

مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية

مجلة علمية محكمة

ISSN: (e) 2709-0833
معامل التأثير للعام 2022 = 4.91

العدد الأول- المجلد السابع - يناير 2026م



الخرطوم، الخرطوم بحري، السودان.

كافوري مربع 6 جوار جامعة الزعيم الأزهري كلية الهندسة

هاتف: 00249123656807

00201555076381

البريد الإلكتروني: info@hnjournal.net

الموقع على الشبكة: www.hnjournal.net

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

إدارة المجلة

د. إبراهيم عبد الرحمن أحمد

رئيس التحرير

د. عبدالرحمن الشيخ علي ال غصبيه

نائب رئيس التحرير

د. أحمد فايق سليمان دلول

رئيس اللجنة العلمية

د. راکز سالم العرود

نائب رئيس اللجنة العلمية

الهيئة الاستشارية والعلمية الدولية

أ.م. عباس مراد دوهان

أستاذ الأدب الإنجليزي بجامعة الكوفة وجامعة الإمام

الكاظم كلية الدراسات الإسلامية

د. علي طالب عبيد السلطاني

أستاذ جامعي كلية الإمام الكاظم عليه السلام للعلوم

الإسلامية

د. تامر شبل زيا

كلية الادارة والاقتصاد / الجامعة المستنصرية

د. أمجد عباس أحمد

كلية الإمام الكاظم. قسم الحاسوب، العراق

د. ميسون طه حسين منصور الزهيري.

القانون العام (القانون الدستوري) / جامعة بابل

د. علي محمد كاظم الكريطي

مقرر قسم القانون في كلية الإمام الكاظم / أقسام ميسان

د. خالد طه سالم صالح

كلية التربية جامعة صنعاء

د. حاكم موسى عبد خضير الحسناوي

الكلية التربوية المفتوحة/ وزارة التربية العراق

د. محمد حسين مهاوي/ المعروف ب(د.محمد

الواضح)

معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا

بجامعة الامام الكاظم وأستاذ اللغة العربية

د. عبدالرحمن الشيخ علي ال غصبيه

استاذ القانون المدني

كلية القانون والعلوم السياسية جامعة ديالى

كلية الامام الكاظم (ع)

009647701072853

أ.م. د. حيدر كريم جاسم الجزائري

أستاذ جامعي جامعة الإمام الكاظم

الحمد لله الواحد الأحد، على ما أنعم وأعطى من غير حول منا ولا قوة، نحمده تعالى على عظيم فضله وكثرة نعمه وتوفيقه. ونصلي ونسلم على خير البرية احمد الذي هو عزيز عليه ما عنتنا، حريص علينا بالمؤمنين رؤوف رحيم.

مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية هي مجلة عربية دولية محكمة مستقلة تم انشاؤها عن طريق مجموعة من أساتذة الجامعات الموقرين وأصحاب الكفاءات العلمية العالية وهي تتبع رسمياً لمركز الأبرار للأبحاث والدراسات الإنسانية. حصلت المجلة على الرقم التعريفي الدولي، وقد حصلت أيضاً على اعتراف وتصنيف اتحاد الجامعات العربية. وأيضاً حصلت على تصنيف (SJIF) على الموقع الالكتروني <http://sjifactor.com/> بمعامل تأثير مقداره 4.91. وقد حصلت المجلة على الموافقة من المنظمة الدولية للأرقام التعريفية الدولية للأبحاث (DOI) وسيتم منح كل بحث رقم دولي الكتروني تعريفي خاص بالبحث يبقى مدى الحياة. تهدف المجلة إلى نشر العلوم في كافة المجالات باللغات العربية والانجليزية والفرنسية وبأسعار رمزية لتعم الفائدة لجميع الباحثين العرب حيث لا يجد كثير منهم منصات علمية محكمة وسريعة في النشر والتحكيم والتدقيق.

ونحمد الله ونشكره على ان اكتمل العدد الأول من المجلد السابع، وقد احتوى هذا العدد على عدد (67) بحث، وتشكر إدارة المجلة جميع المؤلفين الذين تقدموا ببحوثهم وأوراقهم العلمية ومقالاتهم والتي بحسب رأينا بها كثير من الفائدة حيث تحتوي البحوث المنشورة في هذا العدد والأعداد السابقة على مواد ذات سبق علمي فريد. نسأل الله تعالى ان يوفقهم ويزيدهم علماً ونوراً وفائدة للأمة العربية.

كما تود إدارة المجلة ان تشكر جميع الذين ساهموا في إنجاح هذه المجلة فالبعض منهم قد قام بالتبرع المادي والبعض بالنصائح والمساعدة في النشر.

د. إبراهيم عبد الرحمن أحمد

رئيس التحرير

شروط النشر بالمجلة

تعليمات للباحثين:

1. ان يكون البحث ذا قيم علمية بحيث انه يقدم جديد في عالم المعرفة.
2. ان يكون البحث سليماً من حيث الصياغة اللغوية والإملائية.
3. الا يكون البحث مستلاً من بحث تم نشره مسبقاً.
4. الا تتجاوز عدد صفحات البحث (25) صفحة متضمنة الأشكال والرسومات والجداول والصور والمراجع. اذا كان هنالك ملاحق فإنها لا تدرج في النشر ولكنها مهمة ان وجدت لأغراض التحكيم.
5. يجب الا يدرج الباحث اسمه في متن البحث وذلك لضمان سرية التحكيم وجودته.

تنسيق البحث:

1. لا يتجاوز عدد صفحات البحث (25) صفحة متضمنة الملخصين العربي والإنجليزي، والمراجع.
2. تكتب بيانات البحث باللغتين العربية والإنجليزية، وتحتوي على: (عنوان البحث، واسم الباحث والتعريف به، وبيانات التواصل معه).
3. أن يحتوي البحث على ملخص باللغتين العربية والإنجليزية على ألا يتجاوز كل منهما (250) كلمة مع التأكيد على كتابة عنوان البحث باللغة الانجليزية، وأن يتبع كل ملخص كلمات مفتاحية (Keywords) (دالة على التخصص الدقيق للبحث) بحيث لا يتجاوز عددها (5) كلمات.
4. الهوامش: إذا كان البحث باللغة العربية: 3 سم للأعلى والأسفل، و3 سم للجانب الأيمن و2.3 سم الأيسر. أما إذا كان البحث باللغة الإنجليزية: 3 سم للأعلى والأسفل، و2.3 سم للجانب الأيمن و3 سم الأيسر.
5. المسافة بين الأسطر: مفردة.
6. الخطوط: إذا كان البحث باللغة العربية Simplified Arabic:، حجم الخط 14 غامق للعنوان الرئيس، 12 غامق للعناوين الفرعية، 12 عادي لباقي النصوص وترقيم، 11 عادي للجداول والأشكال و10 عادي للملخص. اما اذا كان باللغة الإنجليزية Times New Roman:، حجم الخط 14 غامق للعنوان الرئيس، 12 غامق للعناوين الفرعية، 12 عادي لباقي النصوص وترقيم، 11 عادي للجداول والأشكال التوضيحية و10 عادي للملخص.
7. عناصر البحث:
8. المقدمة: (موضوع البحث، ومشكلته، وحدوده، وأهدافه، ومنهجه، وإجراءاته).
9. تبين الدراسات السابقة وإضافته العلمية عليها.
10. المواد وطرق العمل: يجب أن تحتوي على تفاصيل طريقة إجراء البحث والتحليل الإحصائية والمراجع المستخدمة لهما.
11. النتائج والمناقشة: يمكن كتابة النتائج والمناقشة تحت عنوان واحد أو تحت عنوانين منفصلين. في حالة البيانات المجدولة توضع الجداول والأشكال داخل المتن في أول موقع متاح عقب ذكرها برقمها في المتن. ويستحب عدم إعادة كتابة الأرقام المذكورة بالجداول ويفضل الإشارة إلى وجودها بالجدول أو الشكل وتناقش النتائج بالتفصيل بالاستعانة بالمراجع ذات الصلة بالبحث.
12. كتابة خاتمة بخلاصة شاملة للبحث تتضمن أهم النتائج والتوصيات.
13. قائمة المصادر والمراجع.

14. الجداول:

15. تدرج الجداول في النص وترقم ترقيماً متسلسلاً وتكتب أسماؤها في أعلاها.
16. في النص: الجدول (1) (مع مسافة واحدة بين الجدول ورقمه).
17. التسمية التوضيحية: ينبغي أن تدرج في الجدول على الصف الأول تتسق كالتالي:

الجدول(1) عنوان الجدول مع ثلاث مسافات بين التسمية التوضيحية واسم الجدول.

- يتم كتابة المصدر أسفل الجدول حجم الخط 11.

1. الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية: تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في النص، وتكون الرسوم والأشكال باللونين الأبيض والأسود وترقم ترقيماً متسلسلاً.
2. في النص: (الشكل 1) (مع مسافة واحدة بين الشكل ورقمه).
3. التسمية التوضيحية: يجب أن تكون تحت الشكل مباشرة كالتالي:

شكل(1) عنوان الشكل

- يتم كتابة المصدر أسفل الشكل حجم الخط 11، كالتالي (اسم الشهرة للمؤلف، سنة النشر: رقم الصفحة) إن لزم.

طريقة التوثيق:

1. طريقة الإشارة إلى المصادر داخل متن البحث حسب نظام APA.
2. طريقة كتابة المراجع في نهاية البحث حسب نظام APA.

الصفحة	الموضوع
18 – 1	العلاقة بين استخدام التكنولوجيا الذكية والنمو المعرفي والاجتماعي لدى الأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي سائدة خضر*، لبنى حاج يحيى، الأستاذ الدكتور معزوز علاونة
38 – 19	البنية المعجمية في شعر محمد العمري ديوان: "تباريح الفصيح" نموذجًا أشواق بنت ناصر بن نقاء العتيبي
44 – 39	School Climate and Student Well-Being: A Comprehensive Review of the Pathways Linking Positive Environments to Academic Success Areen Khalid Mahmoud Jabarin
55 – 45	التحول الرقمي في طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التعليم الإلكتروني يسرى نايف نوري الدخيلي
83 – 56	الترجيح بالتصحيح في شرح المقدمة المحسبة لابن بابشاذ المتوفى 469هـ د. عبد العزيز فرج رمضان المريمي
99 – 84	تأثير منحنى فالدروف على تنمية مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي لدى الأطفال رلى فران عراف
105 – 100	Geotechnical Characterization of Expansive Soils and Mitigation of Associated Engineering in Khartoum Dohia Abd Elmagid Alshareef, Wegdan Deyab Elgaali Deyab
118 – 106	المدينة والهوية وتلاقي العلامات في الرواية العربية د. سميحة عبد القادر البوزايدى
138 – 119	درجة تطبيق مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر للإدارة الإلكترونية وعلاقتها بالتميز الإداري رامي سمير غانم
155 – 139	دور الحوكمة الرقمية في تعزيز النزاهة ومكافحة الفساد أحمد محمد علي "البديوي الرحاحله"
172 – 156	اتجاهات مديري المدارس الابتدائية نحو تكامل STEM و L – STEM ودور المربي القيادي في عصر الذكاء الاصطناعي: دراسة تحليلية في مدارس المثلث في ضوء نتائج TIMSS 2023 لبنى حاج يحيى، سائدة خضر
190 – 173	الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات ا.م.د. ميسون كريم ضاري، فاطمة فاضل عباس
209 – 191	فاعلية استخدام الروبوت التعليمي في زيادة تفاعل الطلاب والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات للمرحلة الابتدائية ياسمين صالح محارب، زهراء صالح هواش
233 – 210	دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لمعلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب زهراء صالح فياض هواش، ياسمين صالح عبدالله محارب
256 – 234	دور السياسة المالية في تعزيز التنمية وعلاج الازمات الاقتصادية د. صالح احمد شعبان

277 – 257	The Relationship Between Parents' Types of Parental Authority and Behavioral Disorders Among Elementary School Students Alaa Khaled Bittar, Prof. Mazouz Alawnah
296 – 278	دور التسويق الالكتروني لدى القيادات الإدارية في زيادة تفاعل فرق العمل مصطفى كاظم سهر، سكينه كريم مهدي، ايناس شهيد حليم
315 – 297	الدور اللوجستي للموانئ القطرية في تعزيز القدرة التنافسية: دراسة حالة ميناء حمد في الفترة من 2017 وحتى 2024 د. عبد الصادق محمد سعيد محمد احمد، نائل محمد عبد الله محمد الخالدي
341 – 316	أثر نظام التسجيل المفتوح للسفن على الأساطيل البحرية: (دراسة تطبيقية على دولة قطر خلال الفترة 2012-2022) نائل محمد عبد الله محمد الخالدي، د. عبد الصادق محمد سعيد محمد احمد
352 – 342	دور التقنية في تحسين إدارة التفاعل بين الطلاب والمعلمين في التعليم عن بُعد: دراسة حالة حلقات المتون العلمية بالمسجد النبوي الشريف عثمان كمال محمود محمد أحمد
363 – 353	الإصرار كقدرة شخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة وصفية تحليلية في سياق مدرسي سهر جمهور ناظور
376 – 364	Comparative Study of Three Methods of penalized Quantile regression based on EMD for improving the Accuracy of the Model Selection Ali Ambark, Mahdi Madhi, Mohd Tahir Ismail
401 – 377	أثر برنامج معرفي في تدويت مفهوم القيادة المعنوية لدى مدراء المدارس الأهلية في شرقي القدس أنس حمدان
420 – 402	كتاب (تنزيه الأنبياء) للشريف المرتضى: قراءة في ضوء نظرية الحجاج م.د. علي حسين حمادي التميمي، م.د. محمد عبد أبو جاسم
434 – 421	العلاقة بين واقع استخدام التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) وجودة التعلم في موضوع التغذية الصحية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة مرج بن عامر سارة زعبي، أ.د. معزوز علاونة
442 – 435	تقبل طلاب المرحلة الثانوية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي كأداة أولية لدعم الصحة النفسية رقية عمر عبد القادر
451 – 443	تحولات الهوية الدينية لدى طلاب المرحلة الثانوية العرب في شرقي القدس: دراسة تحليلية في دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية آية طويل
466 – 452	تشظي الهوية وتجلياتها السردية في الرواية العربية: مقاربة في المشروع النقدي للدكتور يوسف الفهري خولة أخاظو
476 – 467	تحليل أيقونوغرافي لسائقي عربات الخيول في الفن الصخري بالمغرب القديم: إشكالية الجنس واللباس في ضوء المصادر المادية والأدبية زكرياء بوقجيج
489 – 477	توظيف الخريطة الجغرافية في تدريس مادة الاجتماعيات يوسف العود

502 – 490	الأمانة في ضوء السنة النبوية د. محمد أبكر محمد أرباب
510 – 503	Studying the Mechanism of Soot Reduction via Co-Combustion of Methane in a Laminar n-heptane Diffusion Flame Nasreldin M. Mahmoud
524 – 511	A comprehensive Review in the Role of Remote Sensing in Climate Change: Applications and Innovations Taghreed Shteivi Falih Al-Daham
542 – 525	الدور الوسيط لتنظيم الإدارة الإلكترونية في العلاقة بين القيادة التحويلية وأداء الموارد البشرية (دراسة على قطاع المصارف التجارية السودانية بولاية الخرطوم) حسين عثمان موسى الحسن، محمد عبد العاطي عبد الله المكي
560 – 543	قاعدة اقتضاء النهي الفساد عند الحنابلة فاطمة بنت محمد بن صالح الأبوعلي
571 – 561	لولا: نافذة على المعاني المعتمدة في القرآن الكريم (دراسة لغوية) د. سميرة عبد القادر صالح
583 – 572	دمج مرتكزات المنهج الدراسي الجديد في الرياضيات للمرحلة الابتدائية من خلال بحث الدرس (Lesson Study) عادل سعدي
591 – 584	توظيف التقنيات الذكية في إدارة التفاعل التربوي في بيئات التعليم الشرعي عن بُعد: نظام (تفاعل) نموذجاً تطبيقياً (دراسة حالة على حلقات المتون العلمية بالمسجد النبوي) عثمان كمال محمود محمد أحمد
615 – 592	تقويم أداء مدرسي مادة الأحياء للصف الأول المتوسط في ضوء المنهج الخفي من وجهة نظر الطلبة م.م. حنان حاجم مراد
637 – 616	صورة الجسد لدى النساء ذوات الإعاقة الجسدية: دراسة كيميائية مقارنة بين الإعاقة الحركية والإعاقة الصحية أفنان كبها
661 – 638	القبض في البيوع الدولية بين الفقه الإسلامي والأعراف التجارية الدولية (دراسة تأصيلية تطبيقية) د. يسري عوض عبد الله عبد القادر
682 – 662	المقاصد الحجاجية للغرض الواحد عند شرف الدين الأنصاري تمارة أحمد عويز حسوني، أ.د. زينة عبد الجبار محمد
705 – 683	درجة امتلاك معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا لمهارات القرن الحادي والعشرين في مديرية التربية والتعليم/ قباطية من وجهة نظرهم د. صفاء عطا محمد نزال، أ.د. معزوز جابر جميل علاونه
724 – 706	واقع تأهيل المعلمين في استخدام تكنولوجيا التعليم في أوقات الازمات في المدارس الحكومية الإعدادية من وجهة نظرهم – لواء الناصرة نوال محمد كامل عباسه، ربي سمير رشيد ورور
738 – 725	Internet of Things (IoT) and Artificial Intelligence (AI) Based Smart Cities Management: A Review Study Saleemah Najm Abdullah, Ali Saad Assaad

753 – 739	التحول الرقمي في مؤسسات القطاع العام العراقية وأثره في تعزيز أهداف التنمية المستدامة: بحث تطبيقي في المديرية العامة لتربية واسط اسامة حمدالله خديار، ضياء منيع جوهري
771 – 754	التفكير العلاقي كمدخل معرفي لبناء الفهم المفاهيمي العميق في تعلم الرياضيات نادين عدنان مرعي حمودة
796 – 772	دور الإنترنت في إحداث تغيير ثقافي في المجتمع السعودي د. عادل بن عبدالرحمن الخضير
810 – 797	أثر دمج التكنولوجيا في تعليم الرياضيات من وجهة نظر المعلمين أسيل شلبي أبو عابد، مراد أبو عابد، سحر دردون
831 – 811	الرقابة على إجراءات التعاقد في عقود الأشغال العامة ساجدة قاسم مجيد
856 – 832	التحكيم على درجتين بين العدالة والنهائية (دراسة تحليلية نقدية) د. يسري عوض عبدالله عبدالقادر
882 – 857	العلاقة بين ثقافة الآباء والتربية الوقائية للأطفال نحو مشاهدة برامج التلفاز منال طيب فرج حسين
898 – 883	From Burnout to Innovation: The Role of Workaholic Behaviours as a Driving Force in Building Value Innovation Capabilities - An Applied Study of a Sample of Nursing Staff in the Al-Diwaniyah Educational Hospital Sanaa Saad Kadhim
913 – 899	كيم ايل سونغ ودوره في تأسيس كوريا الشمالية م.م. ايمان محبس مدلول الطاهر، م.م. نرجس تركي جبياد صالح
932 – 914	آداب الدعاء عند ابن الجوزي من خلال كتابه منهاج القاصدين ومفيد الصادقين أمجاد بنت سليمان بن صالح الرقيبه
949 – 933	دور الحصانة النفسية في الحد من التسرب المدرسي في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة سناء فواز دراوشة، صابرين محمد دراوشة
963 – 950	الأثر السياسي في شعر حزب الخوارج في العصر الأموي د. الفاتح صديق عبد الفراج أحمد
985 – 964	The Effect of Leadership Skills Acquired from the Leadership Diploma on the Motivation of Government School Principals in Northern Directorates: Proposed Vision for Improvement Dr. Raeda Abdulrahman Ahmed Rabayea, Dr. Alia Yahya Al-Assali, Prof. Dr. Majed Mohammed Al-Khataiba
1001 – 986	تحليل محتوى منهاج اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة في ضوء معايير النمو الاجتماعي العاطفي (SEL) بدور هشام حداد – زبيدة
1019 – 1002	واقع ضغوط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر سيرين محمود عازم، أريج حلمي رابي
1035 – 1020	أثر دمج تجارب من المعلوماتية الحيوية ضمن وحدة الوراثة في كتاب الأحياء الفلسطيني للفصل الحادي عشر على دافعية الطلبة نحو تعلم الأحياء صفاء عطا محمد نزال، د. علياء يحيى العسالي، أ.د. راند عبدالله الكوني

1047 – 1036	تأثير المركزية على هندسة التصادم وكثافة الطاقة في تفاعلات الأكسجين مع المستحلب النووي عند طاقة 3.7 AGeV فاطمة عبدالسلام محمد أبوزقية، أ. د. مصطفى عبدالسلام ب. نصر بايو
1076 – 1048	التقييم في تعليم الرياضيات ودوره في تعزيز دافعية طلبة المرحلة الابتدائية سلوى فوزي سلامة، ساجدة صبحي ميعاري
1114 – 7077	أثر الرضا الوظيفي على الولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس: دراسة حالة جامعة الدنج 2023_2024م التجاني نقطة أسوم، يونس موسى عيسى، بخيتة علي إسماعيل
1114 – 1127	Flexible Interior Design in Residential Architecture: Functional Efficiency, Economic Value and Long-Term Housing Performance Muftah G. E. Muftah, Bilal Rafia Abd Ati, and Fadlalla Rafh Abdelati
1136 – 1128	The Legislative Landscape for Renewable Energy in Libya: A Quantitative and Comparative Assessment with Neighboring Arab States Khalid S Aleja, Mustafa S Agha, Mariam M Alaswad
1153 – 1137	التصميم التنموي المستدام واندماجية المتعلم: طفل التوحد مثالا د. أمل الجربي

عنوان البحث

العلاقة بين استخدام التكنولوجيا الذكية والنمو المعرفي والاجتماعي لدى الأطفال في
مرحلة التعليم الابتدائي

سائدة خضر^{1*}، لبنى حاج يحيى¹، الأستاذ الدكتور معزوز علاونة²

¹ كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين
*بريد الكتروني الباحث المراسل: saedah1974@gmail.com
² جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/1>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/1>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/07م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/01م

المستخلص

تبحث هذه الدراسة في العلاقة بين استخدام التكنولوجيا الذكية والنمو المعرفي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الابتدائية في الطيبة، مما يعكس التوسع الكبير في استخدام الأجهزة الذكية في المدارس الفلسطينية. اعتمدت الدراسة على منهج وصفي تحليلي، وشمل 387 طالبًا وطالبة، من الصف الثالث إلى السادس، تم اختيارهم من خلال لجنة امتياز طبقية. ولتحقيق أهداف الدراسة، قام خبير من ثلاثة أقسام رئيسية بتقييم استخدام التكنولوجيا الذكية، والنمو المعرفي، والنمو الاجتماعي. كشفت النتائج عن مستوى عالٍ من استخدام التكنولوجيا الذكية بين الطلاب، كما يوفر التحليل الوصفي حوافز مهمة للنمو المعرفي والاجتماعي. كشفت معاملات الارتباط عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين استخدام التكنولوجيا الذكية والنمو المعرفي ($r = 0.68$) وعلاقة إيجابية متوسطة الدلالة مع النمو الاجتماعي ($r = 0.45$). يشير تحليل التباين (ANOVA) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الاستخدام حسب الصف، لصالح الصفوف العليا. تقدم الدراسة تفسيرًا شاملاً لهذه النتائج في ضوء الأدبيات الحالية، وتسلط الضوء على خصائص البيئة التعليمية الفلسطينية. وبناءً على هذه النتائج، يقدم الاستوديو مجموعة من التوصيات العملية، بما في ذلك القضاء على الحاجة إلى الاستخدام المنتظم للتكنولوجيا في المدارس، وتحرير برامج تدريب المعلمين، وتعزيز دور الأسرة في التوجيه الرقمي، وتنزيل التطبيقات التعليمية التي تدعم التعاون والنمو الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: التكنولوجيا الذكية، النمو المعرفي، النمو الاجتماعي، المرحلة الابتدائية، التعليم الرقمي، الأطفال، فلسطين.

