة، أم نتيجة مباشرة لتحولات سياسية مؤسسية وتدخلات إقليمية ودولية أعادت تشكيل المجال العام وحدود الصراع. كما يزداد هذا التعقيد في الحالات التي تشهد تداخلاً بين المطالب الاجتماعية المشروعة وخطابات التعبئة ، مما يجعل توصيف الحراك بين «ثوري» و«طائفي» أمراً إشكالياً.

تُعد حالتا العراق والبحرين من أكثر النماذج العربية دلالة على هذا التداخل. فالعراق، منذ عام 2003، شهد إعادة تشكيل جذري لبنية الدولة على أساس المحاصصة الطائفية، في ظل احتلال خارجي مباشر وتدخلات إقليمية متشابكة، مما أفرز أنماطاً متعددة من الحراك الاجتماعي والسياسي. في المقابل، عرفت

العربية من جهة أخرى، ولا سيما في كل من العراق والبحرين. ففي ظل التحولات السياسية التي شهدتها العراق منذ عام 2003، والبحرين منذ عام 2011، يبرز تساؤل أساسي حول كيفية تأثير بنية الدولة وأنماط الحكم والتدخلات الخارجية في إعادة تشكيل الحراك الشعبي وتحويله، في بعض الحالات، من حراك ذي مطالب اجتماعية ووطنية عامة إلى حراك مشحون بخطابات طائفية.

ويتفرّع عن هذا التساؤل المركزي تساؤلات تحليلية تتعلق بدور أنماط الحكم وإدارة التّوّع في تشكيل الخطاب الطائفي داخل الحراك، وبكيفية اختلاف تأثير العامل الخارجي في العراق عنه في البحرين من حيث الأدوات والنتائج، فضلاً عن التساؤل حول مدى إمكانية اعتبار الطائفية أداة سياسية تُستخدم في الصراع على السلطة أكثر من كونها انعكاساً مباشراً لبنية اجتماعية متجذّرة. وتعالج الدراسة هذه الإشكالية ضمن إطار زمني يمتد من عام 2003 إلى عام 2015، بوصفه مرحلة مفصلية في تشكّل مسارات الحراك والطائفية في البلدين.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من كونها تسعى

الحراك الشعبي: (Popular Movement)

هو فعل جماعي احتجاجي ينطلق من القاعدة الاجتماعية، يهدف إلى المطالبة بتغييرات سياسية أو اقتصادية أو خدمية، ويتخذ أشكالاً سلمية كالتظاهر والاعتصام.

تطيف الحراك: (Sectarianization)

هو المسار الذي يتم من خلاله تحويل مطالب الحراك من طابعها الوطني العام إلى إطار هوياتي ضيق، نتاج تفاعل بين استراتيجيات السلطة وآليات إدارة التنوع.

بنية الدولة: (State Structure)

يقصد بها القواعد والمؤسسات التي تحدد شكل نظام الحكم (سواء كانت قائمة على المحاصصة أو المركزية) وكيفية استجابتها للمطالب الشعبية.

العامل الخارجي: (External Factor)

يشمل كافة التدخلات الإقليمية والدولية التي تتفاعل مع البنى الداخلية، سواء كانت «تفكيكية» أو «ضابطة ومحتوية» لمسارات الاحتجاج

إشكالية الدراسة :

تتطلق هذه الدراسة من إشكالية مركزية تتمثّل في فهم العلاقة بين بنية الدولة والتدخلات الإقليمية من جهة، وتطيف الحراك الشعبي في بعض السياقات

إلى تجاوز المقاربات التفسيرية الأحادية التي تُرجع الطائفية إمّا إلى العامل الخارجي فقط، أو إلى البنية الاجتماعية وحدها، وذلك من خلال اعتماد مقارنة تحليلية مقارنة تُبرز التفاعل بين العوامل البنوية والسياسية والإقليمية. كما تكتسب الدراسة أهميتها من محاولتها الإسهام في فهم أعمق لمسارات الحراك الشعبي في المجتمعات المتعدّدة، وما يرافقه من تحديات تتعلق بالهوية الوطنية وبناء الدولة.

منهجية الدراسة:

تعتمد الدراسة منهج دراسة الحالة المقارنة، من خلال تحليل حالتي العراق والبحرين، بهدف تفسير تباين مسارات تطييف الحراك الشعبي في كل منهما. وتستند الدراسة إلى تحليل نوعي لمصادر ثانوية موثوقة، تشمل وثائق رسمية، وخطابات سياسية، وتقارير دولية، ودراسات أكاديمية، وذلك في ظل غياب العمل الميداني. مركّب بين بنية الدولة، وآليات إدارة التنوّع، وأنماط التدخل الخارجي، وطبيعة الفاعلين السياسيين. ومن هنا، تسعى الدراسة إلى تقديم قراءة تحليلية مقارنة تُسهم في فهم كيفية تشكّل الطائفية داخل الحراك، بدل الاكتفاء بتوصيفها أو التعامل معها كسببٍ بديهي للصراع.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى :
تحليل العلاقة بين بنية الدولة وتطييف الحراك الشعبي في كل من العراق والبحرين.
تفسير أوجه التشابه والاختلاف في مسارات الحراك بين الحالتين.
إبراز دور التدخلات الإقليمية والدولية في إعادة تشكيل الخطاب الاحتجاجي.
المساهمة في النقاش الأكاديمي حول الطائفية بوصفها أداة سياسية في سياق التحولات العربية.

فرضيات الدراسة:

تتطلق الدراسة من مجموعة من الفرضيات، أبرزها أن ضعف بنية الدولة

الفصل الأول : الطائفية والحراك الشعبي

في العراق

أولاً: بنية الدولة العراقية بعد عام 2003

شهد العراق، منذ عام 2003، تحولاً جذرياً في بنية دولته السياسية، تمثل في إعادة تشكيل النظام السياسي على أساس المحاصصة الطائفية وقد أُعيد تنظيم مؤسسات الدولة، بما فيها السلطة التنفيذية والتشريعية والأمنية، وفق منطق توزيع السلطة بين المكونات العراقية، بدلاً من منطق المواطنة أو الكفاءة المؤسسية. أسهم هذا التحول في إضعاف الهوية الوطنية الجامعة، وفتح المجال أمام صعود الهويات الفرعية بوصفها أدوات أساسية للوصول إلى السلطة

لم يكن هذا التحول نتيجة ديناميات داخلية فقط، بل جاء في سياق احتلال عسكري خارجي مباشر، رافقته تدخلات إقليمية ودولية كثيفة، أدّت إلى إعادة تعريف قواعد اللعبة السياسية، وإعادة رسم العلاقة بين الدولة والمجتمع، على نحو جعل الانتماء الطائفي أحد أهم محددات الفعل السياسي.

ثانياً: الطائفية بوصفها أداة سياسية

في هذا السياق، يمكن ملاحظة أن الطائفية في العراق لم تظهر بوصفها تعبيراً تلقائياً عن انقسامات اجتماعية متجذّرة، بل كأداة سياسية جرى تفعيلها ضمن عملية بناء النظام الجديد. فقد اعتمدت القوى السياسية الصاعدة على خطاب طائفي لتعبئة قواعدها الاجتماعية، وتبرير مشاركتها في نظام المحاصصة، وتحقيق مكاسب سياسية واقتصادية ضمن مؤسسات الدولة.

أدى هذا الاستخدام الوظيفي للطائفية إلى تحويل الخلافات السياسية إلى صراعات على الهوية، ما انعكس في ارتفاع مستوى العنف الرمزي والمادي، ولا سيّما في المناطق ذات التركيبة السكانية المختلطة. كما أسهم في إضعاف الثقة بين مكونات المجتمع، وتقويض فرص بناء عقد اجتماعي جديد يقوم على أسس وطنية جامعة.

ثالثاً: الحراك الشعبي وتحولاته

على الرغم من هيمنة الخطاب الطائفي في السنوات الأولى بعد 2003، شهد العراق منذ عام 2009، ثم بشكل أكثر وضوحاً بعد عام 2011، بروز موجات متتالية من الحراك الشعبي، تمحورت

مطالبها حول قضايا خدمية واقتصادية، مثل الفساد، والبطالة، وسوء الخدمات،

وضعف مؤسسات الدولة. وقد تميّز هذا الحراك، في مراحله الأولى، بمحاولة واضحة لتجاوز الانقسامات الطائفية، ورفع شعارات وطنية جامعة.

إلا أن هذا الحراك واجه تحديات بنيوية، تمثلت في قدرة النخب السياسية على إعادة

احتوائه أو تقريغه من مضمونه عبر إعادة إنتاج الخطاب الطائفي، سواء من خلال

التخويف من الآخر، أو عبر توظيف الانقسامات على الهوية في مواجهة

المطالب الاحتجاجية. وبهذا المعنى، لم يكن تطييف الحراك نتيجة طبيعية لمطالبه، بل انعكاساً لبنية الدولة وآليات عمل النظام السياسي.

رابعاً: دور التدخلات الخارجية

لا يمكن فصل مسار الحراك والطائفية في العراق عن دور التدخلات الإقليمية والدولية، التي تفاعلت مع البنية السياسية الداخلية، وأسهمت في تعميق الانقسامات.

فقد دعمت قوى إقليمية ودولية فاعلين سياسيين بعينهم، وعملت على تعزيز نفوذهم ضمن النظام القائم، بما يخدم مصالحها الاستراتيجية. وفي المقابل، أدّت

هذه التدخلات إلى زيادة هشاشة الدولة،

وعليه، يظهر أن تطييف الحراك الشعبي في العراق لا يمكن تفسيره بعامل خارجي صرف، ولا ببنية اجتماعية ثابتة، بل هو نتاج تفاعل معقد بين نظام سياسي قائم على المحاصصة، وتدخلات خارجية، وضعف مؤسسات الدولة الوطنية.

الفصل الثاني: الطائفية والحراك الشعبي في البحرين

أولاً : بنية الدولة وأنماط الحكم

تختلف الحالة البحرينية بنيوياً عن الحالة العراقية من حيث طبيعة الدولة، وحجمها الديموغرافي، وأنماط الحكم السائدة فيها. فالبحرين تمثل نموذج دولة صغيرة ذات نظام حكم مركزي، حيث تتركز السلطة السياسية والأمنية في يد الدولة، مع هامش محدود للمشاركة السياسية، على الرغم من وجود مؤسسات تمثيلية شكلية. وقد أسهم هذا النمط من الحكم في ضبط المجال العام بدرجة أعلى مقارنة بالحالة العراقية، لكنه في المقابل حدّ من قدرة النظام على استيعاب المطالب السياسية والاجتماعية المتصاعدة.

ثانياً: الطائفية في المجال السياسي البحريني

تتخذ الطائفية في البحرين طابعاً مختلفاً عن نظيرتها في العراق، إذ لا ترتبط بإعادة تشكيل النظام السياسي على أساس محاصصة، بل تظهر أساساً في إطار الصراع بين السلطة والمعارضة. فقد ترافقت المطالب الإصلاحية التي برزت مع الحراك الشعبي عام 2011 مع خطاب طائفي، سواء من جانب بعض قوى المعارضة التي قدّمت مطالبها في إطار مظلومية طائفية، أو من جانب السلطة التي وظّفت هذا الخطاب في سياق التخويف من التغيير وربطه بمخاطر داخلية وخارجية.

بهذا المعنى، لم تكن الطائفية في البحرين تعبيراً تلقائياً عن انقسام اجتماعي جامد، بقدر ما كانت أداة سياسية جرى استخدامها ضمن صراع على الشرعية والتمثيل، في ظل غياب قنوات سياسية جامعة قادرة على تحويل المطالب الاجتماعية إلى مشروع وطني عابر للطوائف.

ثالثاً: الحراك الشعبي وحدود تحوّل

انطلق الحراك الشعبي في البحرين بمطالب إصلاحية ذات طابع سياسي ودستوري، شملت توسيع صلاحيات

البرلمان، وتعزيز المشاركة السياسية، وتحقيق قدر أكبر من العدالة الاجتماعية. غير أن هذا الحراك واجه إشكالية بنيوية تمثّلت في عجزه عن التحول إلى أغلبية سياسية وطنية، وبقائه، في كثير من مراحله، أسير تمثيل طائفي، سواء من حيث الخطاب أو من حيث قواعد التعبئة. أدّى هذا الأمر إلى إضعاف قدرة الحراك على استقطاب شرائح أوسع من المجتمع، وفتح المجال أمام السلطة لتأطيره بوصفه تهديداً للاستقرار الوطني، لا سيّما في ظل حساسية البيئة الخليجية تجاه أي تحولات سياسية قد تُفسّر على أنها اختراق للتوازنات الإقليمية القائمة.

رابعاً: العامل الإقليمي والدولي

يلعب العامل الخارجي دوراً مركزياً في فهم مسار الحراك البحريني، لكن على نحو مختلف عن الحالة العراقية. فالتحركات السياسية في البحرين جرت ضمن فضاء إقليمي شديد الحساسية، حيث تتداخل اعتبارات الأمن الخليجي مع الصراع الإقليمي الأوسع. وقد أسهم هذا السياق في تضخيم البعد الطائفي للحراك، سواء من خلال الخطاب السياسي أو عبر التدخلات الأمنية المباشرة التي هدفت إلى منع انتقال عدوى الاحتجاج إلى دول أخرى في المنطقة.

قادرة على إعادة إنتاج الانقسام الطائفي كلما تصاعدت المطالب الإصلاحية. أما في البحرين، فقد برزت الطائفية في سياق دولة مركزية قوية نسبياً، لكن ذات مجال سياسي محدود، الأمر الذي دفع الصراع السياسي إلى التظاهر ضمن خطوط هوياتية.

ثانياً: اختبار فرضيات الدراسة

تؤكد نتائج الدراسة صحة الفرضية القائلة إن ضعف بنية الدولة وآليات إدارتها للتتويع يسهم في تعزيز تطيف الحراك الشعبي، كما في الحالة العراقية. وفي المقابل، تُظهر الحالة البحرينية أن الطائفية يمكن أن تتعزز أيضاً في ظل دولة مركزية قوية نسبياً، إذا غابت القنوات السياسية الجامعة، وضاق هامش المشاركة.

كما تثبت الدراسة أن الطائفية ليست انعكاساً مباشراً لبنية اجتماعية ثابتة، بل أداة سياسية تُستخدم بدرجات متفاوتة تبعاً للسياق المؤسسي. وتبين النتائج كذلك أن التدخلات الخارجية لا تُنتج أثراً واحداً في جميع الحالات، بل تتفاعل مع البنى الداخلية لكل دولة بطرق مختلفة، ما يؤدي إلى مسارات متباينة للحراك الشعبي.

وعليه، يظهر أن تطيف الحراك في البحرين لم يكن نتيجة ضعف الدولة بقدر ما كان مرتبطاً بطبيعة النظام المركزي، وضيق المجال السياسي، وارتفاع منسوب الهواجس الإقليمية، وهو ما يميز هذه الحالة عن التجربة العراقية، رغم وجود تشابه ظاهري في حضور الطائفية داخل الخطاب العام

الفصل الثالث: المقارنة التحليلية والنتائج

أولاً : المقارنة بين الحالتين العراقية والبحرينية

تُظهر المقارنة بين حالتي العراق والبحرين أن تطيف الحراك الشعبي لا يرتبط بعامل واحد، بل يتشكل نتيجة تفاعل معقد بين بنية الدولة، وأنماط الحكم، وطبيعة التدخلات الخارجية. ففي حين تُعدّ الطائفية في العراق جزءاً بنيوياً من النظام السياسي الذي أعيد تشكيله بعد عام 2003، تظهر في البحرين بوصفها أداة سياسية وظيفية مرتبطة بصراع الشرعية وحدود الإصلاح السياسي.

في الحالة العراقية، أسهمت هشاشة الدولة واعتماد نظام المحاصصة في تحويل الطائفية إلى إطار مؤسسي دائم، ما جعل الحراك الشعبي يواجه بنية سياسية

ثالثاً: جدول المقارنة

جدول (1): مقارنة بين تطبيق الحراك الشعبي في العراق والبحرين

البحرين	العراق	المؤشر
دولة مركزية	دولة هشة قائمة على المحاصصة	بنية الدولة
سلطة مركزية	تعددية شكلية	نمط الحكم
إصلاحي _ سياسي	اجتماعي - خدمي	طبيعة الحراك
وظيفية	مؤسسية	درجة تطبيق الحراك
ضابط ومحتو	تفكيكي وتنافسي	دور العامل الخارجي
احتواء الحراك	إطالة الأزمة	مآلات الحراك

الخاتمة :

تناولت هذه الدراسة ظاهرة تطبيق الحراك الشعبي في كل من العراق والبحرين، من خلال مقارنة تحليلية مقارنة هدفت إلى فهم العلاقة بين بنية الدولة، وأنماط الحكم، والتدخلات الخارجية من جهة، ومسارات الحراك الشعبي من جهة أخرى. وقد أظهرت النتائج أن الطائفية لا تمثل سبباً جوهرياً للحراك بقدر ما تُعدّ نتيجة لتفاعل عوامل سياسية وبنوية معقدة.

وفي حين شكّلت الطائفية في العراق جزءاً بنيوياً من النظام السياسي، ما حدّ من قدرة الحراك على إحداث تغيير مؤسسي فعّال، برزت في البحرين بوصفها أداة سياسية ظرفية استُخدمت في سياق صراع الشرعية، في ظل ضيق المجال السياسي وارتفاع الحساسية الإقليمية. وتؤكد الدراسة، في ضوء ذلك، أهمية بناء أطر سياسية جامعة قادرة على استيعاب التنوع وتحويل المطالب الاجتماعية إلى مشاريع وطنية شاملة، بما يحدّ من توظيف الطائفية في الصراع السياسي.

ويمكن تلخيص أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة فيما يلي:

- اختلاف الطبيعة الهيكلية: أظهرت الدراسة أن تطبيق الحراك في العراق وبحرين يعود لاختلاف بنية الدولة وأنماط الحكم أكثر من كونه انعكاساً لاختلافات اجتماعية.

المصادر والمراجع :

أولاً: المراجع العربية

1. بشارة، عزمي. (2013). الطائفية، الطائفة، الطوائف المتخيلة. الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
2. الجبار، فالح عبد. (2014). الدولة والمجتمع المدني في العراق. الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
3. حنفي، حسن. (2011). الدين والثورة في مصر. القاهرة: مكتبة مدبولي.
4. كاظم، علي. (2016). التحولات السياسية في العراق بعد 2003. بغداد: دار الحكمة

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. Anderson, L. (2011). Demystifying the Arab Spring. Foreign Affairs, 90(3), 2-7.
2. Gause, F. G. (2014). Beyond Sectarianism: The New Middle East Cold War. Washington, DC: Brookings Institution.
3. Haddad, F. (2011). Sectarianism in Iraq: Antagonistic Visions of Unity. Oxford: Oxford University Press.
4. Lynch, M. (2013). The Arab Uprising: The Unfinished Revolutions of the New Middle East. New York: PublicAffairs.

- الطائفية المؤسسية في العراق: في الحالة العراقية، تحولت الطائفية إلى جزء بنيوي ومؤسسي من النظام السياسي بعد عام 2003، مما جعل الحراك الشعبي يصطدم بنظام محاصصة قادر على إعادة إنتاج الانقسام لإجهاض المطالب الوطنية الطائفية الوظيفية في البحرين: أما في البحرين، فقد استُخدمت الطائفية كأداة سياسية وظيفية في سياق الصراع على الشرعية والتمثيل، حيث وظفتها السلطة وبعض قوى المعارضة ضمن مجال سياسي ضيق وحساسية إقليمية مرتفعة
- دور العامل الخارجي: تبين أن التدخلات الخارجية لا تُنتج أثراً موحداً، بل تتفاعل مع البيئة المحلية؛ ففي العراق كانت «تفكيكية وتنافسية»، بينما كانت في البحرين «ضابطة ومحتوية» للحفاظ على التوازنات القائمة.
- التوظيف السياسي: تُستخدم الطائفية في كثير من الأحيان كأداة لإدارة الصراع ومنع الحراكات الشعبية من التحول إلى مشاريع وطنية عابرة للطوائف

ثالثاً: التقارير والدوريات

1. الأمم المتحدة. (2011-2015). تقارير حول الأوضاع السياسية والاجتماعية في الشرق الأوسط.
2. منظمة العفو الدولية. (2011-2015). تقارير حقوق الإنسان المتعلقة بالاحتجاجات في العراق والبحرين.
3. هيومن رايتس ووتش. (2011-2015). تقارير حول الحراك الشعبي وانتهاكات حقوق الإنسان في المنطقة العربية.
4. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات. (2011-2015). أوراق تحليلية حول الحراك العربي والطائفية السياسية.
5. رابعاً: الدساتير والوثائق الرسمية
6. دستور العراق. (2005).
7. دستور البحرين وتعديلاته.
8. بيانات وخطابات رسمية صادرة عن الحكومتين العراقية والبحرينية خلال فترات الحراك الشعبي.

1 - العلاقة بين السمعة الرقمية وولاء الزبون بالبنوك البحرينية

Relation between Digital Reputation and Customer Loyalty

in the Bahraini Banks

بقلم كل من:



الطالبة: ريم أنور البناي

الجامعة الأهلية - كلية الآداب والعلوم - طالبة إعلام وعلاقات عامة -
مقر الجامعة / المنامة

Student: Reem Anwar Al-Bannai

Ahlia University – College of Arts and Sciences –
Student of Media and Public Relations – University

Location: Manama

Reemalbannai25@gmail.com



الدكتورة أمينة شيبوه

الجامعة الأهلية- كلية الآداب والعلوم
استاذ مساعد بقسم الاعلام والعلاقات عامة
تخصص: إعلام رقمي -مقر الجامعة: المنامة

Dr. Amina Shaibouh

Ahlia University – College of Arts and Sciences
Assistant Professor, Department of Media and
Public Relations-Specialization: Digital Media

University Location: Manama

aabrahim@ahlia.edu.bh

تايف الاستلام: 2026/2/23 تاريخ القبول: 2026/3/3 تاريخ النشر: 2026/3/25

مستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على التعرف على مستوى السمعة الرقمية بالبنوك البحرينية، وتحديد مستوى ولاء الزبون بالبنوك البحرينية، وكذلك الكشف عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ بين السمعة الرقمية وولاء الزبون بالبنوك البحرينية، ويتكون مجتمع الدراسة من جميع عملاء بنك السلام البحريني، واشتملت عينة الدراسة على (295) عميلاً تم اختيارهن بالطريقة العشوائية المنتظمة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، واستخدمت الاستبانة كأداة

Abstract

This study aimed to identify the level of digital reputation in Bahraini banks, and to determine the level of customer loyalty in Bahraini banks, and to investigate the existence of a statistically significant correlation at a significance level ($0.05 \geq \alpha$) between digital reputation and customer loyalty in Bahraini banks. The study population consisted of all customers of the Al Salam Bank. The study sample included (295) customers selected using a systematic random sampling method. The study employed the descriptive approach as a study method and used the questionnaire as a study tool. The study concluded that the level of digital reputation in Bahraini banks came with a response level of (Moderate), and the level of customer loyalty (Situational loyalty – behavioral loyalty – emotional loyalty – cognitive loyalty) in Bahraini banks with a response level of (Moderate). The findings of the study revealed that there is a positive (direct) correlation with statistical significance between

للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى السمعة الرقمية بالبنوك البحرينية جاء بدرجة استجابة (متوسطة)، كما جاء مستوى ولاء الزبون (الولاء الموقفي - الولاء السلوكي - الولاء العاطفي - الولاء المعرفي) بالبنوك البحرينية وبدرجة استجابة (متوسطة)، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية (طردية) ذات دلالة إحصائية بين السمعة الرقمية وولاء الزبون بالبنوك البحرينية، حيث بلغ معامل الارتباط بين السمعة الرقمية وولاء الزبون بالبنوك البحرينية (0.585^{**})، بمستوى دلالة (0.000)، وأوصت الدراسة بضرورة مراقبة وتحليل السمعة الرقمية للبنك عبر منصات وسائل التواصل الاجتماعي ومنتديات العملاء ومواقع المراجعة، والتواصل بانتظام مع العملاء على منصات وسائل التواصل الاجتماعي ومشاركة التحديثات الهامة والترويج للعروض والخدمات الجديدة، وكذلك الاستفادة من التقنيات الرقمية المتقدمة، مثل الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي، لتخصيص تجارب العملاء وتقديم خدمة عملاء ممتازة.

كلمات مفتاحية: السمعة الرقمية - ولاء الزبون - البنوك البحرينية.

بالسمعة الرقمية؛ والسمعة الرقمية هي كما يشير إليها «لاتينوفيك» (Latinovic, 2023, p. 56) مجموعة من الانطباعات والأفكار التي يتشكل بها تصور الآخرين عن مؤسسة معينة بناءً على جودة وكثافة وموثوقية تفاعلاتها عبر الإنترنت؛ ويعد استثمار السمعة الرقمية ذي أهمية كبرى للمؤسسة حيث توصلت دراسة طالب وصالحية (2024) إلى أن إدارة السمعة الرقمية للمؤسسة تتعلق ببناء صورة إيجابية لدى مستخدمي الإنترنت عن المؤسسة ومنتجاتها، ويشمل ذلك متابعة وتحليل كل ما يُنشر عن المؤسسة، وتحديد الفرص والتحديات ووضع استراتيجيات ملائمة للتعامل مع المشكلات، فالهدف هو تعزيز الحضور الإلكتروني للمؤسسة وكسب ثقة المستخدم.

كما تقوم البنوك بالعديد من الآليات لبناء السمعة الرقمية لها مثل؛ تحسين جودة الخدمات البنكية الرقمية التي تقدمها من حيث السرعة والدقة، ثانيًا بناء الثقة من خلال زيادة الاشراف على الخدمات المصرفية الالكترونية، وتعزيز إجراءات الأمان مثل تطبيق الأدوات التكنولوجية الحديثة التي تجعل البنك قادر على مواجهة الهجمات من الأطراف الثالثة على خدمات

digital reputation and customer loyalty in Bahraini banks, with a correlation coefficient of (.585**) at a significance level of (.000). The study recommended the necessary to monitor and analyze the bank's digital reputation via social media platforms, customer forums, and review sites. It also emphasized the need for regular communication with customers on social media platforms, sharing important updates and promoting new offers and services. The study also suggested leveraging advanced digital technologies, such as artificial intelligence and machine learning, to personalize customer experiences and provide excellent customer service.

Keywords: Digital Reputation –Customer Loyalty – Bahraini Banks.

مقدمة البحث

في ظل التغيرات المتلاحقة التي يمر بها العالم في الوقت الحالي برزت الحاجة ماسة إلى استثمار التكنولوجيا بشكل أفضل في الترويج لمنتجات وخدمات المؤسسات بشكل إيجابي ومن ثم برز ما يسمى

المصرفية الإلكترونية لمستخدميها مثل التصيد الاحتيالي، وتغيير عنوان الموقع، والتي تشكل مصدرًا للخطر الذي قد يثني المستخدمين المحتملين عن استخدام الخدمات المصرفية الإلكترونية، لذلك، تحاول البنوك منع مثل هذه التهديدات من خلال زيادة مستوى الأمان والسلامة في استخدام المصرفية الإلكترونية (Vejacka & Štofa, 2017, p.p. 135-136).

أيضًا تمثل الفوائد المتصورة وسهولة الاستخدام من قبل العملاء لخدمات البنوك والمعاملات البنكية، ومدى توافق الخدمات البنكية التي تقدمها البنوك الرقمية مع القيم والمعتقدات والعادات والتجارب الحالية والتجارب السابقة للمستخدمين، وإدراك المستهلكين إلى أن الخدمات المصرفية الرقمية صادقة وتحافظ على مصالحهم وتقدم خدمات مصرفية آمنة (Krisnanto et al., 2018, p.p. 396-397).

كما يعزز الأمان وسمات الموقع الإلكتروني والخصوصية والاستجابة والكفاءة والوفاء والموثوقية باعتبارها ذات صلة بجودة الخدمة الإلكترونية من رضا العملاء الأمر الذي يزيد من ولائهم للبنك (Almansour & Elkrghli, 2023, p. 35).

وتكتسب السمعة الرقمية أهمية كبيرة، خاصة مع ظهور متغيرات عالمية جديدة والتحول الرقمي السريع، وزيادة المنافسة وحرية التجارة العالمية وثورة المعلومات والاتصالات، مما دفع المؤسسات إلى البحث عن السبل التي تساهم في تحسين ويعد ولاء الزبون ظاهرة سلوكية تنتج عن حالة الرضا العالي التي تتحقق من تجربة السمعة عن طريق تبني موقفًا إيجابيًا وتمسكًا شديدًا بالعلامة من قبل الزبون ينتج عنه تحقيق الاستجابة السلوكية المتعلقة بإعادة الشراء للعلامة نفسها عند

اعتماد التكنولوجيا فيها بوجه عام والعمل على توطين التكنولوجيا والرقمنة في القطاع المصرفي بوجه خاص؛ إلا أنه قد رصدت العديد من الدراسات وجود العديد من المشكلات الخاصة بتوظيف التكنولوجيا في قطاع البنوك.

فقد خلصت دراسة الراشد (2022) إلى تدني تسويق البنوك البحرينية للأفكار وتوظيف الصور والخطاب الدعائي، واستخدام التشبيهات والرد على الاستفسارات والمحتوى الخاص بالمسؤولية الاجتماعية والخدمات العقارية والتذكير والتوزيع على شبكتي تويتر وانستجرام، وقد أسفرت دراسة عبد الصادق (2013) عن ضعف اهتمام البنوك البحرينية بتحدث المواقع الإلكترونية الخاصة بهم بالإضافة إلى ضعف استخدام الهاتف الخليوي

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى قصور البنوك البحرينية في التركيز على بعض الخدمات التي يحتاجها زبائنهم والتي تزيد من تمسكهم بالبنك فقد أوصت دراسة آل خليفة والمحاسنة (2023) البنوك التجارية البحرينية بضرورة الاهتمام بتبني التركيز على شريحة معينة من العملاء والتميز في خدماتهم، كتقديم خدمات مصرفية تلبي احتياجات الطلاب، وكذلك

الحاجة إليها ولأكثر من مرة على الرغم من التأثيرات والجهود التسويقية للمنافسين التي تهدف إلى تحويل سلوكه نحو علامة أخرى (عبد الله، 2016، ص.15)، ويشير عبوي (2016، ص.10) إلى ولاء الزبون على أن الركن الأساسي لنجاح أي منظمة والتكامل مع باقي العناصر الأخرى حيث تعد عملية الاحتفاظ بالزبون من القضايا الصعبة جداً بسبب التغيرات الخاصة بسيكولوجية ومسلوك الزبائن .

ويتكون ولاء الزبون من مجموعة المكونات وهي الولاء العاطفي وهو ارتباط الزبائن وقناعتهم عاطفياً بمنتج معين والشعور بالارتياح والسعادة عند التعامل معهم، والولاء المعرفي وهو مجموعة المعارف والمعتقدات عند الزبون عن منتج أو خدمة معينة ورغبته بالتعامل معها ونشرها لغيره من الزبائن، والولاء الموقفي ويعبر عن ثبات موقف الزبون تجاه المنتج وتمسكه به به وانجذابهم لمنتجاتهم وخدماتهم، والولاء السلوكي الذي يمثل سلوك العمل الإيجابي تجاه منتج أو خدمة مقدمة (الخلايلة، 2021، ص. 10-11).

مشكلة البحث

على الرغم من توجه دولة البحرين إلى

- التركيز على تقديم خدمات مصرفية تلبي احتياجات سيدات الأعمال في المجتمع.**
- أهمية البحث التطبيقية**
- يكتسب البحث الحالي أهميته كونه بحثاً ميدانياً يتناول العلاقة بين السمعة الرقمية وولاء الزبون بالبنوك البحرينية
 - يمكن الاستفادة من نتائج وتوصيات البحث الحالي في تعزيز السمعة الرقمية للبنوك البحرينية.
- أسئلة البحث:**
- يسعى البحث إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:
1. ما مستوى السمعة الرقمية بالبنوك البحرينية؟
 2. ما مستوى ولاء الزبون بالبنوك البحرينية؟
 3. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ بين السمعة الرقمية وولاء الزبون بالبنوك البحرينية؟
- أهمية البحث**
- أهمية البحث النظرية:**
- يكتسب البحث أهميته كونه يتناول السمعة الرقمية في ظل أهمية التوجه لدراساتها بشكل عام.
 - يكتسب البحث الحالي أهميته كونه يهتم بولاء الزبون في ظل الأهمية البالغة لدراسة هذا المتغير.
 - يؤمل أن يعد البحث الحالي نواة للعديد من المؤلفات للمكتبة العربية والبحرينية.
- أهداف البحث**
- يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:
1. التعرف على مستوى السمعة الرقمية بالبنوك البحرينية؟
 2. التعرف على مستوى ولاء الزبون بالبنوك البحرينية؟
 3. الكشف عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ بين السمعة الرقمية وولاء الزبون بالبنوك البحرينية؟
- حدود البحث**
- **حدود البحث الموضوعية:** تتمثل حدود البحث الموضوعية في دراسة

العلاقة بين السمعة الرقمية وولاء ذهنية إيجابية عنه.
الزبون بالبنوك البحرينية.
ولاء الزبون

- **حدود البحث المكانية:** تتمثل الحدود المكانية في بنك السلام البحريني.
- **الحدود البشرية:** تتمثل الحدود البشرية للبحث الحالي في العملاء المتواجدين ببنك السلام البحريني.
- **الحدود الزمانية:** سيتم إجراء البحث الحالي بإذن الله تعالى في النصف الأول من العام الدراسي 2024/2025.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية

هدفت دراسة قصاص (2024) بعنوان «توظيف البنوك العاملة في فلسطين لمنصة فيسبوك في إدارة سمعتها الرقمية» إلى التعرف على واقع إدارة السمعة الرقمية في البنوك، واشتملت عينة الدراسة على (300) منشوراً من المنشورات التي قامت بها البنوك الفلسطينية بنشرها، واستخدمت الدراسة المنهج المختلط بشقة الكمي والكيفي، كما استعانت بتحليل المضمون كأداة للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن البنوك تدير سمعتها الرقمية بدرجة عالية جداً، وتستخدم نموذج ريب تراك في منشوراتها، واشتملت الأبعاد على الآتي:

مصطلحات البحث

السمعة الرقمية

يشير تريلو دومينغيز وآخرون (Trillo-Domínguez et al., 2024, p. 4) تشير السمعة الرقمية إلى مواقع وصفحات الويب التي تحتوي على محتوى عبر الانترنت، والتي تتمتع بفرص أكبر للوصول إليها ورؤيتها من قبل المستخدمين بفضل مجموعة من الميزات، مثل الجاذبية والمصادقية وسهولة الوصول.

ويمكن تعريفها إجرائياً على أنها توظيف البنك للوسائل التكنولوجية الحديثة مثل الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي في الترويج لخدمات البنك وبناء صورة

(بُعد القيادة، وُبُعد المنتجات والخدمات، وُبُعد الحوكمة، وُبُعد الابتكار، وُبُعد المواطنة، وُبُعد الأداء المالي، وُبُعد بيئة العمل).

على إقبال الزبائن على منتجات شركة الجنيدي للألبان» إلى التعرف على دور إدارة السمعة الإلكترونية في إقبال الزبائن على المنتجات، واشتملت عينة الدراسة على (388) من زبائن شركة الجنيدي في دولة فلسطين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استعانت بالاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود درجة مرتفعة جدًا لدور إدارة السمعة الإلكترونية في إقبال الزبائن على المنتجات، واشتملت المجالات على الآتي: (مجال المهارات الأدائية، ومجال الفعاليات والبرامج، ومجال تقنيات إدارة السمعة الإلكترونية، ومجال الصورة الذهنية).

ثانيًا: الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة «هارتونو وآخرون» (Hartono et al, 2023) بعنوان: «تأثير المخاطر المتصورة والمعايير الذاتية وسمعة العلامة التجارية على التوجه والنية لاستخدام الخدمات المصرفية الرقمية في إندونيسيا» إلى الكشف عن تأثير المخاطر المتصورة والمعايير الاجتماعية على النية لاستخدام الخدمات المصرفية الرقمية في البنوك الإندونيسية، واشتملت عينة الدراسة على

هدفت دراسة طالب وصالحية (2024) بعنوان «واقع إدارة السمعة الرقمية كآلية جديدة لتحسين الأداء الاتصالي لمؤسسة: دراسة تحليلية لصفحة الفيسبوك لمؤسسة موبيليس» إلى التعرف على واقع إدارة السمعة الرقمية في المؤسسة، واشتملت عينة الدراسة على عدد من المسؤولين عن إدارة صفحة فيسبوك لمؤسسة موبيليس في الجزائر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استعانت بتحليل المحتوى كأداة للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن إدارة السمعة الإلكترونية للمؤسسة تتعلق ببناء صورة إيجابية لدى مستخدمي الإنترنت عن المؤسسة ومنتجاتها، ويشمل ذلك متابعة وتحليل كل ما يُنشر عن المؤسسة، وتحديد الفرص والتحديات ووضع استراتيجيات ملائمة للتعامل مع المشكلات، فالهدف هو تعزيز الحضور الإلكتروني للمؤسسة وكسب ثقة المستخدم.

هدفت دراسة سرحان وزبيدي (2021) بعنوان «دور إدارة السمعة الإلكترونية

(261) من الأفراد الذين لديهم معرفة نظرية بالبنوك الرقمية ولكنهم لم يستخدموا الخدمات البنكية الرقمية، واستخدمت الدراسة المنهج الكمي السببي، واستعانت بالمسح عبر الإنترنت كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها أن المخاطر المتصورة لم تكن من المؤشرات القوية المؤثرة على نية الأفراد لاستخدام الخدمات المصرفية الرقمية، كما جاءت المعايير الاجتماعية من المؤشرات القوية المؤثرة على تشكيل المواقف والنوايا نحو استخدام البنوك الرقمية، حيث زادت توجهات العملاء لاستخدام الخدمات الرقمية إذا كان الأصدقاء أو الأقارب يستخدمون خدمات البنوك الرقمية ويشجعون على ذلك، كما أوصت الدراسة بأن تركز البنوك الرقمية على تعزيز سمعتها واستراتيجيات المعايير الاجتماعية لجذب العملاء الجدد، بالإضافة إلى تقليل المخاطر المدركة من خلال تحسين الاتصالات التسويقية وخدمة العملاء.

هدفت دراسة «ليان وتانج» (Lien & Tang, 2023) بعنوان: «دراسة العلاقة بين تجربة العملاء والولاء في الخدمات المصرفية الرقمية فقط» إلى الكشف عن تأثير تجربة العملاء والقيمة المدركة

للخدمات البنكية الرقمية (القيمة الوظيفية والقيمة العاطفية والقيمة الروحية) على ولاء العملاء للبنوك الرقمية في تايوان، واشتملت عينة الدراسة على (119) من عملاء البنوك الرقمية، واستخدمت الدراسة المنهج الكمي التحليلي، واستعانت بالاستبانة وتحليل البيانات التي تتعلق بالمعاملات البنكية الرقمية في تايوان كأدوات للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها وجود علاقة بين جودة الخدمات التي قدمها البنك الرقمي من حيث جودة نظام المكافآت وسهولة التنقل بين مختلف الخدمات الرقمية المقدمة من قبل البنك وتصميم واجهات مستخدمين سلسلة وبين زيادة القيمة العاطفية التي تعزز من ولاء العملاء، كما تبين أن القيم الروحية التي تمثلت في السمعة الجيدة للبنك الرقمي ومدى توافق صورة العلامة التجارية مع القيم والتوقعات الشخصية على زيادة ولاء العملاء، أيضاً عززت القيم الوظيفية التي تمثلت في قدرة البنوك على تلبية احتياجات العملاء من الولاء لدى العملاء والاستمرار في استخدام الخدمات البنكية الرقمية، كما أوصت الدراسة يجب اجراء المزيد من الدراسات التي تتعلق بالعوامل المؤثرة على زيادة سمعة البنوك الرقمية لتحسين جودة الخدمات وولاء العملاء.