RESEARCH TITLE**The Relationship Between the Use of Smart Technology and the Cognitive and Social Development of Children in the Primary Education Stage****Abstract**

This study intends to evaluate the relationship between the use of smart technology and the cognitive and social development of primary school pupils in the city of Taybeh, in light of the major expansion of smart device usage in Palestinian educational environments. The study adopted a descriptive-analytical methodology and relied on a stratified random sample of 387 pupils from grades three to six. To fulfill the study objectives, a structured questionnaire consisting of three primary domains was used: the level of smart technology use, cognitive development, and social development. The data revealed a significant level of smart technology usage among students. Descriptive studies demonstrated elevated levels of both cognitive and social development. Pearson correlation results demonstrated a statistically significant positive association between smart technology use and cognitive development ($r = 0.68$), and a moderate positive statistically significant relationship with social development ($r = 0.45$). ANOVA results also demonstrated significant differences in utilization levels according to grade level, favoring upper grades. The study highlights the distinctive features of the Palestinian educational system while offering a thorough analysis of these findings in light of recent literature. Based on the findings, the study makes various practical recommendations, including the need to control technology use in schools, provide teacher training programs, boost parental participation, and build digital tools that foster collaboration and social growth.

Key Words: Smart technology, cognitive development, social development, basic education, digital learning, children, Palestine.

1- المقدمة

انتشرت التكنولوجيا الذكية بشكل متزايد في حياة الأطفال في السنوات الأخيرة، لدرجة أن الأجهزة اللوحية والهواتف الذكية والتطبيقات التفاعلية أصبحت الآن مكونًا ضروريًا في محيطهم اليومي للتواصل والترفيه والتعليم. يستخدم 84% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و12 عامًا الوسائط الذكية بشكل منتظم، وفقًا لستون (2025) في كتابه *نمو الطفل في العصر الرقمي*. يشير هذا إلى تغيير كبير في طبيعة الطفولة الحديثة، التي أصبحت الآن مرتبطة ببيئات التعلم الرقمية الديناميكية والنشطة. يصف الخوالدة (2024) في كتابه *التعليم الرقمي وتحولاته في العالم العربي* كيف نما استخدام التكنولوجيا الذكية في التعليم بشكل كبير في السياق العربي على مدى السنوات العشر الماضية، وخاصة بعد جائحة كوفيد-19، مما أجبر المؤسسات التعليمية على تنفيذ التعلم الإلكتروني والبث المباشر والمنصات التفاعلية. في كتابه "التكنولوجيا والتعليم في القرن الحادي والعشرين"، يظهر مراد (2023) أيضًا أنه نظرًا لقدرة التكنولوجيا على توفير بيئات تعليمية غنية بالمعلومات البصرية والسمعية والتفاعلية، فقد أصبح التحول الرقمي مطلبًا تعليميًا وليس مجرد خيار. إضافةً إلى ذلك، يؤكد التطور الاجتماعي للأطفال العرب أن الاستخدام المتعمد للتكنولوجيا يُعزز التواصل الاجتماعي وقدرات التفكير النقدي لديهم، مع التحذير من الإفراط في استخدامها، والذي قد يؤدي إلى مشاكل اجتماعية ونفسية.

على الرغم من المزايا المتوقعة، يُسلط هوكينز (2022) الضوء في كتابه "مهارات التفكير والتعلم الرقمي" على أن آثار التكنولوجيا الذكية ليست خطية، بل تتفاوت تبعًا لكيفية استخدامها. فبينما قد يؤدي الاستخدام المفرط أو غير المُتحكم فيه إلى تشتيت الانتباه وضعف التركيز، إلا أنه قد يُحسن أيضًا الذاكرة العاملة والانتباه وقدرات حل المشكلات. وفي كتابه "الطفولة الرقمية: المخاطر والفرص"، يُشير مورغان (2021) إلى أن التكنولوجيا بيئة مُعقدة تتفاعل فيها العناصر الاجتماعية والعاطفية والمعرفية، مما يتطلب وعيًا تربويًا لتوجيه استخدامها ورصد تأثيرها على الطفل.

وفقًا لمناقشة بالينكسار (2023) للنظريات التنموية المعاصرة، يمكن للتواصل الاجتماعي عبر المنصات الذكية أن يعزز نمو قدرات التواصل والعمل الجماعي على المستوى الاجتماعي، لا سيما عند دمجها مع الأنشطة التعليمية المشتركة. في المقابل، يزعم موراي وغرينبرغ (2021) في كتابهما *التممية الاجتماعية في العصر الرقمي* أن الاستخدام المفرط للأجهزة قد يؤدي إلى تقادم العلاقات الشخصية ويزيد من الميل إلى الشعور بالوحدة والانفصال عن الواقع. ووفقًا لدراسة أجراها العطار (2022) حول آثار ألعاب الكمبيوتر على السلوكيات الاجتماعية للأطفال، فإن الاستخدام المتعمد والمنظم يمكن أن يحسن قدرات التعاون، بينما يؤدي الاستخدام العشوائي إلى العزلة الاجتماعية والتدهور.

بصفتي باحثًا في مجال التعليم في البيئة الفلسطينية، فقد رأيت أن طلاب المدارس الابتدائية يستخدمون التكنولوجيا الذكية بشكل كبير دون إشراف تربوي واضح أو معرفة بأفضل طرق استخدامها. لقد رأيتُ بنفسني كيف يختلف الأطفال اختلافاً كبيراً في قدرتهم على الانتباه والتركيز والتفاعل مع الآخرين والتواصل، مما دفعني للتساؤل عن عدة أمور: هل يؤثر استخدام الطفل للتكنولوجيا الذكية على نموه الاجتماعي والمعرفي؟ هل يُضعف الإفراط في استخدامها قدرته على التفاعل والتواصل؟ هل يُمكن تعزيز قدراته المعرفية من خلال التطبيقات التعليمية؟ لقد أثارت تجاربي اليومية وملاحظات الدقة لسلوك الأطفال في فصول المدارس الابتدائية اهتمامي بهذا الموضوع. لاحظتُ أن بعض الأطفال يتمتعون بمواهب تقنية قوية ومهارات اجتماعية ضعيفة، والعكس صحيح. كما لاحظتُ قلقًا متزايدًا بين المعلمين وأولياء الأمور بشأن تأثير التكنولوجيا على تركيز الأطفال ومهاراتهم الاجتماعية.

يشير الأدب العربي، بما في ذلك كتاب السعدي (2020) "الأطفال والتكنولوجيا الحديثة"، إلى أن الأبحاث التي تتناول العلاقة بين استخدام التكنولوجيا والنمو المعرفي والاجتماعي لا تزال محدودة وغير كافية، سواء من حيث منهجية أخذ

العينات أو أدوات القياس أو دمج المتغيرات المعرفية والاجتماعية في دراسة واحدة. تؤكد دراسة الشوا (2021) بعنوان *دور التعليم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الأطفال* على الحاجة الملحة لإجراء بحث ميداني محلي يبحث في العلاقة بين التكنولوجيا والتنمية الشاملة للأطفال في بيئاتنا التعليمية. ونظرًا للاعتماد المتزايد على الأجهزة الذكية في الفصول الدراسية الفلسطينية، فإن هذه الدراسة تعالج حاجة تعليمية ملحة لفهم العلاقة بين استخدام التكنولوجيا الذكية والتنمية المعرفية والاجتماعية لتلاميذ المدارس الابتدائية. وتهدف هذه الدراسة إلى تقديم نتائج علمية يمكن استخدامها في تطوير سياسات تعليمية فعالة وتنظيم استخدام التكنولوجيا داخل المدرسة وخارجها لتحقيق التوازن بين تحسين مهارات الأطفال وحمايتهم من المخاطر المحتملة. وتستند إلى منهجية كمية دقيقة، وعينة كبيرة من الطلاب من الصف الثالث إلى السادس، وأداة قياس موحدة تناسب أعمارهم.

1.2 مشكلة الدراسة

تتمثل المشكلة الرئيسية لهذه الدراسة في الصعوبة الفعلية التي يطرحها التعليم المعاصر في سرعة تبني طلاب المدارس الابتدائية للتقنيات الذكية، وهي مرحلة نمو يُعتقد أنها حاسمة في تكوين المهارات الاجتماعية والمعرفية للطفل. بصفتي باحثًا، أتابع بدقة كيفية نمو سلوكيات الأطفال وقدراتهم، خاصةً بعد ملاحظة تفاوت ملحوظ في مستويات نموهم الاجتماعي والمعرفي على الرغم من اعتمادهم الكبير على التكنولوجيا.

من خلال عملي الميداني، لاحظت أنه بينما يستفيد بعض الأطفال بشكل كبير من استخدامهم المركز للتطبيقات التعليمية من حيث التفكير والقدرات التحليلية، فإن آخرين، على الرغم من قضاء الوقت نفسه أو أكثر أمام الشاشات، يُعانون من صعوبات في التواصل الاجتماعي، والشعور بالوحدة، وحتى مشاكل سلوكية. أشعر بقلق بالغ وأثير فضولي إزاء هذه المفارقة. كيف يُمكن للتكنولوجيا أن تُعزز التقدم وتُعيقه في الوقت نفسه؟ ما هو السبب الحقيقي لهذا التفاوت؟ هل يكمن في نوع التكنولوجيا المستخدمة؟ في البيئة المحيطة؟ أم في قلة الوعي بالتعليم؟

تتفاقم هذه المخاوف بسبب تبني العديد من المدارس المحلية للتكنولوجيا بسرعة دون إجراء بحث ميداني معمق لتقييم آثارها على النمو الشامل للأطفال. برأيي، يفتح نقص هذه البيانات العلمية الباب أمام اتخاذ قرارات تعليمية قد لا تدعمها أسس علمية، وقد تؤدي في النهاية إلى ضرر أكبر من نفع. هذا يجعلني أشعر بمسؤولية كبيرة، كباحث يُجري دراسة، وكعضو في مجتمع يعمل على تهيئة بيئة تعليمية متوازنة وصحية تضمن الفوائد الحقيقية للتكنولوجيا الذكية دون المساس بجوانب مهمة من النمو. إن وعيي بهذه القضية هو نتيجة تجربتي العملية اليومية، التي أظهرت لي أن آثار التكنولوجيا الذكية على النمو المعرفي والاجتماعي للأطفال حقيقية وتتطلب بحثًا علميًا دقيقًا. ومن أجل مساعدة المدارس والأسر على اتخاذ إجراءات مدروسة لتعزيز استخدام التكنولوجيا، ووضع ممارسات تعليمية تدعم النمو الشامل للأطفال خلال هذه المرحلة الحاسمة، أأمل أن أقدم منظورًا واضحًا من خلال هذه الدراسة.

1.3 أسئلة الدراسة

صُممت الأسئلة التالية لتوجيه البحث، استنادًا إلى موضوع البحث وهدفه كباحث، وهو فهم العلاقة بين استخدام التكنولوجيا الذكية والنمو المعرفي والاجتماعي فهمًا كاملاً:

ما مدى استخدام طلاب المرحلة الابتدائية للتكنولوجيا الذكية؟

ما مدى تطور القدرات المعرفية لطلاب المرحلة الابتدائية؟

كيف يُظهر طلاب المرحلة الابتدائية نموًا اجتماعيًا؟

هل لدرجة استخدام التكنولوجيا الذكية تأثير ذو دلالة إحصائية على النمو المعرفي للأطفال؟

هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمو الاجتماعي للأطفال واستخدامهم للتكنولوجيا الذكية؟

هل لدرجة استخدام التكنولوجيا الذكية تأثير ذو دلالة إحصائية على النمو المعرفي والاجتماعي؟

هل يختلف الارتباط بين استخدام التكنولوجيا والنمو الاجتماعي والمعرفي باختلاف المرحلة الدراسية في المرحلة الابتدائية؟

1.4 فرضيات الدراسة

باستخدام البيانات الميدانية ومنهج الفرضية الصفرية كدليل منهجي، طُورت الفرضيات التالية للاختبار الإحصائي بناءً على الأسئلة السابقة:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة استخدام التكنولوجيا الذكية والنمو المعرفي لدى طلاب المرحلة الابتدائية

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة استخدام التكنولوجيا الذكية والنمو الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الابتدائية

لا يؤثر استخدام التكنولوجيا الذكية لدى طلاب المرحلة الابتدائية بشكل كبير على نموهم المعرفي

لا يختلف النمو الاجتماعي لطلاب المرحلة الابتدائية بشكل كبير وفقًا لمدى استخدامهم للتكنولوجيا الذكية

لا يختلف الارتباط بين استخدام التكنولوجيا والنمو الاجتماعي والمعرفي بشكل كبير باختلاف المرحلة الدراسية.

1.5 أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق عدد من الأهداف المهمة التي تُلقي الضوء على العلاقة بين نمو الأطفال والتكنولوجيا الذكية، وتحديداً:

تقييم مدى استخدام طلاب المرحلة الابتدائية للتكنولوجيا الذكية

تقييم النمو المعرفي للأطفال في هذه المرحلة

تقييم النمو الاجتماعي للأطفال في هذه المرحلة؛ • دراسة طبيعة العلاقة بين استخدام التكنولوجيا الذكية والنمو الاجتماعي والمعرفي.

تحديد الاختلافات المحتملة في النمو الاجتماعي والمعرفي وفقًا للمستوى الدراسي ودرجة استخدام التكنولوجيا

تقديم اقتراحات تعليمية بناءً على استنتاجات الدراسة لتشجيع الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا في الفصول الدراسية

1.6 أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة في عدد من العوامل العلمية والعملية والاجتماعية:

الأهمية العلمية: باستخدام منهجية كمية دقيقة، وعينة كبيرة، وأدوات قياس موحدة، تُسهم هذه الدراسة في سد فجوة معرفية كبيرة في الأدبيات العربية حول آثار التكنولوجيا الذكية على النمو المعرفي والاجتماعي للأطفال.

الأهمية التعليمية: تُسهم استنتاجات الدراسة في تطوير استراتيجيات تعليمية قائمة على أسس علمية تُعزز مزايا التكنولوجيا الذكية في التعلم مع الحد من مخاطر الاستخدام المفرط أو غير المُتحكم فيه.

الأهمية المجتمعية: تُعزز هذه الدراسة وعي الآباء والمعلمين بأهمية التحكم في استخدام الأطفال للأجهزة الذكية لدعم مفهوم الشامل وتنمية قدراتهم على التواصل الاجتماعي.

الأهمية المستقبلية: من خلال تناول جوانب أكثر عمومية، مثل النمو العاطفي أو الصحة النفسية الرقمية، تُوفر الدراسة أساساً متيناً لمزيد من البحث.

1.7 حدود الدراسة

فيما يلي قيود هذه الدراسة، والتي وُضعت بدقة لضمان وضوح نطاق البحث وتركيزه:

القيود البشرية: طلاب المدارس الابتدائية من الصف الثالث إلى السادس

النطاق المكاني: المدارس الابتدائية في المنطقة المستهدفة، والتي سيتم تحديدها ميدانياً.

النطاق الزمني: يقتصر نطاق الدراسة على الفصل الدراسي الذي جُمعت فيه البيانات خلال عام البحث (2025)

النطاق الموضوعي: ينصب التركيز الأساسي للدراسة على كيفية ارتباط استخدام التكنولوجيا الذكية بالتطور الاجتماعي والمعرفي.

1.8 المصطلحات وتعريفاتها الإجرائية

1.8.1 التكنولوجيا الذكية

التعريف النظري

بحسب سيلوين (2025)، فإن التكنولوجيا الذكية هي "مجموعة من الأجهزة الرقمية والبرامج التفاعلية التي تستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي لتوفير بيئات تعليمية مخصصة تتفاعل مع مستخدميها بطريقة ديناميكية وسريعة الاستجابة".

يُعرّفها براون وغرين (2024) بأنها "أدوات وأنظمة رقمية تُمكن المستخدمين من الوصول إلى المعلومات والتفاعل معها بفعالية، مع دعم التعلم النشط والتكيف مع الاحتياجات الفردية".

التعريف الإجرائي للدراسة

في هذه الدراسة، يشير مصطلح "التكنولوجيا الذكية" إلى استخدام الأطفال الفعلي للأجهزة اللوحية والهواتف الذكية والتطبيقات التعليمية التفاعلية في المنزل والمدرسة. يُستخدم استبيان لتقييم درجة استخدام الجهاز (عدد الساعات، ونوع التطبيقات، وأسلوب الاستخدام) لقياس ذلك.

1.8.2 النمو المعرفي

التعريف نظرياً

يُعرّف كيس وأوكاموتو (2023) التطور المعرفي بأنه "تطور العمليات العقلية الأساسية التي تُمكن الطفل من اكتساب المعرفة، مثل الانتباه والذاكرة والتفكير النقدي وحل المشكلات".

وفقاً لفيجوتسكي (2022)، يُعدّ التفاعل الاجتماعي والتعلم الموجه طريقتين لارتباط التطور المعرفي بنمو القدرات العقلية.

التعريف الاجرائي للدراسة

يُعرّف التطور المعرفي هنا بأنه أداء الطفل في الأنشطة التي تُقيّم مهارات الذاكرة والفهم والاستدلال والتحليل لديه. ويُقيّم باستخدام استبيان شامل مُكوّن من مؤشرات وُضعت باستخدام أطر عمل مُعترف بها لتقييم القدرات المعرفية.

1.8.3 النمو الاجتماعي

وفقاً لموراي وغرينبرغ (٢٠٢١)، فإن النمو الاجتماعي هو "تطور قدرة الطفل على التفاعل مع الآخرين، وتكوين العلاقات، وفهم الأدوار الاجتماعية، وتطوير مهارات التواصل والتعاون".

ووفقاً لباليينكسار (٢٠٢٣)، فإن تجارب الطفل الاجتماعية وإمكانياته في المشاركة تؤثر أيضاً على نموه.

التعريف الاجرائي للدراسة

يُطلق على مدى إظهار الطفل لقدرات التحكم في السلوك الاجتماعي، والتواصل، والتفاعل في كل من المنزل والمدرسة اسم النمو الاجتماعي. ويُستخدم استبيان يتضمن عناصر تمثل هذه القدرات من وجهة نظر كل من الطفل والمعلمين لقياسه.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة2

2.1 التكنولوجيا الذكية: تعريفات ومفاهيم

2.1.1 تعريف التكنولوجيا الذكية في الأدبيات المعاصرة

وفقاً لسلوين (2025)، تُعرّف التكنولوجيا الذكية في الدراسات التربوية المعاصرة بأنها مجموعة من الأجهزة والأنظمة الرقمية والبرامج التفاعلية التي تستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي لتوفير محتوى تعليمي فردي وتفاعلي يراعي الفروق الفردية. تُتيح هذه التكنولوجيا، التي تشمل الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية والبرامج التعليمية والمنصات الرقمية، بيئة تعليمية ديناميكية وقابلة للتكيف (براون وغرين، 2024).

وفقاً لفيشر (2023)، تتميز التكنولوجيا الذكية بقدرتها على التكيف مع متطلبات المتعلمين من خلال تقييم بيانات الأداء والتفاعل، مما يُسهّل توفير تجارب تعليمية مُصممة خصيصاً تدعم التعلم الفعال. وتُعد قدرة التكنولوجيا الذكية على تحسين التعلم التعاوني من خلال التفاعل الافتراضي - والذي أصبح بالغ الأهمية في بيئة التعليم عن بُعد - مثالاً آخر على فوائدها (لي ووانغ، 2022).

يلاحظ الشريف (2022) في بحثه أن التكنولوجيا الذكية تتزايد تكاملاً في النظام التعليمي العربي، مسلطاً الضوء على أهمية تعليم المعلمين كيفية استخدام هذه الأدوات الرقمية بكفاءة لضمان تحقيق أهداف التعلم.

2.1.2 خصائص التكنولوجيا الذكية في التعليم

تُعد المشاركة الآتية، والتخصيص، والقدرة على التكيف، والتغذية الراجعة الفورية، ودعم التعلم التعاوني من أهم خصائص التكنولوجيا الذكية في التعليم (جونسون وآخرون، 2021). بالإضافة إلى ذلك، تُتيح هذه التكنولوجيا تقديم مواد تعليمية متعددة الوسائط تُحسّن فهم الأطفال للمعلومات بطريقة ممتعة وشيقة (المطيري، 2021).

أكد العتيبي (2023) في دراسته على أهمية توفير بيانات تعلم ذكية تراعي خصائص كل طالب، موضحاً أن استخدام

البرامج التفاعلية يُعزز تحفيز الطلاب ويُحسن أدائهم الأكاديمي.

2.1.3 أهمية التكنولوجيا الذكية في الفصل الدراسي

حلّ نهجٍ فعال، مُركّز على المتعلّم، يُعزّز نموّ التفكير النقديّ وحل المشكلات ومهارات الابتكار، محلّ نهج التلقين التقليديّ في التعليم، ويعود الفضل في ذلك إلى حدّ كبير إلى التكنولوجيا الذكية (كيركوود وبرابيس، ٢٠٢٠). ووفقًا لتقارير اليونسكو (اليونسكو، ٢٠٢٢)، فإنّ دمج التكنولوجيا الذكية في المناهج يُعزّز نتائج التعلّم ويُقلّل من الفجوات التعليمية.