تهدف إلى توفير البنية التحتية والموارد المالية اللازمة لتحسين سمعة البنوك الرقمية لزيادة اقبال العملاء.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة التي تم تناولها يتضح أن هناك دراسات تشابهت مع الدراسة الحالية في هدفها الذي تمثل في الكشف عن العلاقة بين السمعة الرقمية وولاء الزبون، مثل: دراسة سرحان وزبيدي (2021)، ودراسة «ليان وتانج» (Lien & Tang, 2023)، ودراسة «بيرناني وآخرون» (Bernini et al., 2021)، واتفقت بعض الدراسات الحالية مع الدراسة الحالية في استخدامها المنهج الوصفي، مثل: دراسة طالب وصوالحية (2024)، ودراسة سرحان وزبيدي (2021)، واتفقت في أداة الدراسة وهي الاستبانة، مثل: دراسة «ليان وتانج» (Lien & Tang, 2023)، ودراسة سرحان وزبيدي (2021)، واشتمالها على الزبائن، مثل: دراسة سرحان وزبيدي (2021)، ودراسة «ليان وتانج» (Lien & Tang, 2023)، كما تميزت الدراسة الحالية بأنها الدراسة الوحيدة في حدود علم الباحثة التي تناولت العلاقة بين السمعة الرقمية وولاء الزبون بالبنوك البحرينية، وقد استفادة الباحثة من الدراسات السابقة

هدفت دراسة «بيرناني وآخرون» (Bernini et al., 2021) بعنوان: «العلاقة بين الرقمنة والسمعة دراسة حالة متعددة حول المجموعات المصرفية الإيطالية» إلى الكشف عن العلاقة بين التحول الرقمي وسمعة البنوك، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي القائم على تحليل المحتوى للبيانات التي تم الحصول عليها من تحليل التقارير السنوية والبيانات غير المالية لهذه البنوك لتقييم كيفية تأثير الأنشطة الرقمية على سمعتها وأدائها العام، وقد استعانت الدراسة بمقياس سمعة الشركات ومقياس مخاطر السمعة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها وجود علاقة بين التحول الرقمي واستثمار البنوك في التكنولوجيا الرقمية وتقديم خدمات مبتكرة وإدراج التطبيقات المصرفية، وخدمات الإنترنت، والدعم الفني على زيادة موثوقية وجاذبية للعملاء مما يعزز من سمعتها الايجابية، كما تبين وجود علاقة بين الإفصاح : الإفصاح عن الأنشطة الرقمية كان له تأثير على كيفية إدراك أصحاب المصلحة للبنك الإفصاح الشفاف عن المبادرات الرقمية وبين مصداقية البنك والسمعة الرقمية له، كما أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي

متعددة، كما ساهم ذلك في ظهور مفهوم إدارة السمعة الرقمية، الذي يهدف إلى الحفاظ على مستوى ومكانة الشركات بين الجمهور وعملائها بشكل خاص (ديابي، 2022، ص. 50).

وقد قامت العديد من المنشآت قامت بتفعيل مواقع التواصل الخاصة بها كوسائل اتصال مهمة لإدارة سمعتها، فأصبحت منصات التواصل الاجتماعي تلعب دور مهم في إدارة سمعة المؤسسات، وخاصة بعد أن سعت العديد من المؤسسات لتطوير سمعتها الرقمية لزيادة التفاعل الإيجابي والمشاركة بين جمهورها، وفتح مجال معهم للمناقشات التي تنعكس تكوين سمعة جيدة للمؤسسة (سليمان، 2024، ص. 2511).

وفي الأخير يتبين أنه في عصر التكنولوجيا الحديثة، تلعب السمعة الرقمية دوراً أساسياً في تشكيل انطباعات العملاء حول البنك؛ حيث تُعكس الآراء والتقييمات على منصات التواصل الاجتماعي والمراجعات الإلكترونية مدى جودة الخدمات المقدمة، وعندما تكون السمعة الرقمية إيجابية، فإن ذلك يعزز ثقة العملاء ويزيد من ولائهم، مما يدفعهم للاختيار المتكرر للبنك والتوصية به للآخرين.

في بلورة مشكلة الدراسة وإطارها النظري وتصميم أداة الدراسة ومناقشة نتائجها.

ثانياً: الإطار النظري

مقدمة

تُعتبر العلاقة بين السمعة الرقمية وولاء الزبون في البنوك البحرينية من الموضوعات الحيوية التي تؤثر على نجاح المؤسسات المالية؛ حيث أصبحت السمعة الرقمية عنصراً أساسياً يؤثر بشكل كبير على الأفراد والمؤسسات، كما أشار نينا (2020، ص. 128)؛ فإن السمعة الرقمية تلعب دوراً مهماً في حل القضايا ذات الأهمية الاجتماعية، إذ يعتمد الأفراد عليها عند التقدم لوظائف أو بناء علاقات شخصية، ويمكن أيضاً استخدام الشبكات الاجتماعية لتحديد السمعة الرقمية واستنتاج الانطباعات والمعلومات المتاحة عن أي شخص أو علامة تجارية على الإنترنت.

كما تُعد السمعة الرقمية إحدى الركائز الأساسية التي تسعى العديد من المؤسسات لتحقيقها، إذ يمكن أن يؤدي غيابها إلى إحباط جهود البقاء في السوق، وفي ظل التطور السريع لشبكات الإنترنت، أصبحت سمعة المؤسسات تحت المجهر، مع وجود عدد كبير من الصفحات الرقمية والمونيات التي تحتوي على معلومات وآراء

- مفهوم السمعة الرقمية

يُعتبر مفهوم السمعة الرقمية من المفاهيم الحديثة التي برزت في عصر التكنولوجيا والثورة المعلوماتية، ويتنوع هذا المفهوم ويتشعب عبر مجالات متعددة، ومن أبرز التعريفات التي تناولت هذا المفهوم، يتم توضيحها في هذا البحث كما يلي:

حيث عرفت ديابي؛ وآخرون (2022، ص.53) السمعة الرقمية على أنها « تلك العملية التي يتم فيها البحث المستمر، وتحليل البيانات التي تتعلق بالسمعة الشخصية أو المهنية أو التجارية الموجودة على شكل محتوى إلكتروني في وسائل الإعلام وعلى شبكة الانترنت».

بينما عرفت سليمان (2022، ص.202) السمعة الرقمية على أنها « التقدير العام الذي يقيم المؤسسة من خلالها تطوير معارف العاملين، وإكسابهم المهارات التخطيطية لبناء من خلالها مجموعة من النظم والمعايير الخاصة بالحوكمة المؤسسية لتحقيق الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة والحفاظ على سمعتها».

كما عرف كوكمازر (Korkmazer, 2022, p. 91) السمعة الرقمية بأنها « المحتوى الذي يتكون من مجموعة من التصورات والمعتقدات والتقييمات،

بما في ذلك، ممارسات وسائل التواصل الاجتماعي التي يتم إجراؤها بوعي لتعزيز السمعة الطيبة والحفاظ عليها وبنائها عبر الإنترنت».

وفي نفس السياق عرف لي (Li, 2024, p. 75) السمعة الرقمية بأنها « المدى الذي يُنظر فيه إلى مصدر المعلومات على أنه موثوق وكفاء وجدير بالثقة من قبل متلقي المعلومات».

وايضاً عرف دومنجز (Domínguez, 2024, p. 4) أن السمعة الرقمية هي « القدرة، التي يتم قياسها من خلال مؤشرات كمية للمحتوى الرقمي، على الرؤية على المنصات الرقمية، وعلى وجه التحديد، على محركات البحث مثل جوجل».

ومن منطلق التعريفات السابقة تعرف الباحثة السمعة الرقمية من خلال البحث الحالي على أنها «الانطباع العام الذي يتكون حول فرد أو مؤسسة بناءً على المعلومات المتاحة على الإنترنت، وتشمل هذه المعلومات التقييمات، الآراء، التعليقات، والمحتوى الذي يشاركه الأفراد أو المؤسسات عبر منصات التواصل الاجتماعي، المواقع الإلكترونية، والمدونات».

- مفهوم ولاء الزبون

لا تنتهي بعملية شراء واحدة، بل تستمر بعمليات شراء متكررة لخدمات محددة».

بينما أشار كل من بوعلاق؛ وأونيس (2024، ص.31) إلى مفهوم ولاء الزبون على أنه « حالة نفسية يشعر بها الزبون تجاه علامة تجارية ومنتج محدد، ويرتبط بها عملية تكرارية لشراء نفس العلامة تحت أي ظرف كان».

وبناءً على ما سبق فإنه يمكن وضع تعريف محدد لولاء الزبون من خلال هذا البحث بأنه عبارة عن « التزام العميل المستمر تجاه علامة تجارية أو منتج أو خدمة معينة؛ حيث يستمر في تكرار الشراء منها أو التفاعل معها بشكل منتظم على الرغم من توافر خيارات أخرى منافسة، نتيجة لتجارب إيجابية مع العلامة التجارية، رضا الزبون عن جودة المنتج أو الخدمة».

- أهمية إدارة السمعة الرقمية

في ظل التحول الرقمي المتسارع الذي يشهده العالم اليوم، أصبحت السمعة الرقمية عنصراً حيوياً يؤثر بشكل كبير على نجاح الأفراد والمؤسسات؛ إذ تشكل الآراء والتفاعلات التي يتم تداولها عبر الإنترنت جزءاً كبيراً من الصورة الذهنية لأي كيان، سواء كان شركة أو شخصية

يعد مفهوم ولاء الزبون من المفاهيم البالغة الأهمية؛ حيث تباينت التعريفات المتعلقة به، ومع ذلك، يتم التطرق لأبرز هذه التعريفات كما يلي:

وعرف شين (Chen, 2015, p. 108) ولاء الزبون بأنه « سلوك وموقف المستهلك المخلص تجاه شركة خدمات محددة، على الرغم من وجود منافسين يقدمون خدمات بديلة في السوق».

كما أضاف جاناي (Ganaie, 2020, P. 120) أن ولاء الزبون هو « رغبة العميل في الاستمرار في رعاية نفس المنتج أو الخدمة التي تقدمها الشركة طوعية لفترة طويلة بالإضافة إلى نشر المشاعر الإيجابية والشائعات والإحالات التجارية للأصدقاء والزملاء».

وعرف أيضاً عفيفة (Afifah, 2021, p. 112) أن ولاء الزبون هو « عملية مستدامة لا تنتهي عند تلبية احتياجات العملاء، بل تستمر من خلال إنشاء علاقات شراء متكررة طويلة الأمد مع العملاء فيما يتعلق بعلامة تجارية معينة».

وأضاف البايتي (Albaity, 2021, p. 3) أن ولاء الزبون هو « عملية مستمرة

عامة، وهذه الأهمية لا بد من تفسيرها كما هو مبين في الآتي:

وتعد السمعة الرقمية وإدارتها من الأنظمة الأساسية في العديد من المؤسسات، لكن العالم العربي لا يزال بحاجة إلى تعزيز الوعي بأهميتها، خاصة لدى أصحاب الأعمال وتؤثر الصورة الذهنية للمنظمة، بغض النظر عن حجمها، بشكل واضح على نجاحها، كما أشار ديابي وآخرون (2022، ص. 58)؛ فالسمعة الجيدة تعزز الانطباع الإيجابي، وتزيد من المبيعات والاستثمارات، وتساعد على تمييز المؤسسة عن منافسيها؛ لذا يجب على المؤسسات تعزيز سمعتها الرقمية من خلال أداء جيد يتماشى مع احتياجات الجمهور، مما يسهم في جذب الزوار ورفع تصنيف المواقع الإلكترونية.

ومما لا شك فيه تتمتع إدارة السمعة الرقمية بأهمية كبيرة للمنظمات التجارية والحكومية؛ حيث تعتبر عنصراً أساسياً لتقييم الأداء والمنافسة، ولا تتحقق السمعة الجيدة إلا من خلال القيادة والإدارة الفعالة وجودة المنتج وكفاءة الخدمة. كما أكد مديني وآخرون (2020، ص. 28) أن إدارة السمعة الرقمية تعزز فاعلية الإعلان، وتدعم إدخال المنتجات الجديدة للأسواق،

وتتيح الوصول إلى أفضل الشركات في تقديم الخدمات، بالإضافة إلى زيادة رأس مال الشركة في سوق الأسهم.

بالانطلاق مما سبق فإن أهمية إدارة السمعة تتمثل في تحقيق مستوى أعلى لرضا العملاء، وتعزيز العلاقات العامة وجعلها أكثر فاعلية، واكتشاف نقاط القوة والضعف بسرعة والعمل على معالجتها، وتحسين صورة العلامة التجارية ومراقبة الآراء المختلفة المتعلقة بأعمال المؤسسة وخدماتها، وتساهم في تحديد الفجوات المتعلقة بالخدمات والمنتجات والعلاقات (سليمان، 2024، ص. 2514)

– آليات بناء السمعة الرقمية في البنوك

أصبح بناء السمعة الرقمية من الأمور الأساسية لنجاح البنوك واستدامتها. فالسمعة الرقمية لا تعكس فقط مدى ثقة العملاء بالبنك، بل تؤثر أيضاً على القدرة التنافسية في سوق يشهد تحولاً سريعاً نحو الخدمات المصرفية عبر الإنترنت، تعتمد آليات بناء السمعة الرقمية في البنوك على مجموعة من الاستراتيجيات والتي يتم عرضها من خلال النقاط التالية:

■ تحسين جودة الخدمات البنكية ■ بناء الثقة من خلال زيادة الإشراف الرقمية على الخدمات المصرفية الإلكترونية

الثقة هي مقدار ارتياح العملاء والأمان عند استخدام الخدمات المصرفية البنكية الإلكترونية سواء كان عبر الإنترنت أو قنوات التوزيع الإلكتروني الأخرى، وكلما ازداد الإشراف من قبل البنوك على الخدمات الإلكترونية المقدمة، سيزيد الأمان على النظم حتى يصعب اختراق نظم الحسابات البنكية (بن صالح، 2021، ص.91).

وتعمل البنوك على إنشاء استراتيجيات قوية للتميز في الخدمات المصرفية، والتغلب على المنافسين في نفس القطاع لتعزيز ثقة العملاء في قدرة البنك على تلبية احتياجاتهم بمستوى عالٍ من السرية، وإقناعهم بالتحول من الخدمات المصرفية التقليدية إلى الخدمات المصرفية الإلكترونية، وبالتالي وصول العميل إلى مرحلة الولاء للخدمة التي يقدمها البنك، كذلك هناك عدة عوامل تؤثر على مستوى قبول العملاء للخدمات المصرفية الإلكترونية مقارنة بالخدمات المصرفية التقليدية منها سهولة الاستخدام، وفائدة الاستخدام، والخصوصية، وتصميم الموقع، وسهولة الوصول إليه، وتكلفة الاستخدام (Al-Hawary, 2017, p.51).

كما يمثل التحول الرقمي في البنوك عملية تطوير تكنولوجية وإدارية وثقافية تقوم بها البنوك؛ لكي تلبي حاجات الموظفين من خلال الاستفادة من القدرات الرقمية لبناء وابتكار نماذج أعمال وخدمات بنكية جديدة، وتحسين تجربة العميل ورقمته العديد من الخدمات لتطوير الأداء المالي والحد من المخاطر البنكية، وتوفير العديد من الخدمات البنكية الرقمية وهذا ما فسره عبد الرحمن (2022، ص.575) في النقاط الآتية: تطبيقات الدفع الإلكتروني، والتأمين عبر الإنترنت، والتمويل الجماعي، والعملات الافتراضية الإلكترونية، والتمويل الجماعي.

ومن الجدير بالذكر أن جودة الخدمات المصرفية تساهم في إبقاء الصورة الهنية لدى العميل إيجابية لدى العميل، وتحقيق ولاء العملاء للمؤسسة؛ مما يساهم في تحقيق المزيد من الازدهار والنمو للمؤسسة، كما يساهم في زيادة رفعة حصتها السوقية، واستقطاب المزيد من العملاء الجدد وزيادة الثقة بين العملاء والبنوك، فجودة الخدمات المصرفية الإلكترونية تحدث أثراً على مواقف ومدى رضا العملاء واتجاهاتهم المستقبلية (الدابنة، 2023، ص.18).

وبالتعقيب على ماسبق، يمكن توضيح أن أهم آليات بناء السمعة الرقمية في البنوك تشتمل على بناء الثقة من خلال زيادة الاشراف على الخدمات المصرفية الالكترونية وتحسين جودة الخدمات البنكية الرقمية.

- أهمية ولاء الزبون

يعد ولاء الزبون من العوامل الحيوية لنجاح المؤسسات في السوق التنافسي؛ حيث يساهم بشكل كبير في تعزيز الاستمرارية والنمو، وبشكل ولاء العملاء أحد المؤشرات الأساسية التي تعكس مدى رضاهم وثقتهم في الخدمات أو المنتجات المقدمة، مما يجعله عاملاً رئيسياً في استدامة العلاقة بين المؤسسة والزائن ويمكن شرح هذه الأهمية من خلال ما يلي:

وتتبع أهمية الولاء من عمليات الشراء المتكررة، وتوصيات الخدمات للعملاء الآخرين التي تولد مستويات ربح أعلى، وانخفاض معدل دوران العملاء، وخفض تكاليف التسويق، بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يفيد ولاء الزبون من خلال تقليل المخاطر والتكلفة، ومع ذلك، من الصعب تحقيق ولاء الزبون ومن الصعب الحفاظ عليه، وأن ولاء زائن البنوك، في حد ذاته، يغرس مستوى معيناً من الثقة في قيم البنك

وتلبية احتياجات العملاء، كذلك، تشكيل رضا العملاء يمكن أن يؤثر على الولاء تجاه البنوك، وتشكيل رضا العملاء يمكن أن يؤثر على ثقة البنك (Albaity, 2021, p. 3).

حيث إن ولاء الزبون هو هدف مهم للتخطيط الاستراتيجي للتسويق ويمثل أساساً مهماً لتطوير ميزة تنافسية مستدامة، حيث يؤدي ولاء الزبون إلى زيادة قيمة الأعمال وأيضاً ويحافظ على انخفاض تكاليفها، فإن زيادة القيمة وتوفير المال يعنيان وقتاً أقل عندما تبحث الشركات عن زائن جدد، كذلك يعتبر ولاء الزبون مهم للبنوك وشركات الخدمات لأن انشاقات الزائن «يمكن أن يكون لها علاقة أكبر بأرباح شركة الخدمات من الحجم وحصّة السوق وتكاليف الوحدة والعديد من العوامل الأخرى المرتبطة عادةً بالميزة التنافسية» (Rahmani, 2014, p. 263).

وعليه؛ فإن ولاء الزبون يشكل عاملاً حيوياً لنجاح المؤسسات واستمراريتها في السوق التنافسي، وتأتي أهمية ولاء الزبون من دوره المحوري في تعزيز العلاقة بين العميل والعلامة التجارية؛ حيث يسهم الولاء في زيادة معدلات تكرار الشراء وتقليل الاعتماد على استراتيجيات تسويقية

مكلفة لجذب عملاء جدد.

- مكونات ولاء الزبون

يُعد ولاء الزبون من المفاهيم الأساسية في استراتيجيات الأعمال الحديثة، ويتكون من عدة عناصر مترابطة تعكس مدى ارتباط العميل بالعلامة التجارية، وتمثل هذه المكونات مجموعة من العوامل التي تساعد على تقوية العلاقة بين المؤسسة والزبائن، مما يؤثر على مستوى الولاء واستمراريته على المدى الطويل ومن أهم هذه المكونات ما يمكن إبرازه من خلال التالي:

■ الولاء العاطفي

يعد الولاء العاطفي مكون أساسي من مكونات ولاء الزبون؛ حيث تؤدي صفات السلع التي تقدم من قبل المنظمة إلى إمكانية تذكرها الدائم من قبل الزبون، وتسعى العديد من المؤسسات لتحقيق هذا النوع من الولاء من خلال السعي لخلق سمعة طيبة، والعمل على تحسين الصورة الذهنية للزبون عن المنتج، وذلك من خلال المراجعة المستمرة للآراء التي تدور عن السلعة في السوق (عثمانية؛ وبن موسى، 2024، ص. 41).

وفي هذا العنصر يظهر نوع من الارتباط

أو الموقف تجاه العلامة التجارية، والذي يعتمد على تجربة ممتعة لاستخدام العلامة التجارية، ويُطلق على التزام المستهلك بالعلامة التجارية في هذه المرحلة الولاء العاطفي، والذي يتم طبعه كشكل من أشكال الإدراك والمودة في ذهن المستهلك، في حين يمكن أن يتأثر الإدراك بالمعلومات الجديدة بسهولة، ويصعب تغيير العواطف (TaghiPourian, 2015, P. 50).

■ الولاء المعرفي

يشير الولاء المعرفي كمكون من مكونات ولاء الزبون كما شرح (2024، ص. 33) إلى حجم المعلومات المتاحة لدى الزبون، وتعتبر هذه المعلومات عن أفضلية علامة معينة عن غيرها، ويطلق عليه الولاء المعرفي المبني على الثقة في علامة محددة، وهذا الولاء ينتج عن المعلومات التي يتمكن الفرد من جمعها من خلال العديد من المصادر المختلفة سواء كانت خبرات سابقة أو من الآخرين.

هكذا ففي الولاء المعرفي، يتم شراء المنتجات أو الخدمات بناءً على معرفة المنتج أو الخدمة وعلى الاعتقاد بتفوق العرض، ويساعد تكرار الشراء بناءً على المعرفة والتوقعات في تطوير الولاء العاطفي، وهو أيضاً نوع من الولاء يتجلى

من خلال المعرفة والفهم الذي يمتلكه العملاء عن علامة تجارية معينة، ويتعلق بالآراء والمعتقدات التي تكونت لديهم نتيجة التجارب السابقة والمعلومات المتاح (Ganaie, 2020, P. 120).

■ الولاء السلوكي

الولاء السلوكي هو مفهوم يُشير إلى التزام العملاء تجاه علامة تجارية معينة، والذي يتجلى من خلال سلوكياتهم الشرائية المتكررة، هو أيضا يشير إلى نية إعادة الشراء، ولكنه يتضمن أيضا مكوناً موقفياً يعتمد على التفضيلات وانطباعات الشريك، ويمكن أن تخلق الثقة فوائد للعملاء من خلال تقليل تكلفة المعاملات مما يعزز في النهاية ولاء العملاء للعلاقة (Rahmani, 2014, P. 263).

كما ذكر كلاً من أسامة والواحد (2028، ص.51) أن الولاء السلوكي يقصد به المستوى الذي يتحول فيه الزبون إلى الاستخدام الفعلي للعلامة أو المنتج، وحجم المال والوقت على هذه العلامة مقارنة بالعلامات الأخرى، وهذا الولاء هو أكثر أهمية من المكونات السابقة لولاء الزبون.

وتماشياً مع ما تم ذكره فإن مكونات ولاء الزبون يمكن عرضها في التالي كما حدد البحث الحالي وهي كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (1) يوضح مكونات ولاء الزبون (المصدر: من اعداد: الباحثة).

المكون	التعريف	التركيز	مثال
الولاء العاطفي	يرتبط بمشاعر العميل الإيجابية نحو العلامة التجارية.	يركز علي المشاعر والانطباعات الشخصية.	عميل يشعر بالارتباط العاطفي مع علامة تجارية بسبب تجارب إيجابية أو توافقه مع قيمة الشخصية
الولاء المعرفي	يعكس معرفة العميل بأن العلامة التجارية هي الأفضل.	يركز علي الادراك العقلي والموضوعي للعلامة التجارية	عميل يشتري منتجاً لأنه يعتقد أن العلامة التجارية تقدم أفضل جودة مقارنة بالمنافسين
الولاء السلوكي	يقاس من خلال تصرفات العميل مثل تكرار الشراء أو الاستمرار.	يركز علي الأفعال والقرارات الفعلية التي يتخذها العميل.	عميل يشتري بانتظام من متجر ما لأنه معتاد علي ذلك دون مشاعر قوية تجاه العلامة.

إجراءات البحث الميدانية: -

أولاً: منهج البحث: -

اعتمد البحث على المنهج الوصفي.

ثانياً: مجتمع البحث وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع عملاء بنك السلام البحريني، واشتملت عينة البحث على عينة عشوائية من مجتمع البحث من عملاء بنك السلام البحريني والبالغ عددهم (295) عميلاً.

ثالثاً: خصائص عينة البحث:

يوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة حسب خصائصها:

الجدول رقم (2): توزيع أفراد العينة حسب خصائصها

النوع	التكرارات	النسب المئوية
ذكر	153	51.9%
أنثى	142	48.1%
المجموع	295	100%
المؤهل	التكرارات	النسب المئوية
أقل من بكالوريوس	141	47.8%
بكالوريوس	115	39.0%
ماجستير	27	9.2%
دكتوراه	12	4.1%
المجموع	295	100%
العمر	التكرارات	النسب المئوية
أقل من 30 سنة	35	11.86%
من 30 إلى أقل من 40 سنة	90	30.51%
من 40 إلى أقل من 50 سنة	120	40.68%
50 سنة فما فوق	50	16.95%
المجموع	295	100%

يتبين من الجدول رقم (2): أن أكبر نسبة حصل عليها أفراد العينة حسب النوع هي (51.9%)، وهي الخاصة بـ(ذكر)، ويليهما أقل نسبة (48.1%) وهي الخاصة بـ(أنثى)، وأن أكبر نسبة حصل عليها أفراد العينة حسب المؤهل هي (47.8%)، وهي الخاصة بـ(أقل من بكالوريوس)، ويليهما نسبة (39.0%) وهي الخاصة بـ(بكالوريوس) بينما جاءت أقل نسبة (4.1%) وهي الخاصة بـ(دكتوراه)، وأن أكبر نسبة حصل عليها أفراد العينة حسب العمر هي (40.68%)، وهي الخاصة بـ(من 40 إلى أقل من 50 سنة)، ويليهما نسبة (30.51%) وهي الخاصة بـ(من 30 إلى أقل من 40 سنة) بينما جاءت أقل نسبة (11.86%) وهي الخاصة بـ(أقل من 30 سنة).

رابعاً: أداة البحث:

قامت الباحثة ببناء استبانة وقد تم التأكد من صدقها وثباتها بالعديد من الطرق مثل صدق المحكمين حيث تم إرسال الاستبانة للمحكمين، للحكم على الصياغة اللغوية ووضوحها ومدى انتماء العبارات للاستبانة، وقد اتفق (80%) عليها، وبذلك أصبحت الاستبانة في شكلها النهائي بعد التحكيم

مكونة من (30) عبارة، والصدق البنائي العام لمحاول الاستبانة، حيث تم التحقق من الصدق البنائي لمحاول الاستبانة من خلال إيجاد معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة، حيث جاءت معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة بقيم مرتفعة حيث تراوحت بين (**-0.956 إلى *-0.986)، ولقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (لا أوافق بشدة، لا أوافق، أوافق إلى حد ما، أوافق، أوافق بشدة) لتصحيح أدوات البحث حيث تعطي الاستبانة لا أوافق بشدة (1)، لا أوافق (2)، أوافق إلى حد ما (3)، أوافق (4)، أوافق بشدة (5)، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمحاول الاستبانة:-

جدول رقم (3) معامل ثبات كرونباخ ألفا للمحاور والدرجة الكلية للاستبانة

م	المحاور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
1	المحور الأول: السمعة الرقمية	10	.982
2	المحور الثاني: ولاء الزبون	20	.992
الدرجة الكلية		30	.938

يتبين من الجدول رقم (3) أنه تم حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمحاور والدرجة الكلية للاستبانة وتبين أنه قد تراوحت قيم معاملات ألفا كرونباخ للمحاور بين (.982 - .992)، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي للاستبانة (.938). مما يشير لثباتها، وتشير قيم معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

خامساً: الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخراج النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ.

عرض ومناقشة نتائج البحث: -

1- عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول والذي ينص على «ما مستوى السمعة الرقمية بالبنوك البحرينية؟»، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الأول: السمعة الرقمية، ومن ثم ترتيب هذه العبارات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل بعد، ويبين ذلك الجدول التالي:

جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المحور الأول: السمعة الرقمية

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة استجابة	الرتبة
1	يهتم البنك بتقديم خدمات رقمية لكافة العملاء.	3.25	1.882	متوسطة	5
2	يوظف البنك خدمات الجوال في إرسال معلومات للعملاء.	2.88	1.841	متوسطة	9
3	يوضح الموقع الرسمي للبنك كافة الخدمات المصرفية التي يقدمها.	2.70	1.853	متوسطة	10
4	يتميز العاملون بالبنك بإجادة استخدام التطبيقات والأجهزة الإلكترونية.	3.31	1.714	متوسطة	4
5	تلبى المعلومات الإلكترونية المنشورة على مواقع وصفحات البنك احتياجات العملاء.	2.95	1.849	متوسطة	8
6	يتابع البنك التعليقات والآراء الخاصة بالعملاء على مواقعهم بشكل دوري.	3.36	1.633	متوسطة	3
7	يقيس البنك بشكل دوري مدى رضا العملاء عن خدماته.	3.37	1.713	متوسطة	1
8	يهتم البنك بتصحيح وتعديل المعلومات الإلكترونية الغير صحيحة التي تنشر عن البنك من مصادر أخرى.	3.24	1.631	متوسطة	6
9	تعكس ردود أفعال العملاء على مواقع التواصل الاجتماعي مدى رضاهم عن خدمات البنك	3.00	1.598	متوسطة	7
10	توجد صفحة للبنك على كافة وسائل التواصل الاجتماعي المنتشرة والمحدودة.	3.36	1.614	متوسطة	2
المتوسط العام		3.14	.879	متوسطة	

يتبين من الجدول السابق: أن المتوسط العام للمحور الأول: السمعة الرقمية جاء بمتوسط حسابي (3.14) وانحراف معياري (.879) وبدرجة استجابة (متوسطة)، ويعزو ذلك إلى محدودية المشاركة عبر الإنترنت، حيث قد لا تبذل بعض البنوك البحرينية جهداً كافياً للتفاعل مع عملائها على منصات التواصل الاجتماعي ومنشآت العملاء عبر الإنترنت. وهذا يحد من قدرتهم على بناء سمعة رقمية قوية، والاستجابة البطيئة لتعليقات العملاء، حيث أنه عندما يترك العملاء تعليقات أو شكاوى على منصات

التواصل الاجتماعي أو مواقع المراجعة، قد تكون استجابة بعض البنوك بطيئة أو غير كافية. وهذا يمكن أن يضر بسمعتهم الرقمية، كما أنه قد لا تنتج بعض البنوك محتوى رقمياً جذاباً ومفيداً لعملائها. وهذا يحد من قدرتهم على جذب متابعين وإثارة الاهتمام بعلامتهم التجارية، وكذلك مراقبة السمعة غير الكافية، حيث قد لا ترصد بعض البنوك سمعتها الرقمية بشكل فعال أو تستجيب لها، وهذا يمكن أن يؤدي إلى تراكم التعليقات السلبية غير المعالجة، مما قد يضر بسمعتهم، إضافةً إلى ضعف التعاون بين الأقسام، حيث قد يكون هناك نقص في التعاون بين أقسام التسويق والاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في بعض البنوك. وهذا يمكن أن يؤدي إلى نهج غير منسق لإدارة السمعة الرقمية.

وهذا ما يتفق مع نتيجة دراسة عبد الصادق (2013)، والتي أشارت إلى ضعف اهتمام البنوك البحرينية بتحديث المواقع الإلكترونية الخاصة بهم بالإضافة إلى ضعف استخدام الهاتف الخليوي

2- عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني والذي ينص على «ما مستوى ولاء الزبون بالبنوك البحرينية؟»، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المحور الثاني: ولاء الزبون، ومن ثم ترتيب هذه الأبعاد تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل بعد، ويبين ذلك الجدول التالي:

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المحور الثاني: ولاء الزبون

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة استجابة	الرتبة
1	البعد الأول: الولاء الموقفي	2.99	.798	متوسطة	2
2	البعد الثاني: الولاء السلوكي	3.11	1.006	متوسطة	1
3	البعد الثالث: الولاء العاطفي	2.85	.894	متوسطة	4
4	البعد الرابع: الولاء المعرفي	2.89	.961	متوسطة	3
المتوسط العام		2.96	.572	متوسطة	

يتبين من الجدول السابق: أن المتوسط العام للمحور الثاني: ولاء الزبون جاء بمتوسط حسابي (2.96) وانحراف معياري (.572) وبدرجة استجابة (متوسطة)، ويعزو ذلك

إلى المنافسة الشديدة، حيث يتميز قطاع الخدمات المصرفية في البحرين بمنافسة شديدة، وقد تقدم العديد من البنوك منتجات وخدمات متشابهة. وهذا يجعل من الصعب على البنوك بناء ولاء عملاء قوي، حيث يمكن للعملاء بسهولة التبديل إلى بنك آخر يقدم عروضاً أو خدمات أفضل، وتوقعات العملاء العالية، حيث أصبح عملاء الخدمات المصرفية اليوم أكثر تطوراً من الناحية الرقمية ولديهم توقعات عالية من بنوكهم. إنهم يتوقعون تجارب مصرفية سلسلة ومريحة عبر جميع القنوات، بما في ذلك الخدمات المصرفية عبر الإنترنت والخدمات المصرفية عبر الهاتف المحمول والفروع، عندما لا تلبى البنوك هذه التوقعات، فقد يؤدي ذلك إلى انخفاض ولاء العملاء، كما قد تكافح بعض البنوك البحرينية للتمايز عن منافسيها وتقديم عروض فريدة أو قيمة مضافة لعملائها. عندما تكون المنتجات والخدمات متشابهة إلى حد كبير عبر البنوك، فقد يجد العملاء صعوبة في إيجاد سبب للبقاء مع بنك واحد، إضافةً إلى ضعف التواصل مع العملاء، حيث أنه قد لا تبذل بعض البنوك جهداً كافياً للتواصل مع عملائها وفهم احتياجاتهم وتوقعاتهم. عندما يشعر العملاء بأنهم غير مرئيين أو غير مقدرين،

فقد يؤدي ذلك إلى انخفاض ولائهم. وسيتم تناول أبعاد ولاء الزبون بمزيد من التفصيل على النحو التالي: -

البعد الأول: الولاء الموقفي:

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات البعد الأول: الولاء الموقفي، ثم ترتيب تلك العبارات تنازلياً بناءً على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول التالي:

جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الأول: الولاء الموقفي

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
11 أقوم بترشيح البنك لمعارفي وأصدقائي.	3.24	1.473	1	متوسطة
12 أذاع عن البنك عند تقديم النقد السلبي إليه.	2.94	1.392	3	متوسطة
13 أستمر في التعامل مع البنك حتى لو قلت أسعار الفائدة والخدمات.	2.99	1.426	2	متوسطة
14 أشارك إعلانات البنك على صفحات التواصل الاجتماعي الخاصة بي.	2.89	1.645	5	متوسطة
15 أعتقد أن هذا البنك خيارى الأول عند القيام بمعاملات مالية.	2.91	1.437	4	متوسطة
المتوسط العام	2.99	.798		متوسطة

يتبين من الجدول السابق: أن المتوسط العام للبعد الأول: الولاء الموقفي جاء بمتوسط حسابي (2.99) وانحراف معياري (.798) وبدرجة استجابة (متوسطة)، ويمكن عزو ذلك إلى المنافسة الشديدة في السوق المصرفي، حيث يتسم السوق المصرفي في البحرين بدرجة عالية من التنافس، مع وجود العديد من البنوك المحلية والدولية التي تقدم مجموعة واسعة من المنتجات والخدمات. قد يؤدي هذا إلى تشتت ولاء العملاء بين مختلف البنوك، وكذلك توقعات العملاء المتزايدة، حيث أصبح عملاء البنوك أكثر إدراكاً لحقوقهم ويتوقعون مستوى عالٍ من الخدمة والجودة. وقد لا تلبي بعض البنوك البحرينية هذه التوقعات باستمرار، مما يؤثر على ولاء العملاء، إضافة إلى الخدمات المصرفية الرقمية، حيث أدى ظهور الخدمات المصرفية الرقمية إلى تغيير طريقة تفاعل العملاء مع البنوك. قد يفضل بعض العملاء الراحة والسهولة التي توفرها الخدمات المصرفية عبر الإنترنت أو الهاتف المحمول، مما قد يقلل من الحاجة إلى زيارة الفروع المادية وبالتالي يضعف الولاء الموقفي.

- البعد الثاني: الولاء السلوكي:

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعببارات البعد الثاني: الولاء السلوكي،

ثم ترتيب تلك العبارات تنازلياً بناءً على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول التالي:
جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الثاني: الولاء السلوكي

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
16 أقوم بترشيح البنك لمعارفي وأصدقائي.	3.16	1.406	1	متوسطة
17 أذاع عن البنك عند تقديم النقد السلبي إليه.	3.03	1.337	5	متوسطة
18 أستمر في التعامل مع البنك حتى لو قلت أسعار الفائدة والخدمات.	3.12	1.410	3	متوسطة
19 أشارك إعلانات البنك على صفحات التواصل الاجتماعي الخاصة بي.	3.14	1.451	2	متوسطة
20 أعتقد أن هذا البنك خيار الأول عند القيام بمعاملات مالية.	3.12	1.439	4	متوسطة
المتوسط العام	3.11	1.006		متوسطة

يتبين من الجدول السابق: أن المتوسط العام للبعد الثاني: الولاء السلوكي جاء بمتوسط حسابي (3.11) وانحراف معياري (1.006) وبدرجة استجابة (متوسطة)، ويُمكن عزو ذلك إلى سهولة التبديل، حيث أصبح من السهل نسبياً على العملاء تبديل البنوك في البحرين، وذلك بفضل اللوائح التنظيمية التي تسهل نقل الحسابات والخدمات. وقد يؤدي ذلك إلى انخفاض الولاء السلوكي حيث يشعر العملاء بأن لديهم خيارات متعددة ويمكنهم الانتقال بسهولة إلى بنك آخر، وحوافز ضعيفة، حيث قد لا تقدم البنوك البحرينية حوافز قوية بما يكفي لعملائها للبقاء معها. على سبيل المثال، قد تكون برامج المكافآت أو معدلات الفائدة على الودائع غير تنافسية مقارنة بالبنوك الأخرى، وكذلك قلة الرضا عن الخدمة، حيث أنه إذا لم يكن العملاء راضين عن مستوى الخدمة التي يتلقونها من بنوكهم، فقد يكونون أقل احتمالاً لإظهار الولاء السلوكي. وهذا يشمل عوامل مثل أوقات الانتظار الطويلة، وموظفي خدمة العملاء غير المتعاونين، والرسوم الخفية.

- البعد الثالث: الولاء العاطفي:

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعببارات البعد الثالث: الولاء العاطفي، ثم ترتيب تلك العبارات تنازلياً بناءً على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول التالي:

جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الثالث: الولاء العاطفي

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
21 أمتك الثقة الكافية بقرارات البنك الذي أتعامل معه.	2.58	1.750	5	منخفضة
22 أحس بالسعادة عندما أرى إعلانات البنك الذي أتعامل معه.	3.01	1.639	1	متوسطة
23 أشعر بالثقة والأمان عند إجراءات تعاملات جديدة مع البنك.	2.95	1.844	2	متوسطة
24 أرتبط بالشكل الخارجي والتجهيزات الخاصة بالبنك بسبب خدماته الإيجابية المقدمة إلي.	2.85	1.816	4	متوسطة
25 أشعر بانتمائي للبنك الذي أتعامل معه.	2.86	1.754	3	متوسطة
المتوسط العام	2.85	.894		متوسطة

يتبين من الجدول السابق: أن المتوسط العام للبعد الثالث: الولاء العاطفي جاء بمتوسط حسابي (2.85) وانحراف معياري (.894) وبدرجة استجابة (متوسطة)، ويُمكن عزو ذلك إلى أنه قد تفشل البنوك البحرينية في إقامة اتصال عاطفي قوي مع عملائها. وهذا يمكن أن يحدث بسبب نقص التواصل الشخصي، أو عدم فهم احتياجات العملاء العاطفية، أو تقديم تجارب غير ملهمة، كما أنه قد يكون لدى البنوك البحرينية صورة علامة تجارية ضعيفة أو غير واضحة. وهذا يمكن أن يحدث بسبب نقص الاستثمار في بناء العلامة التجارية، أو رسائل العلامة التجارية غير المتسقة، أو السمعة السلبية، إضافةً إلى أنه يمكن أن يؤثر انخفاض الثقة في البنوك البحرينية على مستوى الولاء العاطفي. وقد ينبع ذلك من تجارب سلبية سابقة أو تصورات بأن البنوك تضع مصالحها الخاصة فوق مصالح عملائها.