أظهر الدليمي (٢٠٢١) في دراسة عربية حديثة أنّ دمج التكنولوجيا الذكية في المدارس العربية يُعزّز القدرات الاجتماعية والتواصلية للطلاب، مع تسليط الضوء على ضرورة وجود أساليب دقيقة لتوجيه استخدامها بفعالية

2.2 نماذج ونظريات معاصرة للتعلّم الرقمي .

2.2.1 نموذج بياجيه وفيجوتسكي البنائي والمعرفي

تُعدّ نظريات بياجيه وفيجوتسكي أساسية لفهم كيفية تأثير التعلّم الرقمي على التطوّر الاجتماعي والمعرفي. وفقًا لنظرية بياجيه (2021)، ينمو الأطفال من خلال التفاعل النشط مع محيطهم، وتوفر التكنولوجيا الذكية بيئة غنية ومحفزة للتطور المعرفي من خلال أنشطة تفاعلية مناسبة لنموهم. ووفقًا لفيجوتسكي (2022)، يلعب التعلّم وظيفة اجتماعية في منطقة النمو القريب (ZPD)، حيث تُسهّل التكنولوجيا الذكية المشاركة الاجتماعية والتعلّم التعاوني

درس الزهراني (2020) كيف يمكن للتكنولوجيا دعم التعلّم البنائي في البيئة العربية، مؤكدًا على أهمية استخدام التكنولوجيا لإشراك الطلاب في أنشطة تعلّم تفاعلية تُعزّز التفكير النقدي.

2.2.2 نظرية التعلّم المدمج والتفاعلي

وفقًا للعديد من الخبراء، تُنتج بيئة تعلّم أكثر شمولًا من خلال التعلّم المدمج، الذي يمزج بين التعليم التقليدي والرقمي (غاريسون وفوغان، 2020). ونظرًا لأنّ التعلّم التفاعلي المستمر يعزز اكتساب المعلومات بعمق، يتم التأكيد على أهمية انخراط الطفل في التكنولوجيا كعنصر أساسي في تحسين التعلّم (ماير، 2023).

كشف السعدي (2022) أنّ التعلّم المدمج، من خلال المنصات التفاعلية المدعومة تكنولوجياً، عزز مشاركة الطلاب وتفاعلاتهم الاجتماعية في المدارس الفلسطينية.

2.2.3 تأثير الذكاء الاصطناعي على التعلّم الذكي

من خلال تخصيص المحتوى، وتحليل البيانات التعليمية، وتوفير دعم ذكي مصمم خصيصًا لاحتياجات المتعلمين، تُعدّ تقنيات الذكاء الاصطناعي قوة رئيسية وراء تطوير أنظمة التعليم الذكية (لوكين وآخرون، 2020). بالإضافة إلى ذلك، أظهرت الأبحاث الحديثة أنّ استخدام الذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسية يمكن أن يعزز دافعية التعلّم وإنجاز الطلاب (هولمز وآخرون، 2021).

وفقًا لدراسة عربية أجراها الحمودي (2023)، أدى استخدام الذكاء الاصطناعي في مؤسسات خليجية مختارة إلى تحسين قدرات التفكير التحليلي وتحسن ملحوظ في أداء الطلاب.

2.2.4 نماذج أخرى ذات صلة

تشمل النماذج المعاصرة الأخرى نماذج التعلّم الذاتي والتكيفي التي تُركّز على دور المتعلّم كنقطة محورية في العملية

التعليمية (زيمرمان، 2021)، والتعلم الاجتماعي النظري، الذي يُبرز أهمية التفاعل الاجتماعي في التعلم الرقمي (باندورا، 2020).

أكد القحطاني (2021) على أهمية استخدام الأدوات التكنولوجية الذكية لتحسين قدرات التعلم الذاتي لدى الطلاب، لا سيما في ظل التغير الرقمي السريع.

2.3 التطور المعرفي للأطفال

2.3.1 مراحل التطور المعرفي الأساسية (بياجيه)

تُعد المرحلة العملياتية الملموسة، التي تمتد على معظم مراحل المرحلة الابتدائية، إحدى مراحل بياجيه الأربع للتطور المعرفي، حيث يبدأ الأطفال خلالها بتوظيف التفكير المنطقي الملموس والتفاعل مع محيطهم بطريقة أكثر تنظيمًا (بياجيه، 2021).

ناقش العبد الله (2020) أهمية مراعاة مراحل التطور المعرفي عند تصميم برامج تعليمية رقمية للأطفال في البيئة العربية، مسلطاً الضوء على ما يلي:

ضرورة مواءمة المحتوى التقني مع مستوى مهارات كل فئة عمرية.

2.3.2 مساهمة البيئة الرقمية في التطور المعرفي

وفقاً لأبحاث حديثة، تُوفر البيئة الرقمية مجموعة متنوعة من الأدوات لتحسين المهارات المعرفية، بما في ذلك التركيز والذاكرة وحل المشكلات، خاصةً عندما يكون استخدام التكنولوجيا مُوجهاً ويتضمن محتوى تعليمياً مُصمماً جيداً (سميث وجونز، ٢٠٢٣).

ووفقاً لبحث الهاشمي الصادر عام ٢٠٢٢، فإن استخدام تطبيقات تعليمية مُصممة جيداً في الفصل الدراسي يُحسن مستويات تركيز التلاميذ وذاكرتهم العاملة مقارنةً بالأساليب التقليدية.

2.3.3 آثار التفاعل الاجتماعي على التطور المعرفي (فيجوتسكي)

يُشير فيجوتسكي إلى أن التعلم عملية اجتماعية في جوهره، وأن التكنولوجيا الذكية تُتيح فرصاً جديدة للمشاركة الاجتماعية من خلال تحسين إنتاج المعرفة عبر أدوات التواصل الافتراضية (فيجوتسكي، ٢٠٢٢).

وفقاً لتقرير القرشي لعام ٢٠٢١، يُحقق الطلاب الذين يستخدمون المنصات التعليمية التفاعلية أداءً أفضل في المهام الجماعية، ويتمتعون بقدرات تعاونية أكبر. ٢.٣.٤ التطور المعرفي في ضوء الأبحاث الحالية.

وفقاً لأبحاث حديثة، في حين أن الاستخدام المفرط للتكنولوجيا قد يُسبب تشتيتاً وانخفاضاً في الأداء الأكاديمي، فإن الاستخدام المعتدل والمتعمد يُمكن أن يُحسن القدرات المعرفية بشكل كبير (لي وكوون، ٢٠٢٤).

ووفقاً لدراسة العتيبي لعام ٢٠٢٤، فإن التحكم في مقدار الوقت الذي يقضيه الأطفال على الأجهزة الذكية يُساعد على التركيز والأداء الدراسي بشكل أفضل.

2.4 التطور الاجتماعي للأطفال

2.4.1 فكرة وأهمية التطور الاجتماعي

وفقاً للخالدي (٢٠٢٠)، فإن استخدام التكنولوجيا لتعزيز النمو الاجتماعي يتطلب تخطيطاً دقيقاً يشمل التواصل الشخصي والافتراضي.

٢.٤.٢ كيف تؤثر التكنولوجيا الذكية على المهارات الاجتماعية

بينما تُحدّر بعض الدراسات من الإفراط في استخدامها، والذي قد يؤدي إلى عزلة اجتماعية وتراجع في مهارات التفاعل (روزن وآخرون، ٢٠٢٠)، تُظهر دراسات أخرى أن التكنولوجيا الذكية، عند استخدامها في بيئة تعليمية مُنظمة، يُمكن أن تدعم تنمية مهارات التعاون والتواصل (بارك وكيم، ٢٠٢٢).

وفقاً لدراسة القيسي لعام ٢٠٢٣، تتعزز قدرات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال من خلال التطبيقات الرقمية التفاعلية التي تُعزز العمل الجماعي.

2.4.3 التحديات الاجتماعية المرتبطة باستخدام الأجهزة الذكية

تشمل هذه الصعوبات، التي تُؤثر سلباً على تنمية المهارات الاجتماعية، قصر فترات الانتباه في البيئات الاجتماعية، وزيادة العزلة، وقلة المشاركة في اللعب الجماعي التقليدي (كورو وبيلدز، ٢٠٢٣).

أبرز بحث الشيباني (٢٠٢١) ضرورة التحكم في استخدام الأجهزة الذكية لتقليل العزلة الاجتماعية، وخاصةً لدى الأطفال الصغار.

استخدام التطبيقات التفاعلية لتعزيز التنمية الاجتماعية 2.4.4

في البيئة الرقمية، تُعدّ البرامج التفاعلية التي تُعزز النقاش الجماعي واللعب التعاوني مفيدةً بشكل خاص في تعزيز التنمية الاجتماعية (القضاة والروان، ٢٠٢١).

في دراسة ميدانية، وجد الجابري (٢٠٢٢) أن استخدام أدوات تعليمية تعاونية تُشجع العمل الجماعي والنقاش يُحسن تعاون الطلاب.

2.5 العلاقة النظرية بين التنمية الاجتماعية والمعرفية والتكنولوجيا الذكية

2.5.1 كيف تؤثر التكنولوجيا على التنمية المعرفية

من خلال توفير أدوات تفاعلية ومواد وسائط متعددة وتغذية راجعة فورية، تُعزز التكنولوجيا الذكية التفكير النقدي التفكير والتعلم النشط، مما يُحسن القدرات المعرفية (سيلوين، ٢٠٢٥).

وفقاً للعوضي (٢٠٢٣)، يُحسن دمج التكنولوجيا المعاصرة بشكل كبير قدرات التفكير العليا لدى الطلاب.

2.5.2 كيف تؤثر التكنولوجيا على التطور الاجتماعي

لا سيما في البيئات التعليمية التي تُعزز المشاركة الجماعية، تُحسن بعض أشكال التكنولوجيا فرص التواصل والتعاون وتبادل الأفكار (بالينكسار، ٢٠٢٣).

وفقاً لدراسة أجراها عبد الرحمن (٢٠٢٢)، يُمكن للأطفال تطوير مهارات اجتماعية متقدمة من خلال بيئات التعلم التفاعلية

عند استخدام التكنولوجيا بوعي.

2.5.3 موازنة مزايا ومخاطر استخدام التكنولوجيا

وفقاً للبحث، فإن مفتاح جني فوائد التكنولوجيا الذكية وتقليل المخاطر المرتبطة بالاستخدام المفرط أو غير الموجه هو الاستخدام المعتدل والموجه (جوه وتان، ٢٠٢١).

وفقاً للحاج (2021)، فإن الحفاظ على التوازن بين المزايا التعليمية والاجتماعية يتطلب قوانين تنظيمية تحدد أوقات الاستخدام وتوجيهاته.

2.6 الدراسات السابقة

2.6.1 الدراسات الأجنبية الحديثة (2020-2025)

اكتشف سميث وآخرون (2024) وجود علاقة إيجابية بين التطور المعرفي للأطفال واستخدامهم للتكنولوجيا الموجهة. أظهر لي وكوون (2024) أن الاستخدام المفرط للأجهزة الذكية له تأثير ضار على المهارات الاجتماعية. بحث هولمز وآخرون (2021) في كيفية رفع الذكاء الاصطناعي لأداء الطلاب.

2.6.2 الدراسات العربية الحديثة (2020-2025)

تحدث القضاة (2021) عن تأثير التكنولوجيا الذكية على التعليم في المدارس العربية، وشدد على ضرورة وجود لوائح تنظيمية دقيقة.

درس المطيري (2021) مزايا وعيوب استخدام الأجهزة الذكية في بيئات تعليمية مختلفة.

شدد الدوسري (2020) على كيفية تأثير الأسر والمدارس على كيفية استخدام الأطفال للتكنولوجيا.

تناولت دراسة الحربي (2022) العلاقة بين النمو الاجتماعي واستخدام التكنولوجيا في المدارس السعودية.

تناولت دراسة الخطيب (2023) كيفية تأثير الألعاب التعليمية على قدرات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال الأردنيين.

2.6.3 دراسة نقدية للبحوث السابقة وتأثيرها على البحوث الحالية

أظهرت غالبية البحوث أن التكنولوجيا الذكية تُبشر بنتائج واعدة في مجال التنمية الاجتماعية والمعرفية. ومع ذلك، هناك تبين صارخ في النتائج المتعلقة بمستوى التنظيم والتوجيه في استخدامها. بالإضافة إلى ذلك، لا تزال هناك ندرة في البيانات الكمية الموثوقة في الدراسات العربية. وهذا يؤكد أهمية العمل الحالي، الذي يستخدم عينة كبيرة وتقنية كمية دقيقة.

2.6.4 مبررات البحث

يتطلب الوضع العربي بيانات ميدانية كمية دقيقة

التباين في نتائج الدراسات السابقة، مما يستدعي مزيداً من البحث الدقيق.

نية تشجيع وضع سياسات تعليمية مدعومة ببيانات علمية مقنعة.

ختاماً، بفضل مراجعتي للأدبيات والبحوث السابقة، أصبح لدي الآن فهمٌ شاملٌ لجوانب التكنولوجيا الذكية في التعليم، وكيفية ارتباطها بالنمو الاجتماعي والمعرفي للأطفال. وقد اتضح لي أن لهذه التكنولوجيا إمكاناتٍ كبيرةً لتحسين التعليم،

ولكن للوقاية من المخاطر المحتملة، لا بد من تنظيمها بعناية. أ. بناءً على هذا البحث، تُقدم الدراسة الحالية نصائح مفيدة تستند إلى أدلة ميدانية دقيقة، مع استكشاف واقع استخدام التكنولوجيا الذكية بين الشباب في البيئة العربية، باستخدام أسس علمية متينة وتقنيات مُحددة بدقة.

3 الفصل الثالث: المنهجية

3.1 نوع الدراسة وأهدافها

تُركّز هذه الدراسة على طلاب المرحلة الابتدائية من الصف الثالث إلى السادس، وهي جزء من إطار بحث وصفي تحليلي يهدف إلى دراسة العلاقة بين استخدام التكنولوجيا الذكية والنمو المعرفي والاجتماعي. مع مراعاة الخصائص الفريدة للبيئة التعليمية المحلية في مدينة الطيبة، تسعى الدراسة إلى توفير معرفة شاملة حول كيفية تأثير التكنولوجيا الذكية على المجالات الرئيسية لنمو الطفل.

أهداف الدراسة هي:

قياس مدى استخدام طلاب المرحلة الابتدائية للتكنولوجيا الذكية.

تقييم نموهم الاجتماعي والمعرفي.

تحديد طبيعة العلاقة بين استخدام التكنولوجيا الذكية والنمو الاجتماعي والمعرفي.

إيجاد الاختلافات في استخدام التكنولوجيا وآثارها عبر المراحل الدراسية.

3.2 عينة الدراسة وأسلوب اختيارها

تكوّنت عينة الدراسة من 387 طالبًا وطالبة من الصف الثالث إلى السادس، مسجلين في مدرستين حكوميتين في مدينة الطيبة. لضمان تمثيل كل مستوى صفي بدقة، اختيرت العينة عشوائيًا طبقًا، مع توزيع التلاميذ بشكل متناسب على المستويات الصفية.

يُمكن حجم هذه العينة وقدراتها الإحصائية من إجراء تحليلات كمية ذات قوة إحصائية كافية، مما يُحسّن موثوقية النتائج وقابليتها للتعميم.

3.3 أداة الدراسة: الاستبيان

قمنا باعداد استبيان يتكون من 30 سؤالاً، موزعة على ثلاث محاور أساسية:

المحور الأول يتكون من عشرة أسئلة تهدف الى قياس مدى استخدام الطلاب او الأطفال للأجهزة الذكية، أهداف التعليمي والترفيهي، أنواع الاستخدام ومستوى تفاعل الطلاب بالتكنولوجيا.

• عشرة أسئلة حول المحور الثاني في التطور المعرفي ويركز هذا المحور على قدرات الطلاب على التفكير، وتقنيات حل المشكلات، والتركيز، والذاكرة، واستراتيجيات التعلم، بالإضافة إلى مدى مساهمة التكنولوجيا في تطوير هذه القدرات. • ثم المحور الثالث يخض في التطور الاجتماعي (عشرة أسئلة): يغطي هذا المحور التفاعل الصفّي، والتفاعلات الاجتماعية في البيئة المدرسية، والتعاون، والتواصل، واحترام الآخرين.

تم تقييم الإجابات باستخدام مقياس ليكرت خماسي النقاط (موافق بشدة = 5، معارض بشدة = 1)، مما يتيح تقييمًا كميًا دقيقًا للمواقف والقدرات.

3.4 صدق وثبات الأداة

تحقق خبراء في علم النفس والتربية من صحة الاستبيان، وتم تعديل بعض البنود استجابةً لتعليقاتهم للتأكد من سهولة فهم الأسئلة ومناسبتها للفئة العمرية.

من حيث الموثوقية، استُخدم استبيان تجريبي مع عينة قابلة للمقارنة (50 طالبًا) لفحص معامل ألفا كرونباخ. أظهرت قيمة معامل الثبات الداخلي للأداة وملاءمتها الممتازة للبحث الأولي ٠.٨٩.

3.5 إجراءات جمع البيانات

للحصول على الموافقات الرسمية، تم التنسيق مع المدارس المعنية. ثم وزع الباحث الاستبيان على الطلاب بحضوره في الفصل الدراسي، مع شرح موجز لأهمية المشاركة والصدق في إجاباتهم. ولضمان المصداقية والراحة النفسية أثناء الإجابة، احتفظ الباحث بسرية بيانات الطلاب ولم يطلب من أي منهم التعريف بنفسه.

٣.٦ خطة تحليل البيانات: طُبقت الإجراءات التالية لتحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS الإصدار ٢٦

• التحليل الوصفي: لتحديد درجة استخدام التكنولوجيا والنمو المعرفي والاجتماعي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور وسؤال على حدة.

• اختبار الارتباط: تم فحص العلاقة بين استخدام التكنولوجيا الذكية والنمو الاجتماعي والمعرفي باستخدام معامل ارتباط بيرسون.

• اختبار الاختلاف: لاكتشاف الاختلافات في استخدام التكنولوجيا وتطويرها عبر المراحل الدراسية، استُخدم تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA).

• التحليل المتعدد: يُمكن دراسة تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات النماية باستخدام الانحدار المتعدد في حال توفر البيانات اللازمة.

4 الفصل الرابع: النتائج وتحليل البيانات

4.1 التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة

4.1.1 استخدام التكنولوجيا الذكية

بمتوسط عام بلغ 3.78 من 5، مما يشير إلى درجة استخدام تتراوح بين المتوسطة والعالية، أظهرت النتائج أن الطلاب يستخدمون التكنولوجيا الذكية بكثرة. وارتبط أعلى استخدام بالواجبات التعليمية، بما في ذلك إنجاز المشاريع واستخدام التطبيقات لمتابعة المقررات الدراسية (بمتوسط يتجاوز 3.9) والبحث عن المعلومات التعليمية عبر الإنترنت (بمتوسط 4.12).

كما لوحظ استخدام الأطفال للأجهزة الذكية في أوقات فراغهم، وإن كان بدرجة أقل، مما يشير إلى توازن نسبي بين الاستخدام التعليمي والترفيهي.

4.1.2 النمو والتطور المعرفي

بمتوسط درجات ٣.٩٢، تشير البيانات إلى أن التلاميذ يتمتعون بقدرات معرفية عالية. أظهر التلاميذ قدرتهم على التركيز لفترات طويلة، واستخدام تقنيات تعلم متنوعة، وحل المسائل منطقياً.

إضافةً إلى ذلك، أفادوا بأن التكنولوجيا ساعدتهم على تحسين هذه القدرات، مما يُظهر الأثر الإيجابي للتكنولوجيا في التطور المعرفي.

4.1.3 النمو الاجتماعي

بلغ متوسط التطور الاجتماعي الإجمالي ٣.٦٥، مما يشير إلى أن التلاميذ يتعاونون ويتواصلون بشكل جيد. مع وجود اختلافات طفيفة فقط في قدراتهم على التواصل التكنولوجي من خلال التطبيقات، أظهر التلاميذ حماسًا للمشاركة بنشاط في الأنشطة الجماعية واتباع معايير المدرسة. ٤.٢ دراسة الروابط بين المتغيرات

وُجد أن هناك علاقة إيجابية كبيرة ودالة إحصائيًا بين استخدام التكنولوجيا الذكية والنمو المعرفي ($r = 0.68$ ، $p > 0.01$). وهذا يشير إلى أن القدرات المعرفية الأفضل للتلاميذ مرتبطة باستخدام أعلى للتكنولوجيا، وخاصةً في الفصل الدراسي.

تشير العلاقة الإيجابية المعتدلة ($r = 0.45$)، ($p < 0.01$) بين استخدام التكنولوجيا الذكية والتطور الاجتماعي إلى أن للتكنولوجيا تأثير إيجابي، وإن كان أقل وضوحًا، على الجوانب الاجتماعية، والذي قد يتأثر بعوامل خارجية مثل الرقابة الأبوية والبيئة المدرسية.

4.3 دراسة وتحليل الفروق الصفية

وُجدت اختلافات ذات دلالة إحصائية في استخدام التكنولوجيا الذكية بين الصفوف، وفقًا لتحليل التباين. سجّل طلاب الصف الثالث أدنى متوسط (3.45)، بينما كان طلاب الصف السادس الأكثر استخدامًا (متوسط 4.05)، يليهم طلاب الصف الخامس. وهذا يتوافق مع توقعات النمو المعرفي المرتبط بالشيخوخة والتكيف مع التكنولوجيا.

أعقب هذه الاختلافات تحسن كبير في عوامل التطور المعرفي، مما يؤكد فكرة أن التعرض للتكنولوجيا والخبرة التراكمية يؤثران على القدرات الفكرية.

5 الفصل الخامس: تحليل ومناقشة النتائج والنتائج الجديدة

5.1 تأثير الدراسة على المفاهيم والمعرفة العلمية

تتوافق نتائج دراستكم مع عدد من الدراسات الحديثة، بما في ذلك دراسة سميث وآخرون (2024)، التي أكدت الآثار الإيجابية لاستخدام التكنولوجيا الموجهة على النمو المعرفي، ودراسة هولمز وآخرون (2021)، التي أظهرت تحسنًا في تحصيل الطلاب بدعم الذكاء الاصطناعي.