- البعد الرابع: الولاء المعرفي:

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات البعد الرابع: الولاء المعرفي، ثم ترتيب تلك العبارات تنازلياً بناءً على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول التالي:

جدول رقم (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الرابع: الولاء المعرفي

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
26 أنواصل مع أصدقائي ومعارفي من أجل الحصول على معلومات حول البنك.	2.86	1.757	4	متوسطة
27 أمتلك معرفة جيدة بكافة فروع البنك المحيطة بمحل إقامتي.	2.87	1.743	2	متوسطة
28 أمتلك صورة واضحة عن البنك الذي أتعامل معه أكثر من البنوك الأخرى.	3.19	1.558	1	متوسطة
29 أستخدم وسائل التواصل الاجتماعي في الحصول على معلومات عن البنك الذي أتعامل معه.	2.87	1.746	3	متوسطة
30 أحتفظ بالأوراق والأدلة الإرشادية الخاصة بخدمات البنك.	2.64	1.625	5	متوسطة
	2.89	.961	متوسطة	

يتبين من الجدول السابق: أن المتوسط العام للبعد الرابع: الولاء المعرفي جاء بمتوسط حسابي (2.89) وانحراف معياري (.961) وبدرجة استجابة (متوسطة)، ويُمكن عزو ذلك إلى قلة الوعي بقيمة العلامة التجارية، حيث قد يفتقر العملاء إلى الوعي الكامل بقيمة العلامة التجارية للبنوك البحرينية. وهذا يمكن أن يحدث بسبب نقص التواصل حول المزايا والفوائد الفريدة للعلامة التجارية، أو رسائل العلامة التجارية غير الواضحة، وصعوبة تقييم الجودة، حيث ربما يجد العملاء صعوبة في تقييم جودة الخدمات المصرفية التي يتلقونها. وهذا يمكن أن يحدث بسبب طبيعة الخدمات المصرفية المعقدة، أو نقص الشفافية في الممارسات المصرفية.

3- عرض مناقشة نتائج السؤال الثالث والذي ينص على «هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.01 \geq \alpha$) بين السمعة الرقمية وولاء الزبون بالبنوك البحرينية؟»، وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول على النحو التالي:

جدول (10) معامل ارتباط بيرسون بين السمعة الرقمية وولاء الزبون بالبنوك البحرينية

ولاء الزبون										السمعة الرقمية
المتوسط العام		البعد الرابع: الولاء		البعد الثالث: الولاء		البعد الثاني: الولاء		البعد الأول: الولاء		
		المعرفي		العاطفي		السلوكي		الموقفي		
معامل	الدلالة	معامل	الدلالة	معامل	الدلالة	معامل	الدلالة	معامل	الدلالة	
الارتباط	الإحصائية	الارتباط	الإحصائية	الارتباط	الإحصائية	الارتباط	الإحصائية	الارتباط	الإحصائية	
.585**	.000	.363**	.000	.473**	.000	.341**	.000	.280**	.000	
										المتوسط العام

يتبين من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطيه إيجابية (طردية) ذات دلالة إحصائية بين السمعة الرقمية وولاء الزبون بالبنوك البحرينية، حيث بلغ معامل الارتباط بين السمعة الرقمية وولاء الزبون بالبنوك البحرينية (0.585^{**})، بمستوى دلالة (0.000). وهو دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا ما يُشير إلى أنه كلما تحسنت السمعة الرقمية للبنك، زاد احتمال زيادة ولاء العملاء. وهذا يدل على الأهمية الحيوية للحفاظ على سمعة رقمية إيجابية لتعزيز ولاء العملاء في قطاع الخدمات المصرفية البحريني، ويُمكن عزو ذلك إلى أن السمعة الرقمية الإيجابية تُعزز ثقة العملاء في البنك ومصادقيته، كما ترتبط السمعة الرقمية الإيجابية غالباً بتجارب العملاء الإيجابية، إضافةً إلى أنه يمكن أن تؤثر السمعة الرقمية الإيجابية على قرارات العملاء الجدد بالانضمام إلى البنك.

وهذا ما يتفق مع ما أكدت عليه دراسة (Almansour & Elkrghli, 2023, p. 35)، بأنه قد يعزز الأمان وسمات الموقع الإلكتروني والخصوصية والاستجابة والكفاءة والوفاء والموثوقية باعتبارها ذات صلة بجودة الخدمة الإلكترونية من رضا العملاء الأمر الذي يزيد من ولائهم للبنك.

ويتفق مع نتيجة دراسة «ليان وتانج» (Lien & Tang, 2023)، والتي أشارت إلى وجود علاقة بين جودة الخدمات التي قدمها البنك الرقمي من حيث جودة نظام المكافآت وسهولة التنقل بين مختلف الخدمات الرقمية المقدمة من قبل البنك وتصميم واجهات

الولاء السلوكي جاء بمتوسط حسابي (3.11) وانحراف معياري (1.006) وبدرجة استجابة (متوسطة).

• أن المتوسط العام للبعد الثالث: الولاء العاطفي جاء بمتوسط حسابي (2.85) وانحراف معياري (0.894) وبدرجة استجابة (متوسطة).

• أن المتوسط العام للبعد الرابع: الولاء المعرفي جاء بمتوسط حسابي (2.89) وانحراف معياري (0.961) وبدرجة استجابة (متوسطة).

- وجود علاقة ارتباطية إيجابية (طردية) ذات دلالة إحصائية بين السمعة الرقمية وولاء الزبون بالبنوك البحرينية، حيث بلغ معامل الارتباط بين السمعة الرقمية وولاء الزبون بالبنوك البحرينية (0.585^{**}) بمستوى دلالة (0.000) وهو دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

• التوصيات:

- مراقبة وتحليل السمعة الرقمية للبنك عبر منصات وسائل التواصل الاجتماعي ومنشآت العملاء ومواقع المراجعة.

- الاستجابة بسرعة لتعليقات العملاء

مستخدمين سلسلة وبين زيادة القيمة العاطفية التي تعزز من ولاء العملاء، كما تبين أن القيم الروحية التي تمثلت في السمعة الجيدة للبنك الرقمي ومدى توافق صورة العلامة التجارية مع القيم والتوقعات الشخصية على زيادة ولاء العملاء، أيضاً عززت القيم الوظيفية التي تمثلت في قدرة البنوك على تلبية احتياجات العملاء من الولاء لدى العملاء والاستمرار في استخدام الخدمات البنكية الرقمية.

ملخص النتائج:

- أن مستوى السمعة الرقمية بالبنوك البحرينية جاء بمتوسط حسابي (3.14) وانحراف معياري (0.879) وبدرجة استجابة (متوسطة).

- أن مستوى ولاء الزبون بالبنوك البحرينية جاء بمتوسط حسابي (2.96) وانحراف معياري (0.572) وبدرجة استجابة (متوسطة)، وجاءت الأبعاد على النحو التالي:

• أن المتوسط العام للبعد الأول: الولاء الموقفي جاء بمتوسط حسابي (2.99) وانحراف معياري (0.798) وبدرجة استجابة (متوسطة).

• أن المتوسط العام للبعد الثاني:

- الإيجابية والسلبية، ومعالجة المخاوف بكفاءة وشفافية.
- التعاون مع المؤثرين في مجال الصناعة لتعزيز السمعة الرقمية الإيجابية للبنك.
- تطوير وتحسين تطبيقات الهاتف المحمول والمواقع الإلكترونية المصرفية عبر الإنترنت لضمان سهولة الاستخدام والراحة.
- الاستفادة من التقنيات الرقمية المتقدمة، مثل الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي، لتخصيص تجارب العملاء وتقديم خدمة عملاء ممتازة.
- توفير خيارات مصرفية رقمية سريعة وآمنة ومريحة، مثل المدفوعات عبر الهاتف المحمول والخدمات المصرفية عبر الإنترنت.
- إنشاء محتوى رقمي ذي صلة وقيم يوفر للعملاء معلومات قيمة ويؤسس مكانة البنك كخبير في الصناعة.
- التواصل بانتظام مع العملاء على منصات وسائل التواصل الاجتماعي ومشاركة التحديثات الهامة والترويج للعروض والخدمات الجديدة.
- استخدام حملات البريد الإلكتروني المستهدفة لتقديم معلومات مخصصة وإعلام العملاء بالعروض الترويجية.
- المقترحات البحثية: إجراء بحوث مستقبلية حول: -
- دور وسائل التواصل الاجتماعي في بناء السمعة الرقمية للبنوك البحرينية.
- تأثير الخدمات المصرفية عبر الهاتف المحمول على رضا العملاء وولائهم في البحرين.
- قائمة المراجع
- أولاً: المراجع العربية
1. أسامة، بخدة؛ الواحد، نقاز عبد. (2028). دور إدارة علاقة الزبائن في تحقيق ولاء الزبون. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة ابن خلدون. الجزائر.
 2. آل خليفة، ناصر حمد عبد الله حمد؛ المحاسنة، محمد عبدالرحيم عبد الرحمن. (2024). أثر التوجه الريادي على تحقيق الميزة التنافسية دراسة ميدانية في البنوك التجارية البحرينية مجلة جامعة عمان العربية للبحوث - سلسلة البحوث الإدارية، 9(1)، 286 - 304.
 3. بن جروة، حكيم؛ بن تقات؛ عبد الحق. (2020). تسويق العلاقات مدخل لتعزيز علاقة المؤسسة بزبائنها في بيئة تنافسية، عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.
 4. بن صالح، ماجدة، (2021). العوامل المؤثرة على ثقة العملاء في الخدمات

مؤسسة كوندور على الانستغرام. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة 8ماي 1945. الجزائر.

11. ديابي، زينب؛ بوعون، سمير؛ سوفي؛ أية جيهان. (2022). دور شبكات التواصل الاجتماعي في إدارة السمعة الرقمية للمؤسسة -دراسة ميدانية لمتابعي صفحتي مؤسسة كوندور على الانستغرام. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة 8ماي 1945. الجزائر.

12. ديابي، زينب؛ بوعون، سمير؛ سوفي؛ أية جيهان. (2022). دور شبكات التواصل الاجتماعي في إدارة السمعة الرقمية للمؤسسة -دراسة ميدانية لمتابعي صفحتي مؤسسة كوندور على الانستغرام. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة 8ماي 1945. الجزائر.

13. الراشد، مها سامي. (2022). دور العلاقات العامة الرقمية في تسويق الخدمات المصرفية دراسة تحليلية على البنوك في مملكة البحرين، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 6(8)، 111-129.

14. زوازي، كمال وزاق؛ حاجي. (2018). تأثير جودة المنتج على ولاء الزبون دراسة حالة: مؤسسة الإسمنت. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة العربي التبسي. الجزائر.

15. سرحان، عبد الكريم؛ زبيدي، جمال كامل سعيد. (2021). دور إدارة السمعة الإلكترونية على إقبال الزبائن على منتجات شركة الجنيدي للألبان. *المجلة*

المصرفية الإلكترونية -دراسة حالة البنوك الجزائرية- (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة 8ماي 1945 قالملة. الجزائر.

5. بوعلاق، دعاء؛ أونيس، رميسة. (2024). أثر التسويق الإلكتروني على ولاء الزبون دراسة حالة مؤسسة اتصالات الجزائر. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشهيد العربي التبسي. الجزائر.

6. بوعلاق، دعاء؛ أونيس، رميسة. (2024). أثر التسويق الإلكتروني على ولاء الزبون دراسة حالة مؤسسة اتصالات الجزائر. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشهيد العربي التبسي. الجزائر.

7. بوعلاق، دعاء؛ أونيس، رميسة. (2024). أثر التسويق الإلكتروني على ولاء الزبون دراسة حالة مؤسسة اتصالات الجزائر. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشهيد العربي التبسي. الجزائر.

8. الخاليلة، محمد خليفة. (2021). أثر التسويق الرقمي في ولاء عملاء وكالات السيارات في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالية، الأردن.

9. الدبابة، سوار إبراهيم سلامة. (2023). أثر تبني التحول الرقمي على جودة الخدمات المصرفية: دراسة حالة في البنك التجاري الأردني. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط. الأردن.

10. ديابي، زينب؛ بوعون، سمير؛ سوفي؛ أية جيهان. (2022). دور شبكات التواصل الاجتماعي في إدارة السمعة الرقمية للمؤسسة -دراسة ميدانية لمتابعي صفحتي

- 13(2). 566-621.
22. عبد الصادق، عبد الصادق حسن. (2013) اتجاهات الجمهور الخارجي نحو دور المواقع الإلكترونية في البنوك البحرينية دراسة مقارنة بين البنوك التجارية والإسلامية مجلة البحوث الإعلامية، (40) 100 - 133.
23. عبد الله، أنيس أحمد. (2016). إدارة التسويق وفق منظور قيمة الزبون: عمان، دار الجنان للنشر والتوزيع.
24. عيوي، زيد منير. (2016). إدارة المكاتب الأمامية الفندقية، عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.
25. عثمانية، إيمان؛ بن موسى، ليندة. (2024). تأثير استخدام التسويق الإلكتروني في ولاء الزبون دراسة حالة» وكالة نومديا للسياحة والسفر. (رسالة ماجستير غير منشور). جامعة 8ماي 1945. الجزائر.
26. فوزي، أماني. (2021). دور التحول الرقمي في القطاع المصرفي المصري في ظل جائحة كورونا: دراسة ميدانية. المجلة الجنائية القومية. 64(2). 51- 87.
27. قصاص، لينا إسماعيل عبد الله. (2024). توظيف البنوك العاملة في فلسطين لمنصة فيسبوك في إدارة سمعتها الرقمية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة العربية الأمريكية، فلسطين.
28. محده، إبراهيم. (2014). العوامل المحددة لرضا ولاء الزبون تجاه خدمات الاتصال دراسة ميدانية حول «مستخدمي شريحة موبيليس طلبة بجامعة قاصدي مرياح العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (8)، 258-200.
16. سليمان، أيمن سعد عبد اللاه. (2024). دور منصات التواصل الاجتماعي في إدارة السمعة الرقمية للفنادق في مصر. مجلة المعهد العالي للدراسات النوعية. 4 (7). 2503 - 2538.
17. سليمان، أيمن سعد عبد اللاه. (2024). دور منصات التواصل الاجتماعي في إدارة السمعة الرقمية للفنادق في مصر. مجلة المعهد العالي للدراسات النوعية. 4 (7). 2503 - 2538.
18. سليمان، إيناس السيد محمد. (2022). التخطيط لإدارة السمعة الاستراتيجية لمؤسسات التعليمي قبل الجامعي لمواجهة مشكلة الاغتراب الوظيفي. مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية. ع (8). 192 - 236.
19. سليمان، عبد الرحمن سيد. (2014). **مناهج البحث**. المملكة العربية السعودية: دار عالم الكتب.
20. طالب، ابتسام؛ الزهرة، صوالحية. (2024). واقع إدارة السمعة الرقمية كآلية جديدة لتحسين الأداء الاتصالي لمؤسسة: دراسة تحليلية لصفحة الفيسبوك لمؤسسة موبيليس. مجلة اقتصاديات شمال إفريقيا، 20(35)، 279-292.
21. عبد الرحمن، أشرف عبد الرحمن محمد. (2022). أثر تطبيق التحول الرقمي على جودة الخدمات المصرفية دراسة تطبيقية على الجهاز المصرفي المصري. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية.

- بورقطة». (رسالة ماجستير غير منشورة).
جامعة قاصدي مرباح. الجزائر.
- 1-19.
4. ALESSIA. m. (2017). Digital reputation management. Scuola di Ingegneria Industriale e dell'Informazione. Retrived from: <https://www.politesi.polimi.it/0589/137003?mode=simple> accessed at 15-10-2024.
29. مديني، مروءة؛ كعور، بثينة؛ جودي، مروءة؛ العيفة، مروءة. (2020). إدارة السمعة الإلكترونية عبر مواقع الشبكات الاجتماعية صفحة فايسبوك لشركة أوريدو للاتصالات نموذجاً. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة 8ماي 1945. الجزائر.
- ثانيًا: المراجع الأجنبية
1. Afifah, A., & Kurniawati, N. A. (2021). Influence of service quality dimensions of Islamic banks on customer satisfaction and their impact on customer loyalty. *Journal of Islamic Economic Laws*, 4(2), 105-136.
 2. Al Shobaki, M. J., Abusharekh, N. H., Abu-Naser, S. S., & El Talla, S. A. (2020). Digital Reputation in the University Of Palestine: An Analytical Perspective of Employees' Point Of View. *International Journal of Academic Accounting, Finance & Management Research (IJAAFMR)*, Vol. 4(9), 22-37
 3. Albaity, M., & Rahman, M. (2021). Customer loyalty towards Islamic banks: the mediating role of trust and attitude. *Sustainability*, 13(19),
 5. Al-Hawary, S. I., & Hussien, A. J. (2017). The impact of electronic banking services on the customers loyalty of commercial banks in Jordan. *International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences*, 7(1), 50-63.
 6. Almansour, B., & Elkrggli, S. (2023). Factors influencing customer satisfaction on e-banking services: a study of Libyan banks. *International Journal of Technology, Innovation and Management (IJTIM)*, 3(1), 34-42.
 7. Bernini, F., Ferretti, P., & Angelini, A. (2021). The digitalization-reputation link: a multiple case-study on Italian banking groups. *Meditari Accountancy Research*, 30(4),

- industry. International Journal of Engineering and Management Research, 10, 118–125.
13. Hartono, N. B. Y., Jaolis, F., & Wijaya, S. (2023). THE EFFECT OF PERCEIVED RISK, SUBJECTIVE NORM, BRAND REPUTATION ON THE ATTITUDE AND THE INTENTION TO USE DIGITAL BANK SERVICES IN INDONESIA. International Journal of Financial and Investment Studies (IJFIS), 4(1), 1–8.
14. Kishada, Z. M. E. M., & Wahab, N. A. (2015). Influence of customer satisfaction, service quality, and trust on customer loyalty in Malaysian Islamic banking. International journal of business and social science, 6(11), 110–119.
15. Korkmazer, B., De Ridder, S., & Van Bauwel, S. (2022). Sexual Reputation, Intersectional Intimacies and Visual Social Media: Exploring Young People's Mores on 'Good' versus 'Bad' Online Sexual Reputations. In Identities and Intimacies on Social Media (pp. 85–102). 1210–1240.
8. Charest, F., & Doucet, A. (2014). Web 2.0: Stakes of the e-reputation for Public Relations professionals.
9. Chen, S. C. (2015). Customer value and customer loyalty: Is competition a missing link? Journal of retailing and consumer services, 22, 107–116.
10. Daga, R., Nawir, F., & Pratiwi, D. (2021). Strategies to Improve Service Quality through Digitalization of Banking Services at PT. Bank Negara Indonesia (Persero) Tbk. Quantitative Economics and Management Studies, 2(5), 318–325.
11. Domínguez, M., Salaverriá, R., Codina, L., & De Moya-Anegón, F. (2024). Digital reputation indicator: A webometric approach for a global ranking of digital media. **Journalism**, 1–19.
12. Ganaie, T. A., & Bhat, M. A. (2020). Relationship marketing practices and customer loyalty: A review with reference to banking

- Congress 2023, 1- 22.
20. Nina, O., Alexey, T., Konstantin, F., & Kristina, Z. (2020). Using digital footprints in social research: An interdisciplinary approach. **Wisdom**, 3 (16), 124-135.
 21. Rahmani-Nejad, L., Firoozbakht, Z., & Taghipoor, A. (2014). Service quality, relationship quality and customer loyalty (Case study: Banking industry in Iran). *Open Journal of Social Sciences*, 2(04), 262-268.
 22. TaghiPourian, M. J., & Bakhsh, M. M. (2015). Loyalty: From single-stage loyalty to four-stage loyalty. *International Journal of New Technology and Research*, 1(6), 48-51.
 23. TaghiPourian, M. J., & Bakhsh, M. M. (2015). Loyalty: From single-stage loyalty to four-stage loyalty. *International Journal of New Technology and Research*, 1(6), 48-51.
 24. Vejcka, M., & Štofa, T. (2017). Influence of security and trust on electronic banking adoption in Slovakia. **Finance**, 4, 135- 150.
 16. Krisnanto .u. (2018). Digital banking made transaction more trusted and secured? **International Journal of Civil Engineering and Technology**, 9(11), 395-407.
 17. Latinovic, M. (2023). Investor Reactions to Twin Transformers Announcements. **Management: Journal of Sustainable Business and Management Solutions in Emerging Economies**, 28(1), 55-64.
 18. Li, J., & Hu, L. (2024, May). How Review Trust and Digital Reputation Affect Review Adoption: An Expansion of the Elaboration Likelihood Model. In *Wuhan International Conference on E-business* (pp. 73-84). Cham: Springer Nature Switzerland.
 19. Lien, Y. L., & Tang, H. H. (2023). Exploring the Relationship between Customer Experience and Loyalty in Digital-Only Banking. *International Association of Societies of Design Research*.

All copyrights reserved ©

h_imamomais@hotmail.com

wameed.alfkr@gmail.com



مجلة ربع سنوية علمية محكمة

Wamid El-Fikr Research Journal

Quarterly peer-reviewed Scientific Journal

Issue 29, March 2026

Brief

It is a scientific quarterly peer-reviewed journal issued by the National Society for Culture and Development, Notice of Recognition (Declaration) No. 1193/a.d.

Edited by: Dr. Haifa Suleiman AL-Imam

Published and distributed by: Dar Al-Nahda Al-Arabiya / Beirut - Lebanon

ISSN:2618-1312 paper print

ISSN: 2618-1320 e copy



دار النهضة العربية

Wamid El-Fikr Research Journal

Specializing: Education and Humanities

Quarterly peer-reviewed Scientific Journal

Issue 29, March 2026

Wamid Al-Fikr Journal for Research has obtained the Arab Impact Factor for the year 2025, with a score of 3.06. It ranks 47th out of 2,157 Arab journals and is currently classified in the Q1 tier.”

And it received the numbers: Ref. No.: (2020J1010)

It also received the No. (DOI:1018756/2020J101)

It is also indexed by the Arabic Citation Index under number: code

ARCI-2007-1110

Management and Editorial Board

General Supervisor: Prof. Ali Mahdi Zeitoun

Scientific and Research Advisor: Dr. Youssef Alsabaawi

Editor-in-chief: Dr. Haifa Suleiman AL-Imam

Managing Editor: Lina Mohamed Abdul Ghani

Contact us

Tel: +961 3 691 425

Fax: +961 8 630 280

Website: www.wameedalfikr.com

emails: wameed.alfkr@gmail.com /

Editor-in-chief email: h_imamomais@hotmail.com

Annual Subscription:

In Lebanon and the Arab countries \$ 225

In the rest of the world \$ 200

أبحاث باللغات الأجنبية

باب الأبحاث باللغة الفرنسية:

Évolution quantitative de la francophonie scolaire : un déclin progressif révélateur de dynamiques structurelles

التطور الكمي للفرنكوفونية المدرسية: تراجع تدريجي كاشف عن ديناميكيات بنيوية



By the researcher: Souheir Mohammed El Hajj

Lebanese University, Faculty of Education, Branch I

بقلم الباحثة: سهير محمد الحاج

الجامعة اللبنانية، كلية التربية، الفرع الأول

elhajjsoheir@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2026/1/27 تاريخ القبول: 2026/2/14 تاريخ النشر: 2026/3/25

مستخلص البحث:

يحلل هذا البحث تراجع اللغة الفرنسية في التعليم الرسمي اللبناني (2014-2024)، متجاوزاً التفسير القائم على المنافسة مع الإنجليزية لتحديد العوامل البنوية والتربوية والسوسولوجية المترابطة وراء هذا التراجع. يعتمد البحث مقاربة منهجية مزدوجة: تحليل إحصائيات المركز التربوي للبحوث والإنماء، ومقابلات شبه موجهة مع مستشارين تربويين ومديري مدارس في أربع مناطق.

تُظهر النتائج تفاوتًا إقليميًا ملحوظًا بين المناطق، وتحدد خمسة عوامل مترابطة: ضعف الحوكمة التربوية، عدم استغلال الموارد المتاحة، هشاشة تكوين المعلمين، عدم استقرار المعلمين وهشاشتهم الاقتصادية، وتحولات في التمثلات السوسiolغوية. يخلص البحث إلى أن إعادة الاعتبار للفرنسية تتطلب إعادة هيكلة مؤسساتية قائمة على سياسات متماسكة، وتكوين مستدام للمعلمين، وتعزيز استقرارهم المهني، وضمان الاستغلال الفعلي للموارد التربوية، إلى جانب إعادة بناء صورة الفرنسية كلغة تواصل وفرص.

الكلمات المفتاحية: الفرنكوفونية المدرسية، لبنان، التعليم الرسمي، السياسات اللغوية، تكوين المعلمين

Résumé :

Cette recherche examine le recul de la langue française dans l'enseignement public libanais entre 2014 et 2024. L'objectif est de dépasser l'explication centrée sur la concurrence de l'anglais et d'analyser les facteurs structurels, pédagogiques et sociolinguistiques à l'origine de cette dynamique. La recherche combine une analyse quantitative des statistiques du CRDP et une enquête qualitative reposant sur des entretiens semi-directifs avec des conseillers pédagogiques et chefs d'établissement dans quatre zones géographiques.

Les résultats révèlent des disparités territoriales marquées selon les régions et identifient cinq facteurs interconnectés : absence de pilotage national cohérent, sous-utilisation des ressources pédagogiques, lacunes de la formation des enseignants, instabilité et précarité du corps enseignant, et transformation des représentations sociolinguistiques. Elle conclut que la revitalisation nécessite une réinstitutionnalisation durable fondée sur un pilotage éducatif cohérent, une formation continue des enseignants, la stabilisation du corps enseignant, une meilleure appropriation des ressources pédagogiques et une revalorisation du statut sociolinguistique du français.

Mots-clés : francophonie scolaire, Liban, enseignement public, politiques linguistiques, formation des enseignants

1-Introduction

Le Liban se caractérise depuis longtemps par son plurilinguisme. Pendant plusieurs décennies, la langue française y a occupé une place centrale au sein du système éducatif. Pourtant, cette place chancelle visiblement depuis plusieurs années, en particulier dans l'enseignement public.

Entre 2014 et 2024, le nombre d'élèves scolarisé en français en première langue étrangère est passée de 54,1 % à 44,55 % dans l'ensemble des établissements scolaires libanais, ce qui équivaut à une baisse de près de dix points en dix ans ¹. Si le recul est général, il est inquiétant dans le public, où le taux a reculé de 61,4 % à 56,2 %². L'analyse des bulletins annuels du Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP) le confirme : ce que nous avons sous les yeux n'est pas qu'une statistique ; c'est, sans détour, la révélation d'une crise structurelle majeure qui met à mal la vitalité du français dans l'école libanaise.

Cette érosion soulève le cœur de notre recherche : : Comment s'explique l'érosion du français dans l'enseignement public libanais, au-delà de la concurrence de l'anglais ? Nous faisons l'hypothèse que ce déclin n'est pas dû seulement à la concurrence de l'anglais mais à des facteurs structurels interconnectés, touchant l'ensemble de la chaîne éducative : des politiques de formation des enseignants à l'accès aux ressources, en passant par la reconnaissance institutionnelle du français. L'hypothèse postule également que ce recul n'est pas uniforme dans tout le territoire libanais mais qu'on a des situations différenciées selon les régions et les réalités sociales locales.

Ce travail a un double objectif. Dans un premier temps, l'élaboration d'une cartographie actualisée de la situation francophone au Liban. L'enjeu n'est pas seulement descriptif ; il s'agit d'en saisir les nuances les plus fines et

1 CRDP, **Bulletin statistique 2014-2015** ; CRDP, **Bulletin statistique 2023-2024**, tableaux «langue étrangère première».

2 CRDP, **Bulletin statistique 2014-2015** ; CRDP, **Bulletin statistique 2023-2024**, tableaux «langue étrangère première».

d'en décrypter les enjeux sociolinguistiques profonds. Le second objectif vise à décrypter les conditions institutionnels et pédagogiques qui encadrent cet enseignement.

Pour y parvenir, notre recherche croise deux approches qui se complètent : d'une part, une analyse des chiffres issus des statistiques officielles et, d'autre part, une immersion plus humaine à travers une enquête qualitative de terrain en nous appuyant sur le vécu, les témoignages et les pratiques quotidiennes des conseillers pédagogiques et des chefs d'établissement. Ce double regard est essentiel, car il permet de relier une lecture des chiffres à une compréhension de la réalité concrète et le vécu quotidien des acteurs éducatifs.

2– Une francophonie aux mille visages

2.1. Beyrouth et le Mont-Liban

La région de Beyrouth et du Mont-Liban, longtemps perçue comme le foyer de la francophonie au pays, présente aujourd'hui un tableau contrasté.

Du point de vue institutionnel, les écoles congréganistes, les établissements privés homologués ainsi que certaines universités continuent d'offrir un enseignement en français de haute qualité. Pourtant cette situation positive cache une réalité plus inquiétante. Dans le secteur public, la très faible proportion d'élèves inscrits en sections francophones révèle une marginalisation avancée de ces filières. Celles-ci se trouvent souvent supplantées par des sections anglophones. Les statistiques 2023–2024 du CRDP illustrent clairement ce phénomène. À Beyrouth, seuls 2,32 % des élèves sont inscrits en section francophone, tandis que 3,88 % le sont en section anglophone. Dans le Mont-Liban (banlieue de Beyrouth), les proportions s'établissent à 8,16 % pour le français contre 12,30 % pour l'anglais.

À l'inverse, des espaces culturels prouvent la vitalité du français dans les cercles intellectuels et artistiques. L'Institut français de Beyrouth continue

d'animer une scène culturelle dynamique à travers des festivals, des expositions et la littérature, malgré le recul observé dans les écoles. ¹

2.2. Sud-Liban

Dans le Sud, la situation du français apparaît plus préoccupante encore. Plusieurs articles de presse font état d'une réduction nette de l'enseignement francophone dans cette région.² Cette baisse touche particulièrement les écoles publiques, où des classes en français ont été fermées. La crise économique de 2019 a aggravé cette suppression parce qu'elle a rendu les écoles privées francophones inaccessibles pour de nombreuses familles.

Les données régionales viennent confirmer cette dynamique inquiétante. Seuls 1,25 % des élèves du Liban-Sud sont scolarisés en section francophone, alors que 10,49 % le sont en section anglophone. À Nabatiyeh, ces chiffres représentent respectivement à 1,38 % pour le français et 6,29 % pour l'anglais.³

Il serait toutefois réducteur de limiter le Sud-Liban à une zone de simple effacement du français. Comme le montre justement l'article de Kahil (2023), plusieurs établissements francophones continuent d'exister et de résister. Le Collège des Sœurs Antonines, le lycée français de Habbouch, ou encore les Saints-Cœurs à Marjeyoun assurent toujours un enseignement en français de qualité. Ces institutions poursuivent la transmission de la langue et de la culture francophones malgré les difficultés ambiantes. Certaines familles contribuent également à maintenir cette tradition. C'est notamment le cas de celles liées à la diaspora libanaise en Afrique francophone, qui scolarisent leurs enfants dans ces établissements ou conservent l'usage du français au sein de leurs foyers. Ces initiatives

1- Degay, L. (10 mars 2025, mis à jour le 13 mars 2025). **Quelle est la place de la francophonie aujourd'hui au Liban ?** Le Petit Journal (Beyrouth).

2- Kahil, K. (2023, mars 21). Les heures difficiles de la francophonie au Liban-Sud. **ICI Beyrouth**.

3- CRDP, **Bulletin statistique 2014-2015** ; CRDP, **Bulletin statistique 2023-2024**, tableaux « langue étrangère première ».

permettent de maintenir la langue vivante, même si le recul observé dans l'enseignement général demeure indéniable.

2.3. Nord-Liban

Le Nord-Liban se distingue par une relative stabilité de la francophonie éducative. Certaines institutions scolaires y proposent toujours un enseignement en français, lequel conserve une valeur symbolique forte. La langue peut même être perçue comme un marqueur de distinction sociale. Contrairement à ce qui s'observe dans le Sud, l'effritement du français y apparaît plus lent. Cette résistance s'explique en partie par des traditions éducatives solidement ancrées dans la région.

Les statistiques les plus récentes viennent confirmer cette résilience. Ainsi, 11,84 % des élèves du Nord-Liban sont inscrits en classes francophones, tandis que seulement 3,60 % le sont en section anglophone. La région d'Akkar affiche elle aussi un taux élevé de scolarisation en français, atteignant 9,07 %, contre à peine 1,51 % en anglais¹. Ces chiffres témoignent d'une situation relativement favorable au français.

Mais même dans cette région, la situation du français commence à s'ébranler. Les difficultés économiques et l'attractivité croissante de l'anglais comme langue de l'employabilité semblent produire un glissement progressif des pratiques linguistiques.

2.4. Békaa et Hermel

C'est dans les régions de la Békaa et de Baalbek-Hermel que le français est le plus marginalisé dans le système scolaire. Les statistiques du CRDP montrent un déséquilibre fort en faveur de l'anglais qui traduit une présence faible dans les pratiques et les choix linguistiques. En effet, dans la Békaa, seuls 2,31 % des élèves sont scolarisés en français comme

1- Centre de recherche et de développement pédagogiques (CRDP), **Bulletin statistique de l'éducation au Liban 2023-2024**, Beyrouth, tableaux régionaux relatifs à la langue étrangère première.

langue étrangère première, alors que 6,16 % le sont en anglais¹. L'écart entre les deux langues s'avère donc considérable.

Dans ce contexte particulier, le français apparaît moins comme un capital linguistique valorisé que comme une option marginale. Il se trouve concurrencé par l'anglais, perçu comme plus fonctionnel et plus accessible par les familles et les élèves. Cette configuration contraste fortement avec celle observée dans le Nord-Liban, où le français conserve une place relativement plus stable. Elle diffère également des quelques poches de résistance identifiées dans le Sud. Dans la Békaa, le déclin du français reflète une faible présence d'offre éducative francophone structurée.

Conclusion

En conclusion, la situation du français varie fortement d'une région à l'autre au Liban. Le français garde une place solide dans certaines régions traditionnellement francophones, en particulier à Beyrouth et dans le Nord-Liban. Il présente toutefois des fragilités croissantes dans d'autres régions particulièrement le sud et la Békaa. La question n'est donc plus de savoir s'il faut préserver le français au Liban, mais plutôt comment lui redonner une place réelle et légitime dans un système éducatif en pleine transformation.

3. Des dynamiques territoriales aux logiques d'acteurs : donner la parole au terrain éducatif

Cette cartographie régionale de la francophonie au Liban faite à partir de statistiques a montré des réalités contrastées et doit nécessairement se compléter par une analyse des expériences et du vécu des acteurs impliqués sur le terrain dans l'enseignement, la coordination et la gestion des sections francophones. C'est justement dans cette perspective que s'inscrit la phase qualitative de notre recherche. Celle-ci repose sur des

1- Centre de recherche et de développement pédagogiques (CRDP), Bulletin statistique de l'éducation au Liban 2023-2024, Beyrouth, tableaux régionaux relatifs à la langue étrangère première.

entretiens semi-directifs menés auprès de conseillers pédagogiques et de chefs d'établissement qui sont les témoins sur le terrain de l'évolution des situations du français. Leurs témoignages permettent de refléter des réalités que les chiffres ne peuvent pas déceler et qui sont nécessaires pour comprendre les causes structurelles du recul du français.

4. Méthodologie

4.1. Cadre méthodologique

Nous avons choisi une approche qualitative fondée sur des entretiens semi-directifs. Ce choix méthodologique vise à comprendre de manière fine les dynamiques qui entourent la place du français dans l'enseignement public libanais. Cette méthode présente l'avantage de laisser aux enquêtés une certaine liberté pour illustrer leur expérience personnelle, tout en maintenant un fil directeur commun structuré autour de thématiques clés : politiques linguistiques, ressources disponibles, formation des enseignants, motivations des élèves et représentations sociolinguistiques.

4.2. Terrain et échantillonnage

L'enquête s'étend sur quatre zones géographiques sélectionnées pour refléter la diversité du territoire libanais et des contextes scolaires qui le caractérisent : le Nord, le Sud, la Békaa, ainsi que Beyrouth et le Mont-Liban (regroupés en raison de leur proximité et de leurs caractéristiques communes). Dans chacune de ces régions, des entretiens ont été menés auprès de chefs d'établissement et de conseillers pédagogiques. Les professionnels sollicités présentent des profils variés, couvrant un large éventail d'années d'expérience, afin de garantir une pluralité de perspectives sur les réalités du terrain.

La sélection des participants a été guidée par leur position stratégique au sein du système éducatif. Ce sont des acteurs impliqués dans la prise des décisions pédagogiques et organisationnelles comme l'accompagnement pédagogique, l'exploitation des ressources, la fermeture ou le maintien

des classes francophones.

4.3. Périmètre/Champ de la recherche : Le périmètre de cette recherche couvre exclusivement le secteur public. Les matériaux recueillis portent en priorité sur les cycles primaire et complémentaire. Des incursions au niveau secondaire ont néanmoins été effectuées lorsque les entretiens le justifiaient, permettant ainsi d'enrichir notre compréhension des dynamiques à l'œuvre.

4.4. Outils d'enquête

Deux guides d'entretien ont été élaborés pour notre recueil de données. Le premier constitue un guide destiné aux conseillères pédagogiques. Il couvre plusieurs dimensions : le contexte éducatif général, les politiques linguistiques, les ressources disponibles, la formation des enseignants, la motivation des élèves, ainsi que les enjeux sociolinguistiques perçus sur le terrain. Le second est un guide plus ciblé, spécifiquement conçu pour les chefs d'établissement. Celui-ci se concentre sur la place du français au sein de leur établissement, les arbitrages qu'ils doivent effectuer au quotidien, ainsi que les questions relatives aux ressources et à l'organisation.

4.5. Procédures d'analyse des données qualitatives

Les entretiens ont été intégralement retranscrits puis soumis à une analyse thématique en trois étapes. Dans un premier temps, une lecture exploratoire des transcriptions a permis d'identifier les unités de sens récurrentes. Dans un deuxième temps, un codage ouvert a été réalisé pour catégoriser les données selon des thèmes émergents (politiques linguistiques, ressources, formation, enjeux sociolinguistiques). Enfin, ces codes ont été regroupés en catégories analytiques plus larges structurant la présentation des résultats. La validité de l'analyse a été assurée par triangulation entre les données d'entretiens, les statistiques du CRDP et les sources documentaires, ainsi que par la saturation empirique observée après les derniers entretiens menés.

5-Analyse qualitative des entretiens : obstacles structurels, représentations et dynamiques régionales

5.1. Politiques linguistiques et gouvernance éducative

Les entretiens menés convergent vers un constat sans équivoque : le déclin du français dans l'enseignement public libanais ne relève pas uniquement d'une concurrence dite « naturelle » avec l'anglais. Il s'explique plutôt par un processus de désinstitutionnalisation progressive et profonde. L'État n'a su — ou voulu — définir une stratégie véritablement cohérente pour préserver le français comme langue de scolarisation. Ce vide stratégique a laissé le champ libre aux initiatives locales, souvent isolées et marquées par de fortes inégalités.