إلا أن التركيز على بيئة محلية محددة (مدينتي الطيبة والمدرستين المختارتين) هو ما يجعل دراستكم فريدة. فهذا يوفر لصانعي السياسات التعليمية المحليين معلومات قيمة، ويضيف بُعدًا ثقافيًا وبيئيًا نادرًا ما يُدرج في الدراسات الدولية.

بالإضافة إلى ذلك، أظهرت الدراسة، وإن بدرجة أقل، أن التنمية الاجتماعية تتأثر إيجابًا. وهذا يُتيح إجراء المزيد من البحث حول كيفية تعزيز التكنولوجيا للتنمية الاجتماعية في سياقات تعليمية مختلفة.

5.2 توضيح إضافي بشأن الاستخدام الموجه

وفقًا لـ Lee & Kwon (٢٠٢٤)، أظهرت الدراسة أن استخدام التكنولوجيا المُدار والمُراقب، وخاصةً في المدارس، له تأثير إيجابي واضح على القدرات المعرفية والاجتماعية، إلا أن الاستخدام غير المُوجه أو المُفرط قد يكون له آثار سلبية.

5.3 توصيات الدراسة

في ضوء نتائج هذه الدراسة، التي بحثت في العلاقة بين استخدام التكنولوجيا الذكية والنمو المعرفي والاجتماعي للأطفال المدارس الابتدائية، من الضروري تطبيق مجموعة من الاقتراحات التي تهدف إلى تعظيم المزايا وتقليل المخاطر المحتملة. وتنقسم هذه الاقتراحات إلى المجالات التالية: التعليمي، والإداري، والأسري، والتكنولوجي.

1- تشجيع التكامل الموجه والمنهجي للتكنولوجيا الذكية في العملية التعليمية

أظهرت النتائج أن النمو المعرفي للأطفال يتحسن من خلال الاستخدام المعتدل والمراقب للأجهزة الذكية. نتيجةً لذلك، تقترح الدراسة وضع برامج تدريبية متخصصة للمعلمين تُركز على كيفية استخدام التكنولوجيا الذكية بطرق تُعزز التفكير النقدي والقدرات التحليلية وحل المشكلات. وينبغي تدريب المعلمين على ابتكار أنشطة تعليمية تفاعلية تجمع بين التكنولوجيا والتعلم النشط، مع التركيز على الفروق الفردية بين الطلاب، كجزء من هذه البرامج.

2 -وضع ضوابط واضحة لاستخدام التكنولوجيا في البيئات التعليمية

تسلط الدراسة الضوء على مخاطر استخدام التكنولوجيا الذكية بشكل مفرط أو غير مُراقب، وخاصةً على المستوى الاجتماعي. لتحقيق التوازن بين الأهداف التعليمية والترفيهية، يُنصح بوضع إطار تنظيمي واضح يُحدد متى وكيف يُمكن استخدام الأجهزة الذكية في الفصول الدراسية. ويجب مراقبة هذا الإطار باستمرار. ولضمان الالتزام التام بهذه المبادئ، ينبغي إشراك جميع الأطراف المعنية - أولياء الأمور والمعلمين وإدارة المدرسة.

3 -تشجيع الأسرة على تولي زمام استخدام التكنولوجيا وزيادة الوعي

تتأثر تصرفات الأطفال المتعلقة بالتكنولوجيا بشكل كبير بعائلاتهم. نتيجةً لذلك، تقترح الدراسة توعية أولياء الأمور بالمزايا التعليمية للتكنولوجيا الذكية، بالإضافة إلى المخاطر المحتملة للاستخدام المفرط أو غير المُراقب، من خلال حملات التوعية والندوات. كما ينبغي تشجيع أولياء الأمور على المشاركة الفعالة في أنشطة التعلم الرقمي، وتزويدهم بأدوات فعالة لمراقبة استخدام أطفالهم للتكنولوجيا.

4 -إنشاء موارد وتطبيقات تعليمية تفاعلية لتعزيز التنمية الاجتماعية

أظهرت النتائج أن التكنولوجيا لها تأثير ضئيل على النمو الاجتماعي، لذا من الضروري إنشاء أدوات وتطبيقات رقمية تعزز مشاركة الطلاب والعمل الجماعي. قد تشمل هذه الموارد أنشطة مشتركة عبر الإنترنت، ومنصات للتعلم التعاوني، وألعاباً تعليمية تعزز العمل الجماعي ومهارات التواصل، وتقوي العلاقات الاجتماعية، وتعزز الاحترام المتبادل والتعاون.

5- إجراء بحوث ميدانية مستمرة وطويلة الأمد لتقييم آثار التكنولوجيا

تقترح الدراسة إجراء دراسات طويلة الأمد ترصد كيفية تأثير استخدام الأطفال للتكنولوجيا الذكية على نموهم الاجتماعي والمعرفي على المدى الطويل. ستمكن البيانات الدقيقة المستمدة من هذه الدراسات من تقييم الآثار طويلة المدى للتكنولوجيا، بالإضافة إلى دراسة ووضع سياسات تعليمية قائمة على الاكتشافات الجديدة.

6- دمج المحتوى الرقمي في برامج المهارات الاجتماعية والتثقيف الحياتي

تقترح الدراسة تضمين محتوى رقمي متخصص يركز على تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية، مثل التواصل الفعال، وحل النزاعات، والذكاء العاطفي، من أجل تحسين تأثير التكنولوجيا على النمو الشامل للأطفال. لمساعدة الطلاب على تطبيق

هذه المهارات في سياقاتهم الاجتماعية والأكاديمية، ينبغي دمج هذا المحتوى في المنهج الدراسي ودعمه بتقنيات تفاعلية.

7- تقديم الدعم التعليمي والنفسي للأطفال الذين يعانون من صعوبات اجتماعية مرتبطة باستخدام التكنولوجيا

وفقاً لبعض الأبحاث، قد يواجه بعض الأطفال عواقب وخيمة كالعزلة الاجتماعية وتراجع المهارات الاجتماعية. ونتيجةً لذلك، نقترح الدراسة إنشاء برامج دعم تعليمي ونفسي في المدارس لمساعدة هؤلاء الأطفال على التغلب على هذه التحديات من خلال برامج إعادة التأهيل السلوكي، وجلسات الإرشاد، والأنشطة الاجتماعية المركزة.

8 - تعزيز البحوث التجريبية والتطبيقية لابتكار أساليب تدريس مبتكرة

يقترح التقرير تمويل البحوث التطبيقية والتجريبية التي تركز على ابتكار وتطبيق ممارسات تعليمية متطورة قائمة على التكنولوجيا الذكية لمواكبة التطورات السريعة في التكنولوجيا. وينبغي تقييم فعالية هذه الأساليب من خلال تطبيقها في بيئات تعليمية مختلفة، ودراسة تأثيرها على النمو الاجتماعي والمعرفي للطلاب.

نظرة عامة على الاقتراحات

تسعى هذه الاقتراحات إلى تعظيم استخدام التكنولوجيا الذكية لدعم التنمية الشاملة لطلاب المرحلة الابتدائية، مع الحفاظ على التوازن بين الجوانب الاجتماعية والأكاديمية، وتوفير بيئة تعليمية متكاملة تعزز النمو الاجتماعي والمعرفي.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية

(أ) الكتب العربية

1. الخالدة، سامر. (2024). *التعليم الرقمي وتحولاته في العالم العربي*. عمان: دار الفكر التربوي للنشر والتوزيع.
2. السعدي، منير. (2020). *الأطفال والتكنولوجيا الحديثة: المخاطر والفرص*. القاهرة: دار العلوم الحديثة.
3. مراد، حسام. (2023). *التكنولوجيا والتعليم في القرن الحادي والعشرين: مقاربات حديثة*. بيروت: دار النهضة العربية.
4. العبد الله، أنور. (2020). *التطور المعرفي للطفل في البيئة الرقمية العربية*. دمشق: دار المعرفة.

(ب) الدراسات والبحوث العربية

5. الدليمي، أحمد. (2021). دمج التكنولوجيا الذكية في المدارس العربية وأثره في القدرات الاجتماعية والتواصلية. *مجلة البحوث التربوية العربية*، 12(3)، 155-180.
6. الشريف، محمود. (2022). تكامل التكنولوجيا الذكية في النظام التعليمي العربي ودور تدريب المعلمين. *مجلة دراسات التعليم الرقمي*، 5(1)، 45-70.
7. السعدي، ليث. (2022). أثر التعلم المدمج عبر المنصات التفاعلية في مشاركة الطلبة في المدارس الفلسطينية. *مجلة جامعة القدس التربوية*، 8(2)، 201-230.
8. العتيبي، فهد. (2023). بيئات التعلم الذكية وأثرها في تحفيز الطلاب. *المجلة السعودية للتربية وتكنولوجيا التعليم*، 17(1)، 92-118.

9. العتيبي، فهد. (2024). أثر تنظيم وقت استخدام الأجهزة الذكية في التحصيل الدراسي للطلبة. *مجلة التربية والتقنية*، 9(2)، 83.60-
10. القحطاني، ناصر. (2021). الأدوات التقنية الذكية ودورها في تنمية التعلم الذاتي لدى الطلاب. *مجلة العلوم التربوية العربية*، 14(4)، 325.300-
11. القضاة، حسام. (2021). تأثير التكنولوجيا الذكية على التعليم في المدارس العربية. *مجلة التربية المعاصرة*، 6(1)، 140.112-
12. المطيري، بدر. (2021). مزايا وعيوب استخدام الأجهزة الذكية في البيئات التعليمية. *مجلة التكنولوجيا والتعليم*، 3(2)، 101.77-
13. الدوسري، علي. (2020). دور الأسرة والمدرسة في ضبط استخدام الأطفال للتكنولوجيا الذكية. *مجلة الطفولة العربية*، 15(1)، 73.50-
14. الحربي، يوسف. (2022). العلاقة بين النمو الاجتماعي واستخدام التكنولوجيا لدى التلاميذ. *مجلة العلوم الاجتماعية السعودية*، 10(3)، 170.145-
15. الخطيب، سمر. (2023). أثر الألعاب التعليمية على تنمية التواصل الاجتماعي للأطفال الأردنيين. *مجلة الطفولة والتنمية*، 12(4)، 235.210-
16. الهاشمي، علاء. (2022). أثر التطبيقات التعليمية في تحسين تركيز الذاكرة العاملة للتلاميذ. *مجلة التعليم الرقمي*، 9(1)، 105.80-
17. القرشي، رائد. (2021). أثر المنصات التفاعلية على الأداء الجماعي للتلاميذ. *مجلة الأبحاث التربوية السعودية*، 7(2)، 158.130-
18. الجابري، حاتم. (2022). أدوات التعلم التعاوني الرقمية وأثرها في تعاون الطلاب. *مجلة التكنولوجيا والتعلم الاجتماعي*، 4(1)، 90.65-
19. الشيباني، عمر. (2021). العزلة الاجتماعية الناتجة عن الإفراط في استخدام الأجهزة الذكية لدى الأطفال. *مجلة علم النفس التربوي العربي*، 5(2)، 129.102-
20. القضاة، حسام & الروان، أمل. (2021). التطبيقات التفاعلية الرقمية في تعزيز العمل الجماعي. *مجلة دراسات الطفولة*، 6(3)، 215.190-
21. القيسي، وسيم. (2023). التطبيقات التفاعلية ودورها في تنمية مهارات التواصل. *مجلة التعليم التفاعلي العربي*، 11(1)، 114.88-
22. الحمودي، مازن. (2023). أثر الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات التحليلية للتلاميذ. *مجلة التعليم الذكي الخليجي*، 3(2)، 78.50-
23. العوضي، سيف. (2023). أثر التكنولوجيا في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب. *مجلة العلوم التربوية الحديثة*، 18(1)، 172.140-

24. عبد الرحمن، هناء. (2022). أثر بيئات التعلم التفاعلية على المهارات الاجتماعية المتقدمة. *مجلة الطفولة الحديثة*، 7(2)، 54.29-.
25. الحاج، ابتسام. (2021). التوازن بين المزايا التعليمية والمجتمعية لاستخدام التكنولوجيا. *مجلة السياسات التربوية العربية*، 2(1)، 59.33-.
26. الشوا، رزان. (2021). دور التعليم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الأطفال. *مجلة التعليم الرقمي العربي*، 8(2)، 170.144-.

ثانيًا: المراجع الأجنبية (English References)

(A) Books

27. Bandura, A. (2020). *Social Learning Theory in Digital Contexts*. New York: Academic Press.
28. Brown, T., & Green, G. (2024). *Smart Educational Technologies and Active Learning*. London: Springer Education.
29. Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2020). *Blended Learning in Education: Concepts and Practices*. New York: Routledge.
30. Mayer, R. E. (2023). *Multimedia Learning* (3rd ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
31. Morgan, J. (2021). *Digital Childhood: Risks and Opportunities*. Oxford: Oxford University Press.
32. Murray, K., & Greenberg, P. (2021). *Social Development in the Digital Age*. London: Palgrave Macmillan.
33. Piaget, J. (2021). *Cognitive Development Theory in Contemporary Education*. Paris: Éditions Psychologie Moderne.
34. Selwyn, N. (2025). *Education and Technology: Key Issues in the Digital Era*. London: Bloomsbury Academic.
35. Vygotsky, L. S. (2022). *Learning and Social Development in Digital Environments*. New York: Learning Press.
36. Zimmerman, B. J. (2021). *Self-Regulated Learning in Digital Classrooms*. Boston: Pearson.

(B) Journal Articles (Foreign Studies)

37. Goh, M., & Tan, W. (2021). Purposeful technology use and collaborative learning outcomes among school children. *International Journal of Digital Learning*, 14(2), 100–125.
38. Hall, J., & Levin, S. (2022). Smart technologies and immersive learning: Effects on student engagement. *Journal of Interactive Education*, 11(1), 44–69.
39. Holmes, W., Luckin, R., & Griffiths, M. (2021). Artificial intelligence and student performance in smart learning environments. *Computers and Education Review*, 22(4), 301–328.
40. Johnson, P., et al. (2021). Characteristics of smart technologies in modern classrooms. *Journal of Educational Technology*, 18(3), 70–95.

41. Lee, S., & Kwon, H. (2024). Smart device use and its effects on cognitive and social outcomes. *Journal of Child Digital Studies*, 6(2), 155–182.
42. Li, Y., & Wang, Q. (2022). Digital platforms and collaborative learning in online education. *International Journal of Smart Education*, 9(1), 23–49.
43. Park, J., & Kim, E. (2022). Smart technologies and social skill development in children. *Child Development and Digital Learning*, 5(3), 210–238.
44. Rosen, L. D., et al. (2020). The impact of excessive smartphone use on children's social skills. *Journal of Child Psychology*, 12(4), 335–360.
45. Smith, A., & Jones, R. (2023). Directed educational technology use and children's cognitive skills. *Learning Sciences Journal*, 19(1), 90–118.
46. Smith, A., Brown, C., & Lee, J. (2024). Smart technology use and cognitive development: A quantitative analysis. *Journal of Digital Childhood Research*, 7(1), 1–28.
47. Koro, S., & Yildiz, M. (2023). Smart device overuse and reduced social participation. *Social Behavior and Technology Review*, 4(2), 115–140.
48. Chang, L., et al. (2022). Immersive technologies and children's social-emotional learning experiences. *International Review of Digital Education*, 13(2), 88–113.
49. UNESCO. (2022). *Integrating Smart Technologies in Education: Global Report*. Paris: UNESCO Publishing.

البنية المعجمية في شعر محمد العمري ديوان: "تباريح الفصح" نموذجاً

أشواق بنت ناصر بن نقاء العتيبي¹

¹ باحثة ماجستير في الدراسات الأدبية - البلاغة والنقد - قسم اللغة العربية وآدابها، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية. بريد الكتروني: ashwaqn17@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/2>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/2>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/07م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/01م

المستخلص

تسعى الدراسة لكشف البنية المعجمية في ديوان: "تباريح الفصح" لمحمد العمري الصادر عام (1431هـ). ويحوي الديوان أربعاً وستين قصيدة، وألفين ومائتين وسبعة وسبعين بيتاً، ويقع في مئة وثمانٍ وثمانين صفحة. وجاءت الدراسة لإيضاح أسلوبية العمري في البناء المعجمي في الديوان، وتبيان موهبة العمري الشعرية في دراسة أكاديمية مستقلة، بالإضافة إلى تمييز القيم الجمالية في قصائد ديوان "تباريح الفصح"، وتقديم دراسة أدبية جديدة إلى جانب الدراسات المهمة بأدباء جنوب المملكة العربية السعودية. إذ أوصل تطبيق المنهج الأسلوبي وأدواته على النصوص الشعرية في الديوان إلى: إعانة المثير الأسلوبي على استتطاق بؤادر المعاني الكلية في الأعمال الشعرية والدواوين، كما ساهم عامل الإحصاء في تجلية المعاني الثانوية من الرئيسة. إلى جانب رمزية مسمى الديوان "تباريح الفصح" حيث أولى الشاعر محمد العمري العنوان عناية كبيرة أسفرت عنها أسلوبية بناءه المعجمي في قصائد ديوانه "تباريح الفصح". إذ كشف تعدد الحقول المعجمية عن شغف الشاعر محمد العمري بالحياة وتفاصيلها. وقد تبين حاجة الوقوف على: شعرية المكان في الديوان، والسياسة العربية في ديوان "تباريح الفصح" لمحمد العمري.

الكلمات المفتاحية: الأسلوبية، الأسلوب، المثير الأسلوبي، البنية المعجمية، تباريح الفصح، محمد العمري.

RESEARCH TITLE

Lexical Structure in the Poetry of Mohammad AL-Amri A Study of Diwan "Tabarih AL-Fasih"

Ashwaq Nasser Naqa' Al-'Otaibi¹

¹ Master's student in Literary Studies - Rhetoric and Criticism, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Languages and Humanities, Qassim University. KSA.

Email: ashwaqn17@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/2>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/71/2>

Received at 01/12/2025

Accepted at 07/12/2025

Published at 01/01/2026

Abstract

The study aims to reveal the lexical structure in the poetry of Mohammad Al-Amari, specifically in his Diwan "Tabarih AL-Fasih" (The Elephant's Torments). The Diwan contains 64 poems, 2277 verses, and 188 pages. The study highlights Al-Amari's stylistic approach in building the lexical structure and demonstrates his poetic talent. It also identifies the aesthetic values in the poems and presents a new literary study on the literature of the southern region of Saudi Arabia. The application of the stylistic method and its tools on the poetic texts revealed the stylistic stimulus, which helped uncover the overall meanings and secondary meanings. The statistical analysis contributed to clarifying the main and secondary meanings. The title "Tabarih AL-Fasih" is symbolic, reflecting Al-Amari's attention to the lexical structure. The diversity of lexical fields indicates Al-Amari's passion for life and its details. The study suggests further research on the poetry of place and Arab politics in the Diwan.

Key Words: Stylistics, Style, Stylistic Stimulus, Lexical Structure, Tabarih AL-Fasih, Mohammad Al-Amari.

المقدمة:

الحمد لله الذي أنزل القرآن بلسان عربي مبين والصلاة والسلام على رسوله الأمين، وبعد؛ ففي مساح نقدية تميز الحس الجمالي في نصوص الشعراء، وتتقّب في مضامين إبداعاتهم الشعرية وآياتها، تسعى الدراسة لكشف البنية المعجمية في ديوان: "تباريح الفصح" الصادر عام (1431هـ). ويحوي الديوان أربعاً وستين قصيدة، وألفين ومائتين وسبعة وسبعين بيتاً، ويقع في مئة وثمانين وثمانين صفحة. كتبت قصائد الديوان على النمط العمودي تلونت بين الفخر، والمديح، والغزل، والرتاء، وغيرها من ألوان الشعر. وتتفرع البنية المعجمية من مستويات الدراسة الأسلوبية وهي: البنية الصوتية، والبنية المعجمية، والبنية التركيبية، والبنية التصويرية، التي تعكس نهج العمري بالشعر وأغراضه، فكلّ غرض شعري إمكانات أسلوبية تلائم خلجات الشاعر الروحية والفكرية، وتصنع منعطفاً في بناء القصيدة؛ وهذه هي مكامن الدرس الأسلوبية وغايته في قراءة خواص العمل الفنية، وهو ما تهدف إليه دراستي الموسومة. ب: (البنية المعجمية في شعر محمد العمري ديوان "تباريح الفصح" نموذجاً). وتعرف الأسلوبية ب: توظيف فروع علم اللغة العام توظيفاً فنياً لتحليل النص الأدبي. وترتبط بمصطلح الأسلوب وهو: "اختيار الكاتب لما من شأنه أن يخرج بالعبارة من حيادها، وينقلها من درجتها الصفر إلى خطاب يتميز بنفسه".⁽¹⁾

تعريف الشاعر:

محمد بن حسن آل معيض العمري. ولد في قرية آل عليان جنوب المملكة العربية السعودية عام (1363هـ)، أكمل تعليمه حتى حصل على شهادة البكالوريوس من جامعة الملك سعود عام (1403هـ). التحق بالسلوك العسكري وتقدم في الرتب العسكرية حتى وصل إلى رتبة لواء. صدرت له أربعة دواوين منها: ديوان: "تباريح الفصح" الصادر عام (1431هـ).⁽²⁾ توفي محمد العمري في جمادى الأولى سنة ألف وأربع مائة وأربع وأربعين.⁽³⁾

ثانياً: مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

جاء ديوان "تباريح الفصح" بموضوعات عدة اضطرر بها فؤاد الشاعر، فأول تباريحه قضية عربية، وآخرها مشاعر وجدانية. فما الحقول المعجمية التي تشكّلت بها موضوعات ديوان "تباريح الفصح"؟

- 1- هل ترجمت البنية المعجمية دلالة المعنى في الديوان؟
 - 2- أي الحقول المعجمية الأكثر استخداماً في ألفاظ ديوان "تباريح الفصح"؟
 - 3- ما لألفاظ المستعملة في أشعار الديوان؟
 - 4- كيف استخدم العمري البناء المعجمي لمقاصده البلاغية في شعر ديوانه "تباريح الفصح"؟
- هل تساوت الحقول اللفظية في الديوان؟ ثالثاً: أهمية الدراسة وقيمتها:

ديوان "تباريح الفصح" حري بالدراسة، فهو يحوي قصائد كثيرة، وأبياتاً متعددة صاغها الشاعر في: (العواصم العربية، وأحداث الثقافة وشخصياتها، والمحافل الوطنية، والمناسبات العائلية السارة وغيرها) وفيه معانٍ جمالية، وصور بلاغية،

(1) يحي، محمد، السمات الأسلوبية في الخطاب الشعري، ط1، (عالم الكتب الحديث، إربد، 2010م)، ص 36.

(2) ينظر: الحازمي، عبدالعزيز، من شعراء الأمن في المملكة العربية السعودية، ط1، (دار المفردات للنشر والتوزيع، الرياض، 1426هـ)، ص 311.

(3) ينظر: رموز بني عمرو، [bin3mr]، (2022\12\27م)، "وفاته 1444\5\24 رحمه الله"، [منشور]، أتم الاسترجاع من:

<https://x.com/bin3mr/status/160469682274371993>

وأساليب متنوعة، استفاضت من دهشة شعورية تتراءى بين السطور؛ تميزها فريدة الشعور، وثقافة الشاعر، وأسلوبية شعره. وترمي أهمية الدراسة إلى إظهار ملكة العمري الشعرية التي نقش اسمها في بطون تراجم الأدباء السعوديين، عبر ديوانه "تباريح الفصح".

أسباب الاختيار:

- عرض ديوان "تباريح الفصح".
- إبراز موهبة العمري الشعرية في دراسة أكاديمية.
- تمييز القيم الجمالية في قصائد ديوان "تباريح الفصح".
- تقديم دراسة أدبية جديدة إلى جانب الدراسات المهمة بأدباء جنوب المملكة العربية السعودية.

رابعاً: أهداف الدراسة:

- عرض البنية المعجمية في قصائد الديوان.
- بيان الحقول المعجمية الأكثر استخداماً في ألفاظ ديوان "تباريح الفصح".
- شرح الألفاظ المستعملة في أشعار الديوان.
- تبيان البنية المعجمية في شعر ديوان "تباريح الفصح".
- إيضاح الحقول المعجمية الطاغية في ديوان "تباريح الفصح".

خامساً: الدراسات السابقة:

ما توقف عنه الآخرون ما تستدركه دراستي، فالشاعر محمد بن حسن العمري أكاد ألتمس الاهتمام بديوانه "تباريح الفصح" في ثنايا مقالات صحفية لا ترقى إلى المستوى المطلوب في محور الدراسات السابقة. وقد اهتم مجموعة من الباحثين في دراساتهم الأكاديمية بدواوين محمد العمري، وأعماله الشعرية المنشورة، حيث صاغ العمري هاجس حنينه إلى زمن طفولته في أبيات معدودة من ديوانه "شروق الشوق" في رسالة ماجستير الموسومة بـ "شعرية الغربة والحنين عند شعراء منطقة عسير من 1400 إلى 1440هـ" لسهام الوادعي عام (2023م). وتولى في بعض قصائد ديوان "ينابيع الربيع" القضايا الإسلامية وفق دراسة مطلق شايح المنشورة في مجلة: كلية اللغة العربية بإيتاي البارود، عام (2020م). كما حلّ "ينابيع الربيع" إلى جانب ديواني الشاعر "شروق الشوق" و"جراح وانسراح" في سفر أكاديمي آخر، ناقش فيه أحمد التيهاني الأبعاد الثقافية، والتاريخية في منطقة عسير، ودرس كوكبة من شعراء عسير دراسة فنية، صدر عام (2016م) من نادي أبها الأدبي، ومؤسسة الانتشار العربي. وحظيت رياض مدينة أبها وجبالها بشعر العمري المنشور في مجلة "بيادر" وفقاً لرسالة ماجستير أعدها مطلق القرني عام (2005م).

أما ديوان: "تباريح الفصح" -على حد معرفتي- فأسير الأقلام الوصفية والمقالات الصحفية؛ ومن هنا يتجلى دور دراستي في إبراز موهبة العمري الشعرية في دراسة أكاديمية مستقلة، وسعيها إلى تبيان إبداع العمري في توظيف أسلوبية البناء المعجمي في ديوانه: "تباريح الفصح". وحسب الاطلاع، وما زودتني به مكتبتي: الملك عبد العزيز العامة، ومكتبة الملك فهد الوطنية من إفادات عن دراسة الموضوع؛ فهو لا يزال ينشد نور الدراسة الأكاديمية.

سادساً: منهج الدراسة وإجراءاتها:

سأعتمد المنهج الأسلوبية كونه يبين أبعاداً جمالية في طرق تحليل النصوص الأدبية، ويقدم آفاقاً نقدية تنطلق من بنية النص. وتطمح الدراسة إلى تحقيق هذا النهج في شعر العمري عبر: الوصف، والتحليل، والنقد، إذ تستخدم آلية الوصف لرصد القيم الجمالية في ديوانه الشعري "تباريح الفصح"، وأما التحليل فليسبر أغوار أسلوبية العمري الفنية. ويقاس النقد مدى براعة العمري في توظيف الألفاظ التي صورت مشاعر النفس وحالاتها بين السطور. وتحتم طبيعة الجانب النظري في الدراسة؛ الاستعانة بالمنهج التاريخي في دراسة الشاعر، وتتبع تاريخ الأسلوبية وأثر تحليلها في تبيان الإبداع الأدبي. ولتحقيق أهداف الدراسة جرى تقسيمها إلى تمهيد وثلاثة محاور وخاتمة:

التمهيد: الأسلوبية، وأثر تحليلها في تبيان الإبداع

المحور الأول: المعجم والمثير الأسلوبية في اللغة.

المحور الثاني: الحقول المشتملة على المثير الأسلوبية.

المحور الثالث: الحقول غير المشتملة على المثير الأسلوبية.

الخاتمة: النتائج والتوصيات.

الأسلوبية، وأثر تحليلها في تبيان الإبداع:

إي نص أدبي له أدبية يتطبع بها تشغل المتخصصين في الأدب وفروعه بالبحث عن مكونات ترابطها بين وحدات النص اللغوية، وإيجاد مكنون الترابط يكمن في روح المبدع المنعكسة على النص. وهو الأسلوب الذي يتميز به أديب عن آخر. ويشكل الأسلوب في أول مهامه النصية المضمون الداخلي للعمل الأدبي إذ يكون من وحداته اللغوية منسوجاً ضمناً يستعذب وقعه المتلقي، كما يؤثر اسم الأديب في طريقة تعبيرية لا تنفك عن مسيرته الأدبية.

أحدث التلازم النمطي في التعبير اللغوي عند الأدباء حلقةً مجوفة في الدراسات النصية بعدما كرس الباحثون اهتمامهم في الجانب التاريخي، والاجتماعي، والنفسي في حياة المؤلف. وفي زعم هؤلاء الباحثين أن اختيار أساليب لغوية بعينها لم يأت محض الصدفة! وإنما هيأه لاوعي.

صنعت إحالة النص تحت عوامل خارجية أولها المؤلف ومحيطه حراكاً نقدياً هدفه البناء النصي، فأسس الحراك مجموعة من المناهج والإجراءات النقدية التي كانت الأسلوبية إحداها. وهي توظيف فروع علم اللغة العام توظيفاً فنياً لتحليل النص الأدبي؛ إذ تقوم باستنطاق مشاعر المبدع باختياراته اللغوية.

حصر الأسلوبية على النظام اللغوي البحث حد من فنية النقد الأدبي، فإحصاء الظواهر اللغوية ووصفها دون النظر في تأثيرها ودلالاتها لا يخدم مبدأ الناقد المتمكن بشيء، وتتجلى سلطة النص الجمالية للناقد في دراسة المدلول الحسي وتأثيره. وهي واحدة من ركائز علم النقد وممارساته.

في خضم العلاقة الوثيقة بين الأسلوبية وعلم اللغة (اللسانيات) المضطلع بدراسة اللغة البشرية دراسة علمية. (4) ابتكر ميشال ريفاتير مدخلاً للنقد الأدبي، حينما نظر إلى الأسلوبية من زاوية التلقي ودوره الوظيفي. (5) مستدعياً براعة المتلقي

(4) ينظر: عياشي، منذر، الأسلوبية وتحليل الخطاب، ط1، (مركز الإنماء الحضاري، حلب، 2002م)، ص11.

(5) ينظر: يحي، مرجع سابق، ص 19-20.

الناقد في التقاط الظواهر الأسلوبية المثيرة.⁽⁶⁾ ويرى ريفاتير أن التمييز بين الأسلوب المثير ونقيضه هو الفاصل الحقيقي في منهج الأسلوبية البنيوية.⁽⁷⁾

أشعل تعدد القراءات وتفاوت النقد في تصنيف المثير، فتيل الإبداع في الدراسات الأسلوبية. ويرجع الأمر لإعمال عقلي عمده التمكن اللغوي، والبصيرة النقدية لدى المتلقي الناقد دون تجاوز بنية النص. ويستند الناقد في تحقيق الشرط إلى نظرية لدى اللغويين مفادها أن اللغة نافذة الفكر والشعور، ويطلق على المرسل (المؤلف) اسم الباث في وظائف اللغة الستة لرومان جاكسون⁽⁸⁾، انطلاقاً من بث خلجاته الروحية والفكرية في نصوصه. وطبيعة اللغة الأدبية ذات الدلالة الكثيفة والأسلوب الرفيع، منحت كل من أصحاب النظرية، والمؤلف، والناقد أهدافهم على اختلاف أدواتهم. وتسعى الأسلوبية في طريقها إلى كشف الخاصية التي تنفرد بها اللغة الأدبية عبر ظواهرها الأسلوبية الكامنة في بنائها اللغوي. ويبقى السؤال: ما المثير الأسلوبية الذي صنع الإبداع في الدراسات الأسلوبية وكيف يصنفه الناقد؟

الدلالة الضمنية بوصلة الناقد في كشف المثير الأسلوبية وأداته الإبداعية التي يبدي بها جماليات النص. ويتصور المثير في تجاوز المعنى المباشر للفظ،⁽⁹⁾ واختيار لفظة ما دون غيرها،⁽¹⁰⁾ وتضافر دلالات البناء النصي.⁽¹¹⁾ ويعد تكرار صوت أو بناء صرفي وتركيب نحوي من أساليب التضافر الأسلوبية. ويصطلح عليه بالانزياح أو العدول⁽¹²⁾ في الدراسات الأسلوبية.

عناية الأسلوبية بدور المتلقي في صنع استجابته الفريدة للمثير، أضاءت آفاقاً جمالية ومنهجية في النقد الأدبي. وجددت روح النص بتعدد قراءاته النقدية. كما أخذت بأيدي المبتدئين في علم النقد إلى عالم النص وتدوقه.⁽¹³⁾ وتجلي بها طريقاً واسعاً أمام الباحثين في الأدب ونقده، فقد يُدرس النص الواحد باتجاهات وظواهر أسلوبية عدة ويحدث فارقاً مختلفاً بكل دراسة.

لا تزال الأسلوبية تصنع إنجازاً معرفياً متوالياً في قراءة نصوص الأدب، محققة نتائج تعكس ذكاء الأدباء والنقاد معاً، فهي منهج لغوي قاعدته في تحليل الخطاب الإبداعي: اللفظ ترجمان العقل والقلب.⁽¹⁴⁾

تتساقب الشحن التعبيرية في الخطاب الإبداعي للغة الباث في الرموز والدلالات الأدبية للنص، فالطبيعة التكاملية بين اللغة والدلالة الأدبية وطدت علاقة الأسلوبية بعلم اللسانيات.

واستند إليها اللغوي السويسري شارل بالي (1865م-1947م) في تأسيس الأسلوبية.⁽¹⁵⁾ وتسمى بالأسلوبية التعبيرية، لاعتمادها على ظواهر التعبير في اللغة.⁽¹⁶⁾

(6) ينظر: خليل، إبراهيم، النقد الأدبي الحديث من المحاكاة إلى التفكير، ط1، (دار المسيرة للنشر...، د.م، 2003م)، ص 156.

(7) ينظر: ربيعة، موسى، الأسلوبية مفاهيمها وتجلياتها، ط1، (دار الكندي، الأردن، 2002م)، ص 16.

(8) ريفاتير، ميكائيل، معايير تحليل الأسلوب، ترجمة وتقديم: حميد الحميداني، ط1، (منشورات دار سال، البيضاء، 1993م)، ص 68.

(1) ينظر: حسين، تروش، التضافر الأسلوبية بين ميكائيل ريفاتير وعبد السلام المسدي، مجلة منتدى الأستاذ، ع12، 2012م، ص 115.

(2) ينظر: قرماز، طاطة، أثر الترجمة المتخصصة في ترسيخ جواهر الأسلوبية: تنظيراً وتطبيقاً، مجلة اللغة الوظيفية، ع9، 2018م، ص 30.

(3) ينظر: حسين، تروش، مرجع سابق، ص 109-111.

(4) ينظر: الدوخي، إبراهيم، المنهج الأسلوبية في الدراسة الأدبية الحديثة مطبقاً على همزية فخر الدين بن مكناس (745-794هـ)، مجلة العلوم العربية، ع20، 1432هـ، ص 257-258.

(5) ينظر: عسيري، فاطمة، آليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبية وعلاقتها بمستوى النقد الأدبي لدى طالبات اللغة العربية، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، مج8، ع2، 2021م، ص 105-107.

(6) ينظر: العمراني، فاروق، تطور النظرية النقدية عند محمد مندور، ط1، (الدار العربية للكتاب، د.م، 1988م)، ص 115.

(15) ينظر: قرماز، صابرة، آليات المنهج الأسلوبية البنيوي في التحليل النصوص الأدبية، مجلة اللغة الوظيفية، ع8، 2018م، ص 261.

(16) ينظر: ناظم، حسن، البنى الأسلوبية دراسة في أنشودة المطر للسياح، ط1، (المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2002م)، ص 33.

عَوَّل العالم النمساوي ليو سيبتزر (1887م-1960م) في أسلوبية الفرد على ظاهرة الانزياح، فالباث من منظوره ينقل شيئاً من ذاته في إنتاجه اللغوي المتفرد بانفعالاته العاطفية. ويخالف سيبتزر في أسلوبيته التعبير المنغلقة على اللغة.⁽¹⁷⁾ وقد تجاوز العلماء توجه سيبتزر الأسلوبية، لمطابقتها للمناهج السياقية غير المعنوية بإبداع النص.⁽¹⁸⁾

من منهجية رياضية ظهرت الأسلوبية الإحصائية القائمة على احتساب معدل تواتر الظواهر الأسلوبية في النص⁽¹⁹⁾، والتميز بين التعبير بالحدث والوصف.⁽²⁰⁾ والسبيل لمعرفة الظاهرة الأسلوبية ذات الدلالة يبدأ بالإحصاء وينتهي عند الاستنتاج برأي العالم الألماني بوزيمان، الذي تحولت معه الأسلوبية إلى منهج موضوعي دقيق.⁽²¹⁾

أخذ البناء الصوتي مركزه في أسلوبية الناقد الروسي رومان جاكسون (1896-1982م) المسماة بالأسلوبية الصوتية ويصطلح عليها أيضاً (الأسلوبية البنيوية). وتعنى بالنظر في الأصوات المجردة، وتأثير الإيقاع في بناء القصيدة، وتحليل الصلة بين الصوت والمعنى.⁽²²⁾

اقترن مفهوم الانزياح بالشعراء فالشاعر في نظر الفيلسوف الفرنسي جون كوهين (1919-1994م) يمتلك طبيعة لغوية تميز أسلوبه عن الكلام العادي.⁽²³⁾ ويبرهن كوهين هبة الانزياح الشعرية في الصوت، والإيقاع، والمعجم، والتركيب، والدلالة. فإقامة القصيدة على وزن ما من أوزان البحور الشعرية، وتكرار صوت معين في القصيدة، وهيمنة نوع من المفردات أو التراكيب اللغوية والدلالية؛ تعد من مظاهر الانزياح التي تحكمها اللغة الشعرية.⁽²⁴⁾

تقنين الأسلوبية على امتداد التاريخ ساهم في تكامل منهجها النقدي. كما أسفر عن ثورة تأليفية في الوطن العربي تسلمها عبد السلام المسدي عام (1977م) في كتابه: "الأسلوبية والأسلوب" ناقش فيه علم الأسلوب والأسلوبية، بالإضافة إلى تبينه دور النقد والمنهج الأسلوبية في تحليل النص. ويعزى الفضل للمسدي في ترجمة الأسلوبية ومصطلحاتها إلى اللغة العربية.⁽²⁵⁾ وفي عام (1980م) أنتج سعد مصلوح: "الأسلوب دراسة لغوية إحصائية" تناول فيه مسألة الإحصاء وآليات تطبيقه في الأسلوب الأدبي.⁽²⁶⁾ ثم توالى التنظير في الأسلوبية وأدواتها: صلاح فضل، وشكري عياد، ونور الدين السد، والغذامي وغيرهم.

على المستوى التطبيقي جمع محمد الطرابلسي في مؤلفه: "تحاليل أسلوبية" مجموعة أعمال شعرية تنوعت بين القديم والحديث، تمكن فيها من تطبيق المنهج الأسلوبية واستبصار نتائج النقدية، ليصبح عمله منارة يهتدي بها رواد الأسلوبية وإجراءاتها في علم النص.⁽²⁷⁾

(17) ينظر: فضل، صلاح، علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، ط1، (دار الشروق، القاهرة، 1998م)، ص 55-59

(18) ينظر: المرجع نفسه، ص 60-61.

(19) ينظر: الموافي، محمد، حول الأسلوبية الإحصائية: المصطلح ومنهج تطبيقه، مجلة علامات في النقد، مج 11، ع 42، 2001م، ص 87.

(20) ينظر: المرجع نفسه، ص 103.

(21) ينظر: الموافي، محمد، حول الأسلوبية الإحصائية 2/2، مجلة علامات في النقد، مج 11، ع 43، 2002م، ص 10.

(22) ينظر: خليل، إبراهيم، مرجع سابق، ص 153.

(23) ينظر: كوهن، جان، بنية اللغة الشعرية، ترجمة: محمد الولي، محمد العمري، ط1، (دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 1986م)، ص 6.

(24) ينظر: إسكندر، يوسف، اتجاهات الشعرية الحديثة الأصول والمقالات، ط8، (دار الكتب العلمية، بيروت، 2008م)، ص 126-128.

(25) ينظر: العايب، سمية، الخطاب النقدي عند عبد السلام المسدي من خلال كتابه الأسلوبية والأسلوب، رسالة ماجستير، جامعة محمد بوضياف المسيلة، كلية الآداب واللغات، 2014-2015م، ص 97-100.

(26) ينظر: بن دريس، سامية، الأسلوبية الإحصائية لدى سعد مصلوح، مجلة العلوم الإنسانية، مج ب، ع 50، 2018م، ص 230.

(27) ينظر: الطرابلسي، محمد الهادي، تحاليل أسلوبية، د.ط، (دار الجنوب، تونس، ٢٠١٥م)، ص 8-12.

أسفرت دراسة أسلوبية عن كثافة الأسلوب البياني (التشبيه والاستعارة) في سورة الواقعة، لمحاكاة أحداث السورة الواردة في يوم القيامة وأهواله، وحال الناس من البعث والحساب.⁽²⁸⁾

بالمناهج الأسلوبية قارن محمد رفعت زنجير بين متون الأحاديث الموضوعة على لسان الرسول -ﷺ- والأحاديث النبوية الصحيحة، حيث خلص إلى اعتماد الأحاديث الموضوعة على: المبالغة والمحسنات البديعية التي تنافي فصاحة الرسول وبيانه. كما أوضح دخول بعض مفردات العصر العباسي على الحديث الموضوع مدلل بها على تأليف الوضعيين الركيك.⁽²⁹⁾

أظهرت نتائج دراسة أسلوبية إحصائية لـ "لاخيل عندك تهديها" إحدى قصائد المتنبي صبغة الطابع الإخباري الوظيفي فيها؛ بيّنها إسناد الشاعر في خمسين فعلاً إلى مجهول، وأربعة أفعال للمتكلم، في حين أخذ المخاطب نصيبه من الأسناد الفعلي بسبعة أفعال.⁽³⁰⁾

تجلت ملامح شعرية إبراهيم مفتاح (شاعر سعودي) في دراسة أسلوبية كشفت تأثره بألفاظ القرآن الكريم لنشأته في بيئته دينية. وسيطرة حقل الجسد والمكان على معجمه الشعري.⁽³¹⁾

استعان حمد الله عبد الحكيم بالأسلوبية في كشف سمات الخطاب الروائي لدى بهاء طاهر (روائي مصري) في روايته: "نقطة النور"، استنتج بها توفيق المؤلف في الانزياحات الأسلوبية الكاشفة عن أنماط شخصيات الرواية، إلى جانب استعمال الاستفهام في الحوارات لدلالة على الصراع المعيشي المطروح في خطابه الروائي.⁽³²⁾ الانسيابية الأسرة التي تكشفها الأسلوبية في دراساتها لها وقع كبير على الباحثين والمتلقين من زاويتي الاستقبال والتأثر لاستنادها على اللغة وحدها. فمكمن الإبداع في الدراسات الأسلوبية لا حصر لها، فقد تمكنت الأسلوبية من تنمية المهارات اللغوية للدارسين لمعرفة دلالات النص وأغواره. كما فتحت آفاق النصوص أمام النقاد وقدراتهم؛ مما أغنى المكتبة النقدية بالدراسات الوافرة، وبأدواتها والتنظير فيها لمعت المعرفة الأدبية بروادها العرب ومؤلفاتهم.

المحور الأول: المعجم والمثير الأسلوب في اللغة:

تجد الأسلوبية بالانزياح منفذاً إبداعياً أمام جمود اللغة المتمثل في الألفاظ. ويتكئ الانزياح أو ما أسماه ريفاتير بالمثير الأسلوب في البناء المعجمي على قاعدة الاختيار والتجاوز. فالكلام بشقيه العادي والشعري سطحي مالم يخضع لمعايير النقد والبلاغة المعاصرة لاسيما الأسلوبية. ويبين الشكل (أ) مرحلة كشف المثير الأسلوب بتركيز الأسلوبية على اختيار لفظ بعينه. بينما في المرحلة (ب) تهتم بتجاوز مرادفات اللفظ، وتعد المرحلة الثانية مرحلة نفوذ الأسلوبية لجمود اللغة اللفظي (المعجمي) لقراءة ما وراء البناء النصي.