Cette absence de cap national transparaît clairement dans le discours des acteurs de terrain. Une conseillère résume la situation en ces termes: «Les conseillers travaillent d'un côté, le ministère de son côté, et nous dans les écoles sur trois autres côtés ». Ce témoignage illustre parfaitement une gouvernance éclatée, où chaque institution agit de son côté, sans véritable vision d'ensemble. Les conséquences chiffrées de cette fragmentation sont éloquentes. La proportion d'élèves scolarisés en filière francophone est ainsi passée de 54 % à 44 % entre 2014 et 2024, avec une chute particulièrement marquée dans le secteur public. Ce recul mesurable illustre concrètement les effets d'un système privé de pilotage stratégique.

Même lorsque des données existent et sont produites par les acteurs de terrain, elles ne sont pas traduites en mesures opérationnelles. «Nous écrivons des rapports détaillés... mais il n'y a pas de suivi de la hiérarchie», déplore une enquêtée. Cette inertie institutionnelle crée un décalage croissant entre la réalité quotidienne des classes et les décisions prises au niveau politique. Face à ce constat, les enseignants et conseillers, conscients de l'inutilité apparente de leurs rapports, expriment un profond sentiment de démotivation et d'abandon institutionnel.

Le pilotage pédagogique, quant à lui, apparaît faible et dépourvu de

caractère contraignant. Les visites des conseillers pédagogiques se limitent à une fréquence de six à huit semaines. Ce nombre de visites est jugé largement insuffisant pour induire un changement durable dans les pratiques: «On ne peut pas parler de suivi continu». De surcroît, ces conseillers ne disposent d'aucun pouvoir contraignant réel : «Nous n'avons pas le droit de sanctionner ou d'obliger. On peut orienter, mais on ne peut pas imposer». En l'absence de mécanismes de contrôle effectifs, tout repose sur la bonne volonté des directions d'établissement.

Or, cette bonne volonté s'avère très variable. Certaines directions se montrent dynamiques mais d'autres se contentent d'une gestion strictement minimale: «Il y a des directeurs qui ne font que faire sonner la cloche, sans rapport avec l'amélioration, la motivation ou l'autonomisation. C'est un État de personnes ». Ce pilotage différentiel, largement tributaire des individus en place, engendre de profondes inégalités structurelles entre les établissements.

À ce déficit manifeste de gouvernance s'ajoute le laisser-faire de l'État face au basculement massif vers l'anglais. Plusieurs conseillers rapportent que lorsqu'une école décide de fermer une section francophone, aucune opposition institutionnelle n'est formulée : « On vous demande seulement d'orienter les élèves francophones vers une autre école voisine, mais rien de plus ». Dans certains cas, l'administration accompagne même le processus sur un plan purement administratif, sans jamais en questionner la pertinence pédagogique ou linguistique : «Quand j'ai décidé de passer à l'anglais, personne ne m'a demandé pourquoi. On m'a seulement demandé: où en est le processus administratif ?». Le silence des autorités équivaut ainsi à une forme d'accord tacite du passage à l'anglais.

Ce phénomène se trouve renforcé par la dépendance structurelle aux bailleurs internationaux, dont les choix linguistiques influencent directement l'offre scolaire disponible. Comme le souligne une enquêtée: «Puisque l'USAID est anglophone, et que tous les projets viennent de lui, le ministère

fait des projets avec lui, donc tout part vers l'anglais ».

Du côté français, le soutien est perçu comme irrégulier et peu réactif aux urgences du terrain: «La directrice a contacté l'attaché de coopération français pour signaler que son école risquait de fermer. Personne ne lui a répondu, rien n'a été fait». Cette absence de réactivité accentue le sentiment d'isolement des acteurs engagés dans le maintien du français.

En somme, le déclin du français ne saurait être réduit à la seule attractivité croissante de l'anglais. Il s'explique d'abord et avant tout par une politique éducative incohérente, fragmentée et largement inopérante. L'absence de directives nationales claires, la non-exploitation systématique des rapports produits par les acteurs de terrain, l'inexistence d'un suivi véritablement contraignant, ainsi que la dépendance marquée aux financements étrangers ont contribué à fragiliser durablement la place du français. Ce processus l'a progressivement privé d'une légitimité institutionnelle stable et pérenne.

Ce déficit de gouvernance ne se traduit pas uniquement par l'absence de directives stratégiques au niveau national. Il pèse également de manière directe sur la façon dont les outils et programmes pédagogiques sont effectivement utilisés sur le terrain. Autrement dit, la faiblesse manifeste du pilotage institutionnel explique en grande partie pourquoi les ressources pédagogiques, pourtant abondantes et de qualité, demeurent largement sous-exploitées dans les écoles publiques.

5.2. Ressources pédagogiques : disponibilité et usage

Les enquêtés insistent unanimement sur l'existence d'une situation paradoxale : les ressources pédagogiques relatives à l'enseignement du français sont nombreuses et variées, mais elles sont largement sous-utilisées dans la pratique. Plusieurs programmes soutenus par des bailleurs internationaux — notamment Kitabi, les bibliothèques scolaires et diverses plateformes numériques — ont enrichi les écoles publiques par outils pédagogiques modernes, complètes et de qualité. Leur exploitation sur le terrain reste néanmoins marginale. Une enseignante du Sud résume

cette situation de manière éloquent : « Les boîtes Kitabi existent mais ne sont pas utilisées... parfois elles restent fermées».

Cette absence d'usage est dû en premier lieu à l'absence de consignes claires visant à intégrer ces ressources dans leur pratique pédagogique. Leur utilisation dépend donc essentiellement de la motivation personnelle des enseignants ou de directeurs d'établissement. Cette situation engendre de fortes disparités entre les écoles. Dans certains cas, des directeurs particulièrement motivés encouragent l'usage régulier de ces outils et veillent à leur intégration effective. Ailleurs, en revanche, les boîtes Kitabi ou les bibliothèques scolaires demeurent fermées, inutilisées, voire parfois même oubliées.

À ce déficit manifeste de pilotage s'ajoutent des contraintes logistiques et matérielles non négligeables. Dans de nombreuses écoles publiques, l'instabilité chronique de l'électricité et l'absence d'accès régulier à Internet limitent fortement l'usage des outils numériques. Comme le confie une enquêtée : « L'élève entre en interaction quand il voit une vidéo ou une application, mais les conditions techniques ne nous le permettent pas toujours ». Face à ces contraintes, les enseignants reviennent naturellement vers des méthodes plus traditionnelles comme la dictée, la conjugaison.

Il convient toutefois de nuancer ce tableau d'ensemble. Certains enseignants, souvent motivés par leur propre initiative personnelle, parviennent à intégrer ponctuellement des ressources numériques ou des outils ludiques dans leurs cours. Ces initiatives suscitent alors un regain d'intérêt visible chez les élèves. Ces expériences restent néanmoins isolées, fragiles et non généralisables à l'échelle du système éducatif.

En résumé, des ressources abondantes mais inexploitées, faute de directives nationales contraignantes, d'un accompagnement efficace et effectif des enseignants et d'outils techniques fiables, ne peuvent avoir d'impact positif et significatif sur l'enseignement du français. En effet, une ressource, aussi riche et bien conçue soit-elle, ne produit d'effet réel

que si elle s'accompagne de dispositifs de formation et de suivi favorisant véritablement son intégration dans les pratiques enseignantes.

L'échec de l'appropriation des outils pédagogiques renvoie ainsi à une problématique plus structurelle et profonde : celle de la formation initiale et continue et du suivi du corps enseignant dans son ensemble.

5.3. Formation initiale et continue des enseignants

Une de principales causes de l'effritement du français dans le secteur public libanais peut être attribué à la formation et au statut des enseignants.

Le premier obstacle majeur réside dans la formation initiale et, plus spécifiquement dans le décalage entre formation et affectation. De nombreux enseignants de français ne sont pas issus de filières spécialisées dans cette discipline. Ils proviennent d'autres domaines et se retrouvent affectés à l'enseignement du français par pure nécessité institutionnelle. Une conseillère résume cette situation problématique : «Beaucoup d'enseignants ne sont pas spécialisés en français... ils viennent d'autres disciplines et enseignent le français juste pour remplir des heures». Ce décalage entre formation et affectation réduit considérablement la légitimité de la matière et compromet la construction des bases linguistiques solides dès les premières années de scolarisation.

Cette forme de dé-disciplinarisation se répercute directement sur les pratiques pédagogiques, qui se trouvent réduites à des règles de grammaire et de conjugaison. Le français, en revanche, est rarement utilisé comme véritable langue de communication. Les explications passent majoritairement par l'arabe «elles recourent à l'arabe pour expliquer». De plus, les enseignants recourent massivement à la circulation d'anciens sujets d'examen «on fait circuler les épreuves, on ne produit plus» plutôt qu'à la création de nouveaux supports pédagogiques. Cette pratique contribue à un appauvrissement progressif de la pratique professionnelle et freine toute innovation pédagogique véritable.

La formation continue, pour sa part, est décrite comme abondante en apparence mais peu efficace dans les faits. Les enseignants sont régulièrement conviés à des ateliers organisés par le CRDP, mais ces formations souffrent d'un double déficit structurel. D'une part, elles sont perçues comme fragmentées et dispersées, ce qui engendre davantage une surcharge cognitive qu'une réelle appropriation des contenus. Elles suivent par ailleurs une logique descendante, fondée sur l'offre institutionnelle plutôt que sur une analyse fine des besoins réels des enseignants. Le contenu est imposé «d'en haut», sans réelle consultation ni adaptation aux réalités du terrain. Cette logique descendante est explicitement dénoncée par les acteurs de terrain eux-mêmes, qui soulignent l'absence de toute analyse préalable des besoins : «Les formations du CRDP n'ont aucun lien avec nos besoins», ou encore «Jamais personne n'est venu nous demander quels étaient nos besoins réels». Ce décalage nourrit naturellement un sentiment de perte de temps et de déconnexion par rapport aux véritables enjeux de la classe.

D'autre part, ces formations manquent crucialement d'un suivi post-formation : «Il y a beaucoup de formations, mais on ne voit pas une réelle application en classe». Les visites pédagogiques, déjà rares et espacées, ne sont pas seulement insuffisantes en termes de fréquence. Elles se révèlent également inefficaces en raison d'un déficit structurel de coordination entre les différentes instances. Comme le souligne une enquêtée : «Il n'y avait pas de coordination entre le CRDP et le DOPS¹... Nous allons dans les écoles sans savoir quel était le contenu de la formation... Nous entrons en classe à l'aveugle».

Ce manque flagrant de communication entre instances transforme le suivi pédagogique en un exercice purement administratif, complètement coupé du processus réel de formation. Concrètement, cette situation produit une double perte. D'un côté, les enseignants ne bénéficient pas d'un accompagnement contextualisé qui pourrait les aider à mettre

1- Direction de l'Orientat   Pédagogique et Scolaire

en pratique ce qu'ils ont appris lors des formations. De l'autre, les conseillères pédagogiques ne peuvent pas ajuster leur travail de suivi, faute d'informations précises sur les objectifs pédagogiques réels des stages suivis par les enseignants. Le résultat est un chaînon manquant entre formation théorique et application pratique. Cette rupture contribue à ce que les innovations restent cantonnées au niveau théorique et soient rarement transférées de manière effective en classe.

Mais surtout, l'instabilité chronique du corps enseignant compromet toute possibilité de capitalisation des formations dispensées. Entre 80 et 95 % des enseignants de français dans le secteur public sont des contractuels. Ce statut précaire entraîne une rotation très élevée : départs fréquents, changements de matières enseignées, affectations aléatoires d'une année à l'autre. Comme l'explique une enquêtée : « Elle suit une formation... l'année suivante elle enseigne une autre matière ».

Ce phénomène entraîne une perte nette et considérable des investissements en matière de formation. Les compétences acquises disparaissent tout simplement avec l'enseignant, sans aucune continuité ni transfert durable au sein de l'institution. Le turnover élevé des enseignants contractuels ne constitue pas seulement un problème de stabilité des équipes pédagogiques. Il annule purement et simplement l'effet des formations dispensées qui ne sont ni consolidées ni transmises aux collègues, et les acquis sont rapidement interrompus par les changements d'affectation ou les départs du système éducatif public.

Quelques enseignants, souvent motivés par des formations particulièrement ciblées, parviennent à expérimenter des approches innovantes. Ces initiatives concernent notamment les approches numériques et communicatives. Elles montrent que la formation peut effectivement produire des effets concrets et positifs lorsqu'elle est contextualisée, suivie de manière rapprochée et inscrite dans la durée. Ces expériences restent néanmoins marginales, entièrement dépendantes de volontés individuelles, et rapidement effacées

par la rotation constante des enseignants contractuels.

En somme, la formation des enseignants de français au Liban souffre d'un triple déficit structurel :

Une spécialisation initiale largement insuffisante, avec des enseignants affectés au français sans formation disciplinaire adéquate

Des formations continues descendantes, déconnectées des besoins réels et dépourvues de suivi effectif

Une instabilité chronique du corps enseignant, qui empêche toute capitalisation durable des acquis et des compétences développées

Ces fragilités conjuguées participent activement à la désinstitutionnalisation progressive du français dans l'école publique. Elles alimentent également, à plus large échelle, la dynamique globale de son recul face à l'anglais dans le système éducatif libanais.

Mais même lorsque des enseignants se trouvent correctement formés et personnellement motivés, la précarité économique et contractuelle vient fragiliser toute tentative de capitalisation des acquis. Les salaires faibles, le turnover incessant et la nécessité de cumuler des postes dans plusieurs écoles empêchent de stabiliser les acquis des formations. Ces contraintes réduisent considérablement leur impact réel sur le terrain éducatif.

5.4 .Conditions économiques et statut des enseignants

Les données issues des entretiens et de leur codage révèlent que les difficultés économiques constituent l'un des principaux obstacles à la vitalité de l'enseignement du français dans le secteur public libanais.

Le premier point systématiquement relevé par les enseignants concerne la faiblesse des salaires et le retard chronique des paiements. Dans la Békaa, une enquêtée explique sans détour : «On travaille toute l'année et on n'est

payés qu'à la fin». Plusieurs témoignages convergents confirment que certains enseignants «ne touchent plus leur salaire» depuis plusieurs mois et que d'autres «abandonnent leur mission faute de financement ». Ces conditions financières précaires sont clairement perçues comme la première cause de démotivation professionnelle. Elles réduisent considérablement l'investissement des enseignants et limitent leur disponibilité pédagogique auprès des élèves.

La précarité contractuelle vient accentuer davantage cette fragilité structurelle. Dans la Békaa, il est indiqué que « 95 % des enseignants de français sont contractuels » et que les enseignants titulaires sont devenus extrêmement rares. Cette instabilité contractuelle favorise naturellement le turnover élevé et empêche toute véritable continuité pédagogique au sein des établissements.

Enfin, la précarité économique oblige de nombreux enseignants à cumuler plusieurs postes dans différentes écoles, limitant ainsi drastiquement le temps qu'ils peuvent consacrer à la préparation de leurs cours et au suivi pédagogique individuel. Comme le souligne un codage, «l'enseignant vacataire, même motivé, n'a pas le temps de s'investir parce qu'il doit travailler dans trois ou quatre écoles ». Cette multi-activité forcée se fait nécessairement au détriment de la qualité de l'enseignement.

Face à la fermeture progressive des sections francophones, certains enseignants développent également de véritables stratégies de survie professionnelle. Les plus jeunes notamment passent des certifications d'anglais (IELTS) afin de pouvoir se reconvertir vers l'enseignement de cette langue et ainsi préserver leur emploi. D'autres sont progressivement redéployés vers des fonctions annexes telles que la gestion de bibliothèque ou l'enseignement de disciplines non linguistiques. Ces reconversions traduisent un déclassement manifeste et une déprofessionnalisation progressive du métier d'enseignant de français dans le secteur public.

En somme, les salaires faibles, les retards chroniques de paiement, la précarité contractuelle généralisée et la multi-activité contrainte dessinent ensemble un tableau d'extrême fragilité économique. Ces conditions difficiles alimentent simultanément la démotivation profonde des enseignants et l'instabilité structurelle du système. Ces deux facteurs conjugués compromettent durablement la qualité et la pérennité de l'enseignement du français dans l'école publique libanaise.

Ces contraintes économiques majeures, en s'ajoutant aux failles de la politique éducative et aux lacunes de la formation, alimentent un climat général d'instabilité qui affaiblit la légitimité même du français comme langue de scolarisation. C'est précisément dans ce contexte fragilisé que se construisent et se transforment les représentations linguistiques. Les familles et les élèves réinterprètent naturellement ces fragilités structurelles en termes de choix de langue à privilégier, renforçant ainsi mécaniquement le basculement progressif vers l'anglais dans le système éducatif.

5.5. Enjeux sociolinguistiques

L'analyse approfondie des entretiens révèle que la crise du français au Liban ne peut se comprendre pleinement sans prendre en compte les représentations sociolinguistiques qui structurent à la fois les choix éducatifs des familles et la perception qu'en ont les enseignants eux-mêmes.

Un premier élément central concerne la hiérarchie implicite des langues dans la société libanaise. Dans l'imaginaire collectif actuel, l'anglais est clairement perçu comme la langue de l'avenir, des opportunités professionnelles concrètes et de l'ouverture à la mondialisation. Plusieurs enseignants rapportent que les parents, confrontés à une crise économique et sociale sans précédent, considèrent désormais l'anglais comme un investissement beaucoup plus rentable pour l'avenir de leurs enfants. Comme l'exprime une enquêtée : «Les parents veulent que leurs enfants apprennent l'anglais... ils pensent que l'avenir est dans l'anglais, pas dans le français».

Les témoignages recueillis montrent également que le français souffre d'une image persistante de langue «difficile», voire parfois inutile dans un environnement socio-économique largement dominé par l'anglais et l'arabe. Comme le souligne une enquêtée de manière particulièrement éloquente :»L'élève a l'impression de souffrir avec le français, tandis que l'anglais, il l'utilise tous les jours sur les réseaux sociaux». Cette perception négative contribue directement au désengagement scolaire observable et alimente la démotivation croissante des élèves face à l'apprentissage du français.

En définitive, les enjeux sociolinguistiques mis au jour révèlent une recomposition profonde et durable du paysage éducatif libanais. La hiérarchie des langues place désormais l'anglais au sommet de la pyramide linguistique, reléguant progressivement le français à une position secondaire, voire parfois marginale. Ce déplacement significatif des représentations collectives accélère un glissement linguistique déjà amorcé par les multiples faiblesses structurelles du système éducatif public.

Le recul du français ne s'explique donc pas seulement par des problèmes concrets de formation des enseignants, de disponibilité des ressources pédagogiques ou de précarité salariale. Il traduit également, et peut-être surtout, une perte progressive de légitimité symbolique qui remet fondamentalement en cause le rôle historique que le français a longtemps joué dans la société libanaise et son système éducatif.

6. Conclusion

6.1. Synthèse des résultats

L'analyse menée tout au long de cette recherche met en lumière une réalité qui se confirme. Le recul du français dans l'enseignement public libanais ne relève ni d'un simple déplacement linguistique ni d'une préférence spontanée des familles pour l'anglais. Il résulte bien plutôt d'un enchevêtrement de facteurs institutionnels, pédagogiques, économiques et sociaux qui s'alimentent mutuellement. L'affaiblissement du pilotage

éducatif, l'instabilité du corps enseignant, le sous-usage des ressources disponibles et la précarité matérielle généralisée forment ensemble un système de contraintes où le français perd peu à peu sa légitimité comme langue de scolarisation.

Cette fragilisation structurelle se double d'une recomposition profonde des représentations sociolinguistiques dans la société libanaise. L'anglais est désormais perçu comme la langue de l'avenir et des opportunités professionnelles concrètes, tandis que le français souffre d'une image de langue difficile et déconnectée des pratiques quotidiennes. Ce processus renforce ainsi, par un effet de boucle, le basculement progressif vers l'anglais comme langue première d'enseignement.

6.2. Limites de la recherche et perspectives futures

Cette recherche présente certaines limites qui ouvrent la voie à de futures investigations. Notre analyse s'est concentrée sur le secteur public, sans explorer en profondeur les dynamiques du secteur privé. De plus, nous n'avons pas recueilli directement les voix des élèves et de leurs parents, alors qu'ils sont au cœur du processus éducatif. Comprendre leurs représentations et leurs choix linguistiques constitue une piste de recherche indispensable.

Confronter nos conclusions à des études menées dans d'autres contextes de plurilinguisme éducatif en situation de crise permettrait d'enrichir notre analyse et d'identifier des dynamiques plus générales. Un suivi dans le temps s'avère également nécessaire pour observer les évolutions et mesurer l'impact concret des politiques de revitalisation du français qui pourraient être mises en place.

6.3. Recommandations

Dans ce contexte défavorable, toute perspective réaliste de revitalisation exige bien plus que des mesures ponctuelles. Elle suppose une reconfiguration profonde des conditions d'enseignement du français à

l'école publique. Cela passe d'abord par une réinstitutionnalisation claire de la langue, fondée sur un pilotage éducatif cohérent et durable, capable de structurer la formation des enseignants, de stabiliser leurs parcours professionnels et d'assurer l'usage effectif des ressources pédagogiques.

L'enjeu n'est pas tant l'abondance des outils que leur appropriation réelle sur le terrain. Celle-ci nécessite des dispositifs de formation bien articulés, un accompagnement régulier et des conditions matérielles minimales garantissant la continuité pédagogique. Parallèlement, une réflexion approfondie sur les curricula et les manuels scolaires s'avère nécessaire pour repositionner le français non plus comme une langue scolaire abstraite, mais comme un véritable outil de communication en prise avec les pratiques sociales, numériques et professionnelles contemporaines.

Au-delà des dimensions structurelles et pédagogiques, la revitalisation du français exige un repositionnement de son image sociale. Il s'agit de valoriser le français comme langue vivante et utile, en activant la motivation des élèves à travers des projets numériques, des clubs culturels et des partenariats avec des institutions et acteurs francophones. Le français doit redevenir une ressource accessible et porteuse d'opportunités, et non une simple matière scolaire déconnectée des pratiques quotidiennes.

À ces conditions, le français pourra redevenir, pour les élèves et leurs familles, une véritable ressource socialement signifiante et porteuse d'opportunités concrètes. La question n'est plus de savoir s'il faut préserver le français au Liban, mais comment lui redonner une place à la fois fonctionnelle et légitime dans un système éducatif profondément recomposé.

7. Bibliographie

Adra, J. (2015, 7 avril). Is Lebanon still a francophone country? The Monthly Magazine. <https://monthlymagazine.com/en/article/1685/is-lebanon-still-a-francophone-country>

Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP). (2014–2024). Bulletins statistiques annuels 2014–2015 à 2023–2024. Données extraites des tableaux annuels de répartition des élèves par langue d’enseignement (secteur public et privé). <https://www.crdp.org/publications> (consulté en janvier 2025).

Degay, L. (2025, 10 mars ; mis à jour le 13 mars 2025). Quelle est la place de la francophonie aujourd’hui au Liban ? Le Petit Journal (Beyrouth). <https://lepetitjournal.com/beyrouth/comprendre-liban/quelle-est-la-place-de-la-francophonie-aujourd'hui-au-liban-407336>

El-Hage, A.-M. (2015, 3 août). Dans les écoles libanaises, le français ou l’anglais ? L’Orient-Le Jour. <https://www.lorientlejour.com/article/937383/dans-les-ecoles-libanaises-le-francais-ou-langlais-.html>

El-Hage, A.-M. (2019, 21 mars). Quand la francophonie, au Liban, trébuche aux portes de l’université. L’Orient-Le Jour. <https://www.lorientlejour.com/article/1164622/quand-la-francophonie-au-liban-trebuche-aux-portes-de-luniversite.html>

El-Hage, A.-M. (2021, 16 décembre). Au Liban, la francophonie scolaire se laisse distancer par la langue de Shakespeare. L’Orient-Le Jour. <https://www.lorientlejour.com/article/1284911/au-liban-la-francophonie-scolaire-se-laisse-distancer-par-la-langue-de-shakespeare.html>

Issa, C. (2025). La francophonie chute drastiquement avec la nouvelle génération libanaise : effacement tragique ou repositionnement stratégique. An-Nahar. <https://www.annahar.com/articles/voices/228339/la-francophonie-chute-drastiquement-avec-la-nouvelle-gnration-libanaise-effacement-tragique-ou-repositionnement-stratgique>

Kahil, K. (2023, 21 mars). Les heures difficiles de la francophonie au Liban-Sud. ICI Beyrouth. <https://icibeyrouth.com/articles/203999/les-heures-difficiles-de-la-francophonie-au-liban-sud>

Kahil, K. (2025, 20 mars). La francophonie, un gage d’avenir au Liban-Sud.

Ici Beyrouth. <https://icibeyrouth.com/articles/1310849/la-francophonie-un-gage-davenir-au-liban-sud>

Masseguin, L., & Marbot, O. (2019, 28 mars). Libanais d'Afrique : Les 30 familles qui comptent sur le continent. Jeune Afrique. <https://www.jeuneafrique.com/mag/753072/economie-entreprises/libanais-dafrique-les-30-familles-qui-comptent-sur-le-continent>

Najjar, A. (2021). La francophonie au Liban: «Elle plie, et ne rompt pas». Revue politique et parlementaire, (1098). <https://www.revuepolitique.fr/la-francophonie-au-liban-elle-plie-et-ne-rompt-pas/>

Rifai, L., & Abou Fadel Saad, G. (2025). Le français au Liban : Défis contemporains et efforts de revitalisation dans un contexte multilingue. Al-Kīmiyā, (25), 41–54. <https://journals.usj.edu.lb/al-kimiya/article/view/1345>

Sfeir, A. (2020, 16 juillet). Il faut préserver la présence d'écoles françaises au Liban ! Le Figaro. <https://www.lefigaro.fr/vox/monde/il-faut-preserver-la-presence-d-ecoles-francaises-au-liban-20200716>

Soueid-Chahoud, N. (2018). Bilinguisme libanais et insécurité linguistique. Travaux et Jours, (92), 85–98. <https://journals.usj.edu.lb/travauxetjours/article/view/311>

Vinçotte, A. (2025, 20 janvier). L'inéluctable déclin de la langue française au Liban. Middle East Transparent. <https://middleeasttransparent.com/fr/lineluctable-declin-de-la-langue-francaise-au-liban/>

8. Annexes

8.1. Guide d'entretien avec les conseillers pédagogiques

Guide d'entretien semi-directif – Recherche sur la situation du français au Liban

Public cible : Conseillers pédagogiques Objectif: Comprendre les dynamiques actuelles autour de l'enseignement/apprentissage du

français au Liban

1. Contexte général :

- Quelle est la place actuelle du français dans votre établissement ou zone d'intervention ? et cycle d'intervention ?
- Quel est le statut des enseignants de français dans votre établissement ou zone (contractuels, cadrés) ?

2. Politiques linguistiques

- À votre avis, la place accordée actuellement au français par les autorités éducatives est-elle suffisante ou satisfaisante ? et comment cela influence l'enseignement du français ?
- Avez-vous observé une évolution récente (positive ou négative) dans la valorisation du français ?

– Parmi les éléments suivants, lesquels vous semblent freiner la promotion du français dans votre établissement ou zone ?

Cochez les éléments pertinents, puis commentez si vous le souhaitez :

- ☐ Nombre insuffisant d'heures de français
- ☐ Programmes scolaires inadaptés
- ☐ Objectifs et compétences peu clairs
- ☐ Manuels scolaires inadaptés ou absents
- ☐ Absence de formation continue pour les enseignants
- ☐ Politique linguistique nationale peu cohérente
- ☐ Surcharge globale du programme
- ☐ Autre : _____

3. Ressources pédagogiques

- Quelles ressources pédagogiques en français sont actuellement disponibles dans votre établissement ? Y a-t-il des directives de la part des

autorités éducatives concernant le choix, l'utilisation de ces ressources ?

- Sont-elles suffisantes, à jour, et adaptées aux besoins des enseignants et des élèves ? Sont-elles mises à la disposition des enseignants ?
- Quels types de ressources seraient les plus utiles à développer selon vous (papier, numérique, interactif, etc.)

4. Formation des enseignants

Comment évaluez-vous le niveau de compétence en français des enseignants dans votre établissement ou zone ?

- Quel est le niveau de formation initiale des enseignants de français dans votre établissement ou dans les établissements que vous visitez ?
- Y a-t-il des dispositifs (formations continues, remises à niveau, stages) mis en place pour soutenir leur développement linguistique et professionnel ?

Si oui :

- À quelle fréquence sont-elles proposées ?
- Quels types de contenus sont abordés (linguistiques, pédagogiques, outils numériques, etc.) ?
- Qui les organise ou les dispense (MEHE, organismes internationaux, ONG, établissements eux-mêmes...) ?
- Quels sont, selon vous, les besoins prioritaires en termes de développement professionnel des enseignants ?
- Y a-t-il des dispositifs de mentorat, d'accompagnement ou de mutualisation de pratiques en place ?

5. Motivation des élèves

- Comment évaluez-vous la motivation des élèves à apprendre le français ?
- Qu'est-ce qui, selon vous, influence cette motivation ? (Facteurs personnels, sociaux, scolaires, culturels...)
- **Quelles actions ou initiatives ont été mises en place dans votre établissement (ou zone) pour stimuler l'intérêt des élèves pour le français (concours, clubs, sorties, projets interdisciplinaires, etc.) ?**

–Selon vous, quelles autres actions pourraient être envisagées pour renforcer la motivation des élèves à apprendre le français ?

6. Enjeux sociolinguistiques

– Quel est le statut du français dans la société libanaise aujourd’hui, selon vous ?

– Comment les élèves, les familles et les enseignants perçoivent-ils le français par rapport à l’arabe et à l’anglais ?

– Comment voyez-vous l’avenir du français dans le système éducatif libanais ? Quelles stratégies seraient, selon vous, pertinentes pour renforcer sa place ?

7. Conclusion / Synthèse

– Si vous aviez un message ou une recommandation à adresser aux décideurs ou aux partenaires de l’enseignement du français au Liban, quel serait-il ?

– Souhaitez-vous ajouter un point que nous n’avons pas abordé mais que vous jugez important ?

8.2. Guide d’entretien avec les chefs d’établissements

Public cible : chefs d’établissements des écoles publiques

Objectif : Analyser les décisions des chefs d’établissement concernant le maintien du français à l’école.

1. Contexte général

Pouvez-vous décrire la place actuelle du français dans votre établissement (effectifs, cycles, évolution récente) ?

Avez-vous dû ouvrir ou fermer des sections francophones ces dernières années ? Pour quelles raisons ?

2. Arbitrages linguistiques et politiques locales

Comment percevez-vous la demande des familles : préfèrent-elles inscrire leurs enfants en sections anglophones ? Pourquoi ?

Est-ce encore un marqueur de prestige pour l’établissement ou est-ce

devenu secondaire ?

Dans vos décisions de gestion, quels sont les critères qui influencent le maintien ou la fermeture d'une section francophone ?

Le ministère ou les autorités éducatives vous donnent-ils des directives claires à ce sujet ?

3. Ressources et organisation

Quelles ressources pédagogiques en français (bibliothèques, kits, plateformes) existent dans votre établissement ?

Sont-elles utilisées par les enseignants ? Quelles mesures prenez-vous, en tant que direction, pour en encourager l'usage ?

Quels obstacles principaux empêchent, selon vous, leur exploitation optimale ?

4. Corps enseignant

Quelle est la proportion d'enseignants contractuels vs titulaires en français dans votre établissement ?

Rencontrez-vous des difficultés particulières pour recruter ou maintenir des enseignants qualifiés de français ?

5. Vision et recommandations

Selon vous, quelle est la place que devrait occuper le français dans votre établissement au cours des prochaines années ?

Si vous aviez une seule mesure prioritaire à recommander aux décideurs pour renforcer le français à l'école, laquelle serait-elle ?

باب الأبحاث باللغة الإنكليزية:

1- The Effect of Using the 4/3/2 Technique on Improving Students' Fluency in ESL Classrooms

تأثير استخدام تقنية 4/3/2 على تحسين الطلاقة عند المتعلمين في صفوف اللغة الأجنبية الثانية



Dr. Hanan Halabi

Assistant Professor

Faculty of Pedagogy, Lebanese University

يبلحدا لئلام ناند قروتكدلا

ةينانبللا ةعماجللا / ةيبرتللا ةيلكي في دعاسم ذاتسا

hanan.halabi@ul.edu.lb

تاريخ الاستلام: 2026/1/31 تاريخ القبول: 2026/2/13 تاريخ النشر: 2026/3/25

Abstract

This mixed-methods study investigates the effectiveness of the 4/3/2 technique in enhancing speaking fluency among fourth-grade English as a Second Language (ESL) learners in Lebanon. The research addresses the persistent challenge of developing oral fluency in ESL contexts, particularly within the Lebanese educational system where English proficiency is increasingly vital for academic and professional success. Forty-four fourth-grade students from a private school in the Saida District participated in the intervention, alongside six English teachers who provided qualitative insights through semi-structured interviews. The study employed a quasi-experimental pretest-posttest design, measuring fluency through words per minute (WPM) and pause length metrics. Quantitative data were analyzed using SPSS Statistics, while qualitative data from teacher interviews were thematically analyzed to contextualize the quantitative findings. Results demonstrated statistically significant improvements in student fluency following the implementation of the 4/3/2 technique ($p < 0.05$), with mean WPM increasing from 45.32 (SD = 8.67) to 68.91 (SD = 9.34). Teacher interviews revealed that vocabulary limitations, grammatical insecurity, and affective factors such as anxiety and shyness were primary barriers to fluency development. The findings suggest that the 4/3/2 technique, which involves repeated oral presentations with progressively reduced time constraints, effectively addresses these barriers by providing structured practice opportunities that build automaticity and confidence. This study contributes to the growing body of evidence supporting time-pressured speaking activities in ESL instruction and offers practical implications for curriculum development in similar educational contexts. The research underscores the importance of creating supportive classroom environments that encourage risk-taking and provide systematic opportunities for oral practice.

Keywords: Fluency development, 4/3/2 technique, time-pressured activities, oral proficiency

المستخلص

تستكشف هذه الدراسة، التي اعتمدت المنهج المختلط، فاعلية تقنية 4/3/2 في تنمية الطلاقة الشفوية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في الصف الرابع في لبنان. تعالج الدراسة التحدي المستمر في تطوير الطلاقة الشفهية ضمن سياقات تعليم اللغة الإنجليزية، وخصوصاً في النظام التربوي اللبناني الذي تزداد فيه أهمية إتقان اللغة الإنجليزية للنجاح الأكاديمي والمهني. شارك في التدخل أربعة وأربعون طالباً من الصف الرابع في إحدى المدارس الخاصة في منطقة صيدا، إلى جانب ستة معلمين للغة الإنجليزية قدّموا بيانات نوعية من خلال مقابلات شبه مهيكلة. استخدمت الدراسة تصميمًا شبه تجريبي يعتمد على اختبار قبلي وبعدي، وتم قياس الطلاقة من خلال معدل الكلمات في الدقيقة (WPM) ومتوسط طول التوقفات أثناء الكلام. جرى تحليل البيانات الكمية باستخدام برنامج SPSS، بينما خضعت البيانات النوعية المستمدة من مقابلات المعلمين لتحليل موضوعاتي لتفسير النتائج الكمية ووضعها في سياقها الصحيح. أظهرت النتائج وجود تحسن دال إحصائياً في طلاقة المتعلمين بعد تطبيق تقنية (4/3/2) ($p < 0.05$)، حيث ارتفع متوسط معدل الكلمات في الدقيقة من (45.32 (SD = 8.67 إلى (68.91 (SD = 9.34. وكشفت مقابلات المعلمين أن محدودية المفردات وضعف الثقة بالقواعد والعوامل الوجدانية مثل القلق والخجل كانت من أبرز العوائق التي تعيق نمو الطلاقة الشفوية. وتشير النتائج إلى أن تقنية 4/3/2 التي تعتمد على إعادة تقديم العروض الشفهية مع تقليل الوقت تدريجياً—تساعد بفاعلية في مواجهة هذه العوائق عبر توفير فرص ممارسة منظمة تعزز التفاني والثقة بالنفس. تسهم هذه الدراسة في توسيع الأدبيات الخاصة بأنشطة التحدث المقيدة زمنياً في تعليم اللغة الإنجليزية، كما تقدم دلالات عملية يمكن الاستفادة منها في تطوير المناهج ضمن سياقات تعليمية مشابهة. وتؤكد نتائج البحث أهمية خلق بيئات صفية داعمة تشجّع على خوض المخاطرة اللغوية وتوفر فرصاً منهجية للتدريب الشفوي.

الكلمات المفتاحية: تنمية الطلاقة، تقنية 4/3/2، أنشطة مقيدة زمنياً، الكفاءة الشفوية

Introduction

1.1 Background of the study

Language serves as the most powerful medium for human communication, enabling individuals to express thoughts, emotions, intentions, and perspectives in ways that transcend mere information exchange (Wibowo, 2014). Within the context of language acquisition, the ability to communicate effectively with high levels of competence is widely acknowledged as the primary objective of language learning (Rahman & Deviyanti, 2018). Indeed, language functions as an essential tool through which individuals interact, share meaning, and construct social realities, rendering life without linguistic communication virtually unimaginable (Bygate, 1987). This fundamental role of language in human society underscores the critical importance of developing communicative competence, particularly in second language contexts where learners must navigate complex linguistic and cultural landscapes.

In Lebanon, the importance of English proficiency extends beyond mere academic achievement to encompass broader socioeconomic mobility and international engagement. However, despite the formal emphasis on English language instruction, Lebanese students often struggle to achieve functional fluency, particularly in oral communication (Diab, 2006). This persistent gap between instructional objectives and learning outcomes highlights the need for evidence-based pedagogical interventions that can effectively address the specific challenges faced by Lebanese ESL learners.

Speaking fluency, defined as the ability to produce speech at a natural rate with appropriate pausing and minimal hesitation, represents a crucial dimension of communicative competence (Lennon, 1990). Fluent speech enables learners to participate effectively in real-time communication, express complex ideas spontaneously, and engage authentically with native and non-native speakers alike (Segalowitz, 2010). However, developing

fluency poses significant challenges for ESL learners, who must not only master linguistic forms but also develop the automaticity necessary for real-time language production (DeKeyser, 2001). Traditional classroom instruction often prioritizes accuracy over fluency, providing limited opportunities for the extended, meaningful practice required to develop automatic speech production (Nation, 1989). This instructional imbalance can result in learners who possess considerable declarative knowledge of English grammar and vocabulary but struggle to deploy this knowledge fluently in communicative contexts.

The 4/3/2 technique, developed by Maurice (1983) and subsequently refined by Nation (1989), represents a pedagogical innovation specifically designed to address the challenge of fluency development. This technique involves having learners deliver the same oral presentation three times to different listeners, with progressively reduced time constraints: four minutes for the first delivery, three minutes for the second, and two minutes for the third (Nation, 1989). The theoretical foundation of this approach draws on several key principles of second language acquisition, including the importance of repetition for automaticity development (DeKeyser, 2001), the role of time pressure in promoting fluent speech production (Nation, 2001), and the motivational benefits of task repetition with visible performance improvement (Bygate, 2001). By requiring learners to convey the same content within increasingly constrained timeframes, the 4/3/2 technique encourages the development of more efficient language processing strategies, reduces reliance on explicit grammatical monitoring, and builds confidence through repeated successful performance (Nation, 2001).

1.2 Statement of the Problem

Despite the recognized importance of oral fluency in ESL education and the widespread availability of various speaking activities, Lebanese students in elementary grades continue to demonstrate limited speaking proficiency (Zeitoun, 2018). Classroom observations and teacher reports consistently

indicate that students exhibit excessive hesitation, frequent pausing, slow speech rates, and reluctance to engage in oral communication tasks (Diab, 2006). These fluency deficits not only impede students' current academic performance but also potentially limit their future educational and professional opportunities in an increasingly globalized context.

Several factors contribute to this persistent fluency challenge. First, Lebanese ESL classrooms often emphasize grammatical accuracy and written language skills at the expense of oral practice, reflecting traditional pedagogical approaches that prioritize form over function (Shaaban & Ghaith, 2002). Second, large class sizes and limited instructional time constrain opportunities for individualized speaking practice, leaving many students with insufficient practice to develop automatic speech production (Zeitoun, 2018). Third, affective factors such as anxiety, fear of making mistakes, and lack of confidence significantly inhibit students' willingness to engage in oral communication (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986). Fourth, the disconnect between classroom language instruction and authentic communicative contexts reduces students' motivation and perceived relevance of speaking activities (Littlewood, 2007).