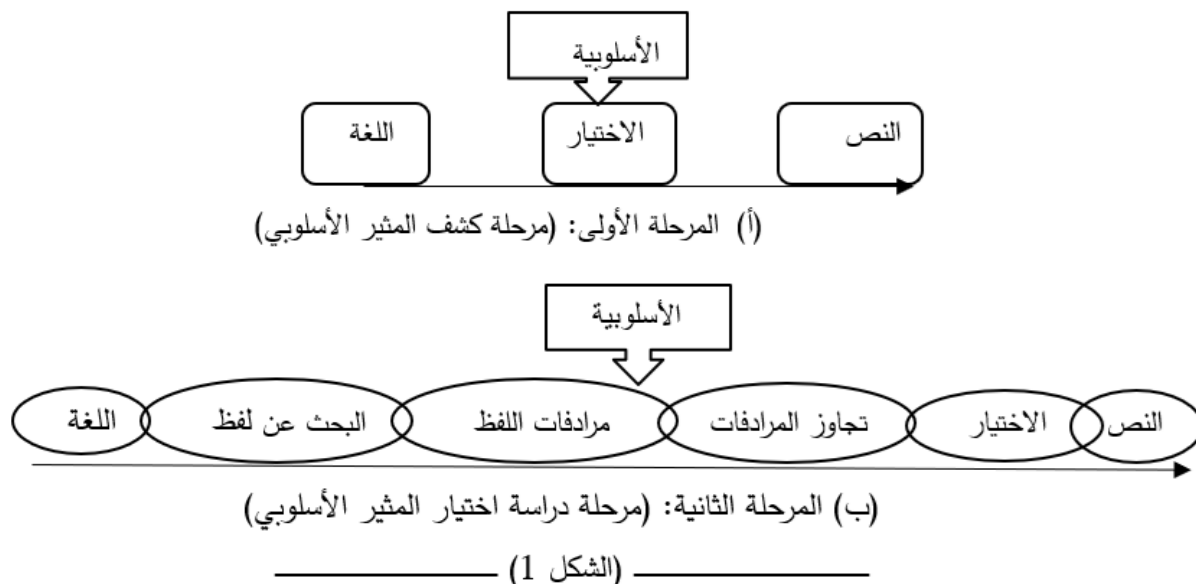
(28) ينظر: الفقهاء، بلال، سورة الواقعة دراسة أسلوبية، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم والآداب، 2012م، ص120.

(29) ينظر: زنجير، محمد، دراسة أسلوبية للأحاديث الموضوعة، المجلة العلمية لكلية الآداب في جامعة أسيوط، ع 145، 2015م، ص 37.

(30) ينظر: البشير، سيد، ظاهرة التكرار في شعر المتنبي قصيدة " لاخيل عند تهديها..." أنموذجاً، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، ع 43، 2019م، ص437.

(31) ينظر: العثيم، صالح، شعر إبراهيم مفتاح دراسة أسلوبية، رسالة ماجستير، جامعة القصيم، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، 2018م، ص211-213.

(32) ينظر: عبد الحكيم، حمدالله، الخطاب الروائي عند بهاء طاهر نقطة النور أنموذجاً دراسة أسلوبية، حولية كلية اللغة العربية بجرزا، ع25، ج7، 2021م، ص 6576.



المحور الثاني: الحقول المشتملة على المثير الأسلوبي:

طُبِقَ (الشكل 1) على مسمى الديوان: "تباريح الفصح" مظهرًا فرضية مسمى الديوان: والبداية من اختيار لفظ (تباريح) دون سائر الألفاظ المرادفة مثل: أماكن الفصح، وجهات الفصح وغيرها من المرادفات مبيّنًا باستعمال صيغة الجمع تنوع التباريح (الموضوعات). أما الأمر الثاني فيتعلق بالمعنى؛ لأن الإنسان عندما يبرح مكانًا ما تسكن نفسه دلالة على نيل مقصده ويتطابق المعنى المذكور قول الله -ﷻ-: ﴿لَا أَبْرُحُ حَتَّىٰ أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ﴾⁽³³⁾ وذات العمري لن تسكن إلا ببلوغ تباريح القضايا الخاصة والعامة والوقوف عليها وقفة المتأمل المكثرت لشؤون الحياة. وإطلاق الشاعر على نفسه لقب الفصح متجاوزًا الألفاظ المرادفة مثل البليغ؛ يجيب عنها ولعه بالفصحى في مدخل الديوان وبعض قصائده.

بنمطية فرضية الديوان تصنع الأسلوبية مسالك إبداعية في تفكيك جمود الألفاظ في النصوص الأدبية.

هل وصف الشاعر لنفسه وديوانه يطابق بناء المعجمي؟

يبلغ عدد الألفاظ في الديوان: أربع مائة وثمانية وسبعين لفظًا (478) تقسمت على الحقول المعجمية الآتية: (المكان، الصفات، الشخصيات، الأعضاء، الزمن، الحيوانات الاتجاهات، المهن، العلوم، العبادات، الطعام والشراب، الأعداد، العائلة، النبات):

الحقل	عدد الآلفاظ المنتمية للحقل
المكان	128
الصفات	113
الشخصيات	76
الزمن	29
الحيوانات	27
المهن	17

⁽³³⁾ سورة الكهف، الآية: 59.

16	الطعام والشراب
14	الأعضاء
13	النبات
9	الاتجاهات
9	العلوم
9	الأعداد
7	العبادات
6	العائلة
6	الأجهزة

ومن الشواهد المكانية في الديوان قوله:

- ﴿ قَبِلْتُ قَاهِرَةَ الْمُعِزِّ صَبَابَةً مِنْ كُلِّ قَلْبِي وَلَثَمْتُ الْأَزْهَرَ ﴾⁽³⁴⁾
- ﴿ قِيَا قُدُسُ يَا بَعْدَادُ يَا كُلُّ بُقْعَةٍ وَيَا يَمَنًا يَزْدَادُ فِيهِ التَّمَرُّدُ ﴾⁽³⁵⁾
- ﴿ تَسْتَقْجِلُ الْأَهْوَالَ يَوْمًا يَا لَهَا مِنْ بَعْدِ يَوْمٍ مِنْ دَمَشِقٍ إِلَى عَدْنٍ ﴾⁽³⁶⁾

رسم الشاعر بعد تطوافه الموضوعي ما بين البلدان وقضاياها خريطة جغرافية واسعة مظهرًا انتمائه العربي والإسلامي، جراء الأحداث الواقعة آنذاك. وبالعودة إلى قاعدة الاختيار والتجاوز في البناء المعجمي تبين تكرار لفظ (البيت) واحد وثلاثين مرة في الديوان. رغم تعدد مرادفات اللفظ: (المنزل، الدار، المسكن، الملاذ...) بل عرّف الشاعر بعض الأشياء في ديوانه بالبيت: (سيد البيت، حقائق البيت، باب البيت، وسط البيت، حضن البيت، صاحب البيت، حمى البيت) وباستطاعة الشاعر التعريف بأل أو بالمعاني المرادفة. كما أقسم الشاعر بـ: (رب البيت) متجاوزًا الاستعانة بالمرادفات القريبة من المكان والمعنى مثل: (رب الكعبة) مشكلاً بلفظ: (البيت) مثيراً أسلوبياً بالاختيار، وتجاوز المرادفات، والعدد.

يقرب (البيت) المثير الأسلوب في البناء المعجمي لديوان: "تباريح الفصح" فرضية مسمى الديوان من الصحة؛ ففي ظل ضوضاء الحياة العامة والأحداث السياسية في الدول العربية المجاورة، واهتمام الشاعر بمعالجة المشكلات بشعره، تجلت حاجته إلى مبيت ذاتي يعيد له صفو ذهنه من تباريح القضايا المتنوعة. ومن الشواهد الدالة على لفظ (البيت) في الديوان:

- ﴿ وَلَقَدْ غَانَيْتُ لَوْ تَدْرُونَ مَا غَانُوا جَمِيعًا غَيْرَ أَنِّي عُذْتُ بَعْدَ الْيَأْسِ لِلْبَيْتِ انْسِحَابًا ﴾⁽³⁷⁾
- ﴿ رَبَّنَا يَا حَافِظَ الْبَيْتِ الَّذِي يَتَسَامَى عَنْ يَسَارِ الطَّائِفِ ﴾⁽³⁸⁾
- ﴿ وَأَنَا وَاللَّهِ رَبِّ الْبَيْتِ مِمَّنْ فَرَحُوا جِدًّا بِتَكْرِيمِ الْهُوَيْمِلِ ﴾⁽³⁹⁾

(34) العمري، محمد، تباريح الفصح، (د.ط)، (دار المفردات للنشر والتوزيع، الرياض، 1431هـ)، ص 10.

(35) المصدر نفسه، ص 13.

(36) المصدر نفسه، ص 81.

(37) المصدر نفسه، ص 28.

(38) المصدر نفسه، ص 117.

(39) المصدر نفسه، ص 175.

إسقاط الشاعر حاجته إلى المبيت في لفظ (البيت) مضى إلى أفق أوسع في حقل الصفات متمثلاً في صفة الحرية البالغة في الديوان: ثلاثة وثلاثين مرة؛ وكأنه يندد بحرية عقله من القضايا الجاثمة على عاتقه الأدبي. ومن الشواهد الشعرية للصفة (الحرية) في الديوان قول الشاعر:

- ﴿ أَنِّي أَحْذَرُ أُمَّتِي مِنْ فُرْقَةٍ وَالْحُرُّ يَأْتِي فِي الْخُطُوبِ مُحْذَرًا ⁽⁴⁰⁾
- ﴿ "عَلَامٌ لَا أَعِيشُ الْيَوْمَ حُرًّا وَقَلْبِي مِنْ هُمُومِ الدَّهْرِ خَالِي" ⁽⁴¹⁾
- ﴿ "إِنَّ السُّكُوتَ عَنِ الْكَلَامِ مَذْمُومٌ وَالْحُرُّ بِالْقَوْلِ الْمُسَدَّدِ يَجْهَرُ" ⁽⁴²⁾
- ﴿ "عَاشَ طَوْلَ الدَّهْرِ فِي إِحْدَى يَدَيْهِ قَلَمٌ حُرٌّ وَفِي الْأُخْرَى مُهَنَّدٌ" ⁽⁴³⁾

تلبس العمري (الأيدولوجية)* العربية في تفضيله للفظ: (الحرية) على (الاستقلالية) رغم اشتراكهما في المعنى، لارتباط لفظ (الاستقلالية) لدى الشعوب العربية بفترة الاستعمار الغربية وما صاحب الفترة من استعلاء غربي على العرب. ⁽⁴⁴⁾

واصلت (الأيدولوجية) العربية نفوذها إلى حقل الشخصيات بازدياد الشاعر للرئيس الأمريكي السابق: (جورج بوش) موردًا اسمه ثلاث عشرة مرة دون الإشارة لأي من ألقابه المهنية، مما يعني القصد في تحقيره، نتيجة غزوه لجمهورية العراق العربية. ومن الشواهد الدالة قوله:

- ﴿ يَا بُوْشُ يَا مَنْ لَهُ رَأْسٌ وَجُمْجُمَةٌ لِلْبُومِ فِيهَا وَلِلْغُرَبَانِ تَعْشِيشُ ⁽⁴⁵⁾
- ﴿ "يَا بُوْشُ يَا مَنْ تَمَادَى فِي وَقَاحَتِهِ إِذْ قُلْتُ بِالرُّورِ وَالْبُهْتَانِ يَا بُوْشُ" ⁽⁴⁶⁾

زاد وقع الغزو الأمريكي على الشاعر بإعدام الرئيس العراقي السابق: (صدام حسين)، وفي لحظة اقتراب الغرب من تبديد قوة زعماء العرب بدأ القلق يتسرب إلى الشاعر والعرب عامة. ليوثق العمري ذهوله بمشاهدة الحدث في قصيدته: (في فجر يوم العيد):

- "أَلَمْ يَكُنْ غَزُو الْعِرَاقِ جَرِيْمَةً غَرِيبَةً جَلَّتْ عَنِ التَّوَصِيْفِ
- فِي فَجْرِ يَوْمِ الْعِيدِ شَاهَدْتُ عَلَى شَاشَاتِنَا مَا لَيْسَ بِالْمَأْلُوفِ
- فِي فَجْرِ يَوْمِ الْعِيدِ فُوجِئْتُ بِمَا يَزِيدُ أَحْزَانِي وَيَذْمِي جَوْفِي
- يَا لِلصَّالِبِينَ كَيْفَ تَقَنَّنُوا فِي الْقَتْلِ وَالتَّرْوِيعِ وَالتَّخْوِيفِ
- صَحَّوْا بِصَدَّامِ الَّذِي لَمْ يَرْتَجِفْ أَبَدًا وَضَحَّيْتُ أَنَا بِخَرْوُفِي

(40) المصدر نفسه، ص 10.

(41) المصدر نفسه، ص 60.

(42) المصدر نفسه، ص 87.

(43) المصدر السابق، ص 173.

*الأيدولوجية: اعتقاد جمعي يفرض على الأفراد صلاحية مجموعة من الأنظمة الفكرية والسياسية والاجتماعية.

(44) ينظر: بعلي، حفناوي رشيد، مسارات النقد ومدارات ما بعد الحداثة، ط1، (دروب للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2011م)، ص 238.

(45) العمري مصدر سابق، ص 85.

(46) المصدر نفسه، ص 85.

صَدَّامٌ مَعْرُوفٌ بِشِدَّةِ بَاسِهِ وَلَيْسَ مُحْتَاجًا إِلَى التَّعْرِيفِ
ضَحَّى بِهِ فِي سَاعَةٍ قُدْسِيَّةٍ مَنْ لَيْسَ بِالْبَصْرِيِّ وَلَا بِالْكُوفِيِّ⁽⁴⁷⁾

جسد العمري بؤس الأمة العربية على الحادثة بتوظيف ضمير ناء الفاعلين في (شاشاتنا) مشيراً إلى حاجة تلاحم القلوب في تلبية النداءات العربية المتفرقة. وعلى الصعيد العاطفي في ظل توالي الأزمات العربية جاء الشاعر بلفظ: (القلب) تسعة وثلاثين مرة في الديوان متجنباً تكرار ألفاظ العضو المرادفة: (الفؤاد). ويخالف لفظ الفؤاد حال الشاعر المضطرب لحال أمته مما حمل الشاعر على لفظ القلب؛ لتقلب أحداث الدول العربية بين الليلة وضحاها. ومن الشواهد الشعرية للفظ (القلب) قوله:

﴿ أَمَامَ عَيْنِي أَشْلَاءُ مُمَرَّقَةٌ وَالنَّارُ مِمَّا أَرَى فِي الْقَلْبِ تَلْتَهَبُ⁽⁴⁸⁾ ﴾
﴿ أَقُولُهَا الْيَوْمَ وَالْأَمَالَ بَاهِتَةً وَالْقَلْبُ مُنْشَغِلٌ وَالْفِكْرُ مُضْطَرَبٌ⁽⁴⁹⁾ ﴾
﴿ أَنَا لَا هَوَىٰ بِأَلِي تَأْتِي لِي عَلَى مَا قَدْ تَمَثَّيْتُ وَلَا قَلْبِي سَكَنُ⁽⁵⁰⁾ ﴾

وظف الشاعر لفظ (الفؤاد) في ثمانية مواطن بعيدة عن صراعات الحال العربي في إفادة منه بمناسبة اللفظ لسياقات السكينة والاستقرار الوجداني. ومن الشواهد الدالة قول الشاعر:

﴿ "بِلَادِي إِنْ فَدَيْتُكَ يَا بِلَادِي فَأَنْتِ فِي الضَّمِيرِ وَفِي الْفُؤَادِ"⁽⁵¹⁾ ﴾
﴿ "يَا فُؤَادِي هَذِهِ الدُّنْيَا وَمَا أَدْرَاكَ مَا لِدُنْيَا الدُّنْيَا" *⁽⁵²⁾ ﴾
﴿ "وَقُلْتُ مَنْ بَعْدَ إِعْجَابِي بِرَوْعَتِهَا وَحُسْنِهَا وَفُؤَادِي يَعِشُ الْحَسَنَاءُ"⁽⁵³⁾ ﴾

حاول الشاعر الخلاص من أزمت العرب المتتالية، بمخاطبة الفؤاد واسترجاع أيام التصابي والغزل. إلا أن الأمر لم يجد نفعاً وانتهى به المطاف إلى دمجها معاً في خط الديوان الزمني مورداً لفظ (اليوم) أربع عشرة مرة دلل به على استمرار الأوضاع العربية المضطربة من حوله ومنتش به في ذكرياته وأحداثه السعيدة. ومن شواهد لفظ (اليوم) في الديوان:

﴿ "فِي كُلِّ يَوْمٍ لَهُ فِي الْأَرْضِ مَجْرَرَةٌ أَمَامَ أَعْيُنِنَا تُؤْتَى وَتُرْتَكَبُ"⁽⁵⁴⁾ ﴾
﴿ "أَقُولُ الْيَوْمَ أَهْلًا ثُمَّ أَهْلًا وَسَهْلًا بِقُدُومِكَ يَا خَفِيدِي"⁽⁵⁵⁾ ﴾
﴿ "الْيَوْمَ هَذَا وَيَحْهُمَ مَا بَالُهُمْ يَتَجَرَّعُونَ الْمَوْتَ مِنْ كَأْسٍ وَدِنْ"⁽⁵⁶⁾ ﴾

(47) المصدر نفسه، ص 92-93.

(48) المصدر نفسه، ص 7.

(49) المصدر السابق، ص 39.

(50) المصدر نفسه، ص 82.

(51) المصدر نفسه، ص 56.

(52) المصدر نفسه، ص 146.

* هكذا كتبت في الديوان والصواب كتابتها بالتاء المربوطة.

(53) العمري، مصدر سابق، ص 130.

(54) المصدر نفسه، ص 40.

(55) المصدر نفسه، ص 55.

(56) المصدر نفسه، ص 80.

﴿ وَالْيَوْمَ فِي وَاحَةِ الدِّيَانِ فَرَحْتُنَا تَمَّتْ وَصَلُوا عَلَى الْهَادِي أَبِي الْقَاسِمِ ﴾⁽⁵⁷⁾

يقدم العمري لحظات صفو البال وطمأنينة الفؤاد لاقتنائها بطفولته مستذكراً بها تنزهه في فيافي قريته وأنسه برعي المواشي في صغره. وتبين أبياته الآتية اعتزازه بمهنة الطفولة وأيامها:

"كَمْ قَضَيْنَا فِي سُفُوحِ (الطِّيْقِ) * * أَوْقَاتٍ هَنِيئَةً

كَمْ سَرَحْنَا ثُمَّ رُحْنَا فِي رُبَاهَا السُّنْدُسِيَّةِ

كَمْ رَعَيْنَا الْبَهْمَ وَالْأَغْنَامَ فِيهَا يَا بَهِيَّةَ

كَمْ قَسَمْنَا كِسْرَةَ الْخُبْزِ عَلَيْنَا بِالسُّوِيَّةِ * *"⁽⁵⁸⁾

على الرغم من ارتباطه برعي المواشي نسج العمري حقلاً متنوعاً من الحيوانات غير المرتبطة بطفولته، إذ كرر لفظ (الدجاج) تسع مرات مصوراً بلفظه كثرة العرب الواحية أمام الغرب ومخططاتهم.

ومن شواهد اللفظ أبيات قصيدة (انتقاش):

"أَمَّا الدَّجَاجُ فَلَا مَجْدًا يُسْطَرُّ هَلْ لِلدَّجَاجِ الَّذِي يَخْتَالُ تَمَجِيدُ

يَبْقَى الدَّجَاجُ دَجَاجًا رَغْمَ كَثْرَتِهِ حَتَّى وَإِنْ جَدَّ فِي الْأَفَاقِ تَجْدِيدُ

وَالدَّجَاجَاتِ رِيَشٌ لَا يَطِيرُ بِهَا وَمَالَهَا فَوْقَ غُصْنِ الْبَانِ تَغْرِيدُ"⁽⁵⁹⁾

رغبة الشاعر في التحرر من الأحداث دفعت به لاختيار الاتجاه (فوق) إحدى عشرة مرة في الديوان متجاوزاً بقية الاتجاهات؛ لدلالاتها المساوية على الصعيد العربي والمحلي والاجتماعي: فالشمال يرمز إلى حرب فلسطين والعراق، والجنوب إلى تقلبات الأحوال السياسية في اليمن. بينما الغرب حمل قضيتين: الأولى تمثلت في حادثة سيول جدة الواقعة غرب المملكة عام (2009م)، والثانية عدم استقرار الشأن السياسي في السودان. أما شرق المملكة فشأنه خاص بالشاعر؛ لأنه تكبد عناء الحصول على مسكن خاص يلائم حالته الاجتماعية آنذاك. ومن شواهد لفظ (فوق) في الديوان:

﴿ كَأَنَّ يَبْدُو لِي إِذَا نَادَيْتُ مَنْ فَوْقَ بِاسْمِ الثَّغْرِ بِشَوْشًا مُشْرِقَ الْوَجْهِ يُهْلِي ﴾⁽⁶⁰⁾

﴿ خَلَقْتُ بِالْفِكْرِ مَنْ فَوْقَ الْجَنَاحِ إِلَى أَبْهَا الَّتِي لِمَ تَزَلْ بِالْحُسْنِ تُسَبِّحُنَا ﴾⁽⁶¹⁾

﴿ اتَّخَذُوا فَوْقَ هَامِ السُّحْبِ أَمَكْنَةً وَأَصْبَحُوا لِلْعُلَا وَالْمَجْدِ عُنْوَانًا ﴾⁽⁶²⁾

من الشواهد الدالة على تجاوز العمري بقية الاتجاهات لارتباطها بالأحداث المذكورة آنفاً قوله:

﴿ وَمَا الَّذِي فِي الْقُدْسِ يَجْرِي يَا تَرَى أَوْ فِي رُبَى السُّودَانِ أَوْ أَرْضِ الْيَمَنِ ﴾⁽⁶³⁾

(57) المصدر نفسه، ص 178.

(58) المصدر نفسه، ص 145.

* اسم جبل في قرية الشاعر.

(59) العمري، مصدر سابق، ص 126، 129.

(60) المصدر نفسه، ص 98.

(61) المصدر نفسه، ص 139.

(62) المصدر نفسه، ص 171.

(63) المصدر نفسه، ص 79.

﴿ مَا غَرِقْتُ جِدَّةً فِي بَحْرِ الرَّدَى إِلَّا بِأَسْبَابِ اخْتِلَاسَاتِ الْجَحُوشِ ﴾⁽⁶⁴⁾
 ﴿ إِنَّ الْعُرُوبِيَّ فِي الدَّمَامِ وَالْخُبَرِ يَلْقَى مِنَ الْجَارِ تَقْطِيبًا وَهَجْرَانًا ﴾⁽⁶⁵⁾

خشية الشاعر من تخيم سوداوية القضايا العربية على العرب وأجيالهم؛ دفعت به إلى التساؤل عن كاتب التاريخ وتكرار لفظ التاريخ سبع مرات في أبيات الديوان الآتية:

"مَنْ يَكْتُبُ التَّارِيخَ لِلتَّارِيخِ مَنْ مَنْ يَكْتُبُ التَّارِيخَ فِي هَذَا الزَّمَنِ
 مَنْ يَكْتُبُ التَّارِيخَ لِلْأَجْيَالِ يَا أَهْلَ الْحَبَى فِي هَذِهِ الْأَيَّامِ مَنْ
 يَا أُمْتِي مَنْ يَكْتُبُ التَّارِيخَ مَنْ وَكَيْفَ يَكْتُبُ كَيْفَ وَالتَّارِيخُ فَنَ" ⁽⁶⁶⁾

انتاب العمري القلق من التاريخ والمؤرخين موضحاً في طريقة كتابته لـ: (للتَّارِيخِ) رغبته في توقف المؤرخين العرب عن تدوين حاضرمهم المستضعف، وعدم إلحاقه بعصور سيادة العرب: (العصر الجاهلي، والأموي، والعباسي، والأندلسي) ملحقاً (أهل الحَبَى) ذعره في تصوير حال العرب في حجاياتهم للأطفال. أما المؤرخين العرب فأشفق عليهم العمري من تزييف التاريخ أمام أماناتهم العلمية في قوله: " وَكَيْفَ يَكْتُبُ كَيْفَ وَالتَّارِيخُ فَنَ " ناقلاً مهمة تأريخ الأحداث للأدباء لإجادتهم فن الأساليب اللغوية؛ مما يخفف قسوة الأحداث على القراء العرب. وطبيعة علم التاريخ تبتعد عن الفن المقصود على لسان الشاعر؛ لأنه علم يجسد الوقائع بدقة خالصة من التلاعب الأسلوبية. ⁽⁶⁷⁾

في خضم الحياة وشؤونها وحال المجتمعات العربية المحيطة بالشاعر وجد سلوته وأمانه النفسي في علاقته بربه مستعيناً بعبادتي الصلاة والصوم. إذ وردت عبادة الصلاة في الديوان سبع مرات تليها عبادة الصوم بست مرات مضمراً في اختياره للعبادتين وتجاوز بقية العبادات الأثر الذاتي والإصلاحي لهما: فالصلاة ناهية عن الفحشاء والمنكر لقول الله - ﷻ: ﴿وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ﴾ ⁽⁶⁸⁾. أما الصيام فمذهب للأخلاق ومذكر بفضل النعم وحال الفقراء. ومن شواهد لفظي الصلاة والصيام في الديوان:

﴿ صُمْ وَصَلِّ الْفُرُوضِ وَاحْرِصْ عَلَيْهَا وَالتَّارَوِيحُ سَنَّةٌ وَالتَّهَجُّدُ ﴾⁽⁶⁹⁾
 ﴿ وَالَّذِي صَامَ وَصَلَّى سَيُلَاقِي رَاحَةً نَفْسِيَّةً ﴾⁽⁷⁰⁾
 ﴿ صَلَّى الْعِشَاءَ وَتَنَّى بِالتَّارَوِيحِ وَبَاتَ مُسْتَعْرِقًا فِي عَالَمِ الرُّوحِ ﴾⁽⁷¹⁾

الأناية الدافعة لاستيلاء الغرب على أراضي بعض الدول العربية على الرغم من إمكاناتهم المتقدمة. وتلاشي الإنسانية بين العرب في توحيد صفوفهم لأجل تحقيق تنمية بلدانهم ورفع سبل الأمان لأفراد مجتمعاتهم؛ أوصلت تجار البلدان فيما بينهم إلى الجشع وطغيان الفساد على تحقيق المصلحة العامة؛ مما عنون التشرد في النشرات الإخبارية بفقدان: (الماء

(64) المصدر نفسه، ص 74.

(65) المصدر نفسه، ص 134.

(66) المصدر نفسه، ص 79، 81.

(67) ينظر: كاسيرر، أرست، مدخل إلى فلسفة الحضارة الإنسانية، ترجمة: إحسان عباس، مراجعة: محمد نجم، د.ط، (دار الأندلس، بيروت، 1961م)، ص 344.

(68) سورة العنكبوت، الآية: 45.

(69) العمري، مصدر سابق، ص 125.

(70) المصدر نفسه، ص 150.

(71) المصدر نفسه، ص 153.

والخبز). ليدرك العمري صلاح الحال بوفرة الخبز. مورداً لفظ (الخبز) في ثلاث مواطن من الديوان:

﴿ أَتَغْدِي * (كَبْسَةً) يَوْمًا وَيَوْمًا أَكْتَفِي عَنْهَا بِخُبْزِ نَاشِفٍ ﴾⁽⁷²⁾

﴿ وَكُسْرَةُ الْخُبْزِ يَكْفِينَا تَنَاوُلَهَا إِنْ لَمْ نَجِدْ عِنْدَنَا ثَمَرًا وَلَا لَبَنًا ﴾⁽⁷³⁾

﴿ كَمْ قَسَمْنَا كِسْرَةَ الْخُبْزِ عَلَيْنَا بِالسُّوْيَةِ ﴾⁽⁷⁴⁾

﴿ ثنائية: (الحفيد والجد / والمستقبل والماضي) الثنائية الدالة في الديوان على التحول في التاريخ، فالحفيد بلغ

ذكره في الديوان: اثنتي عشرة مرة رمز المستقبل المنشود في حياة الشاعر، أما الجد الوارد في تسع مواطن من

الديوان فحمل رمزية الماضي بأفراحه وخيباته. ومن شواهد لفظي الجد والحفيد في الديوان: "متأعب الأمس لا

تخفى * عَلَى أَحَدٍ سَوَى الْحَفِيدِ الَّذِي لَا يَسْأَلُ الْجَدَّ" ⁽⁷⁵⁾

﴿ إِذَا شَابَ رَأْسُ الْجَدِّ الْفَيْتَ أَنَّهُ بِكُلِّ حَفِيدٍ عُمُرُهُ يَتَجَدَّدُ ﴾⁽⁷⁶⁾

﴿ "حَفِيدِي رَصِيدِي فِي الْحَيَاةِ إِذَا خَلَا رَصِيدِي مِنَ الْبَنكِ الَّذِي كُنْتُ أَرْضُدُ" ﴾⁽⁷⁷⁾

ارتباط العمري بسني الماضي في حياة الريف زاد ولعه بالنبات واصفًا كل ما نال إعجابه بالورد مقررًا صفة عبيره بمدينة

أبها وبمحبوبته ومعبرًا بجمالية ألوانه على جمال مدينته. ورد لفظ الورد في الديوان ثماني مرات. ومن شواهد لفظ (الورد)

في الديوان:

﴿ وَالْوُرُودُ اللَّيْلِي يُفَوِّحُ شَذَاهَا تَسْتَبْدُّ بِالْعَاشِقِ الْمُسْتَهَامِ ﴾⁽⁷⁸⁾

﴿ "يَا ذُرَّةَ التَّاجِ يَا أَبَهَا وَسُودَتْهَا مَنْ يَعْشَقُ الْوَرْدَ يَنْسَى الْهَجَرَ وَالصَّدَا" ﴾⁽⁷⁹⁾

﴿ "وَمَنْ أَبَهَا عَبِيرُ الْوَرْدِ يُهْدَى وَفِي الشَّرْقِيَّةِ الْمِعْطَاءِ كَازُ" ﴾⁽⁸⁰⁾

المحور الثالث: الحقول غير المشتملة على المثير الأسلوبي:

ثمة حقول معجمية غير مشتملة على مثير أسلوبي؛ لمجيء ألفاظها مرة واحدة أو أقل من ثلاث مرات وهي:

1- حقل المهن:

* هكذا كتبت في الديوان والصواب تضعيف حرف الدال.

(72) العمري، مصدر سابق، ص 118.

(73) المصدر نفسه، ص 131.

* هكذا كتبت في الديوان والصواب كتابتها بالتاء المربوطة.

(74) العمري، مصدر سابق، ص 145.

* هكذا كتبت في الديوان والصواب كتابتها بحذف حرف العلة: (لا تخف).

(75) العمري، مصدر سابق، ص 43.

(76) المصدر نفسه، ص 49.

(77) المصدر نفسه، ص 53.

(78) المصدر نفسه، ص 19.

(79) المصدر نفسه، ص 43.

(80) المصدر نفسه، ص 101.

"إِنَّ الْمُعَلَّمَ إِنْسَانٌ سَمَّا خُلُقًا وَجَلَّ قَدْرًا وَصَانَ الْعِلْمَ إِيْمَانًا"⁽⁸¹⁾

2- حقل الأعداد:

"مَرَّتِ الْخُمْسُونَ عَامًا مِنْ أَمَامِي مُسْرِعَاتٍ مِثْلَ بَرْقٍ خَاطِفٍ"⁽⁸²⁾

3- حقل الأجهزة:

"جَنَى مَا جَنَاهُ (الْكَمْبِيُوتَرُ) عِنْوَةً فَمَا عَادَ مِثْلِي فِي الْقِرَاءَةِ يَرْغَبُ"⁽⁸³⁾

إحصائية البنية المعجمية في ديوان: "تباريح الفصح"

حقل المكان	مئة وثمانية وعشرين مكاناً
	البيت. الطائف. البحر. الوطن. المحيطات. بلادي. الأرض. الجزيرة. جازان. أبها. السوق. القطيف. الساحل الشرقي. الوادي. نجد. الحجاز. البديعة. الشميسي. المربع. عريشة. الفيء. الكرة الأرضية. جبال الطلة الغربية. جبال السروات. المحمية. الجمعية الخيرية. مكة. جنات عدن. برلين. محاكم الألمان. الروضة الخضراء. العراق. فلسطين. غزة. ربي السودان. مجلس الأمن. القدس. أرض الكنانة. القاهرة. الأزهر. الغابة. الروض. الصحراء. عليشة. أم القرى. قمم الجبال. حلب. الرياض. حمى البيت. أثيوبيا. أديس أبابا. باطن الكتب. دار الخلد. القصيم. الدمام. نجران. جبل أجا وسلمى. زاوية. أرض العرب. بلاد العرب. الديار. البنك. حي صلاح الدين. الحي. بنك الراجحي. السماء. مجلس. سوق الضياء. سوق الحربي. بيت صلاح الدين، الحمراء. البيت الحديد. قصر الحكم. السجن. حضن البيت. شط الهوى. حدائق البيت. اليمن. دمشق، المغرب الأقصى. بين الصفوف. أرض الرافدين. عواصم العرب. بغداد. دجلة. الفرات. المساجد. المدارس، الشام. الأماكن. المدائن. قرية الآباء. الريف. الأرياف. الخبر. وسط البيت. الإحساء. الظهران. البساتين. رفحاء. الشرقية. بنبان، كوشة. عثق. الطيق. الفضاء. سودة أبها. فوهة البركان. زحل. القبر. الجدول. القرية. المطارات. الحقل. يثرب. قاعة الدرس. دارفور، تشاد. أبها مول. في البيتين. على الرصيف. الشارع. السطوح. قش الثعابين. عكاظ. أقصى السقيفة. السقيفة. ربوع الطائف، هذا. السيل.
	الأماكن المكررة: البيت: واحد وثلاثين مرة العراق: تسع مرات بغداد: ثمان مرات
حقل الصفات	مئة وثلاث عشرة صفة
	صغير السن. السمراء. مسرعات. جذاب. مكار. كريم. جميل. عازب. الطيبين. محمود السجية. جميلة. العيون الكحيلة. أصيلة. شامخاً. متزن. الجبان. المتعرج. الحنون. المطعون. تصون حجابها. أهل الوفاء. الأجواد. أهل السيوف اللامعات. حازم. وضاح المحيا. رفيع القدر. وجهك المشرق. الصارم. الحُرُّ. مهذب. صادق. ومخلص. طيب. بدر التمام. ابن الكرام. الغادة. ناعم. يفوح شذاها. باخلاً بالوصال. خد مورد. شموخ واعتزاز. صبور. الكذب. الصدق. الأخيار. النُخب. وجوه الخير. عزيز مهاب. ملاك الحسن، مكفهر بالشحوب. الوجه الغضوب. اللبيب. ملتزم. الهائج. لا ذقن ولا شنب. السعوديون.

(81) المصدر نفسه، ص 172.

(82) المصدر نفسه، ص 118.

(83) المصدر نفسه، ص 16.

الفلسطيني. شهم. صبار. خذه المتورد. المطبوع بلا تكلف. حرة أبية. بيض الإيادي. العناد. الفساد. جميل الوجنتين. عبوس. عزيز النفس. محمود الخصال، باسط الكف. أمير الجود. أفجر الفجار. يوم أغبر. الظالم. الرجاحة. حر عربيًا. البصري. الكوفي. الشجاع. عن ساعديه مشمرا. باسم الثغر. مشرق الوجه. صامدا. الوقار. هماز. لماز. الغيد. القوي المستتير. اليوم العسير. اليوم المطير. سيل الأربعاء. عذب الكلام. الصادق. الحليم. الحصيف. أصيل. مستبسل. السعيد. الحساء. خفة. ورشاقة. ربة الحسن. كامل الأوصاف. حرة. راشد. مسدد. كريم النفس. ذكية. الشجعان. أهل النيل. مبدع. الرحيب. الجاري. الجرباء

الصفات المكررة: الحُرُّ: ثلاث وثلاثين مرة

الكريم: عشر مرات

علي مهدي. غازي القصيبي. ابن باز. هولاكو. فاروق. بدرية. شيوخ الظاهرية. نوح. جنكيز خان. هيفاء. هيثم. المفرجي. عبدالله. مروة الشربيني. عبدالعزيز الخويطر. بن حميد. مشعل الهويمل. صالح. حاتم. أبي القاسم. عوض. ماجد الشبل. الفيروز أبادي. عثمان. بوش. صدام. أولمرت. باراك. لفني. جلعاد. أم كلثوم. القصبجي. رامي. الخليل. أبو لهب. سبيويه. الأصمعي. لبنى. سعاد. منى. السدحان. القصبي. ياسين. شارون. عبدالعزيز. أهل الكهف. محمد. الحفيد محمد. هارون الرشيد. الخليل الفراهيدي. يحي المعلمي. أنوديهم. الشيوخ. الفهد. سلطان. العنديل. بشير. محمد بن حسن. ابن عبدالله. الرسول المصطفى. هتلر. عنتر. ليلي. بنو العباس. عبدالله السمطي. خادم الحرمين. نايف. العمري. شاهناز. النابغة. الخنساء. المبرد. أبا متعب. محسون جلال. توني بلير. الجيران. حمالة الحطب.

الشخصيات المكررة: بوش: ثلاث عشرة مرة

سلطان بن عبد العزيز: ست مرات

عبدالله بن عبد العزيز: خمس مرات

الصباح. الضحى. العصر. المساء. الليل. العصرية. الفجر. العصور الجاهلية. صبح وعشية. العشاء. التراويح. بكرة وعشية. الدقائق والثواني. الدهر. الزمان. اليوم، النهار. ماضي وآتي. الأيام. شهرين. الساعات. عام. ليلة الإثنين. أيام الزمان، عصر الثلاثاء. ضحى الإثنين. الغروب، فجر يوم العيد. الليالي.

الأزمنة المكررة: اليوم: أربع عشرة مرة

الليل: عشر مرات

الغزال. الدجاج. الديك. الثعلب. الصقر. الحية. الشاة. التمساح. العقرب. القرد. الطاووس. الحوت. الجراد. القط. الفار. الثعابين. الليث. الحمير. النعامة. الخروف. الأبقار. الضأن. الربيان. البعوض. الذئب. الفراش. الغنم.

الحيوانات المكررة: الدجاج: 9 مرات

الديك: 5 مرات

الطاووس: 5 مرات

الصقر: 5 مرات

ضابط. شرطي. معلم. أستاذ. كاتب. مفكر. أديب. شاعر. مسؤول الخطوط. المليك.

خمس

وسبعين

شخصية

حقل

الشخصيات

حقل الزمن

تسعة

وعشرين

زمنًا

حقل

الحيوانات

سبعة

وعشرين

حيوانًا

حقل المهن

سبع عشرة

مهنة	رجال الأمن. الممرض. الطبيب. الرئيس. الطباخ. رعي الأغنام. حارس الأمن
المهنة المكررة:	المعلم: مرتين
سنة عشر:	الخبز. التين. الزيتون. الماء
أحد عشر	الربان. التفاح. العنب. اللبن
طعاماً	التمر. البطاطس. الكبسة. الحليب
خمس	الجريش. القهوة
مشروبات	القرصان. الكتشب. الشاهي
الأطعمة المكررة:	الخبز: المشروبات المكررة:
ثلاث مرات	الحليب: مرتين
التمر: مرتين	اللبن: مرتين
الربان: مرتين	
أربعة عشر	القلب. الفؤاد. الروح. اللسان. البنان. الوجه
عضواً	العيون. الرموش. الجفون. الضرس. الرأس
	البطن. الساق. القدمين.
الأعضاء المكررة:	القلب تسع وثلاثين مرة
	الفؤاد: ثماني مرات
ثلاث عشرة	الورد. الفل. الكادي. أزهار الربا. غصون الأيك. الاراك. البشام. البان. الطلح. النعناع.
نباتاً	الحبق. البردقوش. الحشيش.
النبات المكرر:	الورد: ثمان مرات
تسع	الشرق. الغرب. الجنوب. الشمال. فوق. تحت. يمين. يسار. أمام.
اتجاهات	الاتجاه المكرر: فوق: إحدى عشرة مرة
تسعة علوم	القرآن. الحديث. الأدب. الروايات. الشعر. النثر. النحو. الإعراب. التاريخ.
العلوم المكررة	التاريخ: سبع مرات
	الأدب: خمس مرات
تسعة أعداد	السبع، العشرين. الخمسين. الستين. السبعين. التسعين. الألف. المليون. المليار.
الأعداد المكررة:	الخمسين: مرتين
	المليون: مرتين
سبع عبادات	الصوم. الصلاة. الاستغفار. الحج. الحمد. التسبيح. التهليل.
العبادات المكررة:	الصلاة: سبع مرات
	الصوم: ست مرات
ستة أفراد	الأم. الأب. الابن. الأخ. الجد. الحفيد.
الفرد المكرر:	الحفيد: اثنتا عشرة مرة
	الجد: تسع مرات
ستة أجهزة	الهاتف. الشاشة. المكيف. الكمبيوتر. الجوال. الميزان.
الجهاز المكرر:	الميزان: مرتين

الخاتمة:

حام العمري مستوقداً مشاعره بين الديار ليصور قضاياها وشخصها في برهنة وصفية حاكي فيها رحلات السفر، باستعانة الزمن والاتجاهات مستريحاً بذكرياته الشخصية من عناء رحلاته المتعددة. واستدرك العمري في خضم تجربته الشعرية وهن مصطلح (العروبة) بقلبه المنشغل على حال العرب واهباً فكره في إصلاح التاريخ للأجيال القادمة حاملاً شوقه لأحضان عائلته وعلاقاته الاجتماعية في آخر قصائد الديوان. مما طابق صحة وصف الشاعر لنفسه وديوانه. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج الآتية:

- يعين المثير الأسلوبي على استنطاق بوارد المعاني الكلية في الأعمال الشعرية والدواوين. كما ساهم عامل الإحصاء في تجلية المعاني الثانوية من الرئيسة.
- تعود التراكمية في كشف المثيرات الأسلوبية إلى تعاضد الاتجاهات الأسلوبية والاستفادة منها.
- استحواذ حقل المكان على ألفاظ الديوان، متضمناً مجموعة من المثيرات الأسلوبية الكاشفة لمسمى الديوان "تباريح الفصح".
- أسفر حقل الصفات عن امتداد رحلة العمري الشاعرية.
- حقل الشخصيات نقطة التقاء صنعها الشاعر بين الأمكنة المتعددة والصفات المتنوعة في ديوانه.
- استتجد الشاعر بالزمن لرسم أطر أحداث رحلاته الفكرية.
- نمق الشاعر طريق رحلاته الموضوعية بألفاظ حقول الطعام والشراب والنبات، والحيوانات، والاتجاهات.
- حمل الديوان لوحات فنية رسمها ذهن الشاعر بألفاظه.
- كشف تعدد الحقول المعجمية عن شغف الشاعر محمد العمري بالحياة وتفاصيلها.
- تجلّى بالمثير الأسلوبي إبداع العمري في بناءه المعجمي.

التوصيات:

- دراسة شعرية المكان في شعر محمد العمري ديوان "تباريح الفصح" نموذجاً.
- دراسة السياسة العربية في ديوان "تباريح الفصح" لمحمد العمري.
- عرض شعر المناسبة في ديوان "تباريح الفصح".
- تبيان أعمال أدباء جنوب المملكة العربية السعودية في الدراسات الأكاديمية والمؤتمرات العلمية.

قائمة المصادر والمراجع:

المصادر:

1. القرآن الكريم

2. العمري، محمد، تباريح الفصح، (د.ط) دار المفردات للنشر والتوزيع، الرياض، 1431هـ.