While previous research has documented the effectiveness of the 4/3/2 technique in various international contexts, including China (Yang, 2014), Indonesia (Yufrizal, 2018), and Thailand (Chanseawrassamee & Shin, 2009), limited empirical evidence exists regarding its applicability and effectiveness within the Lebanese educational context. Lebanon's unique linguistic landscape, characterized by Arabic–English–French trilingualism and specific sociocultural factors affecting language learning, necessitates context-specific research to determine whether interventions successful elsewhere can be effectively adapted to Lebanese classrooms (Shaaban, 2013). Furthermore, existing studies on the 4/3/2 technique have predominantly focused on secondary and tertiary learners, leaving a gap in understanding how this approach functions with younger elementary learners who are in earlier stages of English language development.

1.3 Research Objectives and Questions

This study aims to investigate the effectiveness of the 4/3/2 technique in improving speaking fluency among fourth-grade ESL learners in a Lebanese elementary school. Specifically, the research seeks to:

Assess the impact of the 4/3/2 technique on measurable fluency indicators, including words per minute (WPM) and length of pauses

Examine teachers' perspectives on the primary challenges affecting students' fluency development

Explore the feasibility and practical considerations of implementing the 4/3/2 technique within the constraints of Lebanese elementary ESL classrooms

Identify factors that facilitate or hinder the effectiveness of time-pressured speaking activities in this specific educational context

To address these objectives, the study is guided by the following research questions:

RQ1: Does the implementation of the 4/3/2 technique significantly improve fourth-grade Lebanese ESL learners' speaking fluency as measured by words per minute and pause length?

RQ2: What are the primary challenges and barriers to fluency development from the perspective of experienced ESL teachers in Lebanese elementary schools?

RQ3: How do teachers perceive the effectiveness and practicality of implementing the 4/3/2 technique in their instructional contexts?

1.4 Significance of the Study

This research contributes to both theoretical understanding and practical application in several important ways. Theoretically, the study extends the empirical evidence base for the 4/3/2 technique to a new cultural and educational context, testing the generalizability of findings from previous research conducted primarily in East Asian settings. By examining the

technique's effectiveness with younger learners (fourth grade) than typically studied, the research provides insights into developmental considerations for fluency instruction. Additionally, the mixed-methods design enables a more comprehensive understanding of not only whether the technique works but also why and under what conditions it proves effective, addressing calls for more nuanced research in language pedagogy (Dörnyei, 2007).

From a practical perspective, the study offers evidence-based guidance for Lebanese ESL teachers seeking effective strategies to enhance students' oral fluency within the constraints of their instructional contexts. The inclusion of teacher perspectives through qualitative interviews ensures that recommendations are grounded in the realities of classroom practice rather than idealized instructional scenarios. Furthermore, by documenting a specific, replicable intervention, the research provides a model that other educators can adapt to their own contexts, potentially contributing to broader improvements in ESL instruction across Lebanon and similar educational settings. Given the increasing emphasis on communicative competence in language education policy and the practical importance of English proficiency for Lebanese students' future opportunities, this research addresses a pressing educational need with direct implications for curriculum development and teacher professional development.

Literature Review

2.1 The 4/3/2 Technique: Development and Empirical Evidence

The 4/3/2 technique emerged from Maurice's (1983) innovative work on fluency development and was subsequently refined and popularized by Nation (1989) as a practical classroom activity specifically designed to promote oral fluency. The technique's elegant simplicity belies its theoretical sophistication, incorporating principles from cognitive psychology, task-based language teaching, and communicative language teaching methodologies (Nation, 2001). The basic procedure involves learners preparing and delivering the same oral presentation three times to

different listeners, with progressively reduced time allocations: four minutes for the first delivery, three minutes for the second, and two minutes for the final presentation (Nation, 1989). This progressive time reduction creates pressure for learners to speak more rapidly and efficiently while maintaining message comprehensibility, thereby promoting the development of automatic language processing (de Jong & Perfetti, 2011).

Several theoretical mechanisms explain the technique's effectiveness in promoting fluency development. First, the repetition component allows learners to refine their linguistic choices and delivery with each iteration, reducing the cognitive load associated with content generation and enabling greater attention to fluency (Bygate, 2001). Task repetition has been consistently shown to improve various aspects of language performance, including fluency, accuracy, and complexity, through processes of proceduralization and automatization (Bygate & Samuda, 2005). Second, the time pressure inherent in the progressively reduced time allocations compels learners to activate more efficient processing strategies, access lexical items more rapidly, and reduce reliance on explicit grammatical monitoring that can impede fluent speech (Nation, 2001). This time constraint mimics the temporal demands of authentic communication, where interlocutors must process and produce language in real time without extended planning opportunities (Skehan, 1998). Third, the technique incorporates audience change between repetitions, maintaining communicative authenticity and motivation while providing opportunities for repetition practice (Nation, 1989). This design feature addresses the potential monotony of pure repetition while preserving the pedagogical benefits of repeated performance.

Empirical research across diverse contexts has consistently demonstrated the effectiveness of the 4/3/2 technique in improving various fluency measures. Yang's (2014) study of Chinese high school students found that regular implementation of the 4/3/2 technique over an academic term resulted in significant improvements in fluency as measured by words per

minute, mean length of run (the average number of syllables between pauses), and reduced pause frequency. Importantly, Yang also documented improvements in students' confidence and willingness to communicate, suggesting that the technique's benefits extend beyond purely linguistic dimensions to encompass affective factors crucial for language learning success. Similarly, Yufrizal's (2018) investigation of Indonesian EFL students demonstrated that the 4/3/2 technique significantly enhanced speaking fluency, with participants showing marked improvements in speech rate and coherence. The study also revealed that students perceived the technique as enjoyable and motivating, attributing their progress to the structured yet supportive nature of the repeated practice opportunities.

2.2 Challenges in Developing ESL Speaking Fluency

ESL learners face numerous interconnected challenges in developing speaking fluency, encompassing linguistic, cognitive, affective, and contextual factors (Thornbury, 2005). Understanding these challenges is essential for designing effective interventions and interpreting their outcomes.

Linguistic challenges constitute a primary barrier to fluency development. Insufficient vocabulary knowledge limits learners' ability to express ideas efficiently, forcing them to rely on circumlocution, frequent pausing while searching for words, or simplified expression that fails to capture intended meanings (Laufer & Nation, 1999). Research consistently demonstrates strong correlations between vocabulary size and speaking fluency, with larger lexicons enabling faster lexical access and more diverse expression (Hilton, 2008). Grammatical knowledge gaps similarly impede fluency, as learners who lack automatized control of basic syntactic structures must devote considerable attentional resources to constructing grammatically acceptable utterances, slowing speech production and reducing cognitive capacity available for content planning and discourse management (Ellis, 2005). Pronunciation difficulties, including challenges with individual

phonemes, stress patterns, and intonation, can also impede fluency by requiring conscious attention to articulation rather than allowing automatic speech production (Derwing & Munro, 2005).

Cognitive processing limitations represent another significant challenge category. Working memory constraints affect learners' ability to simultaneously plan content, select appropriate linguistic forms, monitor output for errors, and maintain discourse coherence (Kormos, 2006). Learners with limited working memory capacity may struggle particularly with the real-time demands of spoken communication, experiencing frequent breakdowns and hesitations as their processing capacity becomes overwhelmed (Wen, 2016). The lack of automaticity in accessing and assembling linguistic elements means that ESL learners must consciously retrieve vocabulary, construct syntactic frames, and execute articulatory plans that native speakers perform automatically, resulting in slower, more effortful speech production (Segalowitz & Segalowitz, 1993). Additionally, limited practice opportunities in many ESL contexts mean that learners have insufficient repetition to develop the automatic processing necessary for fluent speech (DeKeyser, 2007).

Affective factors profoundly influence fluency development and performance. Foreign language anxiety, characterized by feelings of tension, apprehension, and worry associated with language learning situations, affects a substantial proportion of language learners and can significantly impede speaking performance (Horwitz et al., 1986). Anxious learners may avoid speaking opportunities, experience cognitive interference during oral tasks, and develop negative self-perceptions that further inhibit language use (MacIntyre & Gardner, 1994). Fear of making mistakes and concerns about negative evaluation from teachers or peers can lead to excessive self-monitoring that disrupts fluent speech production (Young, 1991). Low self-confidence and limited self-efficacy beliefs regarding speaking ability create self-fulfilling prophecies wherein learners' negative expectations lead to reduced effort and practice, thereby preventing the skill development

necessary to improve confidence (Mills, Pajares, & Herron, 2006).

Cultural and educational context factors also shape fluency development challenges. In many educational systems, including Lebanon's, traditional pedagogical approaches emphasize grammatical accuracy and written language skills, providing limited opportunities for extended oral practice (Shaaban & Ghaith, 2002). Large class sizes common in many ESL contexts severely constrain individual speaking time, with students potentially speaking English for only a few minutes per week despite hours of instruction (Zeitoun, 2018). The disconnect between classroom language instruction and authentic communicative contexts reduces motivation and perceived relevance, as learners struggle to see connections between controlled classroom activities and real-world language use (Littlewood, 2007). In some cultural contexts, including many Arab societies, educational traditions emphasizing teacher-centered instruction and student passivity may conflict with the active participation and risk-taking required for fluency development (Rababah, 2005).

2.3 ESL Speaking Instruction in the Lebanese Context

The Lebanese educational context presents unique characteristics that influence English language teaching and learning. Lebanon's complex linguistic landscape, characterized by Arabic as the native language, French as a colonial legacy language, and English as an increasingly dominant international language, creates both opportunities and challenges for language education (Shaaban, 2013). Many Lebanese students are educated in trilingual environments where Arabic, French, and English are all used for instruction in different subjects, potentially creating cognitive benefits through multilingualism but also generating linguistic interference and confusion (Esseili, 2011).

Lebanese students typically begin English instruction in early elementary grades, with the language used as a medium of instruction for subjects such as mathematics and science in many schools (Diab, 2006). This

content-based approach theoretically provides extensive English exposure and authentic communication opportunities. However, research suggests that actual oral English use remains limited, with instruction often focusing on reading and writing skills while providing insufficient speaking practice (Shaaban & Ghaith, 2002). Teachers report numerous challenges in implementing communicative language teaching approaches, including large class sizes, limited instructional time, examination pressures emphasizing written language skills, and insufficient professional development in contemporary teaching methodologies (Zeitoun, 2018).

Diab's (2006) research on Lebanese university students' language attitudes revealed that while students recognize English's instrumental value for academic and professional success, they often lack confidence in their speaking abilities and report limited opportunities for authentic English communication outside classroom contexts. This disconnect between recognition of English's importance and actual communicative competence highlights the need for more effective speaking instruction throughout students' educational trajectories, beginning in elementary grades when foundational skills and attitudes are established.

Zeitoun's (2018) investigation of challenges faced by English language teachers in Lebanese private schools identified several persistent barriers to effective speaking instruction. Teachers reported that students' limited vocabulary and grammatical knowledge impeded their ability to express ideas fluently, while affective factors such as shyness, anxiety, and fear of peer ridicule significantly inhibited oral participation. Large class sizes (often exceeding 30 students) made individualized speaking practice logistically challenging, and curriculum demands left limited time for extended oral activities. Additionally, teachers noted that the traditional emphasis on accuracy over fluency in both curriculum design and assessment practices discouraged the risk-taking and experimentation necessary for fluency development with language use.

Methodology

3.1 Research Design

This study employed a convergent parallel mixed-methods design (Creswell & Plano Clark, 2017), integrating quantitative and qualitative data collection and analysis to provide a comprehensive understanding of the 4/3/2 technique's effectiveness and the contextual factors influencing its implementation. The mixed-methods approach was selected for its capacity to address both outcome questions (whether the intervention improved fluency) and process questions (how and why the intervention functioned in this specific context), thereby providing richer insights than either quantitative or qualitative methods alone could offer (Dörnyei, 2007).

The quantitative component utilized a quasi-experimental one-group pretest-posttest design to assess changes in student fluency following the intervention.

The qualitative component involved semi-structured interviews with English teachers to explore their perspectives on fluency challenges, instructional practices, and the feasibility of implementing the 4/3/2 technique.

3.2 Research Setting and Context

The research was conducted at a private educational institution located in the Saida District of South Lebanon. The school serves approximately 600 students from kindergarten through grade 12, with families representing middle to upper-middle socioeconomic backgrounds.

Fourth grade was selected as the target level for several reasons. First, by fourth grade, students have typically developed sufficient English vocabulary and grammatical knowledge to engage in extended speaking tasks, making fluency development pedagogically appropriate. Second, fourth grade represents a critical transition point where students move from "learning to read" to "reading to learn," with corresponding increases in academic language demands that require more sophisticated oral communication

skills. Third, establishing strong fluency foundations in elementary grades may prevent the development of persistent fluency deficits that become increasingly difficult to remediate in later years.

3.3 Participants

The student participant sample comprised 44 fourth-grade students (24 males, 20 females) aged 9–10 years, representing all fourth-grade students whose parents provided informed consent for research participation.

While the teacher participants included six English teachers (all female, ages 28–45) who taught English to elementary students at same school.

3.4 Intervention Procedures

3.4.1 Preparation Phase

Prior to implementing the intervention, the researcher conducted a two-hour professional development session with the four fourth-grade English teachers who would implement the 4/3/2 technique in their classrooms. This session covered the theoretical rationale for the technique, detailed implementation procedures, demonstration and practice of the activity, and discussion of potential challenges and adaptations. Teachers received written implementation guidelines and sample topics appropriate for fourth-grade students.

Students were introduced to the 4/3/2 technique through a demonstration and practice session one week before formal pretesting. The researcher explained the activity's purpose (to help them speak English more fluently and confidently), modeled the procedure with a sample topic, and facilitated a practice round with a low-stakes topic ("My favorite food") to familiarize students with the format and expectations. This preparation phase aimed to reduce novelty effects and ensure that pretest performance would not be artificially depressed by unfamiliarity with the task format.

3.4.2 Intervention Implementation

The intervention spanned eight weeks during the year 2024–2025, with students engaging in 4/3/2 activities twice weekly for a total of 16 sessions. Each session lasted approximately 30 minutes, including topic introduction, preparation time, and the three timed presentations. This dosage was selected based on previous research suggesting that regular, sustained practice is necessary for fluency development (Nation, 2001), while remaining feasible within the constraints of the existing curriculum.

Topics were selected to be age–appropriate, personally relevant, and within students’ linguistic and conceptual capabilities. Examples included “My family,” “My favorite hobby,” “A place I like to visit,” “My best friend,” “What I like about school,” and “My favorite holiday.” Topics were introduced one class session before the 4/3/2 activity, allowing students to think about content and, if desired, discuss ideas with family members, though formal preparation or script–writing was discouraged to maintain the activity’s focus on fluency rather than memorization.

The standard implementation procedure followed Nation’s (1989) original design. Teachers introduced the topic, elicited relevant vocabulary, and allowed students brief time to organize their thoughts mentally. Students were encouraged to focus on what they wanted to say rather than exact wording. Then students paired with a partner and took turns delivering their presentation in four minutes while the partner listened attentively. Teachers circulated to monitor, providing encouragement but not correcting errors during presentations. After that, students found a new partner and delivered the same presentation in three minutes, encouraged to speak more quickly while maintaining clarity. Three minutes later, students found a third partner and delivered the final presentation in two minutes, challenged to convey their key points efficiently. After two minutes, students briefly discussed their experience, noting improvements they observed and challenges they faced. Teachers facilitated whole–class discussion about strategies for speaking more fluently.

Teachers used timers to signal the end of each time period, and students were instructed to continue speaking until time expired even if they felt they had covered their main points, encouraging elaboration and detail rather than premature conclusion. The listener role was emphasized as active and engaged, with students instructed to maintain eye contact, show interest through nonverbal feedback, and ask follow-up questions if time remained.

3.5 Data Collection Instruments and Procedures

3.5.1 Quantitative Data: Fluency Assessments

Pretest and Posttest Design: Students completed individual speaking assessments one week before the intervention began (pretest) and during the week immediately following the intervention's conclusion (posttest). Both assessments used the same format but different topics to prevent practice effects while maintaining comparability.

Assessment Procedure: Students were individually called to a quiet room where they met with a trained research assistant (an experienced English teacher not employed at the school). After brief rapport-building, students were presented with a topic card and given two minutes to think about what they would say. They were then instructed to speak about the topic for as long as they could, with the research assistant listening attentively but not interrupting. Presentations were audio-recorded using a digital recorder for subsequent analysis. Different topics were used in each stage. Pretest topic was «My favorite day of the week» and posttest topic was «My favorite season,» selected for comparable difficulty, personal relevance, and familiarity. Both topics allowed students to draw on personal experience and required similar linguistic resources (descriptive language, reasons and explanations, personal preferences).

Fluency Measures: Recordings were transcribed and analyzed for two primary fluency indicators:

Words Per Minute (WPM): Total number of intelligible words produced divided by speaking time in minutes. This measure reflects overall speech rate, a fundamental fluency dimension (Lennon, 1990).

Mean Length of Pause: Average duration of silent pauses exceeding 0.5 seconds, measured using Praat acoustic analysis software (Boersma & Weenink, 2021). Shorter pauses indicate more fluent speech with less hesitation (Tavakoli & Skehan, 2005).

Reliability: A second trained rater independently analyzed 25% of recordings ($n=11$ for both pretest and posttest) to establish inter-rater reliability. Intraclass correlation coefficients (ICC) for WPM were .94 for pretest and .96 for posttest, indicating excellent reliability. ICC for pause length were .89 for pretest and .91 for posttest, indicating good to excellent reliability (Koo & Li, 2016).

3.5.2 Qualitative Data: Teacher Interviews

Semi-structured interviews with the six English teacher participants were conducted during the final two weeks of the intervention period. The interview protocol consisted of ten open-ended questions addressing teachers' perspectives on fluency challenges, instructional practices, and observations regarding the 4/3/2 technique's implementation and effectiveness.

Interviews were conducted individually in a private room at the school, lasting 30–45 minutes each. The researcher explained the interview's purpose, assured confidentiality, and obtained permission for audio recording. The semi-structured format allowed for follow-up questions and elaboration on interesting points while ensuring all participants addressed the same core topics (Merriam & Tisdell, 2015).

Key questions areas included the challenges students face in developing speaking fluency, linguistic versus affective barriers to fluent speech, current instructional practices for teaching speaking, observations of

student engagement and progress during the 4/3/2 intervention, perceived effectiveness and feasibility of the 4/3/2 technique, and recommendations for implementation and adaptation.

3.6 Data Analysis

Quantitative data were analyzed using IBM SPSS Statistics Version 27. Descriptive statistics (means, standard deviations, ranges) were calculated for both fluency measures at pretest and posttest to characterize the sample's performance and variability.

The primary analysis employed paired-samples t-tests to compare pretest and posttest scores for each fluency measure, testing the hypothesis that students would demonstrate significantly improved fluency following the intervention. Paired-samples t-tests were appropriate given the repeated-measures design where each participant served as their own control (Field, 2013).

Qualitative interview data were analyzed using thematic analysis following Braun and Clarke's (2006) six-phase framework: familiarization with data, generating initial codes, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes, and producing the report.

Findings

4.1 Quantitative Results: Impact on Speaking Fluency

4.1.1 Descriptive Statistics

Table 1 presents descriptive statistics for both fluency measures at pretest and posttest. At pretest, students spoke at a mean rate of 45.32 words per minute (SD = 8.67, range = 28–62 WPM), indicating considerable variability in baseline fluency levels. Mean pause length at pretest was 1.87 seconds (SD = 0.43, range = 1.1–2.8 seconds), reflecting relatively frequent and extended hesitations characteristic of elementary ESL learners.

At posttest, following the eight-week intervention, mean speech rate

increased to 68.91 WPM (SD = 9.34, range = 48–89 WPM), representing an average gain of 23.59 WPM or approximately 52% improvement over baseline. Mean pause length decreased to 1.24 seconds (SD = 0.38, range = 0.6–2.1 seconds), indicating that students hesitated for shorter durations during posttest presentations.

Table 1 Descriptive Statistics for Fluency Measures at Pretest and Posttest (N = 44)

Measure	Time	M	SD	Min	Max	Change
Words Per Minute	Pretest	45.32	8.67	28	62	+23.59
	Posttest	68.91	9.34	48	89	(+52.1%)
Mean Pause Length (seconds)	Pretest	1.87	0.43	1.1	2.8	-0.63
	Posttest	1.24	0.38	0.6	2.1	(-33.7%)

Note: Change percentages calculated as $[(\text{Posttest} - \text{Pretest}) / \text{Pretest}] \times 100$

Inferential Statistics: Paired-Samples T-Tests

Assumptions for paired-samples t-tests were satisfactorily met. Shapiro-Wilk tests indicated that difference scores (posttest minus pretest) did not significantly deviate from normality for WPM ($W = .97$, $p = .31$) or pause length ($W = .96$, $p = .18$). Visual inspection of Q-Q plots confirmed approximate normality of distributions.

Words Per Minute: Paired-samples t-test revealed a statistically significant increase in speech rate from pretest ($M = 45.32$, $SD = 8.67$) to posttest ($M = 68.91$, $SD = 9.34$), $t(43) = 15.87$, $p < .001$, two-tailed. The magnitude of this improvement was very large, with Cohen's $d = 2.61$, substantially exceeding conventional thresholds for large effects ($d = 0.8$). The 95% confidence interval for the mean difference ranged from 20.58 to 26.60 WPM, indicating that we can be 95% confident that the true population mean improvement falls within this range.

Mean Pause Length: Paired-samples t-test similarly demonstrated a

statistically significant reduction in pause length from pretest ($M = 1.87$ seconds, $SD = 0.43$) to posttest ($M = 1.24$ seconds, $SD = 0.38$), $t(43) = 10.34$, $p < .001$, two-tailed. This reduction represented a large effect, with Cohen's $d = 1.56$. The 95% confidence interval for the mean difference ranged from 0.51 to 0.75 seconds.

Table 2: Paired-Samples T-Test Results for Fluency Measures

(N = 44)

Measure	Mean Difference	SD	T	df	p	Cohen's d	95% CI
Words Per Minute	23.59	9.86	15.87	43	<.001	2.61	[20.58, 26.60]
Pause Length (sec)	-0.63	0.40	10.34	43	<.001	1.56	[0.51, 0.75]

Note: Negative mean difference for pause length indicates reduction (improvement). All p-values are two-tailed.

These results provide strong evidence that the 4/3/2 intervention significantly improved both dimensions of speaking fluency measured in this study. The very large effect sizes indicate not only statistical significance but also practical significance, with improvements of sufficient magnitude to represent meaningful enhancement of students' communicative capabilities.

4.1.2 Fluency Gains by Proficiency Level

To examine whether intervention effectiveness varied by initial proficiency level, students were classified into three groups based on pretest WPM scores: low proficiency (pretest WPM < 40, $n = 12$), intermediate proficiency (pretest WPM 40–50, $n = 20$), and high proficiency (pretest WPM > 50, $n = 12$). Mixed-design ANOVA with time (pretest, posttest) as the within-subjects factor and proficiency level as the between-subjects factor examined the time $\times$ proficiency interaction.

Results revealed a significant main effect of time, $F(1, 41) = 251.74$, $p < .001$, $\eta^2 = .86$, confirming overall fluency improvement. The main effect of proficiency level was also significant, $F(2, 41) = 18.92$, $p < .001$, $\eta^2 =$

.48, indicating that proficiency groups differed in their overall WPM across both time points, as expected. Critically, the time $\times$ proficiency interaction was not significant, $F(2, 41) = 1.43$, $p = .25$, $\eta p^2 = .07$, suggesting that all proficiency groups benefited similarly from the intervention in proportional terms.

Table 3: Fluency Gains by Initial Proficiency Level

Proficiency Level	n	Pretest WPM M (SD)	Posttest WPM M (SD)	Gain M (SD)	% Improvement
Low (WPM < 40)	12	34.17 (4.52)	56.83 (7.21)	22.66 (8.94)	66.3%
Intermediate (WPM 40-50)	20	45.60 (2.89)	69.45 (6.87)	23.85 (9.12)	52.3%
High (WPM > 50)	12	54.92 (3.74)	78.58 (8.13)	23.66 (11.02)	43.1%

These findings indicate that the 4/3/2 technique proved effective across the proficiency spectrum, with lower-proficiency students showing the largest percentage gains (though not significantly different in absolute terms). This suggests that the intervention is appropriate for mixed-ability classrooms and does not disproportionately benefit only higher-proficiency learners.

4.1.3 Individual Variability in Response to Intervention

While group-level analyses demonstrated significant average improvements, examination of individual change scores revealed variability in intervention response. Of the 44 participants, 42 (95.5%) showed WPM increases, with gains ranging from 8 to 42 WPM. Two students (4.5%) showed minimal change (gains of 2 and 3 WPM), though neither demonstrated decreased fluency. For pause length, 40 students (90.9%) showed reductions (improvements), while 4 students (9.1%) showed slight increases in pause length despite generally improved WPM, suggesting different fluency profiles.

This variability, while modest, underscores that pedagogical interventions affect individuals differently based on factors such as motivation, language aptitude, prior experience, and learning preferences (Dörnyei, 2005). The

overwhelmingly positive response across the sample, however, supports the intervention's general effectiveness for this population.

4.2 Qualitative Results: Teacher Perspectives

Thematic analysis of teacher interviews yielded five major themes regarding fluency challenges and the 4/3/2 intervention: (1) linguistic barriers to fluency, (2) affective obstacles, (3) instructional constraints and challenges, (4) observed benefits of the 4/3/2 technique, and (5) implementation considerations and recommendations.

Theme 1: Linguistic Barriers to Fluency

All six teachers identified linguistic knowledge gaps as primary impediments to students' fluent speech. Within this overarching theme, three sub-themes emerged: vocabulary limitations, grammatical insecurity, and pronunciation challenges.

Theme 2: Affective Obstacles

Teachers identified multiple affective factors that inhibited students' speaking fluency, with anxiety, fear of negative evaluation, and low confidence emerging as interconnected issues.

Theme 3: Instructional Constraints and Challenges

Teachers identified several contextual and practical factors that limited their ability to provide optimal speaking instruction, including time constraints, large class sizes, and curriculum pressures.

Theme 4: Observed Benefits of the 4/3/2 Technique

Teachers reported multiple positive observations regarding the 4/3/2 intervention, including visible fluency improvements, increased student confidence, and high engagement.

Theme 5: Implementation Considerations and Recommendations

While generally positive about the technique, teachers identified several

implementation considerations and offered recommendations for optimization.

4.3 Integration of Quantitative and Qualitative Findings

Integration of quantitative and qualitative findings reveals convergent and complementary evidence regarding the 4/3/2 technique's effectiveness and mechanisms of impact.

Quantitative results demonstrating significant fluency improvements align with teachers' qualitative observations of visible progress in students' speaking speed and smoothness. Both data sources support the conclusion that the intervention effectively enhanced fluency, providing triangulated evidence that strengthens confidence in this finding.

Qualitative data illuminate why and how the quantitative improvements occurred. Teachers' observations that the technique–built confidence, reduced anxiety, and provided structured practice opportunities explain the mechanisms through which fluency developed. The qualitative finding that students showed visible improvement even within single 4/3/2 sessions (from first to third presentation) contextualizes the larger pre–post quantitative gains, suggesting that immediate task repetition effects accumulated over multiple sessions to produce substantial fluency development.

Qualitative data address research questions about implementation feasibility and contextual factors that quantitative measures alone could not capture. Teachers' perspectives on linguistic and affective barriers provide essential context for understanding the challenges the intervention addressed, while their implementation recommendations offer practical guidance for future applications.

Table 4 presents a joint display integrating quantitative results with corresponding qualitative themes, illustrating how the two data types complement each other.

Table 4: Joint Display: Integration of Quantitative and Qualitative Findings

Quantitative Finding	Related Qualitative Theme	Integration/Interpretation
Significant increase in WPM ($M = 23.59$, $p < .001$, $d = 2.61$)	Visible fluency improvement; efficiency of providing practice	Quantitative gains confirmed by teacher observations; teachers attributed improvements to structured, repeated practice opportunities
Significant reduction in pause length ($M = -0.63$ sec, $p < .001$, $d = 1.56$)	Linguistic barriers (vocabulary, grammar); affective obstacles reduced	Shorter pauses suggest improved word access and reduced self-monitoring; teachers noted decreased hesitation and increased confidence
Similar gains across proficiency levels	Differentiation needs; technique benefits all students	While all levels improved, teachers noted that differentiated topics/timings could optimize effectiveness for diverse learners
95.5% of students showed WPM gains	High student engagement; confidence building	Nearly universal improvement aligns with teachers' observations of strong engagement and visible motivation
Variability in individual gains (8-42 WPM)	Individual differences in anxiety, confidence, motivation	Qualitative data on affective factors help explain why some students benefited more than others

Discussion

5.1 Interpretation of Findings

The findings of this study provide robust evidence that the 4/3/2 technique significantly enhances speaking fluency among fourth-grade Lebanese ESL learners. The large effect sizes observed for both fluency measures ($d = 2.61$ for WPM, $d = 1.56$ for pause length) indicate not merely statistical significance but substantial practical significance, representing meaningful improvements in students' communicative capabilities. These results align with and extend previous research on the 4/3/2 technique conducted in diverse international contexts (Nation, 2001; Yang, 2014; Yufriзал, 2018), demonstrating that the technique's effectiveness generalizes to the Lebanese educational context and to younger learners than typically studied.

5.2 Mechanisms of Fluency Development

The integrated findings suggest multiple mechanisms through which the 4/3/2 technique promoted fluency development. First, the repetition component enabled proceduralization and automatization of language processing, consistent with skill acquisition theory (DeKeyser, 2001). By

delivering the same content three times, students progressively refined their linguistic choices, reduced content planning demands, and developed more efficient processing routines. Teachers' observations that students showed improvement even within single 4/3/2 sessions support this interpretation, as immediate performance gains reflect emerging automaticity rather than new learning.

Second, the progressive time pressure encouraged students to activate faster processing strategies and reduce reliance on explicit grammatical monitoring. Teachers noted that the technique appeared to shift students' focus from accuracy concerns to message communication, reducing the excessive self-monitoring that disrupts fluent speech. This finding aligns with Skehan's (1998) trade-off hypothesis, which suggests that attentional resources allocated to monitoring for accuracy are unavailable for fluency. The 4/3/2 technique's time constraints may have effectively prevented such counterproductive monitoring, enabling more fluent production.

Third, the technique's structured, predictable format appeared to reduce anxiety and build confidence, addressing the affective barriers that teachers identified as significant fluency impediments. The opportunity to repeat the same content with visible improvement provided experiences of success that enhanced self-efficacy beliefs (Bandura, 1997). As self-efficacy increased, students became more willing to take risks and engage fully in speaking tasks, creating a positive cycle of practice, improvement, and increased motivation.

Fourth, the audience change between repetitions maintained communicative authenticity while providing repetition benefits. Teachers noted that students remained engaged throughout all three presentations rather than becoming bored with repetition, suggesting that the partner changes successfully balanced pedagogical benefits with motivational considerations.

5.3 Addressing Linguistic and Affective Barriers

The qualitative findings regarding linguistic and affective barriers to fluency

provide important context for understanding the intervention's effectiveness. Teachers identified vocabulary limitations, grammatical insecurity, anxiety, and low confidence as primary challenges facing their students. The 4/3/2 technique appears to address these challenges in several ways.

Regarding vocabulary limitations, while the technique does not directly teach new words, it provides intensive practice using familiar vocabulary, potentially strengthening lexical access speed and reducing word-retrieval pauses. The instruction to use topics within students' existing vocabulary range ensures that fluency practice focuses on automatizing available linguistic resources rather than struggling with unfamiliar content.

Concerning grammatical insecurity, the time pressure and focus on message communication may have reduced students' tendency to over-monitor for grammatical correctness, enabling more fluent production even when grammatical accuracy remained imperfect. This finding suggests value in explicitly distinguishing fluency-focused activities (where message communication is prioritized) from accuracy-focused activities (where linguistic correctness is emphasized), helping students understand that different tasks have different priorities (Nation, 2001).

Regarding affective barriers, the technique's structure appeared particularly well-suited to reducing anxiety and building confidence. The predictability and clarity of task expectations reduced uncertainty-related anxiety, while the opportunity for repeated practice with visible improvement provided confidence-building success experiences. The simultaneous pair work format, as teachers noted, reduced the performance pressure associated with whole-class speaking, making participation less threatening for anxious students.

5.4 Effectiveness Across Proficiency Levels

The finding that students across proficiency levels benefited similarly from the intervention has important implications for classroom implementation. This result suggests that the 4/3/2 technique is appropriate for mixed-

ability classrooms typical of many educational contexts, as it does not disproportionately benefit only higher-proficiency learners. Lower-proficiency students showed the largest percentage gains, though absolute gains were comparable across groups, indicating that all students improved substantially regardless of starting point.

This across-the-board effectiveness may reflect the technique's adaptability to individual learner needs. Within the same basic structure, students can work at their own linguistic level, with lower-proficiency learners producing simpler but increasingly fluent speech while higher-proficiency learners produce more complex but equally increasingly fluent language. The technique's focus on individual performance improvement rather than comparison with others may also reduce the discouragement that lower-proficiency students sometimes experience in mixed-ability classes.

5.5 Comparison with Previous Research

The results align closely with previous research on the 4/3/2 technique while extending the evidence base in important ways. The magnitude of fluency gains observed in this study (52% increase in WPM) is comparable to or exceeds improvements reported in previous research. Arevart and Nation (1991) reported approximately 40% improvement in speech rate, Yang (2014) found 45% improvement among Chinese high school students, and Yufriзал (2018) documented 38% improvement with Indonesian university students. The particularly strong effects observed in this study may reflect the intensive implementation (twice weekly for eight weeks), the elementary-age participants who may be particularly responsive to structured practice, or contextual factors specific to the Lebanese setting.

The finding that benefits accrued across proficiency levels extends previous research that has typically examined more homogeneous samples. This result suggests broader applicability than might be inferred from studies focusing on specific proficiency levels. Additionally, the successful implementation with fourth-grade students extends the evidence base to younger learners

than typically studied, addressing a gap in the literature and demonstrating that the technique can be effectively adapted for elementary contexts.

The qualitative findings regarding implementation considerations add practical insights often absent in previous research that has focused primarily on outcome measures. Teachers' perspectives on topic selection, preparation time, differentiation needs, and curriculum integration provide valuable guidance for practitioners seeking to implement the technique in their own contexts.

5.6 Practical Implications

The findings offer several practical implications for ESL instruction in Lebanon and similar contexts. The first implication is curriculum integration. The 4/3/2 technique should be integrated as a regular component of ESL curriculum rather than used as an occasional activity. Teachers' recommendation for sustained implementation aligns with theoretical understanding that fluency development requires extensive practice over time (Nation, 2001). Curriculum developers might designate specific class time for fluency-focused activities, ensuring that fluency receives attention equal to other language skills.

Teachers would benefit from professional development on implementing fluency-focused activities and understanding the distinction between fluency and accuracy objectives. Training should address the theoretical rationale for time-pressured practice, practical implementation procedures, topic selection guidelines, and strategies for managing pair work in larger classes.

The findings suggest value in incorporating fluency assessment into ESL evaluation systems. Currently, as teachers noted, speaking skills and particularly fluency receive less formal assessment than written language skills. Developing practical fluency assessment rubrics and procedures could elevate speaking instruction's status and provide accountability for fluency development.

While the technique proved effective across proficiency levels, teachers' suggestions for differentiation merit consideration. Offering topic choices at varying difficulty levels, adjusting time allocations for different proficiency groups, or providing additional support for lower-proficiency students could optimize effectiveness for diverse learners.

The findings underscore the importance of addressing affective barriers to speaking. Creating supportive classroom climates that normalize mistakes as learning opportunities, emphasizing individual improvement over peer comparison, and providing structured activities like 4/3/2 that reduce performance pressure can help anxious students develop confidence and fluency.

5.7 Conclusion

This study provides compelling evidence that the 4/3/2 technique significantly enhances speaking fluency among fourth-grade Lebanese ESL learners. The convergence of quantitative results demonstrating large improvements in speech rate and pause length with qualitative findings revealing teachers' observations of visible progress, increased confidence, and high engagement creates a robust evidence base supporting the technique's effectiveness in this context.

The research addresses an important educational need, as Lebanese students' limited speaking fluency represents a persistent challenge despite the recognized importance of English proficiency. By demonstrating that a specific, replicable pedagogical intervention can produce substantial fluency gains within the constraints of authentic classroom contexts, the study offers practical hope for improving ESL speaking instruction.

Beyond documenting effectiveness, the study illuminates why and how the technique works. The integration of quantitative and qualitative findings reveals that the 4/3/2 technique promotes fluency through multiple mechanisms: enabling automatization through repetition, encouraging faster processing through time pressure, reducing anxiety through

structured practice, and building confidence through visible improvement. Understanding these mechanisms enables more informed implementation and adaptation to diverse contexts.

The findings underscore several key principles for effective fluency instruction. First, fluency development requires dedicated instructional time and specific activity types distinct from accuracy-focused instruction, validating Nation's (2001) argument for fluency as a separate curriculum strand. Second, addressing affective barriers is as important as addressing linguistic limitations, highlighting the need for supportive classroom environments that encourage risk-taking and normalize mistakes. Third, structured, intensive practice with familiar language enables automatization, supporting skill acquisition theory's emphasis on repetition for developing automatic processing. Fourth, time pressure, when combined with repetition and support, can be productive rather than counterproductive, pushing learners toward more efficient language processing.

For Lebanese ESL educators, this research offers evidence-based guidance for enhancing speaking instruction. The 4/3/2 technique provides a practical, efficient approach to providing substantial oral practice within typical classroom constraints. Its effectiveness across proficiency levels makes it appropriate for the mixed-ability classes common in Lebanese schools, while its structured format addresses teachers' concerns about managing speaking activities in larger classes.

More broadly, the study contributes to the international literature on fluency development by extending the evidence base for the 4/3/2 technique to a new cultural and educational context and to younger learners than typically studied. The successful implementation in Lebanon suggests that the technique's effectiveness is not limited to the East Asian contexts where much previous research has been conducted, supporting its potential as a widely applicable pedagogical innovation.

As English continues to function as a global lingua franca and Lebanese students' future opportunities increasingly depend on English proficiency, developing effective approaches to enhancing communicative competence becomes ever more critical. This study demonstrates that research-based pedagogical innovations can make meaningful differences in students' language development, offering hope that persistent challenges can be addressed through evidence-informed practice.

References

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Boersma, P., & Weenink, D. (2021). Praat: Doing phonetics by computer [Computer program]. Version 6.1.38. <http://www.praat.org/>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.
- Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing* (pp. 23–48). Longman.
- Bygate, M., & Samuda, V. (2005). Integrative planning through the use of task repetition. In R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second language* (pp. 37–74). John Benjamins.
- Chanseawrassamee, S., & Shin, S. (2009). Teaching speaking through the 4/3/2 activity: A case study of Thai students. *Journal of Asia TEFL*, 6(1), 135–163.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting*

mixed methods research (3rd ed.). SAGE Publications.

de Jong, N. H., & Perfetti, C. A. (2011). Fluency training in the ESL classroom: An experimental study of fluency development and proceduralization. *Language Learning*, 61(2), 533–568. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00620.x>

DeKeyser, R. M. (2001). Automaticity and automatization. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 125–151). Cambridge University Press.

DeKeyser, R. M. (2007). Skill acquisition theory. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 97–113). Lawrence Erlbaum Associates.

Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379–397. <https://doi.org/10.2307/3588486>

Diab, R. L. (2006). University students' beliefs about learning English and French in Lebanon. *System*, 34(1), 80–96. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.06.014>

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.

Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209–224. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.12.006>

Esseili, F. (2011). *English in Lebanon: Implications for National identity and language policy*. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). SAGE Publications.

Hilton, H. (2008). *The link between vocabulary knowledge and spoken*

L2 fluency. *Language Learning Journal*, 36(2), 153–166. <https://doi.org/10.1080/09571730802389983>

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>

Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155–163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>

Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Laufer, B., & Nation, P. (1999). A vocabulary–size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16(1), 33–51. <https://doi.org/10.1177/026553229901600103>

Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40(3), 387–417. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00669.x>

Littlewood, W. (2007). Communicative and task–based language teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching*, 40(3), 243–249. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004363>

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283–305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>

Maurice, K. (1983). The fluency workshop. *TESOL Newsletter*, 17(4), 429.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey–Bass.

Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of

anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276–295. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02266.x>

Nation, I. S. P. (1989). Improving speaking fluency. *System*, 17(3), 377–384. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(89\)90010-9](https://doi.org/10.1016/0346-251X(89)90010-9)

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Rababah, G. (2005). Communication problems facing Arab learners of English. *Journal of Language and Learning*, 3(1), 180–197.

Rahman, F., & Deviyanti, R. (2018). The correlation between students' vocabulary mastery and speaking skill. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 3(1), 51–60. <https://doi.org/10.21462/jeltl.v3i1.87>

Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. Routledge.

Segalowitz, N., & Segalowitz, S. J. (1993). Skilled performance, practice, and the differentiation of speed-up from automatization effects: Evidence from second language word recognition. *Applied Psycholinguistics*, 14(3), 369–385. <https://doi.org/10.1017/S0142716400010845>

Shaaban, K. (2013). Assessing the role of English in Lebanon. *World Englishes*, 32(3), 333–351. <https://doi.org/10.1111/weng.12031>

Shaaban, K. A., & Ghaith, G. (2002). University students' perceptions of the ethnolinguistic vitality of Arabic, French and English in Lebanon. *Journal of Sociolinguistics*, 6(4), 557–574. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00203>

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.

Tavakoli, P., & Skehan, P. (2005). Strategic planning, task structure, and

performance testing. In R. Ellis (Ed.), Planning and task performance in a second language (pp. 239–273). John Benjamins.

Thornbury, S. (2005). How to teach speaking. Longman.

Wen, Z. (2016). Working memory and second language learning: Towards an integrated approach. Multilingual Matters.

Wibowo, W. (2014). Manajemen bahasa [Language management]. Gramedia Pustaka Utama.

Yang, Y. I. (2014). The implementation of speaking fluency in communicative language teaching: An observation of adopting the 4/3/2 activity in high schools in China. International Journal of English Language Education, 2(1), 193–214. <https://doi.org/10.5296/ijele.v2i1.51>

Yufrizal, H. (2018). The Application Of 4/3/2 Technique To Enhance Speaking Fluency Of EFL Students In Indonesia. Advances in Social Sciences Research Journal, 5(10). <https://doi.org/10.14738/assrj.510.5265>

Zeitoun, S., & Helen El-Abed, H. (2018). Challenges teachers face when teaching ELL students in a private school in Mount Lebanon. Advances in Social Sciences Research Journal, 5(3). <https://doi.org/10.14738/assrj.53.428>

2-The Impact of Engaging Technology and Ipsative Assessment in Mathematics on Grade 8 Students' Achievement and self-efficacy

أثر استخدام التكنولوجيا التفاعلية والتقييم التقارني الذاتي في الرياضيات على
تحصيل طلاب الصف الثامن وكفاءتهم الذاتية.



Rana Halim Fleihan

PhD student in Education, Mathematics Coordinator and Teacher, specialized in training trainers
on the STEAM curriculum.

بقلم الطالبة: رنا حليم فليحان

طالبة دكتوراه في التربية، منسقة ومعلمة رياضيات، متخصصة في تدريب المدربين على منهاج STEAM

rana.fleihan@gmail.com

تحت اشراف الأستاذ الدكتور: سناء نعيم شهاب

أستاذ دكتور في الجامعة اللبنانية - كلية التربية

Sanaa Naim Shehayeb

Full professor at the Lebanese University Faculty of Education

<https://orcid.org/0000-0003-3976-6380>

Sshehayeb@ul.edu.lb

تاريخ الاستلام: 2026 / 2/17 تاريخ القبول: 2026 / 2/25 تاريخ النشر: 2026 / 3/25

Abstract

This study examines the impact of integrating technology-supported ipsative assessment into Grade 8 mathematics teaching in Lebanese public

schools in Aley district. A mixed-methods design was used, combining a teacher questionnaire, repeated student assessments administered across two intervention phases, and focus groups with teachers and students. The intervention integrated e-learning, e-assessment, and e-feedback through online mathematics applications to support self-referenced progress monitoring. Quantitative findings indicate improved student performance across the intervention phases, while qualitative findings suggest increased confidence, engagement, and perceived usefulness of feedback. Teacher survey results did not show statistically significant associations between application use and the assessed feedback/assessment categories, suggesting that implementation quality and context may matter more than platform availability alone. The study used a quasi-experimental with one-group design without a control group and explored self-efficacy qualitatively rather than through a standardized scale.

A questionnaire was shared privately and filled out by 111 math coordinators and teachers out of 145. Four assessments were shared with students in two consecutive phases via online math apps that were integrated to provide students with e-assessment, e-learning, and e-feedback. 64 students participated in this study from 5 public schools. The analysis of the collected data was performed using independent sample t-tests with SPSS software. The mean score in the 1st phase increased from 2.98 to 3.94, which indicates a notable improvement in student performance. The boxplot analysis reveals a clear shift in the distribution of scores, with over 75% of students achieving higher scores (around 4 out of 5) after the intervention. The mean score in the 2nd phase increased from 3.11 to 3.92, indicating a positive shift. The distribution of scores shifted towards higher performance levels, with over 75% of students achieving scores of 4 or 5 out of 5.

Keywords: Ipsative e-assessment, educational technology, ipsative e-feedback, self-efficacy, Computer-based intervention

الملخص

تسلط هذه الدراسة الضوء على أثر تطبيق التقييم التقارني الذاتي (Ipsative) القائم على التكنولوجيا في تدريس الرياضيات لطلبة المرحلة المتوسطة، وتصف تطوّر أداء طلاب الصف الثامن في المدارس الرسمية اللبنانية في قضاء عاليه.

تم اعتماد منهجية بحثية تجمع بين الأسلوبين الكمي والنوعي، حيث وُزّع استبيان بشكل خاص وتمت تعبئته من قبل 111 منسّقاً ومعلّمًا للرياضيات من أصل 145. كما تم تقديم أربعة اختبارات للطلاب على مرحلتين متتاليتين عبر تطبيقات رياضيات إلكترونية تم دمجها لتوفير التقييم الإلكتروني، والتعلم الإلكتروني، والتغذية الراجعة الإلكترونية. شارك في هذه الدراسة 64 طالبًا من خمس مدارس رسمية. أُجري تحليل البيانات المجمّعة باستخدام اختبار (t) للعينات المستقلة من خلال برنامج SPSS. وقد ارتفع المتوسط الحسابي في المرحلة الأولى من 2.98 إلى 3.94، مما يشير إلى تحسن ملحوظ في أداء الطلاب. كما أظهر تحليل مخطط الصندوق (Boxplot) تحولاً واضحاً في توزيع الدرجات، حيث حقق أكثر من 75% من الطلاب درجات أعلى (حوالي 4 من 5) بعد التدخل. وفي المرحلة الثانية، ارتفع المتوسط الحسابي من 3.11 إلى 3.92، مما يدل على تحسن إيجابي. كما تحول توزيع الدرجات نحو مستويات أداء أعلى، حيث حقق أكثر من 75% من الطلاب درجات 4 أو 5 من 5. الكلمات المفتاحية: التقييم الإلكتروني التقارني الذاتي، التكنولوجيا التعليمية، التغذية الراجعة الإلكترونية التقارنية الذاتية، الكفاءة الذاتية، التدخل القائم على الحاسوب.

Introduction

Despite the longstanding existence of ipsative assessment, formal systems implementing it remain limited. Hughes admits that a large number of teachers are probably using this type of assessment without being aware of or familiar with the word ipsative. Considerable research has been done about assessment and technology, previous studies implemented formative ipsative assessment as part of inquiry learning in high school (Nishizuka, 2022) or as effective ipsative feedback in languages (Martínez-Arboleda, 2021).

Choosing grade 8 students was due to the importance of this grade level in learning the mathematical basic skills that are considered the core of middle school curriculum. Learners at this age usually engage in activities that show their strengths and not their weaknesses. This study focuses on implementing online computer-marked assessments integrated with ipsative assessment, a less popular kind of assessments, to keep pace

with today's educational progress and examine the efficacy of ipsative e-assessment and e-feedback regarding intra- and inter-individual differences. While choosing public schools was one of the main goals of this study since the national books and the learning strategies needs improvement, where implementing new assessment strategies may reveal faster progress in students' achievements in mathematics.

Providing students, the confidence they need to complete self-referenced math assessments is the main objective where grades will reflect their progress. This will limit the high-achievers' showing off and give space for other students to show their abilities through scoring depending on their progress. Moreover, this study will provide invaluable insights for educational trainers, school supervisors, teachers, and, most importantly, curriculum designers. The study findings will facilitate the development of innovative materials and online applications that support effective e-assessment and e-feedback practices.

However, the findings of this study will be limited to math subject and cannot be generalized to other subjects. The study has been conducted through the last school semester of the academic year (2023–2024) and the location of schools has been in the same district. The used accounts from the IXL site were free for one month. So, creating accounts for students via IXL app, sharing the passwords with students and using them in a period of one month limited the interference time of feedback between the assessments. The last technical limitation was the availability of network for some students that obliged the researcher to give more time for some stages to be fully completed. Few school principals were not cooperative and kept postponing the visit to their schools to avoid the participation of their students in the study. While in other schools only some students didn't participate for personal reasons, though teachers and students were always reminded that the results are confidential and won't affect school results.

The primary objectives of this study are to examine the integration of technology into mathematics education through the use of e–assessments, e–feedback, and ipsative evaluation methods. It investigates changes in students’ performance following the implementation of multiple digital assessments and individualized feedback, with the aim of enhancing teaching and learning practices. Mathematics applications are employed to encourage students to practice regularly, monitor their progress, and receive tailored feedback aligned with their individual responses. Mobile applications provide continuous e–feedback, enabling systematic reflection on learning outcomes. Central to the study is the application of ipsative assessment, which evaluates each student’s progress against their own prior results rather than in comparison with peers. This approach fosters a personalized learning environment that promotes self–improvement while reducing competitive pressures in mathematics education.

Materials and Methods

Research design and plan

This study adopted a mixed–methods design combining quantitative and qualitative components. Quantitative approach, as explained by Edmonds and Kennedy (2017) is framed by the belief of one truth requires to be discovered and is known as realism. Typically, this approach is favored to study the outcomes effected by integrating technology into assessment. To validate the findings, qualitative research method was also used in tandem. Qualitative research method is considered a must to rely on others experiences and their different perspectives towards using math apps, e–assessments, e–feedbacks and particularly using them ipsatively. Edmonds and Kennedy (2017) inferred in their book that thoughts, feelings and experiences are unobservable and it doesn’t suggest one reality. It is based on true understanding of actions.

The quantitative component included: a questionnaire administered to mathematics coordinators and teachers, and repeated student assessments

implemented in two consecutive phases through online mathematics applications. A survey was shared privately with math coordinators and teachers all over Lebanon. 111 math coordinators and teachers filled the questionnaire out of 145. The questionnaire was composed of 4 main parts: the demographic part about the coordinators and teachers, questions specifying the school main features where they are employed, 2 Likert Scale parts the first to identify the overall feedback applications and the second to identify assessment applications of teachers and the overall implementation levels of technology in their classrooms.

Students completed four online assessments over time, which were designed and piloted, Score changes were examined across phases. Because no control group was included, the design supports interpretation of improvement patterns within the participating group but does not by itself establish causal effects.

Thus, the student intervention component followed a quasi-experimental one-group repeated-assessment design.

The qualitative focus groups were used to interpret and contextualize the quantitative findings (including students' perceptions of feedback, confidence, and engagement) and to identify implementation constraints in real school settings. This approach included a focus group of 10 teachers, who were interviewed in an online meeting via Microsoft Teams' application. Another 2 focus groups were included, of 11 students each to explore experiences with e-learning, e-assessment, and e-feedback.

Population and sampling method

The links for the google form of the questionnaire were sent as private messages via WhatsApp, Facebook messenger or e-mail. Data was collected from Math coordinators and teachers teaching K-12 from private and public schools all over Lebanon. 111 teachers participated in the survey out of 145 that could have been reached due to the crisis of Israeli attacks.

Students that enrolled in the study were of Aley district, from 5 different public schools. The number of schools is considered representative due to the fact that only 9 schools were opening their doors and teaching their students by the time this study was implemented. Thus allowing 64 students of the 8th grade to participate in this study out of 103 students. The same student group participated across the intervention sequence, although some missing responses occurred across assessments.

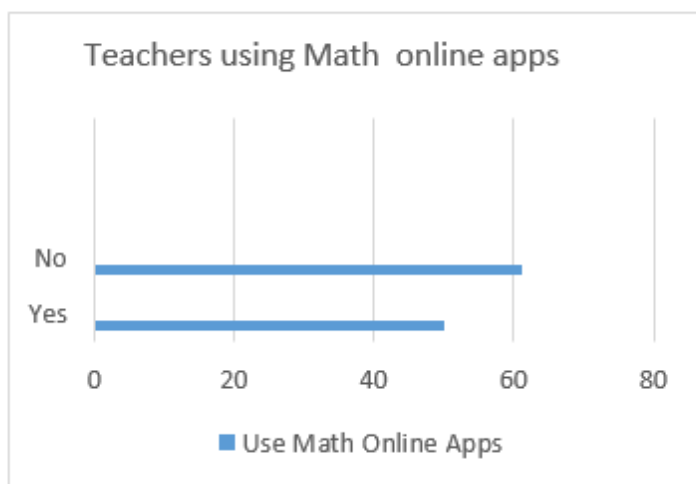


Figure 1.1 Teachers using Math online apps

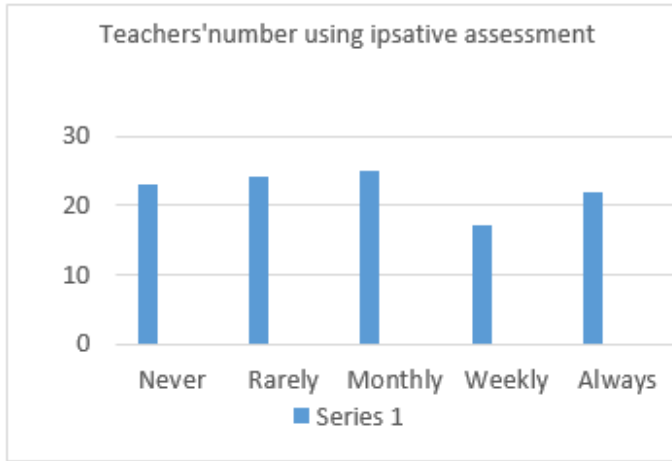


Figure 1.2 Number of teachers using ipsative assessment

Sampling the focus group was based on the results of the questionnaire. 50 teachers used online math apps with their students (fig 1.1) and 17 teachers use ipsative assessments weekly and 22 teachers always use ipsative assessment in their classes (fig 1.2). 10 teachers were chosen on the basis of these two features. 3 teachers that use math apps and don't use ipsative assessment, 3 teachers that use them both and 2 teachers that use ipsative assessment but don't use online math apps. To reach them the google form was collecting the emails of the participants which helped to contact them through e-mail.

2 – 2 – 1 Pilot of the questionnaire

To conduct the pilot study, the objectives were clearly set. The sample was selected to be representative and similar to my actual respondents. Once, the questionnaire is completed, the questionnaire was piloted on 23 teachers. The collected results ensured that the questionnaire items were easily understood and answered.

2 – 2 – 2 Pilot of the 4 assessments

Four assessments were addressed and piloted with 12 students in a

school in Baabda district. The results were compared using independent sample t-test in IBM SPSS 21. The independent-sample t-test was run to determine if the e-feedback was more effective at increasing the number of correct answers than learning without providing e-feedback. The results showed that the participants when receiving positive e-feedback ($M=4.00$, $SD=1.279$) reported higher number of correct answers than when not receiving e-feedback ($M= 2.92$, $SD= 1.505$). This difference was not significant ($t (-1.900)$ $p=.071$) $p>.05$ at 5% significance level. Thus, Further studies are required to accept or reject these results.

Table 1.1: Pilot study

Group Statistics					
phase1		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
scores1	1	12	2.92	1.505	.434
	2	12	4.00	1.279	.369

2 – 2 – 3 Pilot of the questions for the focus group

The questions of the interview were piloted with a teacher and 2 students to check understandability and to approximate the time needed to conduct the meeting with the focus groups. The questions were prepared in both languages Arabic and English. The consumed time to answer them was 22 min. so the expected time for the meeting should be 30–40 min.

2 – 3 Data collection and instruments

The online apps that were adopted: Google form to investigate teachers' methods and use of assessment and feedback, the IXL to foster e-learning and formative feedback, Quizizz (Wayground) for e-assessment to compare previous work with the current performance with formative-ipsative feedback and Seesaw for feedback and reflections. As for communication, WhatsApp, email and messenger were used to communicate with teachers and students in addition to in-person contact.

As a first stage, questionnaires were prepared to reach math coordinators and teachers. To prepare this questionnaire, 23 articles about educational technology, feedback and assessment were deeply reviewed. A deep search for the contact numbers of the math coordinators and teachers was done either through their school principals, their colleagues, or their students. Second, the accounts for three online applications were prepared to integrate them accordingly in my study. Students were helped to set up their mobile apps on their devices using small documents that explain the instructions to download and sign in to the apps and links. Then, the credentials, usernames and passwords, were set and sent via private messages on their mobile phones or delivered to them in person at their schools. The third stage was designing the tools needed to measure students' progress. Four main assessments were designed to be assigned to students via the math online app, Quizizz. The misconceptions were based on simple skills that most students always fail to master (Stemele, B. P., & Jina Asvat, Z., 2024). Teachers usually try their best to build their students' knowledge about algebraic terms and expressions as soon as they start learning operations. But most students fail to master these skills. The skills that were chosen in this study were: factor quadratics, factor out a monomial, polynomial vocabulary, add and subtract polynomials, multiply a polynomial by a monomial, multiply two binomials, distributive property, identify equivalent linear expressions, and simplify variable expressions involving like terms.

The last tool, was the questions for interviewing the coordinators and teachers that will participate in the focus group which were prepared depending on the collected responses of the questionnaire that was previously filled by the them. The questions for students' focus groups were emphasized about their own perceptions to infer to what extent their self-efficacy has changed.

2 – 4 Validity and reliability of instruments

For the reliability and validity of the questionnaire, piloting and Cronbach's alpha measure were applied. The internal consistency, the Cronbach's alpha measure, was calculated using IBL SPSS 21, which was found to be 0.742 for the 13 ordinal variables. A Cronbach's alpha value of 0.742 indicates an acceptable level of internal consistency among the scale items.

Table 1.2: Reliability of the teacher's questionnaire

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.742	.750	13

For the assessment tools, piloting the assessments with different group of students under the supervision of 2 other math teachers ensured their reliability and validity. Moreover, Piloting the focus group's questions with other teachers and students assured their validity and consistency.

2 – 5 Ethical concerns

The questionnaire responses were confidential and anonymous and the participants responded voluntarily to them. The research purposes and procedures were communicated with school principals, coordinators, teachers and students in advance. Besides, all contact numbers of teachers and students remained confidential, all students should be able to access assessments, and they should be made as inclusive as possible. Feedback ought to be timely, helpful, and respectful of each person's requirements.

2 – 6 Implementation, collecting data and evidence of students' progress.

First, a post-study survey was delivered to math coordinators and teachers in private chats via social media apps and emails ,111 math

coordinators and teachers filled the questionnaire out of 145. Those who didn't participate referred that to their unstable living situation during the Lebanese crisis of the Israeli attacks. Second, the first assessment was designed to diagnose students' mastery of certain skills. As (Yovanoff, 2009) inferred assessment results may provide information about students' mastery of relevant prior knowledge and skills as well as preconceptions or misconceptions and teachers may adjust their instruction relying on these results by identifying which areas students have or have not mastered. The 3rd stage is considered as construction of knowledge as (Veletsianos, 2016) mentioned all forms of constructivist theories "share the understanding that individuals' construction of knowledge is dependent upon individual and collective understandings, backgrounds, and proclivities" (p. 38). Using the IXL application aimed to help students understand the concepts and skills experience and deep practice. During one month (30 days), 7,287 questions were solved. The application's student quick review showed that students spent 91hrs 19min practicing the assigned skills. The skills that were assigned were chosen depending on the results of the first quiz. Hereby, the concept of formative assessment is applied.

Therefore, the ipsative approach was introduced to evaluate each student's progress compared to his/her previous results. Using positive self-referential feedback aimed to provide learners with feedback electronically on their progress as well as on their learning outcomes. (G. Huges, E. Wood, K. Kltagawa, 2014) described the importance of engaging students with feedback to become self-regulating and act as assessors through encouraged self-review. Hence, using Seesaw helped students receive feedback on their outcomes and their progress and allowed them to add their comments as a self-review over the whole process. Students were also allowed, after receiving feedback, to rejoin the same questions and resolve them during the week. After comparing the results of both attempts for each student, the efficacy of the feedback they received was noticed. Digital platforms facilitated the comparison of students' previous work with

their current performance, allowing for a clear assessment of progress. By sharing the results directly through the Seesaw app, students were able to access the feedback promptly and engage in self-reflection.

To promote and foster the sense of ipsative assessment, the 2nd assessment covered the similar content to record students' improvement. Corrective feedback should be avoided not to emphasize on weaknesses. However, positive feedback starting with the students' accomplishments can be followed with the critique as inferred by (G. Huges, E. Wood, K. Kltagawa, 2014) that critical feedback is sandwiched between two sets of praise in an attempt to make the filling easier to swallow. Hereby, the 3rd and the 4th assessments were introduced to repeat the same process followed with the 1st and the 2nd assessment. Assessments were also introduced after a week allowing students to join the e-learning stage through IXL and receiving e-feedback via Seesaw (fig 1.3). Furthermore, the WhatsApp groups assured the continuous backup whenever students' engagement diminished or showed delay. The integration of different applications covered all areas of communication especially the difficulties faced related to internet connection and availability of network.

Therefore, the intervention integrated online mathematics applications to provide e-learning, e-assessment, and individualized e-feedback. Students completed repeated assessments in two phases. Performance trends were examined by comparing assessment scores across time points and by reviewing score distributions (including boxplot summaries) to identify shifts in performance levels.

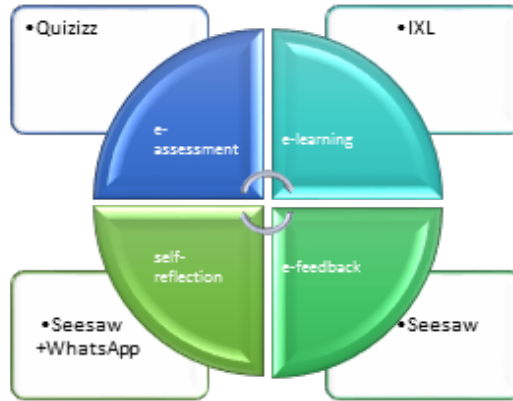


Figure 1.3 Sequence of tools implementation with students

Focus group: Conducting focus group meeting with students and teachers

Focus groups offer a powerful method for gathering rich qualitative data. (Leung FH, SavithiriR., 2009). Focus groups can provide rich qualitative data that offers deep insights into participants' perceptions and experiences. This tool requires skilled moderation to manage diverse opinions and ensure equal participation of all participants especially when conducted with expert participants who can have different views and can be easily supported with relevant evidences based on their own experience. These focus groups produced rich qualitative data by enabling a deeper examination of participants' experiences and viewpoints. Thus, the goal of this study was to provide an in depth and detailed knowledge of the research issues by integrating these quantitative and qualitative methodologies accordingly.

Theoretical background

Older studies have always discussed different types of assessments which compare the test-takers' results against peers or certain criteria. Other types of assessment are the diagnostic, formative, summative, ...that also show their influence on the learning process. Focusing on strengths to enhance learning abilities is necessary for motivating students (Hughes

et al., 2014). This study is framed in integrated theoretical framework composed of three theories (fig. 1.4)

Formative Assessment Theory and Constructivist Approach, Self-efficacy Perspective and Achievement Behavioral Learning Theory and Connectivism Learning Theory.

Formative assessment that emerged from constructivist learning theory (Atasoy & Kaya, 2022) is associated with the writings of major authors like Lev Vygotsky, John Dewey, and Jean Piaget (Mattar, 2018). Constructivism, as Tam (2000) reported, assessing students using a special type of formative assessment which is: ipsative assessment, it is considered as the first challenge of re-conceptualizing learning as a constructive method. And designed to allow students to compete with and improve upon their prior performance on the same assessment which is a natural continuation of retrieval practice (Penn & Wells, 2018). Moreover, (Clark, 2012) inferred that by determining the degree to which formative feedback actualizes and reinforces students' self-regulated learning techniques, the idea of formative ipsative assessment is proven to be a unifying theory of teaching that directs practice and enhances the learning process.

Formative-Ipsative assessment offers resolutions as a motivational device and in helping learners to develop self-regulatory skills over time (Hughes et al., 2014). Ipsative feedback also plays an important role in building self-confidence. Critic or negative feedbacks have a negative influence on learners' self-efficacy. Some instructors use devices such as the "feedback sandwich" in which critical feedback is sandwiched between two sets of praise or positive feedback in an attempt to make 'filling' easier to swallow (Hughes et al., 2014). Self-Efficacy is a person's particular set of beliefs that determine how well one can execute a plan of action in prospective situations (Bandura, 1977). By recognizing their strengths and building on their past successes, students can develop a positive mindset and a stronger sense of self-belief. Thus, formative-ipsative assessment

is a suitable behaviorist approach due to the formation of new skills and knowledge in a certain course. (Schunk, 1984) advocates students' achievement expectancies affect behavior and perceived self-efficacy is an important variable in understanding achievement behavior.

In addition to these competing theories, connectivism, a learning theory that emphasizes the importance of networks and connections, aligns well with the personalized nature of formative ipsative assessment. By leveraging digital tools and platforms, teachers can implement formative ipsative assessments within a connectivist framework. In a time when knowledge is no longer acquired in a linear fashion, technology performs many of the cognitive functions that learners once performed (such as storing and retrieving information), and performance is frequently required in the absence of full comprehension, learning theories should be modified (Matar, 2018).

Connectivism, as (Siemens, Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age, 2004) states, is a new learning theory (more adequate than behaviorism, cognitivism, and constructivism for a digital age). Connectivism carries the learning process in a highly connected world to a newer perspective than pre-digital world. Students are connected with their electronic devices (smart phones, tablets, ...) to information sources. From this view, as (Ottenbreit-Leftwich & Kimmons, 2020) reported, learning need not be isolated to the mind, but becoming a learned capable citizen in a digital society requires learners to become connected efficiently and persistently. Researchers, like Gwyneth Hughes, have extensively explored the concept of ipsative assessment, emphasizing its role in promoting student self-evaluation and progress monitoring. By incorporating technology into the classroom, educators can facilitate the implementation of formative ipsative assessment, providing students with timely and targeted feedback.

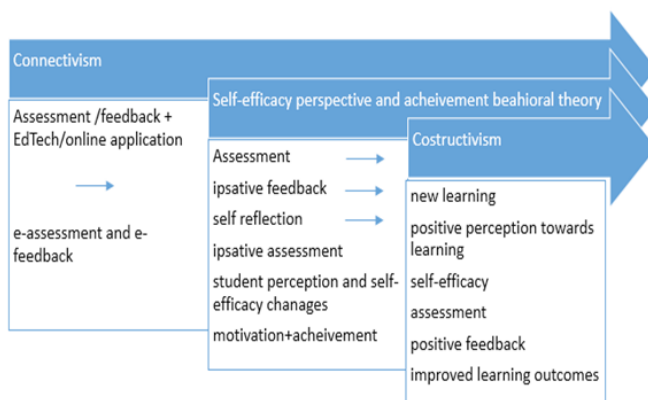


Figure 3.4: Conceptual Framework

3 – 1 Operational Definitions

Ipsative assessment

The word ipsative comes from the Latin ipse that means “of the self”. Ipsative assessment is a type of assessment in which the student is compared to his best previous attempt within the same curricular concepts (american board, n.d.). Ipsative assessment can also be defined as: ipsative assessment compares existing performance with previous performance. (Hughes, 2011).

Educational technology

Educational technology (also known as “EdTech”) refers to an area of digital technology devoted to the development and the application of tools (including software, hardware, and appropriate technological processes) intended to promote education (Lazaro, 2021)..

Ipsative feedback

Ipsative feedback involves references to previously–provided feedback and the personal progress that students have made compared to that (Ventista, 2018). The aim of ipsative feedback scheme was to provide learners with feedback on their progress as well as the outcomes of their work (Hughes

et al., 2014).

Self-efficacy

Self-Efficacy is the belief that you are capable of achieving a specific goal or performing a particular task (Writer, 2015). Self-efficacy is task-specific. For example, if your boss asked you to manage a simple project, then you might feel confident in your ability to complete this task (Writer, 2015).

Computer-based intervention

Computer-based intervention is a broad term used to describe the use of technology to have students practice tasks, provide tutoring, and assist in the management of instructional programs for students that need assistance (Kulik, C & Kulik, J, 1991; Rich et al., 2017).

Literature Review

4 – 1 Educational technology and feedback

According to earlier research Feedback needs to be clear, concise, timely, non-threatening, and editable in order to be effective (Schwartz, tsang, Blair, 2016). Computerized feedback can be utilized to produce more detailed and accurate diagnostic data from e-assessments in addition to presenting students' overall performance (Bulut, 2020). As explained by Irwin et al. (2011), rather than the structure of the feedback itself, we are more concerned in its creation, delivery, and utilization process. As (Barnes, 2023) notes, "educators must weigh the benefits of innovation against the risks of inequity and misuse to ensure technology truly enhances learning outcomes.". Recognizing that technology should enhance rather than replace successful teaching methods, it is crucial to find a balance between traditional and modern approaches.

4 – 2 Feedback in Mathematics Education

Feedback in education plays a crucial role in enhancing student learning,

but its effectiveness varies depending on factors like timing, method of delivery, and the type of feedback provided. A systematic review by Söderström and Palm (2024) on feedback in mathematics education. Using Hattie and Timperley's (2007) framework. The study found that task-level feedback was most frequently addressed, while feedback targeting self-regulation, despite its potential for fostering independent learning, was less commonly explored. These findings point to the need for further research particularly self-regulation feedback and strategies to encourage students to use feedback meaningfully in mathematics education.

Barana, Marchisio, and Sacchet (2021) investigated the effects of Interactive Feedback (IF) within the context of Automatic Formative Assessment (AFA) in digital mathematics learning, emphasizing its role in promoting student engagement and self-regulation.

4 – 3 Formative Ipsative Assessment

Nishizuka (2022) explored the use of formative ipsative assessment in a high school inquiry-based learning environment, focusing on how comparing students' current work with their previous efforts can promote personal development. Palmberg et al. (2024) examine the application of a multi-faceted formative assessment approach and the results showed that these methods enhanced behavioral engagement and promoted autonomous motivation by fostering self-regulation and a sense of competence. Boström and Palm (2023) carried out an experimental study to examine the impact of formative assessment practices on the academic performance, the results indicate that while formative assessment has the potential to improve learning outcomes, its effectiveness largely depends on the precision and quality of its implementation. Rakoczy et al. (2019) explored the effects of formative assessment and the results showed that the intervention enhanced students' perceptions of feedback as valuable and improved their self-efficacy, with slight gains in interest. However, no significant differences in achievement were found between the intervention

and control groups. Smit et al. (2022) explored the impact of formative feedback on primary students' mathematical reasoning, with a focus on the role of self-efficacy as a mediator. The results showed that while formative feedback indirectly enhanced reasoning through improved self-efficacy at the class level, no direct effects were observed at the individual level.

4 – 4 Self-efficacy

Schunk (1984) stated self-efficacy refers to own perceptions about one's abilities to organize and implement behaviors in given situations. Individuals who have a high level of confidence in their abilities view challenging tasks as challenges to be conquered rather than as dangers to be avoided. An effective perspective like this encourages natural curiosity and intense engagement with activities. They have a strong commitment to the challenging goals they set for themselves. Despite failure, they intensify and maintain their efforts. (Bandura, 1977) also explained then they experience setbacks or failures, they quickly regain their sense of effectiveness. They assign failure to a lack of effort or attainable knowledge and abilities.

Study and Results

5 – 1 Survey for Coordinators and Teachers

5 – 1 – 1 Demographic Information

The study consisted of a survey shared privately with 145 math coordinators and teachers all over Lebanon. 111 responses were collected all over Lebanon. The coordinators and teachers represented both private and public Lebanese schools where 40.5% were private school teachers, 50.5% were public school teachers and 9% were teaching in both. The participants' experience in the education field was almost fairly distributed among the provided intervals, 13.5% of the participants has been in the education field between 1 to 5 years, 14.4% between 5 and 10 years, 26.1% between 10–15 years, 18.9% between 15 and 20 years and 27%

which is the highest percent have been in the domain for more than 20 years. These results helped me know that the opinions of all categories are representative.

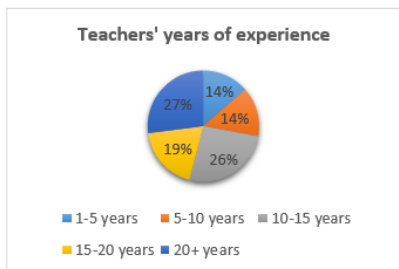


Figure 2.1 Teachers' years of experience

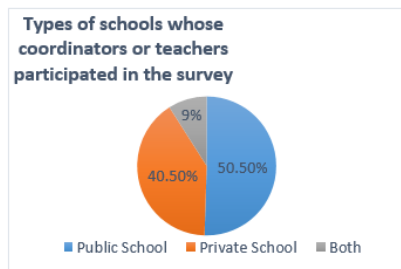


Figure 2.3: Types of schools whose coordinators or teachers participated in the

Also, 53.2% of them are middle school teachers. The percentage support this study since the students involved are 8th graders. The survey also reflected some positive perspectives of Lebanese coordinators and teachers where 55% of them use math online applications for both e-learning and e-assessments and 72.1% of them seek and attend trainings and workshops for professional development that are not supported by their schools. This reveals the intention of lifelong learning that could have positive reflections on their students.

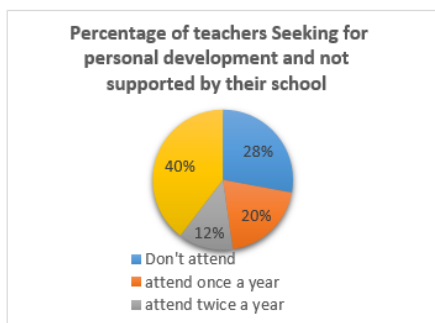


Figure 2.2 Percentage of teachers Seeking for personal development and not supported by their school

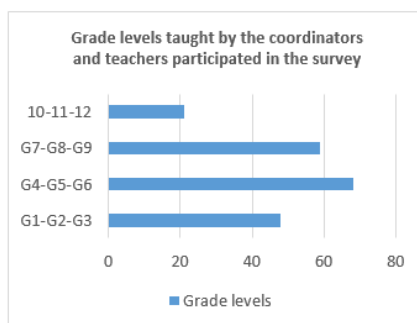


Figure 2.2: Grade levels taught by the coordinators and teachers

The study's coordinators and teachers demonstrated the use of their teaching expertise and methodologies. This is reflected by results of the SPSS software used to study the percentiles of the teachers' responses. The provided descriptive statistics offer valuable insights into teachers' perceptions of assessment practices and technology integration. However, it is important to note that there is variability in teacher practices, as indicated by the standard deviations.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Type of school	111	1	3	1.59	.653	.673	.229	-.556	.455
School assessments	110	1	6	3.77	1.961	-.299	.230	-1.510	.457
School-encouragement for training	111	1	4	2.97	1.013	-.426	.229	-1.122	.455
Oral feedback	111	3	6	5.18	1.185	-1.025	.229	-.645	.455
Written feedback	111	3	6	4.61	.955	-.042	.229	-.937	.455
Feedback given in each assessment	111	3	6	5.26	.979	-.963	.229	-.415	.455
Rubric-based Feedback	111	3	6	4.68	1.243	-.245	.229	-1.578	.455
self-reflection after feedback	111	3	6	4.54	1.126	-.025	.229	-1.377	.455
Feedback is given	111	1	5	2.32	1.502	.689	.229	-.999	.455
Identify assessment's objectives	111	3	6	5.72	.741	-2.780	.229	6.863	.455
Diagnostic assessment	111	3	6	5.14	.999	-.909	.229	-.316	.455
Formative assessment	111	3	6	5.18	.916	-.873	.229	-.169	.455
Summative assessment	111	3	6	5.11	.947	-.677	.229	-.652	.455
Ipsative assessment	111	3	6	4.13	1.169	.516	.229	-1.247	.455
assess to evaluate teaching methodology	111	3	6	4.69	1.174	-.238	.229	-1.441	.455
assess to rank students	111	3	6	4.36	1.110	.259	.229	-1.268	.455
assess to identify misconceptions	111	3	6	5.05	1.099	-.761	.229	-.823	.455
Valid N (listwise)	110								

Table 2.1: Teachers' perceptions of assessment practices and technology integration

5 – 1 – 2 Teachers' Assessments and Math Online Apps

The analysis of the data indicates that while the use of math online apps has been integrated into the learning process, there is no statistically significant relationship between app usage and the specific types of assessments

employed (diagnostic, formative, summative, and ipsative).

Table 2.2: Teachers' different types of assessments and using math online apps

How often do teachers use assessments		Teachers use applications	Math online	Pearson Chi-Square
		Yes	no	Asymp. Sig. (2-sided)
To identify assessments' objectives	Weekly	8.0%	6.6%	.317
	Always	88.0%	82.0%	
To identify misconceptions	Weekly	36.0%	13.1%	.025
	Always	44.0%	50.8%	
To evaluate teaching methodology	Weekly	34.0%	11.5%	.030
	Always	32.0%	37.7%	
As diagnostic assessment	Weekly	32.0%	26.2%	.578
	Always	50.0%	45.9%	
As formative assessment	Weekly	42.0%	24.6%	.247
	Always	40.0%	50.8%	
As summative assessment	Weekly	38.0%	21.3%	.182
	Always	34.0%	52.5%	
As ipsative assessment	Weekly	14.0%	16.4%	.235
	Always	12.0%	26.2%	
To rank students	Weekly	18.0%	18.0%	.248
	Always	14.0%	29.5%	

Table 2.3: Chi-square of assessments

Chi-square Test											
Pearson-Chi-square	Diagnostic		Formative		Summative		ipsative				Asymp. Sig. (2-sided)
	value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Value	df
	1.972	3	0.578	4.138	3	0.247	4.861	3	0.182	4.258	3
Likelihood Ratio	2.04	3	0.564	4.165	3	0.244	4.893	3	0.18	4.389	3
Linear-by-Linear Association	1.225	1	0.268	0	1	0.999	1.185	1	0.276	4.036	1
Nominal by nominal	Phi	0.133	0.578	0.193	0.247	0.209	0.182		0.196	0.235	
	Cramer's V	0.133	0.578	0.193	0.247	0.209	0.182		0.196	0.235	
N of Valid Cases	111			111			111			111	

formative). While the Cramer's V values suggest a small to moderate association between app usage and assessment types, the non-significant

p-values indicate that these associations may be due to chance.

Also, the p-value (Asymp. Sig. (2-sided)) for Pearson Chi-square statistic is higher than .05 ($p > .05$), all tested types of assessment are not dependent on using online math apps. So, we reject the null hypothesis that using diagnostic, formative, summative or ipsative assessment is the same across using math online apps and conclude that types of the tested assessments are not related to using online math apps. The findings of this study suggest that while online math apps have been integrated into the teaching practices of many teachers, there is no significant association between their use and the specific types of assessments employed (diagnostic, formative, summative, and ipsative).

5 – 1 – 3 Teachers' Feedback and Math Online Apps

A chi-square test for independence was computed to determine whether teachers' feedback is independent of using math online apps. The results are not significant, $\chi^2(3) = 5.278$, $p = .153$, Cramer's $V/\phi = .153$. The p-value (Asymp. Sig. (2-sided)) for

Pearson Chi-square statistic is higher than .05 ($p > .05$), so giving feedback in each assessment is not dependent on using online math apps. So, we reject the null hypothesis that giving feedback in each assessment is not the same across using online math apps and conclude that giving feedback in each assessment is not related to using math online apps. Also, the Cramer's V/ϕ is close to 0.20 which is considered to be of small impact.

All results in the cross tabulation of feedback and online math apps shows that the p-value (Asymp. Sig. (2-sided)) for Pearson Chi-square statistic is higher than .05 ($p > .05$). Thus, the types of feedback provided by teachers are not dependent on using online Math apps. So, we fail to reject the null hypothesis. See table 2.5.

The results reflect the importance of feedback for most teachers. Teachers

that always provide feedback in each assessment and tend to use online math apps represent 56% and who provide it weekly are 24%. This makes a total of 80% which reflects the importance of regular feedback in teachers' performance to enhance the teaching –learning process. This is also reflected with the percentage of teachers that don't use math

Table 2.3: Chi-square of feedback

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5.278 ^a	3	.153
Likelihood Ratio	5.370	3	.147
Linear-by-Linear Association	.033	1	.855
N of Valid Cases	111		

2 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.15.

Table 2.4: Chi-square and Cramer's V for feedback

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.218	.153
	Cramer's V	.218	.153
N of Valid Cases		111	

online apps and always provide feedback in each assessment represent 59.09% and 11.59% of them provide feedback in each assessment weekly. The total percentage adds up to 70.68%.

The percentage of teachers using oral feedback always is relatively the same, about 62%, compared to using math online apps or not. While in written feedback, the highest percentage, 40%, was for the teachers using online apps and provide weekly feedback. Rubric-based feedback seemed more popular among teachers that don't use math online apps where their total percentage was about 59% while the percentage of teachers that use rubric-based feedback and use math online apps was 54%. As for using self-reflection feedback along with math online apps the percentage was 52% and without using math apps was 49.2%. The slight difference between the percentages of teachers using math apps or not confirms the

fact of failing to reject the null hypothesis. The table shows the Chi-square test statistic of teachers' feedback along with using math online apps and its significance.

Chi-square Test												
Oral Feedback				Written Feedback			Rubric-based feedback			Self-reflection after feedback		
Pearson-Chi-square	value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
	5.814	3	.121	2.435	3	.487	2.706	3	.439	1.700	3	.637
Likelihood Ratio	6.516	3	.089	2.433	3	.488	2.712	3	.438	1.702	3	.637
Linear-by-Linear Association	.025	1	.873	.075	1	.784	1.185	1	.516	.027	1	.869
		value	Approx. Sig.	Value	Approx. Sig.	Value	Approx. Sig.	Value	Approx. Sig.	Value	Approx. Sig.	
Nominal by nominal	Phi	.229	.121	.148	.487	.156	.439			.124	.637	
	Cramer's V	.229	.121	.148	.487	.156	.439			.124	.637	
N of Valid Cases	111			111			111			111		

Table 2.5: Chi square for feedback

How often do teachers use		Teachers use Math online applications		Pearson Chi-Square
		Yes	No	Asymp. Sig. (2-sided)
Oral feedback	Weekly	16.0%	8.2%	.121
	Always	62.0%	62.3%	
Written feedback	Weekly	40.0%	26.2%	.487
	Always	18.0%	23.0%	
Rubric-based feedback	Weekly	22.0%	14.8%	.439
	Always	32.0%	44.3%	
Self-reflection after feedback	Weekly	28.0%	19.7%	.637
	Always	24.0%	29.5%	
Feedback in each assessment	Weekly	24.0%	11.59%	.153
	Always	56.0%	59.09%	

5 – 1 – 3 – 1 1st and 2nd assessments (Phase 1)

The results indicate a non-significant difference between the 1st assessment (M=2.98, SD=.934) and the 2nd assessment (M=3.94, SD=1.006), [t(124) =-5.501 , p = .000 < .05]. The 95% confidence interval of the difference between means ranged from [-1.293 to -.609] and did not indicate a difference between the means of the sample. Consequently, we reject the null hypothesis that there is no difference between the scores of the 1st and 2nd assessments.

There seems to be a contradiction between the t-test results and the interpretation provided.

T-test Results: The t-test statistic is significant ($p < .05$). The confidence interval does not include zero, indicating a statistically significant difference between the two means. The interpretation suggests that there is no significant difference, which contradicts the statistical results.

Misinterpretation of p-value: It's possible that there might have been a misunderstanding of the p-value. A p-value less than 0.05 indicates statistical significance, not insignificance. There might be an error in the calculation of the confidence interval. While the confidence interval can provide additional information, it should not be the sole basis for interpreting the results. The t-test itself is the primary statistical test to determine significance.

Given the significant t-test result and the confidence interval that does not include zero, we can conclude that there is a statistically significant difference between the mean scores of the first and second assessments. The second assessment's mean score is significantly higher than the first assessment's mean score.

The mean of the 1st assessment is 2.98 while the mean of the 2nd assessment is 3.94. this difference assures the fact that the students showed achievement after providing the e-learning via IXL and the e-feedback via Seesaw. The substantial increase in the mean score from 2.98 to 3.94 between the first and second assessments indicates a notable improvement in student performance. Additionally, the boxplot analysis reveals a clear shift in the distribution of scores, with over 75% of students achieving higher scores (around 4 out of 5) after the intervention.

Table 2.6: Assessments phase1

Group Statistics					
Phase 1	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	
	1	64	2.98	.934	.117
Number of correct answers	2	62	3.94	1.006	.128

Table 2.7: Independent t-test for assessments 1 and 2

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Number of correct answers	Equal variances assumed	.722	.397	-5.501	124	.000	-.951	.173	-1.293	-.609
	Equal variances not assumed			-5.495	122.626	.000	-.951	.173	-1.294	-.608

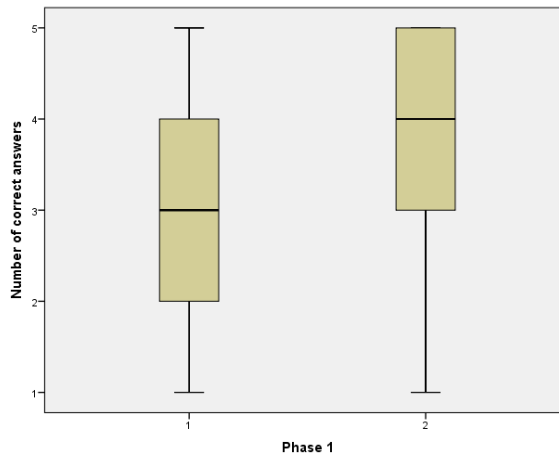


Figure 2.1 Boxplot for assessments 1 and 2

1.1.1.1 3rd and 4th assessments (Phase 2)

The results indicate a significant difference between the 3rd assessment (M=3.11, SD=1.079) and the 4th assessment (M=3.92, SD=.948), [t(125) = -4.500 , p = .000 < .05]. The 95% confidence interval of the difference between means ranged from [-1.167 to -.454] and indicate a difference between the means of the sample.

Table 2.7: Assessments 3 and 4 phase2

Group Statistics					
Phase 2		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Number of correct answers	3	63	3.11	1.079	.136
	4	64	3.92	.948	.118

Table 2.8: Independent t–test of assessments 3 and 4

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Number of correct answers	Equal variances assumed	.240	.625	-4.500	125	.000	-.811	.180	-1.167	-.454
	Equal variances not assumed			-4.495	122.433	.000	-.811	.180	-1.168	-.454

Case Processing Summary							
Phase 2		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Number of correct answers	3	63	98.4%	1	1.6%	64	100.0%
	4	64	100.0%	0	0.0%	64	100.0%

The mean of the 3rd assessment is 3.11 while the mean of the 4th assessment is 3.92. This difference assures the fact that the students showed achievement after providing continuous e-learning via IXL and e-feedback ipsatively via Seesaw. The means of the 3rd and 4th assessment in the boxplot shows that less than 50% of the students scored about 3 out of 5 correct responses while after providing self-referential feedback, students showed achievement where more than 75% of the students scored about 4 out of 5 correct responses.

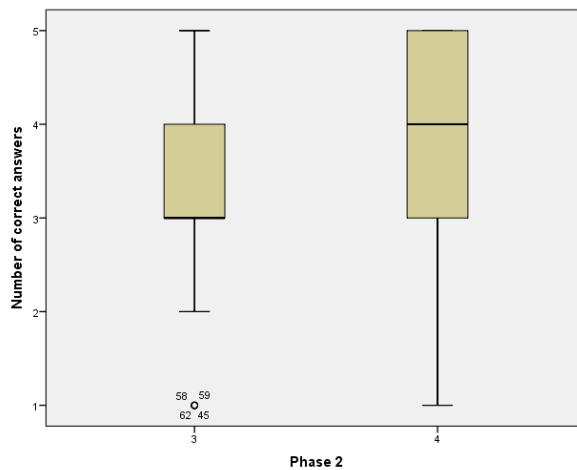


Figure 2.2: Boxplot of assessments 3 and 4

Consequently, the repeated assessments showed an increase in mean scores across both intervention phases, indicating improved performance after exposure to the integrated e-learning, e-assessment, and ipsative feedback approach. The score distributions also shifted toward higher values, with a larger proportion of students achieving higher performance bands in later assessments.

Statistical statements were interpreted using the conventional decision rule: when $p < .05$, the difference is statistically significant and the null hypothesis is rejected; when $p > .05$, the null hypothesis is not rejected (fail to reject). Accordingly, statements describing $p = .000$ (reported by

SPSS as $p < .001$) indicate statistically significant differences rather than non-significant differences.

Because the same students were assessed repeatedly, paired-samples analysis is the more appropriate inferential approach when matched student-level records are available. The manuscript therefore interprets score changes as repeated-measures comparisons and avoids describing them as independent-group comparisons.

5 – 2 Students' self-efficacy

Self-efficacy has often been measured through a rather general self-assessment of an individual's capacities to master a subject. (Schulz, 2005) also explained that such self-assessments require students to respond to questions that tap their general beliefs about being able to master a subject. This approach might be seen as one that assesses the students' confidence in having the necessary resources to succeed in a particular domain. This approach is problematic as the measures are often generated 'without any clear academic activity or task in mind' (Pajares 1996).

To check students' self-efficacy, 22 students were invited to join 2 focus groups in an online recorded meeting. The groups were of 11 participants each. The students were asked to discuss 8 questions to gain deeper insights about students' perceptions to further understand their points of view towards experiencing the electronic learning, electronic ipsative assessment and electronic ipsative feedback. Coding and labeling each segment and phrase with its significance was done manually using index cards. After relating the collected codes with the research questions, the themes are organized in a table after refining them (see table 3.1).

5 – 3 Thematic Analysis of Student Responses

In this study, self-efficacy was explored qualitatively through student focus groups rather than measured using a standardized quantitative self-efficacy scale. Therefore, findings in this section are reported as students' perceived confidence, willingness to continue, and perceptions of progress, rather than as a standardized measured effect size for self-efficacy.

Table 3.1: Thematic analysis of students' focus group

Theme	Analysis of students' responses (group A)	Analysis of students' responses (group B)
Time and productivity	68% of Students explained that online assessments before this study was effective and easy, and the percentage increased to 82% .So, 14% of this group changed their point of view from considering e-assessments as difficult and time-wasting to effective and easy.	61% of Students explained that online assessments before this study was effective and easy, and the percentage increased to 83% .So, 22% of this group changed their point of view from considering e-assessments as difficult and time-wasting to effective and easy.
Impact of feedback tools and methods	Students agreed that online apps were helpful but network issues can sometimes be a barrier for not completing their tasks. 72% of students inferred that the feedback they received helped them understand their mistakes and 28% explained that the feedback was not clear enough to understand the ideas hidden behind their mistakes.	Most students faced difficulties in joining or receiving links, feedback or notifications due to network issues. They agreed that receiving personal feedback privately was effective and more preferable than feedback received in class and 90.9% informed that it helped them understand their mistakes, 9.1% claimed that feedback received wasn't clear enough.
Effectiveness of e-learning	Students logged in to IXL learning app and examined the different features provided. 63.6% of the students inferred that the time spent using online apps was exciting and effective. 36.4% explained that it was difficult to sign in and it was boring.	Students logged into the app but some of them only solved the assigned skills without examining other features of the app, only 27.2% snooped through the app and 22.7% said the time spent was boring and not effective. But 77.3% agreed that online apps are exciting and effective
Methods and effectiveness of feedback provided through the e-learning platform	81.8% inferred that apps contained helpful exercises and explanations. 9.1% said that questions are difficult and explanations are short. 9.1% inferred that the questions are too easy.	Students of group B 27.4% explained the effectiveness of the explanations while 36.3% claimed that the questions were difficult and the explanations are short, while 36.3% inferred that questions are too easy.
Preferences compared to in-person learning	68.2% of the students preferred to receive math education in person with teacher regardless of enjoying online apps or not. 31.8% prefer online apps to enjoy using game-based learning and watching videos	81.8% preferred to receive math education with teacher and 18.2% preferred online apps to enjoy using game-based learning and watching videos.
Self-efficacy in math assessments	81.8% feel more confident to solve math assessments after participating in this study. 18.2% still feel upset to enroll in math assessments	63.6% feel more confident to solve math assessments after participating in this study while 36.4% still feel upset to solve math assessments.

Theme	Analysis of students' responses (group A)	Analysis of students' responses (group B)
Feelings and reflection	Some students explained that it was a wonderful experience others said it is helpful but not exciting	All students agreed it is helpful to use technology but network is not helping and few of the group insisted to receive learning, assessment and feedback in person.

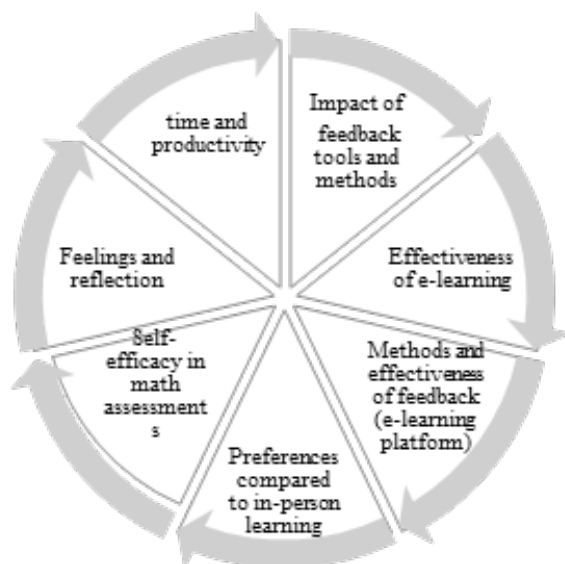


Figure 3.1 Thematic analysis of students' focus group

5 – 4 Teachers' perceptions about e-assessment, e-learning and e- feedback.

The focus group conducted with 10 teachers in an online meeting was attended by eight teachers because of network connection issues.

The results of this meeting was transcript and coded then reported and analyzed. The analysis of the teachers' responses is summarized in the table 3.2.

Table 3.2: Thematic analysis of teachers' focus group

Themes	Analysis of teachers' responses
Perceived Benefits	Teachers highlighted how can online apps foster students' engagement through regular practice and improve their learning outcomes. It also facilitates feedback and allows timely and specific feedback.
Challenges and barriers	Network issues, glitches and lack of technical support. Students' devices may not support the used apps which may affect students' engagement and considered unfair to not be integrated like others.
Academic performance	Teacher agreed that students can benefit from the development of their academic performance as well as their development of their digital skills.
Innovation and creativity	Using e-learning ,e-assessment and e-feedback enhance teachers' ICT skills and increases their creativity and innovation in the teaching-learning process.
Using formative assessment and feedback <u>ipsatively</u>	Teachers explained the importance of formative assessment that helps them highlighting students' weaknesses and strengths. Some teachers extended the views to the importance of <u>ipsative</u> assessment that is used to compare students' own results with previous performances.

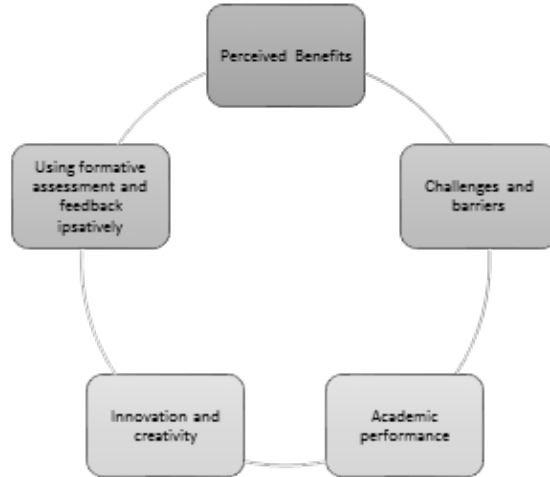


Figure 3.2 Thematic analysis of teachers' focus group

5 – 5 Answers of the research questions:

- **Major question of the study**

What are the impacts of implementing ipsative e–assessment on the 8th Lebanese graders' progress, self–efficacy and academic achievements and particularly in Math?

- **Sub–Question 1**

How will ipsative assessments support achievement of math concepts after a sequence of tasks and assignments?

The findings of the study show that less than 50% of the students scored about 3 out of 5 correct responses while after providing self–referential feedback, students showed achievement where more than 75% of the students scored 4 or 5 out of 5 correct responses. The integration of formative ipsative assessment, particularly through the use of online apps, has shown promising results in enhancing student achievement in mathematics. By providing timely, specific, and self–referential feedback,

teachers can effectively support student learning and motivation. The positive feedback from teachers indicates that this approach is not only feasible but also beneficial for both teachers and students. However, it is important to acknowledge that the successful implementation of formative ipsative assessment requires adequate teacher training and support.

The study findings are aligned with (Nishizuka, 2022) study which highlights the effectiveness of ipsative assessment in fostering deeper learning, particularly when supported by a structured curriculum and a collaborative classroom setting.

Sub-Question 2

To what extent does using technology and new apps increase using formative and ipsative assessments?

The chi-square test results indicate that there is no statistically significant relationship between the use of math online apps and the implementation of formative ipsative assessments. This suggests that while technology can be a valuable tool in education, it may not necessarily influence the specific types of assessments teachers choose to use.

Teacher preferences and expertise has an active role in the process of assessment, feedback and integration the technological tools. Teachers may have varying levels of comfort and expertise with technology, which could influence their decision-making regarding assessment practices. Some teachers may prefer traditional assessment methods, while others may embrace technology-enhanced approaches.

Yet (Irwin, 2011) inferred that their findings after deep research, an effective and simple means of communicating formative feedback to students, and can enhance the way in which students receive and engage with feedback where students can receive and interact with reaction more effectively and easily when formative input is communicated to them via electronic means.

Sub-Question 3

To what extent does formative – ipsative assessment influence students' self-efficacy?

Formative–ipsative assessment influenced 81.8% of the students to feel more confident to solve math assessments of the 1st focus group 63.6% of the 2nd focus group after participating in this study while the rest still feel upset to enroll in math assessments. This reveals that the effectiveness of formative–ipsative e-feedback on students' self-efficacy has shown that mathematical self-efficacy and student achievement are related.

The results of the study explored by (Rakoczy, 2019) et al. also showed that the intervention enhanced students' perceptions of feedback as valuable and improved their self-efficacy, with slight gains in interest. The results suggest the need for further research to refine these practices and maximize their impact on educational outcomes. And consequently, this study showed significant differences in enhancing students' interests and self-efficacy.

Sub- Question 4

How does using technology affect giving regular feedback to student?

The non-significant p-value ($p > .05$) for all types of assessments indicates that there is no significant association between the use of math online apps and the type of assessment. This means that teachers are using different types of assessments regardless of whether they use math online apps or not.

While the statistical analysis suggests no significant association, the slight differences in the percentages of teachers using math online apps for different assessment types are worth noting. For instance, a higher percentage of teachers use math online apps with diagnostic and formative assessments compared to summative and ipsative assessments.

The nature of the assessments, teacher preferences, and school-level factors can influence the integration of online apps into assessment practices.

Computerized feedback can be utilized to produce more detailed and accurate diagnostic data from e-assessments in addition to presenting students' overall performance as (Bulut, 2020) inferred shows alignment with the findings of this study.

Sub-Question 5

To what extent do regular e-feedback enhance students' learning outcomes?

The results highlight the central role of feedback in teachers' instructional practices. A significant majority of teachers—80% overall—provide feedback either in every assessment (56%) or on a weekly basis (24%), underscoring the importance of regular feedback in enhancing the teaching-learning process. Among teachers who do not use math online applications, 59.09% consistently provide feedback in each assessment, while 11.59% do so weekly, yielding a total of 70.68%. This suggests that the practice of giving feedback is widespread regardless of the use of digital tools.

However, (Clare Kilbane and Natalie Milman , 2023) explains that dynamic, individualized instruction is possible when teachers intentionally design learning experiences and highlights how technology enables differentiated instruction across diverse student needs.

Discussion

The findings suggest that integrating e-learning, e-assessment, and ipsative e-feedback was associated with improvement in students' mathematics performance across the intervention phases. The observed increase in average scores and the shift in score distributions toward higher achievement levels are consistent with the pedagogical value of

self-referenced progress monitoring, repeated practice, and feedback that highlights individual growth.

At the same time, non-significant associations in parts of the teacher survey indicate that the mere use of applications may not be sufficient to explain learning outcomes. Implementation quality, teacher mediation, task design, feedback timing, and student access conditions may be more influential than platform adoption alone. This helps explain why technology use in classrooms does not always translate into statistically detectable differences across all teacher-reported categories.

The qualitative findings strengthen interpretation of the quantitative trends by showing that students experienced the intervention as motivating and supportive, especially when feedback helped them identify errors and monitor improvement without comparison to peers. These perceptions align conceptually with ipsative assessment principles and may help explain gains in engagement and persistence.

Interpretation should remain cautious. Given the absence of a control group and the constraints of implementation in real school settings, the study supports an association between the intervention and improved outcomes but does not prove causality.

6 – 1 Future Research Directions

Based on the findings, further research is required to delve deeper into the long-term impact of such interventions and explore optimal strategies for maximizing student learning and self-efficacy in solving math assessments. Researches could also explore strategies to further optimize the assessment and feedback experience, particularly for students who may struggle with technology or who prefer more traditional instructional methods.

6 – 2 Conclusion

In conclusion, the findings of this study underscore the comprehensive role of assessment in mathematics education. Teachers' primary objectives of

evaluating the effectiveness of their performance and identifying students' misconceptions, remain central regardless of the integration of online applications. While statistical analyses revealed no significant relationship between the use of math apps and the type of assessment employed, the consistent emphasis on feedback highlights its enduring importance in enhancing the teaching–learning process.

The results further demonstrate that feedback, whether supported by online tools or delivered through traditional methods, is a critical factor in fostering student growth. The significant improvement in mean scores across successive assessments delivered to students through the Quizizz platform provides compelling evidence that interventions such as the integration of IXL and ipsative feedback positively influence student performance. Students themselves reported increased confidence and a preference for personalized, private feedback, which they either received through seesaw, Quizizz or IXL applications, affirming its effectiveness in helping them recognize and correct their misconceptions.

Teachers' perspectives reinforce the motivational power of formative ipsative feedback, which emphasizes individual progress and self-efficacy. However, the effective implementation of formative ipsative assessment requires careful planning, adequate resources, and sustained professional development. Challenges such as technical issues, connectivity problems, and inequities in access to digital tools highlight the need for systemic support to ensure that all learners benefit equally from these innovations.

Ultimately, this study demonstrates that technology alone cannot transform educational practice. It is the thoughtful integration of digital resources with sound pedagogical approaches, ongoing teacher training, and a commitment to equity that creates a dynamic culture of assessment for learning. By striking this balance, educators can empower students, elevate performance, and build inclusive learning environments that advance both teaching and learning outcomes.

References

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barnes, E. (2023, December 10). The ethical implications of educational technology in the digital age. Kenpad. <https://kenpad.com/the-ethical-implications-of-educational-technology-in-the-digital-age/>
- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 191–205. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.07.001>
- Bulut, O. C. (2020). Guidelines for generating effective feedback from e-assessments. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 60–72. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd>
- Kilbane, C., & Milman, N. (2023, June 26). Differentiated learning and technology: A powerful combination. ASCD, 80(9). <https://www.ascd.org/el/articles/differentiated-learning-and-technology-a-powerful-combination>
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24, 205–249. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>
- Dohrenwend, A. (2002). Serving up the feedback sandwich. *Family Practice Management*, 9(10), 43–46. <https://www.aafp.org/pubs/fpm.html>
- Hughes, G., Wood, E., & Kitagawa, K. (2014). Use of self-referential (ipsative) feedback to motivate and guide distance learners. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 29(1), 31–44. <https://doi.org/10.1080/02680513.2014.921612>
- Irwin, B. H. (2011). Using technology to encourage student engagement with feedback: A literature review. *Research in Learning Technology*,

- 19(2), 117–127. <https://journal.alt.ac.uk/index.php/rlt>
- Lazaro, H. (2021, May 24). What is edtech? General Assembly. <https://generalassemb.ly/blog/what-is-edtech/>
- Leung, F. H., & Savithiri, R. (2009, February). Spotlight on focus groups. Canadian Family Physician. <https://www.cfp.ca/>
- Martínez-Arboleda, A. (2021). Ipsative assessment. <https://doi.org/10.4324/9781003017442>
- Mattar, J. (2018). Constructivism and connectivism in educational technology: Active, situated, authentic, experiential, and anchored learning. RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(2), 201–215. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20055>
- Nishizuka, K. (2022). Significance and challenges of formative assessment. SAGE Open, 12(2), 1–19. <https://doi.org/10.1177/21582440221094599>
- Rakoczy, K., & Pinger, P. (2019). Formative assessment in mathematics: Mediated by feedback's perceived usefulness and students' self-efficacy. Learning and Instruction, 60, 154–165. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.01.001>
- Schulz, W. (2005, April). Mathematics self-efficacy and student expectations. <https://www.acer.org/>
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. Educational Psychologist, 19(1), 48–58. <https://doi.org/10.1080/00461528409529281>
- Schwartz, D. L., Tsang, J. M., & Blair, K. P. (2016). The ABCs of how we learn: 26 scientifically proven approaches, how they work, and when to use them. W. W. Norton & Company. <https://www.norton.com/books/The-ABCs-of-How-We-Learn/>
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning,

2(1). <https://www.itdl.org/>

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. https://www.edtechpolicy.org/AAASGW/Session2/siemens_article.pdf

Stemele, B. P., & Asvat, Z. J. (2024). Exploring learner errors and misconceptions in algebraic expressions with Grade 9 learners through the use of algebra tiles. <https://doi.org/10.1080/18117295.2024.2334989>

Tam, M. (2000). Constructivism, instructional design, and technology: Implications

3– Modern Air Pollution and Health Inequalities: A Global Panel Study (2000–2019 CE)

تلوث الهواء وعدم المساواة الصحية: دراسة بانل عالمية (2000 - 2019م)



Done by: Waed Safar

PhD in economics, Universite d'Angers, GRANEM,

13 Allee Francois Mitterrand – 49036 – ANGERS CEDEX 01, France.

بقلم : وعد سفر

دكتوراه في الاقتصاد. جامعة أنجيه مختبر GRANEM
safar.waed@gmail.com

Abstract

This paper investigates the link between modern air pollution and health inequalities on a global scale, for the period 2000–2019. Using a panel model, the results show that SO₂ and NO_x emissions increase global burden disease inequality and cardiovascular burden disease inequality, but do not affect mental burden disease inequality. Furthermore, income inequality increases health inequality, regardless of the health outcome. Therefore, to reduce health inequalities, it is suggested to reduce pollution and ensure equitable access to the healthcare system. According to these results, a reduction in emissions can induce a win–win situation: a reduction in pollution and an improvement in health levels.

Keywords: Health inequality; Modern air pollution; Income inequality; Growth

الملخص:

تبحث هذه الدراسة العلاقة بين تلوث الهواء الحديث وعدم المساواة الصحية على المستوى العالمي خلال مدة 2000-2019. ويتم استخدام نموذج بيانات بانل (panel). وتُظهر النتائج أنَّ انبعاثات ثاني أكسيد الكبريت (SO_2) وأكاسيد النيتروجين (NOx) تزيد من عدم المساواة في عبء الأمراض النفسانية. علاوة على ذلك، تُبين النتائج أنَّ عدم المساواة في الدخل يزيد من عدم المساواة الصحية، بغض النظر عن نوع المؤشر الصحي المستخدم. وبالتالي، من أجل الحد من عدم المساواة الصحية، يُقترح تقليل مستويات التلوث وضمان وصول عادل إلى نظام الرعاية الصحية. وتُشير النتائج إلى أنَّ خفض الانبعاثات يُمكن أن يحقق وضعاً رابحاً للجميع، يتمثل في تقليل التلوث، وتحسين مستويات الصحة. الكلمات المفتاحية: عدم المساواة الصحية. تلوث الهواء الحديث. عدم المساواة في الدخل. النمو.

Introduction

In the face of ongoing environmental challenges and their effects on population health, understanding the pollution–health nexus from an inequality perspective has become essential, especially within the current trajectory of economic development. Beyond its environmental consequences, ambient air pollution constitutes one of the leading risk factors for premature mortality worldwide. According to the World Health Organization WHO (2018), ambient air pollution ranks among the leading global risk factors for mortality, alongside smoking, unhealthy diets, and physical inactivity. Exposure to modern air pollution increases the risk of a wide range of non–communicable diseases (NCDs), including cardiovascular diseases, chronic obstructive pulmonary disease, cancers, diabetes, stroke, and mental health disorders. As such, pollution is no longer merely an environmental issue, it is fundamentally a development and equity concern.

Over the last two decades, a striking paradox has emerged. While many countries—particularly high-income economies—have successfully reduced “classic” pollutants through stricter environmental standards, improved monitoring systems, and cleaner technologies, the overall global health burden attributable to pollution has not declined proportionally. Pollution-related mortality remains alarmingly high, estimated at around 9 million deaths annually worldwide (Landrigan, 2017). This apparent stability conceals an important structural transformation in pollution nature. Although mortality associated with traditional forms of pollution has declined in some regions, deaths attributable to modern ambient air pollution have increased markedly over time. Global mortality linked specifically to ambient air pollution rose from approximately 2.9 million deaths in 2000 to 4.2 million in 2015, reaching about 4.5 million deaths in 2019 (GBD, 2019). These figures highlight the growing impact of industrial emissions, fossil-fuel combustion, transport expansion, and rapid urbanization, which have amplified the importance of modern pollutants such as sulphur oxides (SO_2) and nitrogen oxides (NO_x).

Importantly, the burden of pollution is not evenly distributed across countries. The majority of pollution-related deaths (92%) occur in low- and middle-income countries, where regulatory enforcement, environmental governance, and health-system capacity are often more limited. Yet beyond differences in average mortality and morbidity levels, descriptive evidence suggests that health inequality itself differs markedly across income groups. Figures 1 and 2 reveal that health inequality persists across all country groups, regardless of the health dimension considered. However, disparities are substantially more pronounced in low- and middle-income countries (LMICs). In 2019, inequality in the global burden of disease reached approximately 0.25 in LMICs, compared with around 0.10 in upper-middle-income countries (UMICs) and 0.09 in high-income countries (HICs). A similar pattern is observed in 2000, indicating that these disparities are persistent rather than transitory. These figures

confirm the existence of structurally higher health inequalities within LMICs and suggest that the distributional dimension of health outcomes differs substantially across levels of economic development.

This evidence raises a fundamental question: does modern air pollution contribute not only to deteriorating health on average, but also to widening health inequalities across countries? While the pollution–health relationship has been extensively studied, most of the empirical research focuses on average health outcomes such as mortality, life expectancy, or hospitalization rates. A smaller strand of literature examines heterogeneous effects across socioeconomic groups, yet often without directly measuring health inequality through formal inequality indices. Moreover, the few studies that explicitly regress health inequality measures on pollution indicators are largely confined to single–country contexts—particularly China—limiting the generalizability of their conclusions. As a result, the global distributional consequences of modern air pollution remain insufficiently explored.

This paper aims to fill this gap by investigating the impact of modern air pollution on health inequalities at a global scale over the period 2000–2019. We focus on three World Bank income groups—high–income countries (HICs), upper–middle–income countries (UMICs), and low–middle–income countries (LMICs)—and employ a balanced panel dataset that combines cross–sectional and time–series dimensions. To our knowledge our study is the first research that investigate the effect of modern air pollution on burden disease inequality, from a global perspective. This study takes a global scale, in order to develop solutions that transcend borders, and to take global action on all major moderate pollutants, for an equitable realization of global health. Moreover, in this study we measure health inequality using Gini indicator, to respond to limits of existing studies. Finally, our model is a Panel data, that combines time series and cross–sectional data, which enables us to reach the econometric model specifications and obtain more accurate conclusions. Our contribution is threefold. First, we provide global evidence on the distributional effects of modern air pollution, moving

beyond country-specific analyses. Second, we adopt a morbidity-based inequality framework that allows a more nuanced assessment of health disparities. Third, we examine whether economic development moderates the relationship between pollution and health inequality by introducing an interaction term between GDP and pollution, thereby shedding light on whether growth mitigates or amplifies environmental health disparities.

The remainder of the paper is organized as follows. Section 2 reviews the related literature. Section 3 presents the econometric framework, variables, and data sources. Section 4 discusses the empirical results and their implications. Section 5 concludes with policy recommendations and directions for future research.

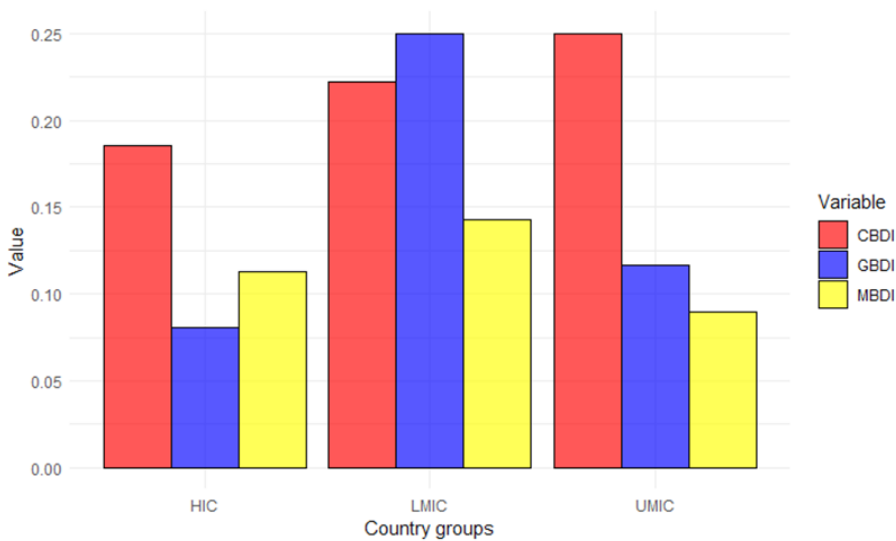


Figure 1. Health inequality by country groups for the year 2000.

Source:

Author's calculations.

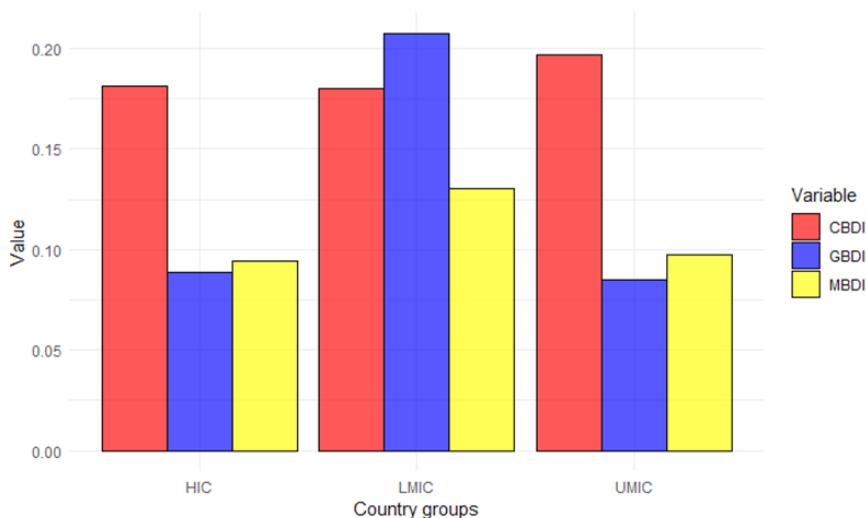


Figure 2. Health inequality by country groups for the year 2019.

Source: Author's calculations.

Section 2: Literature review

The ongoing problem of air pollution and its increasingly serious health consequences have prompted several empirical studies to investigate the relationship between air pollution and health, as well as health inequalities at micro- and macro-economic levels, see Table 1.

Within this research, primary studies have focused on the simple effect of air pollution on health. To estimate this relationship, they have used alternative air pollution indicators such as NO_x, CO₂, and SO₂ emissions, as well as PM exposure.

At the macro level, studies have used air pollution indicators to study their impact on numerous health outcomes, such as mortality rate, infant

mortality rate, hospitalization rate, DALYS, and life expectancy (Richardson et al., 2013; Lavaine, 2015; Chen and Chen, 2020; Lelieveld et al., 2020; Wang et al., 2022). These studies have shown that there is almost a clear consensus that air pollution contributes to greater, and more hazardous health risks. For example, Lavaine (2015), using Ordinary Least square (OLS) and Fixed-Effect (FE) models finds that NO₂ emissions increase mortality rates in French departments over the period 2000–2014. Similarly, Wang et al. (2022) find that industrial NO_x and SO₂ emissions increased infant mortality rates in China. Chen and Chen (2020) find that NO₂, SO₂, O₃, and CO emissions, as well as exposure to PM_{2.5}, increase the mortality rate from chronic obstructive pulmonary disease (COPD) in China for the period 2015–2018. Lelieveld et al. (2020) conclude that eliminating fossil fuel emissions., all controllable emissions caused by human activities increases the average life expectancy of individuals from 1.1 years to 1.7 years worldwide.

As at the macro level, at the micro level, it has been well documented that environmental pollution plays a risky role in various health outcomes of individuals, such as physical discomfort, self-reported health status, and cognitive abilities (Johnson and Parker, 2009; Cacciottolo et al., 2017; Zhang et al., 2017; Dzhambov et al., 2018). For instance, Cacciottolo et al. (2017) find that exposure to PM_{2.5} increased the risk of Alzheimer's among elderly women in the USA. In addition to the effect of pollution on mental health, Johnson and Parker (2009) find that exposure to air pollution increased the risk of self-reported cardiovascular disease in USA among people aged 30 and over during the period 1999–2005. A 10 mg/m³ increase in PM_{2.5} exposure was associated with a slight increase in the risk of hypertension (adjusted odds ratio (OR) 1.05, 95% confidence interval (CI) 1.00–1.10) and heart disease (1.0895% CI 1.00–1.16). Alongside studies that have investigated the effect of pollution on health, many studies have investigated the effect of pollution on health inequality in different environmental and socioeconomic contexts (Neidell, 2004; Drabo,

2013; Richardson et al., 2013; Cacciottolo et al., 2017; Chen and Chen, 2020). Indeed, these studies test whether some groups of populations, regions, or countries are more vulnerable than others to the health effects of pollution. To this end, they study and compare the heterogeneous effect of pollution on the health status of different socioeconomic groups. For example, Richardson et al. (2013) find that environmental injustice contributes to mortality disparities between Western and Eastern Europe, where mortality rates due to circulatory disease are more pronounced in low-income regions (Eastern Europe). In addition, Cacciottolo et al. (2017) find that people with low levels of education and migrants are more vulnerable to PM10 in Italy over the period 1990–2010. Neidell (2004), meanwhile, finds that the effect of carbon monoxide pollution increases asthma hospitalizations among children of lower socioeconomic status, indicating that pollution is one of the potential mechanisms by which socioeconomic status influences health. According to Chen and Chen (2020), the effect of pollution is greater on the health of lower socioeconomic groups. They explain that despite wealthier and better-educated groups are more sensitive to pollution, but they are more likely to adopt avoidance behaviour to mitigate the negative effect of pollution, such as improved access to medical care, and individual demand for medical insurance.

Recently, a new stream of literature has analysed the effect of air pollution on health inequalities in a different way of later studies, see Table III.2. These studies examine the direct effect of pollution on health inequality in the same regression (Azimi et al., 2019; Yang and Liu, 2018; Liao et al., 2023). To assess health inequality, they use alternative indicators such as Gini index, Theil index, concentration index (CI), and slope inequality index (SII). Yang and Liu (2018), using a hierarchical linear model (HLM), investigate the effect of CO₂, SO₂, and NO_x emissions on health inequality, measured through Gini index. Their results show that pollution increases the level of health inequalities. In addition, using the Generalised method moment model (GMM), Azimi et al. (2019) find that

unequal exposure to NO_x and SO₂, measured by the Theil index, leads to inequality in tuberculosis mortality. More recently, using the recentred influence function (RIF) regression method, Liao et al., 2023 measures the effect of individual pollution exposure on three alternative socioeconomic health inequality indicators, i.e., the concentration index, the Wagstaff index (WI), and the Erreygers index (EI). Their results show that, irrespective of the socioeconomic inequality health indicator, environmental pollution increases socioeconomic health inequality, i.e., exposure to pollution increases the concentration of poor self-reported health, chronic disease, and physical discomfort among the poorest people.

In summary, few studies have examined the impact of pollution on health inequality in the same regression directly, i.e., measuring health inequality through specific indicators, so the underlying mechanism still deserves to be explored. Furthermore, in the three existing studies cited above, the relationship between pollution and health inequality was only investigated at the China case study level, so there is no broader conclusion. To this end, this study aims to further explore the mechanisms explaining the link between pollution and health inequality from a global perspective to draw conclusions on a global scale that help in the establishment of policies beneficial to the overall community.

Table 1. Summary of empirical studies analyzing the impact of pollution on health and health inequality.

Authors	Country	Year	Methodology	Pollution indicator	Health indicator	Results
Richardson et al. (2013)	NUTS2 regions	2004–2008	OLS	PM10	Mortality rate	• Pollution exposure heterogeneity contributes to disparities in mortality rates between eastern and western Europe, with a higher effect on eastern Europe • Low-income regions are the most vulnerable to pollution in terms of mortality rates caused by circulatory diseases in eastern Europe and respiratory disease among men in western Europe.
Lavaine (2015)	France	2000–2004	OLS; FE; D-KS.E ¹	NO2; O3; PM10	Mortality rate (all causes)	• There is a positive link between NO2 levels and mortality rate, with higher risk on women. • There is socioeconomic health inequalities between French departments relative to income inequalities.
Lelieveld et al. (2020)	Global	2015	—	PM2.5	Loss of life expectancy	• Exposure to air pollution causes hazardous health effects. • Air pollution effect exceeds the effect of tobacco smoking on mortality rate.

1– D-KS.E means Driscoll and Kraay standard errors methods, respectively

2– GAM means general additive model.

Chen et al. (2021)	China	2015– 2018	Quasi-Poisson GAM ²	PM2.5; SO ₂ ; NO ₂ ; O ₃ ; CO	COPD-related mortality	• All air pollutants show a positive link with increases COPD-related mortality among people aged of 60 and older.
Wang et al. (2022)	China	2012; 2014; 2016	MOL (micro); OLS; FE (macro) ³	Industrial SO ₂ ; NO _x ; Smoke	SRH; Infant mortality rate	• Air pollution decreases SRH at micro-economic level and increase infant mortality rate at the macroeconomic level • The interaction term between air pollution and GDP show that economic growth decrease the harmful impacts of air pollution on public health at the macroeconomic level • The interaction term between air pollution and individual income show that the increase in personal income increase the negative effects of air pollution on public health at the micro economic level.
Cacciottolo et al. (2017)	USA	1990– 2010	BME ⁴	PM2.5	Cognitive impairment	PM2.5 exposure promotes brain aging and Alzheimer's pathogenesis in older women.

Giaccherini et al. (2021)	Italy	2013–2015	2SLS ⁵	PM10	Hospitalizations (asthma, pneumonia, COPD)	• PM10 increases daily hospitalizations per 100,000 residents. • Elderly, low educated people, and migrants most affected.
Meisner et al. (2023)	Macedonia	2010	—	PM10; PM2.5	DALYs	Exposure to fine particulates negatively affects day-to-day health and ability to work.

Table 2. Summary of empirical studies analyzing the impact of pollution on health inequality (new stream).

Authors	Country	Year	Methodology	Pollution	Health outcome	Inequality index	Results
Azimi et al. (2019)	China (31 regions)	2006–2015	GMM; Quantile regression	SO ₂ ; NO _x	Perinatal mortality rate; Tuberculosis mortality rate	Theil	• Inequality in pollution emissions induces inequality in tuberculosis mortality. • No effect on perinatal mortality inequality. • Income inequality has no effect on socioeconomic health inequality.
Liao et al. (2023)	China	2010–2014	RIF-OLS	Pollution exposure (binary)	Physical discomfort; Chronic disease; SRH	EI; CI; WI	• Environmental pollution increases income-related health inequality. • Pollution increases concentration of poor SRH, physical discomfort, and chronic disease among poorest.
Yang & Liu (2018)	China	2014	HLM	CO ₂ ; SO ₂ ; NO _x	SRH	Gini	• Health inequality prevalent in China and more severe in rural areas. • Air pollution increases health inequality; supports environmental-health-poverty-trap.

Section 3: Model and data

Section 3.1.: Model

1 – 2SLS stands for two-stage least square method. This article use public transports strikes as Instrumental variable (IV) for endogenous air pollution. Health is apprehended through daily hospitalizations

This study aims to identify the general pattern between air pollution and health inequality at the level of three socioeconomic country groups. Unlike most existing studies, which have limited themselves to investigating the heterogeneous impact of pollution on health outcomes at the level of different socio-economic groups. In this study we will examine the effect of air pollution on health inequality, in the same regression, by measuring health inequality through Gini indicator. Moreover, unlike the existing studies that have been limited to the national China case of study, see Table 2, our model is studied at the level of three groups of countries, namely, low-middle-income countries (LMICs), upper-middle-income countries (UMICs), and high-income countries (HICs), to contribute to a more global understanding of health problems and their distribution on a global scale.

We believe that understanding the link between pollution and health inequality at the international scale, is crucial for global public health and essential for the development of international policies to address the challenges of global warming, the environment, and health distributions.

To build our econometric model, we use a recent database covering three groups of countries : LMICs, UMICs, and HICs, for the period 2000–2019. The country groups are defined according to the World Bank (WB) classification, which groups the world's economies into four categories regarding their income level: low-income countries (LICs), LMICs, UMICs and HICs. However, in the context of our study, we exclude LIC for several reasons, which will be discussed subsequently. First, over time, world income has increased, leading several countries to shift from low-income to low-middle-income countries, making the number of countries in the low-income group limited to 31. Consequently, the majority of people living below the poverty line are now belonging to low-middle-income countries, making the group LMICs a representative group of low socio-economic categories, which is why we consider the LMICs to be the lowest income group in our model (Fantom and Serajuddin, 2016).

In addition, low-income countries often have less reliable and less complete data on various economic, health, and pollution indicators. Including them in our study could generate significant data quality problems, which could lead to unreliable results. Moreover, given the huge differences between low-income and middle- and high-income countries in terms of economic, social, environmental, and health measures, their inclusion may create heterogeneity in our model, which could make the results inconclusive.

Finally, the number of countries belonging to the LIC group with available data is very small, which considerably reduces the representativity of this group compared to other ones.

Hence, to study the effect of pollution on health inequality across our three groups of countries, we will use the panel regressions expressed in Eq.1 as follow:

$$HI_{it} = \beta_0 + \beta_1 P_{it} + \beta_2 X_{it} + \beta_3 (GDP_{it} \times P_{it}) + \mu_t + \varepsilon_{it} \quad (Eq. 1)$$

HI is the dependent variable, expressed by three alternative health inequality indicators, namely, Global Burden Disease Inequality (GBDI), Cardiovascular Burden Disease Inequality (CDBI), and Mental Burden Disease Inequality (MBDI) at the macro level, for group of countries i in year t . Health inequality indicators are calculated by the authors, see section 3.2.

P is our main explanatory variable, which reflects the weighted annual average levels of pollution of group i in year t , for more details on the calculation of this variable see. Appendix B. To assess pollution, we use two of the principal components of modern air pollution, the sulphur oxides (SO_2) and nitrogen oxides (**NOx**) indicators, alternatively, collected from Our World in Data (OWID). Epidemiological studies have shown a significant effect of SO_2 and NOx on human health hazardous. These air pollution indicators can be diffused to the atmosphere through human activities,

particularly the combustion of fuels. Their health consequences include respiratory symptoms, cardiovascular disease, Alzheimer's, increased hospitality rate, and more severely, mortality rate (Boningari and Smirniotis, 2016; Kamarehie et al., 2017; Zhang et al., 2017).

The term μ_{it} in Eq.1 represents the group's non-observable variables, that varies over time. These unobserved group's characteristics that could influence health inequalities could be weather characteristics, geographical environment, and natural resources endowment (Wang et al., 2022). β is the regression coefficient of the variable, and ϵ_{it} is the error term.

is our control variables, namely weighted average GDP per capita, average year of schooling, and income inequality (Yang and Liu, 2018; Liao et al., 2023). In addition to those socioeconomic variables, we will use government health expenditure as health resource control variable, and the interaction term between Pollution and GDP (GDP*P).

To choose the most appropriate method for each model between Fixed-Effect (FE) and Random-Effect (RE) models, we look at the results of the Hausman test.

Table 3. Descriptive statistics of the variables.

Variable	Definition	Mean	Std. dev.	Min	Max	Obs.
Health inequality indicators “Dependent variable”						
GBDI	Global burden disease inequality (0;1)	0.144	0.067	0.08	0.253	60
CBDI	Cardiovascular burden disease inequality (0;1)	0.205	0.067	0.179	0.267	60
MBDI	Mental burden disease inequality (0;1)	0.114	0.019	0.089	0.145	60
Pollution indicator “Interested variable”						
Nox	Weighted average of nitrogen oxides (kg per capita)	18.534	10.632	6.14	42.698	60
SO2	Weighted average of sulphur dioxides (kg per capita)	16.207	8.115	6.26	32.892	60
II	Income inequality (0;1)	0.797	0.051	0.717	0.855	60
Control variables						
GDP	Weighted average GDP per capita (2017 PPP \$)	20330.4	17551.18	3493	49959.85	60
Educ	Average years of schooling (years)	13.185	2.0837	9.26	16.436	60
Exp	Weighted average health expenditure (% GDP)	3.58	2.33	1.27	7.50	60

Section 3.2: Variables

Socioeconomic factors

In most cases, the association between socioeconomic factors and illness is inversely graded, i.e. the higher the socioeconomic status, the better the health, and vice versa. Indeed, higher socioeconomic groups, with

higher incomes and higher levels of education, tend to have a lower risk of physical and mental health problems and a lower mortality rate (Fang et al., 2010).

Moreover, previous studies have proved that socioeconomic factors such as GDP, education, and income inequality have significant effects on health inequality (Yang and Liu, 2018; Liao et al., 2023). Therefore, we will include these factors in our model for the followed explanations.

- 1- **Education:** Education plays a key role in improving health and reducing health inequalities. In most countries, education influences the future professional position of the population and, by extension, their income. This strengthens people's ability to access healthcare services and cover medical costs. In addition to the effect of improved income, educated population is better informed about the negative effects of pollution on health, hence they can take protective behaviours regarding pollution risks (Khalatbari-Soltani et al., 2022).

In this study, we use the average year of schooling as the education variable.

- 2- **GDP and Income Inequality:** Pritchett and Summers (1993) conclude that wealthier groups, with higher incomes, tend to have better health. Furthermore, Fang et al. (2010) shows that income inequality is the most important determinant of health inequality. Low-income groups are not always able to cover their medical expenses, and this translates into a lower level of health than high-income groups. If there is a positive relationship between income inequality and health inequality, the environment-health-poverty trap hypothesis is verified (Yang and Liu, 2018). To this end, we will assess the level of development using the weighted average GDP per capita for each group of countries, as well as we calculate income inequality for each group of countries using the GDP per

capita of the countries in each group.

- 3– **GDP*P**: The interaction term between GDP and pollution has been used to reflect the joint effects of the two variables on health inequalities. In general, both growth and pollution can affect health disparities. So, how does the interaction between economic level and air pollution affect global health disparities? While many studies have examined the effect of pollution on health inequalities, the interaction between pollution and growth on health inequalities remains to be explored. In line with Wang et al. (2022)'s study, we will include this interaction variable to assess its effect on our outcome variable. The inclusion of this moderating effect is based on the perspective that economic growth acts as a moderating element for the impact of pollution on the health indicator.

Public health expenditure

According to Fang et al. (2010), health inequalities between groups can be explained by the government's inability to distribute health resources equitably. Indeed, Gupta et al. (2003) and Wagstaff and Doorslaer (2004) mentions that disadvantaged socioeconomic groups tend to have poorer health status due to their limited access to health care services. Therefore, to reduce health inequalities, public health spending should specifically target disadvantaged groups. To this end in line with Fang et al. (2010) and Yang and Liu (2018) studies, we use the weighted average of health expenditure as health resource control variable.

Income inequality (Gini index)

In our study, we use the Gini index to calculate income inequality between countries within each country group. The Gini index is the most popular indicator of inequality, varying between 0 and 1. If $G=0$, there is perfect equality between countries at the level of each country group. If $G=1$, there is perfect inequality between countries at group level. The Gini index can be calculated using the following equation, which considers the gap

between two samples i and j .

$$G = \frac{1}{2N^2\bar{x}} \sum_{i=1}^N \sum_{j=1}^N |x_i - x_j| \quad (Eq.2)$$

N = The number of samples

$\bar{x}$ = The average GDP per capita

x_i, x_j , are the GDP per capita of the sample i , and j

To assess Gini index, we have used the “Gini” package in R. The same method was used to measure health inequality (Wagstaff et al., 1991).

Health inequality indicator

Health inequality is a growing concern for both policy-makers and researchers. To this end, several methods have been developed to calculate health inequality. First of all, To assess health disparities, we need a health indicator itself. Fang et al. (2010) has classified health indicators into two categories: The first category comprises the classic health indicators, reflecting mortality and morbidity status. That can be a subjective measure, such as self-reported health status of physical discomfort, or objective, like infant mortality and cardiovascular disease.

The second category encompasses more recent indicators, known as Burden disease, also known as Disability-adjusted life years (DALYs). These indicators represent a standard, objective measure of health risk. This variable combines the disease burden of years of life lost due to premature death and the fraction of years lived with disease or disability. In effect, “one DALY is equivalent to one year of healthy life lost” IHME (2019).

Given that the World Health Organization has recommended the Burden disease variable Landrigan (2017), we will adopt it as a health indicator to calculate health inequality variables in our model. To this end, we have selected three alternative health outcomes from Institute For Health Metrics

and Evaluation (IHME) data, namely Global burden disease (GBD), Mental burden disease (MBD) and Cardiovascular burden disease (CBD).

Secondly, there are two approaches to calculate the health inequality indicator see Fig.3. The first approach measures pure health inequality or overall health inequality, while the second approach is used to calculate socioeconomic health inequality.

The first approach uses standard inequality indicators to assess health inequality. The indicator used to calculate pure health inequality are like those used to calculate income inequality, such as the Theil index, the Atkinson index, the ratio and the Gini index. To calculate pure health inequality, we only need the health outcome. The second approach, on the other hand, requires knowledge of two components to calculate a socio-economic health indicator: the health index and a socioeconomic variable such as income. The socioeconomic health inequality indicator can be calculated using several indicators, the most used of which are the concentration index "CI" and the slope inequality index "SII". The slope index captures the difference in average health status between the highest and lowest socio-economic groups. The CI, which varies between -1 and 1, measures the degree of health inequality. If the CI takes a negative value, it means that disease is concentrated among the poorest, if the CI takes a positive value, it means that disease is concentrated among the wealthiest classes. If the CI=0, it means that the level of health is evenly distributed between socio-economic groups.

Following the Azimi et al. (2019) and Fang et al. (2010) studies, we choose to assess pure health inequality using the Gini index, which is recommended by (Wagstaff et al.,1991).

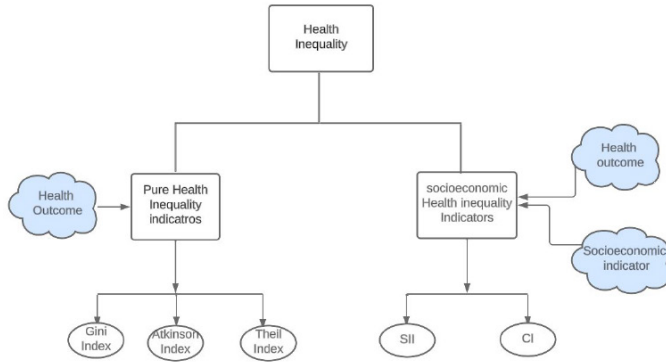


Figure 3. Diagram of health inequality measurements.

Section 3.3: Data sources

Our data takes the form of a longitudinal, strong and balanced database, which combines cross-section data (three groups of countries) and time-series data (2000– 2019). These data come from three different sources: health indicators collected from the IHME, pollution indicators from the OWID, GDP per capita, government health expenditure, and education from the World Development Indicators (WDI).

According to the summary statistics in Table III.3, we can see that average GBD inequality measured by the Gini index is 0.144, the average CBD inequality is 0.20 and the average MBD inequality is 0.114, meaning that health inequality is more pronounced with CBD over the period 2000–2019. Each time the Gini increases and tend to 1, there is an increase in health disparity. The weighted average for NOx is 18.53 kg per capita, and 16.20 kg per capita for SO₂, so the level of pollution caused by NOx is higher than SO₂ over the period 2000–2019. Regarding the correlation test presented in Table. 4 we can see that GBD inequality and MBD inequality are strongly correlated with NOX and SO₂.

Table 4. Correlation matrix of the variables.

	GBDI	CBDI	MBDI	Nox	SO2	II	GDP	Educ	Exp
GBDI	1								
CBDI	0.054	1							
MBDI	0.922	-0.229	1						
NOx	-0.839	-0.234	-0.605	1					
SO2	-0.742	0.273	-0.654	0.825	1				
II	0.459	0.703	0.20	-0.65	-0.14	1			
GDP	-0.75	-0.497	-0.539	0.82	0.42	-0.9	1		
Educ	-0.91	-0.36	-0.779	0.81	0.52	0.90	1	1	
Exp	-0.79	-0.42	0.60	0.81	0.49	-0.88	0.99	0.9	1

Section 4: Regression results

To study the impact of air pollution on health inequalities, we use a balanced panel database. This method enables us to control for heteroscedasticity and minimize problems related to observed variables, while ensuring a politically relevant analysis (Wooldridge, 1996).

To this end, we ran two models: the Fixed-Effect model and the Random-Effect model. To select the appropriate model for our regression, we use the Hausman test. The null hypothesis (H_0) of Hausman test is that both RE and FE estimates are consistent. IF p-value is lower than 0.05, than the null hypothesis will be rejected, and the alternative hypothesis (H_1) is holder, meaning that RE estimates is inconsistent, hence, the FE model is selected.

In our model, the application of the Hausman panel test resulted in a P-value less than 0.05, leading us to select the FE model.

Table 5 displays the regressions results of FE model of the association between air pollution measured through SO₂ emissions and alternative health inequality indicators. Model 1, 2 and 3 are defined to measure the effect of SO₂ emissions on GBD inequality, CBD inequality and MBD inequality, respectively. As expected results of the first and second model

show that the relationship between SO₂ emission and health inequality is positive. An increase of 1% of SO₂ emission per capita increases the inequality in GBD inequality of 0.44%. Also, for a 1% increase in SO₂ emission per capita bring a rise of 0.43% in CBD inequality. However, Model 3 reveals that there is no significant relationship between SO₂ emissions per capita and inequality in mental burden disease, these results are in line with (Wang et al., 2022) and (Azimi et al., 2019) studies.

The positive relationship between SO₂ emissions and health inequalities can be explained by the fact that lower socioeconomic groups pay less attention to pollution in their government programs. They are subject to less stringent environmental regulations, resulting in higher levels of air pollution and, consequently, lower levels of health than higher socioeconomic groups. These results suggest that the disparity in health levels between countries could be reduced if emission levels were specifically reduced in low socioeconomic groups.

To date, existing studies have not established a conclusive relationship between pollution and mental health. This may be explained by the complex nature of mental health problems, as well as by the fact that the effects of pollution on mental health may be indirect and influenced by other factors not considered in our model (Ventriglio et al., 2021).

Regarding the effect of income inequality on health inequality, all models represented in Table 5 show that income inequality has a negative impact on health inequality, irrespective of the health inequality indicator taken into account. These results are consistent with the studies conducted by (Fang et al., 2010), but diverge from those of (Azimi et al., 2019), who find no significant relationship between income inequality and health inequality.

Indeed, our results indicate that, in our context, higher income can exacerbate health inequality. This means that groups characterized by a higher degree of income inequality may have a higher level of health inequality.

This disparity in health affected by the unequal distribution of GDP per capita is explained by unequal access to public health resources. Groups with higher GDP per capita have better access to quality health services. These societies offer their populations health insurance, medical treatment and preventive care on an equal basis, and have a better infrastructure for healthcare delivery.

With regard to the socio-economic variable of education, we can observe that a 1% increase in the average year of schooling decreases GBD inequality by 0.326%, CBD inequality by 0.33%, and MBD inequality by 0.07%. High levels of education are often associated with better health outcomes. More educated societies are aware of the adverse effects of pollution on health and are therefore more likely to change their behaviour to adopt a healthier lifestyle, in order to prevent the negative consequences of pollution on their health.

The interaction term between SO₂ and GDP decreases health inequality. These results mean that GDP attenuates the adverse effect of pollution on health inequality. Indeed, a wealthiest society accompanied by high SO₂ levels, tend to have more resources to implant effective pollution control resources and health care provision, which mitigate the health impact of pollution. Thus, despite the detrimental effect of SO₂ on health, its negative impact can be mitigated by an increase of GDP per capita in societies. As we see in Model 1 and Model 2 a 1 % increase in public spending on health leads to increases in inequality by 0.14 % and 0.33 %, respectively. This relationship may be explained by the fact that such public spending may not be reaching the most disadvantaged socio-economic groups.

Table 5. Regression results of SO₂ emissions on health inequality (Fixed Effects).

	Model 1	Model 2	Model 3
Dependent variable	GBDIne	CBDIne	MBDIne
Explanatory variable			
ln(SO ₂)	0.44*** (0.063)	0.43*** (0.05)	0.017 (0.029)
II	1.38*** (0.219)	0.26** (0.06)	0.67*** (0.10)
ln(Educ)	-0.326** (0.06)	-0.33*** (0.05)	-0.07*** (0.028)
Exp	0.14*** (0.004)	0.33*** (0.06)	0.005 (0.0018)
ln(GDP)	0.174*** (0.035)	0.012*** (0.03)	0.023 (0.016)
ln(GDP)×ln(SO ₂)	-0.044*** (0.0066)	-0.04*** (0.005)	0.002 (0.003)
R ²	0.90	0.91	0.87
Observations	60	60	60

Note: Significance: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.10. Standard errors in parentheses.

To check the robustness of the results, we studied the relationship between air pollution and health inequalities, using NO_x as an alternative pollution indicator to SO₂. As we can see, the results of Table.6 for model 4, 5, and 6 are similar to those obtained with the SO₂ pollution indicator. However, the impact of NO_x on GBD and CBD inequality is greater than the effect of SO₂, i.e. a 1 % increase on NO_x induce a 0.69 % increase in GBD inequality, and 0.77 % increase in CBD inequality.

Table 6. Regression results of NOx emissions on health inequality (Fixed Effects).

	Model 4	Model 5	Model 6
Dependent variable	GBDI _{ine}	CBDI _{ine}	MBDI _{ine}
Explanatory variable			
ln(NOx)	0.69*** (0.11)	0.77*** (0.095)	0.023 (0.046)
II	1.54*** (0.25)	0.009 (0.096)	0.65*** (0.103)
ln(Educ)	-0.39*** (0.08)	-0.48** (0.082)	-0.083*** (0.01)
Exp	0.13*** (0.004)	0.02** (0.082)	0.05 (0.017)
ln(GDP)	0.25*** (0.051)	0.19** (0.044)	0.028 (0.021)
ln(GDP)×ln(NOx)	-0.072*** (0.011)	-0.076*** (0.010)	-0.007 (0.005)
R ²	0.89	0.88	0.88
Observations	60	60	60

Note: Significance: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$. Standard errors in parentheses.

Conclusion and policy implications

Many researchers have studied the impact of pollution on health, but the consequences of pollution on health inequalities have attracted only limited interest to date, and existing studies have focused on China case study. The limited number of studies on health inequalities is mainly explained by the lack of a large database on health outcomes, particularly diseases, specifically at the micro-level.

To fill the gaps of previous research, we developed an econometric model to analyse the relationship between pollution and health inequality over the period 2000 to 2019, taking into account three groups of countries: high-income countries, low- to middle-income countries, and middle- to high-income countries. To measure health inequality, we used the Gini index, based on three different health indicators: overall burden of disease, cardiovascular burden disease and mental burden disease. Health inequality was measured at the level of each group of countries, reflecting health disparities between nations.

The results of our empirical model indicate that pollution, measured in terms of NO_x or SO₂ emissions, primarily impacts inequality in global burden disease and inequality in physical health, although its effect on mental health inequality remains unclear. Furthermore, our results suggest that increased healthcare spending alone is not sufficient to reduce health inequalities.

From a policy perspective, our findings suggest that reducing environmental pollution is an effective strategy for improving environmental quality and reducing health inequalities. By treating and mitigating environmental pollution, societies have the potential to reduce the unequal distribution of health outcomes. At the national level, it is recommended that environment ministries implement national pollution control programs and ensure that all sectors comply with them. These policies include improving energy efficiency, whether in the transport, production, or housing sectors. Moreover, ensuring waste management through recycling and waste reduction. Finally, educate the population about the harmful effects of pollution on health, to encourage them to adopt environmentally friendly behavior. These environmental policies should be given priority in programs for lower-middle-income countries, with the aim of combating the negative impact of pollution on health and its distribution.

Moreover, at the national level of these countries, it is recommended to set up effective political institutions to mitigate health inequalities caused by environmental degradation. This could be achieved by establishing universal health care policies and guaranteeing the validity and equitable accessibility to quality health services.

Finally, provide information to people on the negative effects of pollution and providing preventive advice to protect health. In addition to national actions, it is important to take international action to complement the national policies of wealthy countries. These global efforts can be through a massive and rapid transition to wind and solar energy to reduce fuel

combustion, and hence ambient air pollution. Moreover, this can be achieved through collaboration between countries through the exchange of knowledge and technology, as well as financial aid, especially from high-income countries to the rest of the world, for the implementation of pollution reduction initiatives. Hence, through environmental policies we'll have a double dividend – fighting pollution and improving health standards.

Despite the consistency of the results obtained in this study, it does have some limitations. Our sample size is small, and we therefore recommend that future studies with data availability for larger number of years on pollution and health indicators to further investigate this relationship. Furthermore, it is recommended to investigate this relationship using a different classification of countries from that of the World Bank, in order to verify the consistence of relationship between pollution and health inequality.

In addition, PM2.5 was proved in previous studies as a detrimental factor to health, it is efficient to study this relationship with data availability of this indicator in future studies. Finally, it is possible to measure health inequality according to socio-economic criteria. Hence, in future studies, we will therefore test the existing relationship between pollution and socio-economic inequality in health.

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Appendix

Appendix A– Country groups

The group of countries are formed as follow:

1. High income countries are : Australia, Austria, Bahamas, Bahrain, Barbados, Belgium, Brunei, Canada, Chile, Croatia, Cyprus, Czechia, Denmark, Estonia, Finland, France, Germany, Greece, Guyana, Hungary,

Iceland, Ireland, Israel, Italy, Japan, Kuwait, Latvia, Lithuania, Luxembourg, Malta, Netherlands, New Zealand, Norway, Oman, Panama, Poland, Portugal, Qatar, Romania, Saudi Arabia, Singapore, Slovakia, Slovenia, South Korea, Spain, Sweden, Switzerland, Trinidad and Tobago, United Arab Emirates, United Kingdom, United States, Uruguay

2. The upper middle income countries are : Albania, Argentina, Armenia, Azerbaijan, Belarus, Belize, Bosnia and Herzegovina, Botswana, Brazil, Bulgaria, China, Colombia, Costa Rica, Dominican Republic, Ecuador, El Salvador, Equatorial Guinea, Fiji, Gabon, Georgia, Guatemala, Indonesia, Jamaica, Kazakhstan, Malaysia, Maldives, Mauritius, Mexico, Moldova, Namibia, North Macedonia, Paraguay, Peru, Russia, Saint Lucia, Saint Vincent and the Grenadines, Serbia, South Africa, Suriname, Thailand, Tonga, Turkey

3. The low middle income countries are: Algeria, Bangladesh, Benin, Bhutan, Bolivia, Cambodia, Cameroon, Cape Verde, Comoros, Congo, Cote d'Ivoire, Egypt, Eswatini, Ghana, Guinea, Haiti, Honduras, India, Iran, Jordan, Kenya, Kyrgyzstan, Cambodia, Cameroon, Cape Verde, Comoros, Congo, Cote d'Ivoire, Egypt, Eswatini, Ghana, Guinea, Haiti, Honduras, India, Iran, Jordan, Kenya, Kyrgyzstan, Laos, Lebanon, Lesotho, Mauritania, Mongolia, Morocco, Myanmar, Nepal, Nicaragua, Nigeria, Pakistan, Papua New Guinea, Philippines, Samoa, Senegal, Solomon Islands, Sri Lanka, Tajikistan, Tanzania, Tunisia, Ukraine, Uzbekistan, Vanuatu, Vietnam, Zambia.

Appendix B– Variable calculations

1. To calculate the weighted average of NOx per capita at level of each group of countries we have used the following equation:

$$NOX = \frac{\sum_{i=1}^N Nitrogen\_oxide\_per\_capita_{ij} * Population_{ij}}{\sum Population_j} \quad (Eq. 3)$$

With N is the number of countries in the group. i is for countries and j for the group of country.

2. We used the same formula applied to the weighted average NOx per capita to calculate the weighted average SO2 per capita.

3. To calculate the average year of schooling we have used the following equation:

$$\text{Educ} = \frac{\sum_{i=1}^N \text{Average\_year\_of\_schooling}}{N} \quad (\text{Eq. 4})$$

4. To calculate the weighted average of GDP per capita we have used the followed equation:

$$\text{GDP} = \frac{\sum_{i=1}^N \text{Gross\_domestic\_per\_capita}_{ij} * \text{Population}_{ij}}{\sum \text{Population}_j} \quad (\text{Eq. 5})$$

5. To calculate the weighted average of health expenditure we have used the followed equation:

$$\text{Exp} = \frac{\sum_{i=1}^N \text{Government\_health\_expenditure}_{ij} * \text{GDP}_{ij}}{\sum \text{GDP}_j} \quad (\text{Eq. 6})$$

References

- Azimi, M., Feng, F., & Zhou, C. (2019). Air pollution inequality and health inequality in China: An empirical study. *Environmental Science and Pollution Research*, 26, 11962–11974. <https://doi.org/10.1007/s11356-019-04599-z>
- Boningari, T., & Smirniotis, P. G. (2016). Impact of nitrogen oxides on the environment and human health: Mn-based materials for the NOx abatement. *Current Opinion in Chemical Engineering*, 13, 133–141.
- Cacciottolo, M., Wang, X., Driscoll, I., et al. (2017). Particulate air pollutants, APOE alleles and their contributions to cognitive impairment in older women and to amyloidogenesis in experimental models. *Translational Psychiatry*, 7(1), e1022. <https://www.nature.com/articles/tp2016280>

- Chen, F., & Chen, Z. (2020). Air pollution and avoidance behavior: A perspective from the demand for medical insurance. *Journal of Cleaner Production*, 259, 120970. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.120970>
- Chen, J., Shi, C., Li, Y., et al. (2021). Effects of short-term exposure to ambient airborne pollutants on COPD-related mortality among the elderly residents of Chengdu city in Southwest China. *Environmental Health and Preventive Medicine*, 26(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s12199-020-00925-x>
- Fang, P., Dong, S., Xiao, J., Liu, C., Feng, X., & Wang, Y. (2010). Regional inequality in health and its determinants: Evidence from China. *Health Policy*, 94(1), 14–25. <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2009.08.002>
- Fantom, N. J., & Serajuddin, U. (2016). The World Bank's classification of countries by income. *World Bank Policy Research Working Paper No. 7528*. <https://ssrn.com/abstract=2741183>
- Giaccherini, M., Kopinska, J., & Palma, A. (2021). When particulate matter strikes cities: Social disparities and health costs of air pollution. *Journal of Health Economics*, 78, 102478. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2021.102478>
- GBD. (2019). *Global Burden of Disease Study 2019 (GBD 2019) Data Resources*. <https://ghdx.healthdata.org/gbd-2019>
- Gupta, S., Verhoeven, M., & Tiongson, E. R. (2003). Public spending on health care and the poor. *Health Economics*, 12(8), 685–696. <https://doi.org/10.1002/hec.759>
- Johnson, D., & Parker, J. D. (2009). Air pollution exposure and self-reported cardiovascular disease. *Environmental Research*, 109(5), 582–589. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2009.01.001>
- Kamarehie, B., Ghaderpoori, M., Jafari, A., et al. (2017). Quantification of health effects related to SO₂ and NO₂ pollutants by using air quality model. *Journal of Advances in Environmental Health Research*, 5(1),

44–50. <https://doi.org/10.22102/jaehr.2017.47757>

Khalatbari–Soltani, S., Maccora, J., Blyth, F. M., Joannès, C., & Kelly–Irving, M. (2022). Measuring education in the context of health inequalities. *International Journal of Epidemiology*, 51(3), 701–708. <https://doi.org/10.1093/ije/dyac058>

Landrigan, P. J. (2017). Air pollution and health. *The Lancet Public Health*, 2(1), e4–e5. [https://doi.org/10.1016/S2468–2667\(16\)30023–8](https://doi.org/10.1016/S2468–2667(16)30023–8)

Lavaine, E. (2015). An econometric analysis of atmospheric pollution, environmental disparities and mortality rates. *Environmental and Resource Economics*, 60, 215–242. <https://doi.org/10.1007/s10640–014–9765–0>

Lelieveld, J., Pozzer, A., Pöschl, U., Fnais, M., Haines, A., & Münzel, T. (2020). Loss of life expectancy from air pollution compared to other risk factors: A worldwide perspective. *Cardiovascular Research*, 116(11), 1910–1917. <https://doi.org/10.1093/cvr/cvaa025>

Liao, L., Du, M., & Chen, Z. (2023). Environmental pollution and socioeconomic health inequality: Evidence from China. *Sustainable Cities and Society*, 95, 104579. <https://doi.org/10.1016/j.scs.2023.104579>

Meisner, C., Gjorgjev, D., & Tozija, F. (2023). Estimating health impacts and economic costs of air pollution in the Republic of Macedonia. *South Eastern European Journal of Public Health*. <https://doi.org/10.56801/seejph.vi.63>

Neidell, M. J. (2004). Air pollution, health, and socio-economic status: The effect of outdoor air quality on childhood asthma. *Journal of Health Economics*, 23(6), 1209–1236. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2004.05.002>

Pritchett, L., & Summers, L. H. (1993). *Wealthier is healthier* (World Bank Publications).

Richardson, E. A., Pearce, J., Tunstall, H., Mitchell, R., & Shortt, N. K.

- (2013). Particulate air pollution and health inequalities: A Europe-wide ecological analysis. *International Journal of Health Geographics*, 12(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/1476-072X-12-34>
- Ventriglio, A., Bellomo, A., di Gioia, I., et al. (2021). Environmental pollution and mental health: A narrative review of literature. *CNS Spectrums*, 26(1), 51–61.
- Wagstaff, A., & van Doorslaer, E. (2004). Overall versus socioeconomic health inequality: A measurement framework and two empirical illustrations. *Health Economics*, 13(3), 297–301. <https://doi.org/10.1002/hec.822>
- Wagstaff, A., Paci, P., & Van Doorslaer, E. (1991). On the measurement of inequalities in health. *Social Science & Medicine*, 33(5), 545–557. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(91\)90212-U](https://doi.org/10.1016/0277-9536(91)90212-U)
- Wang, Y., Sun, K., Li, L., et al. (2022). The impacts of economic level and air pollution on public health at the micro and macro level. *Journal of Cleaner Production*, 366, 132932. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.132932>
- WHO. (2018). Noncommunicable diseases and air pollution. WHO Europe.
- Wooldridge, J. M. (1996). *Introductory Econometrics: A Modern Approach* (3rd ed.).
- Yang, T., & Liu, W. (2018). Does air pollution affect public health and health inequality? Empirical evidence from China. *Journal of Cleaner Production*, 203, 43–52. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.08.242>
- Zhang, X., Zhang, X., & Chen, X. (2017). Happiness in the air: How does a dirty sky affect mental health and subjective well-being? *Journal of Environmental Economics and Management*, 85, 81–94. <https://doi.org/10.1016/j.jeem.2017.04.001>

باب التربية :

1. دور الادارة المدرسية في تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعليم اللغات الأجنبية
بقلم الدكتورة رنا محمد ذيب بخيت
2. بين الانسان والآلة: التربية كوعي أخلاقي في عصر الذكاء الاصطناعي – دراسة ميدانية في المدارس الخاصة في قضاءي جبيل وكسروان
بقلم الباحثة نيا ماريا البعيني

باب الاعلام:

1. العلاقة بين السمعة الرقمية وولاء الزبون بالبنوك البحرينية
بقلم كل من الباحثتين الدكتورة أمينة شيبوه والطالبة ريم أنور البناي

أبحاث باللغات الفرنسية

1. Évolution quantitative de la franco-phonie scolaire: Un déclin progressif révélateur de dynamiques structurelles
By Souheir El Hajj

أبحاث باللغات الانكليزية

1. The effect of using the 4/3/2 technique on improving student's fluency in ESL Classrooms
By Dr. Hanan Malek Halabi
2. The Impact of engaging Technology- and Ipsative assessment in Mathematics
By Rana Halim Fleihan
3. Modern air pollution and health inequalities
By Waed Safar

باب التاريخ:

1. الثروة الزراعية والمحاصيل في البقاع في أواخر العهد العثماني
بقلم الباحث وليد عبد الغني الحجيري
2. رؤية مؤرخي الدولة الفاطمية للقاضي النعمان (ت 363هـ)
بقلم الأستاذ المساعد الدكتورة نضال غالي يوسف الشافعي

باب الجغرافيا

1. السياسة الصناعية في العراق: رؤية تحليلية للمعوقات الهيكلية وآفاق التحول المكاني
بقلم المدرس الدكتور ساره مجبل عزيز

باب العلوم الاجتماعية والانتروبولوجيا:

1. من الحكمة إلى الضبط الاجتماعي
بقلم الدكتورة ليلى شمس الدين

باب العلوم السياسية والقانون:

1. بين الطائفية والحراك الثوري : قراءة مقارنة في التحولات العربية
بقلم الطالب نواف عبود حمية

ISSN 2618-1312



9 772618 131001

جديدنا

ادخال مجلة وميض الفكر للبحوث إلى
معامل التأثير العربي ونيلها الأرقام
(Ref.No:2020,J1010)،
وكذلك نالت رقم الـ
(DOI:1018756/2020,J101) .
كما تم فهرستها في مؤسسة الكشف
العربي للاستشادات المرجعية تحت رقم:
code ARCI-2007-1110