المراجع:

1. إسكندر، يوسف، اتجاهات الشعرية الحديثة الأصول والمقالات، ط8، (دار الكتب العلمية، بيروت، 2008م).
2. البشير، سيد، ظاهرة التكرار في شعر المتنبي قصيدة " لاخليل عند تهديها..." أنموذجاً، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، ع 43، 2019م.
3. بعلي، حفناوي رشيد، مسارات النقد ومدارات ما بعد الحداثة، ط1، (دروب للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2011م).
4. بن دريس، سامية، الأسلوبية الإحصائية لدى سعد مصلوح، مجلة العلوم الإنسانية، مج ب، ع 50، 2018م.
5. الحازمي، عبدالعزيز، من شعراء الأمن في المملكة العربية السعودية، ط1، (دار المفردات للنشر والتوزيع، الرياض، 1426هـ).
6. حسين، تروش، التضايف الأسلوبية بين ميكائيل ريفاتير وعبد السلام المسدي، مجلة منتدى الأستاذ، ع12، 2012م.
7. خليل، إبراهيم، النقد الأدبي الحديث من المحاكاة إلى التفكيك، ط1، (دار المسيرة للنشر...، دم، 2003م).
8. الدوخي، إبراهيم، المنهج الأسلوبية في الدراسة الأدبية الحديثة مطبقاً على همزية فخرالدين بن مكناس (745-794هـ)، مجلة العلوم العربية، ع20، 1432هـ.
9. ربابعة، موسى، الأسلوبية مفاهيمها وتجلياتها، ط1، (دار الكندي، الأردن، 2002م).
10. رموز بني عمرو، [@bin3mr]، (2022\12\27م)، "وفاته 1444\5\24 رحمه الله"، [منشور]، تم الاسترجاع من: <https://x.com/bin3mr/status/160469682274371993>
11. ريفاتير، ميكائيل، معايير تحليل الأسلوب، ترجمة وتقديم: حميد الحميداني، ط1، (منشورات دار سال، البيضاء، 1993م).
12. زنجير، محمد، دراسة أسلوبية للأحاديث الموضوعية، المجلة العلمية لكلية الآداب في جامعة أسيوط، ع 145، 2015م.
13. الطرابلسي، محمد الهادي، تحاليل أسلوبية، د.ط، (دار الجنوب، تونس، ٢٠١٥م).
14. العايب، سمية، الخطاب النقدي عند عبد السلام المسدي من خلال كتابه الأسلوبية والأسلوب، رسالة ماجستير، جامعة محمد بوضياف المسيلة، كلية الآداب واللغات، 2014-2015م.
15. عبد الحكيم، حمدالله، الخطاب الروائي عند بهاء طاهر نقطة النور أنموذجاً دراسة أسلوبية، حولية كلية اللغة العربية بجرجا، ع25، ج7، 2021م.
16. العثيم، صالح، شعر إبراهيم مفتاح دراسة أسلوبية، رسالة ماجستير، جامعة القصيم، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، 2018م.

17. عسيري، فاطمة، آليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي وعلاقتها بمستوى النقد الأدبي لدى طالبات اللغة العربية، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، مج8، ع2، 2021م.
18. العمراني، فاروق، تطور النظرية النقدية عند محمد مندور، ط1، (الدار العربية للكتاب، دم، 1988م).
19. عياشي، منذر، الأسلوبية وتحليل الخطاب، ط1، (مركز الإنماء الحضاري، حلب، 2002م).
20. فضل، صلاح، علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، ط1، (دار الشروق، القاهرة، 1998م).
21. الفقهاء، بلال، سورة الواقعة دراسة أسلوبية، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم والآداب، 2012م.
22. قرماز، صابرة، آليات المنهج الأسلوبي البنيوي في التحليل النصوص الأدبية، مجلة اللغة الوظيفية، ع 8، 2018م.
23. قرماز، طاطة، أثر الترجمة المتخصصة في ترسيخ جواهر الأسلوبية: تنظيراً وتطبيقاً، مجلة اللغة الوظيفية، ع9، 2018م.
24. كاسيرر، أرنست، مدخل إلى فلسفة الحضارة الإنسانية، ترجمة: إحسان عباس، مراجعة: محمد نجم، د.ط، (دار الأندلس، بيروت، 1961م).
25. كوهن، جان، بنية اللغة الشعرية، ترجمة: محمد الولي، محمد العمري، ط1، (دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 1986م).
26. الموافي، محمد، حول الأسلوبية الإحصائية 2/2، مجلة علامات في النقد، مج11، ع43، 2002م.
27. الموافي، محمد، حول الأسلوبية الإحصائية: المصطلح ومنهج تطبيقه، مجلة علامات في النقد، مج 11، ع42، 2001م.
28. ناظم، حسن، البنى الأسلوبية دراسة في أنشودة المطر للسياب، ط1، (المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2002م).
29. يحيى، محمد، السمات الأسلوبية في الخطاب الشعري، ط1، (عالم الكتب الحديث، إربد، 2010م).

RESEARCH TITLE

School Climate and Student Well-Being: A Comprehensive Review of the Pathways Linking Positive Environments to Academic Success

Areen Khalid Mahmoud Jabarin¹

¹ Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.

Email: areen.jabarin@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/3>

Received at 01/12/2025

Accepted at 07/12/2025

Published at 01/01/2026

Abstract

The climate of a school is a critical factor that extends beyond the physical environment, influencing the holistic development of students. A positive school climate is consistently linked to enhanced student well-being, which in turn serves as a foundational support for academic success. This comprehensive review examines the complex pathways through which a positive school environment fosters student well-being and ultimately leads to improved academic outcomes. By synthesizing recent peer-reviewed literature from the last five years (2020-2025), this article explores the multidimensional nature of school climate, including its affective, safety, and interpersonal components. Key findings indicate that a favorable school climate, characterized by strong teacher-student relationships, a sense of safety and belonging, and supportive peer interactions, is related to negative mental health symptoms and absence. Furthermore, the evidence demonstrates a direct and significant correlation between a positive school climate, heightened student well-being, and superior academic performance. The review also discusses the role of Social-Emotional Learning (SEL) in amplifying these positive effects. The implications of these findings are significant for educators, administrators, and policymakers, underscoring the importance of fostering a development school climate as a primary strategy for promoting both student well-being and academic excellence.

Key Words: school climate, student well-being, academic success, sense of belonging, teacher-student relationships, school safety, social-emotional learning.

المناخ المدرسي والرفاه النفسي للطلبة: مراجعة شاملة لمسارات ارتباط البيئات الإيجابية بالنجاح الأكاديمي

المستخلص

يُعدّ مناخ المدرسة عاملاً محوريًا يتجاوز حدود البيئة المادية ليؤثّر في التطوّر الشامل للطلبة. وقد ارتبط المناخ المدرسي الإيجابي بشكل مستمر بتحسين الرفاه النفسي للطلبة، مما يشكّل بدوره قاعدة أساسية تدعم النجاح الأكاديمي. تتناول هذه المراجعة الشاملة المسارات المعقّدة التي من خلالها يعزّز المناخ المدرسي الإيجابي رفاه الطلبة، ومن ثم يؤدي إلى تحسين مخرجاتهم الأكاديمية. ومن خلال تحليل الأدبيات المحكمة المنشورة خلال السنوات الخمس الأخيرة (2020-2025)، يستكشف هذا المقال الطبيعة متعددة الأبعاد للمناخ المدرسي، بما في ذلك الجوانب الوجدانية، والأمن، والعلاقات البينشخصية. وتشير النتائج الرئيسة إلى أن وجود مناخ مدرسي داعم—يتميّز بعلاقات قوية بين المعلّم والطالب، وشعور بالأمان والانتماء، وتفاعلات إيجابية بين الأقران—يرتبط بانخفاض الأعراض المرتبطة بالصحة النفسية وانخفاض معدلات الغياب. كما تُظهر الأدلة وجود علاقة مباشرة وذات دلالة بين المناخ المدرسي الإيجابي وارتفاع مستويات رفاه الطلبة وتحسّن أدائهم الأكاديمي. وتناقش المراجعة أيضًا دور التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) في تعزيز هذه الآثار الإيجابية. وتُبرز هذه النتائج أهمية العمل على ترسيخ مناخ مدرسي مُحفّز للنمو كاستراتيجية رئيسة لتعزيز رفاه الطلبة والتميّز الأكاديمي على حدّ سواء.

الكلمات المفتاحية: المناخ المدرسي، رفاه الطلبة، النجاح الأكاديمي، الشعور بالانتماء، العلاقات بين المعلّم والطالب، السلامة المدرسية، التعلّم الاجتماعي العاطفي.

1. Introduction

In the pursuit of educational excellence, the focus has often been placed on curriculum, instructional methods, and standardized testing. However, a growing body of evidence underscores the importance of the school environment itself as a powerful determinant of student success. The concept of school climate, defined as the quality and character of school life, includes the norms, values, interpersonal relationships, and organizational structures that shape the experiences of students and staff (Daily, Mann, et al., 2020). It is the atmosphere of a school that can either foster growth, engagement, and well-being or create barriers to learning and development.

Recent research has consistently demonstrated that a positive school climate is not only a desirable feature but a fundamental condition for both student well-being and academic achievement (Delgado-Galindo et al., 2025). Students who perceive their school environment as safe, supportive, and engaging are more likely to flourish emotionally, socially, and academically. This review synthesizes findings from recent, peer-reviewed studies to provide a comprehensive overview of the pathways connecting a positive school climate to student well-being and subsequent academic success. The study explores the multidimensional construct of school climate, examines its direct impact on various facets of student well-being, and finally, traces the link between enhanced well-being and improved academic outcomes. By understanding these connections, educational stakeholders can implement targeted interventions more effectively to create environments where every student has the opportunity to flourish.

2. The Multidimensional Construct of School Climate

School climate is a complicated construct, not restricted to a single element. It is the merging of various dimensions that collectively define the learning environment. Drawing from recent literature, a comprehensive model of school climate includes several key domains. Delgado-Galindo et al. (2025) identify four critical dimensions: the affective, safety, interpersonal relationships, and knowledge of rules dimensions. Similarly, Daily, Smith, et al. (2020) conceptualize school climate through five elements: interpersonal connections, school safety, academic equity, school satisfaction, and school connection. Synthesizing these frameworks, we can understand school climate as surrounding the following core components:

- Safety:** This dimension refers to the physical and psychological security students feel at school. It includes freedom from violence, bullying, and annoyance, as well as a sense of emotional security and mutual respect among all members of the school community (Delgado-Galindo et al., 2025; Long et al., 2020).
- Interpersonal Relationships:** The quality of relationships among all stakeholders is a foundation of school climate. This includes the relationship between teachers and students, the nature of peer interactions, and the collaborative spirit among school staff (Wang, 2023; Long et al., 2020).
- Teaching and Learning (Affective & Instructional Environment):** This dimension relates to the social and emotional nature of the instructional environment. It involves high but achievable academic expectations, teacher support for learning, and a focus on mastery and student engagement rather than only performance (Delgado-Galindo et al., 2025; Daily, Mann, et al., 2020).
- Sense of Belonging and Connection:** This component involves the degree to which students feel they are a valued and respected part of the school community. A strong sense of belonging is essential for students' overall development and is fostered through active

participation and supportive relationships (Bora & Altun, 2025).

These dimensions are not independent but are deeply connected, collectively shaping students' perceptions and experiences of their school environment. A meta-analysis by Erdem and Kaya (2024) confirmed that both school-level and classroom-level climates are significant correlates of academic achievement, with the school climate demonstrating a stronger relationship.

3. Pathways from School Climate to Student Well-Being

A positive school climate directly encourages student well-being through several interconnected pathways. Well-being, in this context, is a holistic concept encompassing mental, emotional, and social health.

3.1. Enhancing Mental Health through Safety and Support

A fundamental pathway through which school climate affects well-being is by ensuring students feel safe. Research consistently shows that a safe and supportive environment is a powerful buffer against mental health challenges. A longitudinal study by Daily, Mann, et al. (2020) found that positive student perceptions of school climate were associated with improved student outcomes. When students feel safe, they are less likely to experience anxiety, depression, and other internalizing symptoms. Franco et al. (2022) found that a positive school climate was associated with lower mental health symptoms, with specific dimensions having distinct effects. For instance, positive student-student relationships were negatively related to depressive symptoms, while supportive student-teacher relationships were negatively linked to aggression. Conversely, a perceived school climate of intense exam pressure has been associated with worse mental health outcomes (Long et al., 2020).

3.2. The Critical Role of Interpersonal Relationships

The quality of relationships within a school is essential to student well-being. Positive teacher-student relationships, characterized by trust, respect, and emotional support, are a basis of a healthy school climate. Wang (2023) notes that students who experience such relationships are more likely to exhibit delicate engagement, motivation, and a genuine enthusiasm for learning. These relationships contribute to increased self-esteem and overall satisfaction with the school experience. Teachers who show concern for students' needs and passions, and who treat them with empathy and understanding, build a strong psychological connection that is crucial for academic success (Wang, 2023).

Similarly, supportive peer relationships are vital. The school environment is a primary context for adolescent social development. While peer victimization is a significant risk factor for poor mental health, positive peer interactions and a sense of community among students can promote well-being (Long et al., 2020). A climate that fosters collaboration over competition and encourages prosocial behavior can help students build the supportive social networks they need to succeed.

3.3. Fostering a Sense of Belonging

Closely linked to interpersonal relationships is the concept of sense of school belonging (SoSB), which is the extent to which students feel personally accepted, respected, included, and supported by others in the school social environment. Bora and Altun (2025) describe belonging as a fundamental human need and a powerful motivator. Their research, based on teacher perspectives, found that students' sense of belonging improves when they actively participate in school life, and when teachers, parents, and school leaders all contribute to a supportive and engaging environment. A strong sense of belonging is essential for emotional well-being and overall development, serving as a protective factor against negative outcomes.

Students with a high sense of belonging feel safer, more connected, and more valued, which directly contributes to their psychological health (Bora & Altun, 2025).

4. From Well-Being to Academic Success

The positive effects of a school climate promoting academic success create a solid foundation for student well-being. Students who are emotionally and psychologically healthy are better equipped to learn and achieve.

4.1. Improving Attendance and Engagement

One of the most direct links between school climate and academic performance is through student attendance. Students who feel unsafe, disconnected, or unhappy at school are more likely to be absent. A study by Daily, Smith, et al. (2020) involving over 14,000 middle and high school students found that a positive school climate and high satisfaction with school significantly reduced absenteeism. Since students with chronic absences tend to struggle academically, improving the school environment is a potent strategy for keeping students in the classroom and engaged in learning. When students feel a strong sense of belonging and are engaged by positive relationships with teachers and peers, their motivation to attend school and participate actively in their education increases (Wang, 2023).

4.2. Boosting Academic Performance

The positive impact of a school climate, enhanced well-being, and increased engagement leads to improved academic performance. A study by Daily, Mann, et al. (2020) provided strong evidence for this pathway, demonstrating that students with higher perceptions of a positive school climate exhibited sustained or improved academic achievement over time. Notably, this effect was observed across the performance spectrum: a positive climate helped high-achieving students maintain their performance while also strengthening the academic standing of lower-achieving students, thereby helping to reduce the achievement gap.

A recent meta-analysis by Erdem and Kaya (2024) further solidifies this link. Their analysis of dozens of studies confirmed that both school and classroom climates are significant correlates of academic achievement, with the overall school climate having a medium effect size. This indicates that the collective environment of the school has a powerful influence on student learning and success.

5. The Role of Social-Emotional Learning (SEL)

Interventions aimed at improving school climate are often linked to Social-Emotional Learning (SEL) programs. SEL is the process through which individuals acquire and apply the knowledge, skills, and attitudes to develop healthy identities, manage emotions, achieve personal and collective goals, feel and show empathy for others, establish and maintain supportive relationships, and make responsible and caring decisions. Research shows that SEL and school climate are mutually reinforcing. A positive school climate provides the supportive context necessary for effective SEL, and SEL, in turn, helps students develop the competencies that contribute to a more positive climate. Evidence from hundreds of studies indicates a consistent, reliable effect of SEL programs on students' social, emotional, behavioral, and academic outcomes, with students participating in SEL programs demonstrating improved academic performance.

6. Discussion and Implications

The evidence presented in this review presents a clear and compelling case: a positive school climate is not an optional extra but an essential component of an effective education system. The pathways are clear: a safe, supportive, and engaging school environment fosters student

well-being by enhancing mental health, promoting positive relationships, and introducing a sense of belonging. This foundation of well-being, in turn, leads to better attendance, greater engagement, and ultimately, higher academic achievement. The findings from recent large-scale studies and meta-analyses provide robust support for these connections (Daily, Mann, et al., 2020; Erdem & Kaya, 2024).

The implications for practice are profound. School leaders and policymakers should prioritize creating a positive school climate as a core strategy for school improvement. This requires a shift from a narrow focus on academic sides to a more holistic approach that recognizes the interconnectedness of students' social, emotional, and academic lives. Key areas for intervention include:

- Investing in Teacher Development: Providing teachers with training in classroom management, relationship-building skills, and emotional intelligence can empower them to create more supportive learning environments (Wang, 2023).
- Promoting a Culture of Safety and Respect: Implementing comprehensive anti-bullying programs and clear, consistently enforced rules can ensure all students feel physically and emotionally safe (Delgado-Galindo et al., 2025).
- Fostering a Sense of Belonging: Creating opportunities for active student participation, offering extracurricular activities, and ensuring that all students feel seen and valued can strengthen their connection to the school community (Bora & Altun, 2025).
- Integrating SEL: Implementing evidence-based SEL programs can equip students with the skills they need to navigate social and emotional challenges, thereby contributing to a more positive climate for all.

Future research should continue to explore these relationships, particularly by examining the effectiveness of various school climate interventions across diverse student populations and school contexts.

7. Conclusion

The link between school climate, student well-being, and academic success is undeniable and supported by recent, high-quality research. A positive school environment is the soil in which students can grow, not just as learners, but as healthy, well-rounded individuals. By intentionally and systematically creating a climate of safety, support, and belonging, schools can unlock the full potential of every student, paving the way for a future where academic success and personal well-being are achieved.

References

1. Bora, H. T., & Altun, S. A. (2025). Fostering students' sense of school belonging: Emotional intelligence and socio-ecological perspectives. *Journal of Intelligence*, 13(9), 112. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13090112>
2. Daily, S. M., Mann, M. J., Lilly, C. L., Dyer, A. M., Smith, M. L., & Kristjansson, A. L. (2020). School climate as an intervention to reduce academic failure and educate the whole child: A longitudinal study. *Journal of School Health*, 90(3), 182-193. <https://doi.org/10.1111/josh.12863>
3. Daily, S. M., Smith, M. L., Lilly, C. L., Davidov, D. M., Mann, M. J., & Kristjansson, A. L. (2020). Using school climate to improve attendance and grades: Understanding the importance of school satisfaction among middle and high school students. *Journal of School Health*, 90(9), 683-693. <https://doi.org/10.1111/josh.12929>

4. Delgado-Galindo, P., García-Jiménez, J., Torres-Gordillo, J.-J., & Rodríguez-Santero, J. (2025). School climate and academic performance: Key factors for sustainable education in high-efficacy schools and low-efficacy schools. *Sustainability*, 17(14), 6497. <https://doi.org/10.3390/su17146497>
5. Erdem, C., & Kaya, M. (2024). The relationship between school and classroom climate, and academic achievement: A meta-analysis. *School Psychology International*, 45(4), 380-408. <https://doi.org/10.1177/01430343231202923>
6. Franco, K., Baumler, E., Torres, E. D., Lu, Y., Wood, L., & Temple, J. R. (2022). The Link Between School Climate and Mental Health Among an Ethnically Diverse Sample of Middle School Youth *Current Psychology*, 42, 7896-7904. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03016-y>
7. Long, E., Zucca, C., & Sweeting, H. (2020). School climate, peer relationships, and adolescent mental health: A social ecological perspective. *Youth & Society*, 53(8), 1400-1415. <https://doi.org/10.1177/0044118X20970232>
8. Wang, X. (2023). Exploring positive teacher-student relationships: The synergy of teacher mindfulness and emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 14, 1301786. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1301786>

عنوان البحث

التحول الرقمي في طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التعليم الإلكتروني

يسرى نايف نوري الدخيلي¹

¹ كلية القانون، جامعة العين العراقية، العراق.

بريد الكتروني: Yusra.nayyef@alayen.edu.iq

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/4>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/4>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/07م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/01م

المستخلص

يسعى هذا البحث إلى دراسة أثر التحول الرقمي في تطوير طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التعليم الإلكتروني، من خلال استكشاف مدى توظيف التقنيات الرقمية في العملية التعليمية، وقياس فعاليتها في تحسين أساليب التدريس، مع تحديد التحديات والمعوقات التي تواجه المعلمين والمتعلمين عند تطبيق هذه الطرائق في البيئات الرقمية. وقد شمل البحث مراجعة الأدبيات المتعلقة بالتحول الرقمي، وطرائق التدريس التقليدية والحديثة، وأثر التعليم الإلكتروني في تنمية المهارات اللغوية للمتعلمين. كما تناول أهمية التعلم التفاعلي ودور المتعلم الرقمي في تعزيز كفاءة العملية التعليمية، إضافة إلى دراسة الاستراتيجيات الرقمية الحديثة التي يمكن أن تسهم في رفع جودة التعليم وتطوير الممارسات التدريسية. وأظهرت نتائج البحث أن التحول الرقمي يوفر فرصاً كبيرة لتطوير طرائق التدريس من خلال أدوات تفاعلية وموارد رقمية متنوعة، لكنه يواجه تحديات مرتبطة بقدرة المعلمين على التكيف مع التكنولوجيا، ومستوى جاهزية المتعلمين، بالإضافة إلى نقص التدريب والدعم التقني. وبناءً عليه، يقدم البحث مجموعة من التوصيات والإطار العملي لتوظيف التحول الرقمي بفاعلية في تعليم اللغة العربية، بما يعزز جودة المخرجات التعليمية وينمي مهارات المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: التحول الرقمي، طرائق تدريس اللغة العربية، التعليم الإلكتروني، التعلم التفاعلي، المتعلم الرقمي.

RESEARCH TITLE

Digital Transformation of Arabic Language Teaching Methods in E-Learning

Yusra Naif Nouri Al-Dakhili¹

¹ College of Law, Al-Ain Iraqi University

Email: Yusra.nayyef@alayen.edu.iq

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/4>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/71/4>

Received at 01/12/2025

Accepted at 07/12/2025

Published at 01/01/2026

Abstract

This study aims to examine the impact of digital transformation on developing Arabic language teaching methods in the context of e-learning, by exploring the extent to which digital technologies are employed in the educational process, evaluating their effectiveness in improving teaching methods, and identifying the challenges and obstacles faced by teachers and learners when applying these methods in digital environments.

The study included a review of the literature related to digital transformation, traditional and modern teaching methods, and the effect of e-learning on enhancing learners' language skills. It also addressed the importance of interactive learning and the role of the digital learner in improving the efficiency of the educational process, in addition to examining modern digital strategies that can contribute to enhancing the quality of education and developing teaching practices.

The findings revealed that digital transformation provides significant opportunities to enhance teaching methods through interactive tools and diverse digital resources. However, it faces challenges related to teachers' ability to adapt to technology, learners' readiness, and the lack of adequate training and technical support. Accordingly, the study offers a set of recommendations and a practical framework for effectively employing digital transformation in Arabic language education, aiming to improve educational outcomes and develop learners' skills.

Key Words: Digital Transformation, Arabic Language Teaching Methods, E-Learning, Interactive Learning, Digital Learner.

المقدمة

يشهد التعليم العربي في العقود الأخيرة تحولاً ملحوظاً بفعل التطور التقني المتسارع الذي أحدثته الثورة الرقمية، وما رافقها من انتشار واسع لبيئات التعلم الإلكتروني ومنصات التعليم عن بُعد. ورغم هذا التقدم، ما تزال أساليب تدريس اللغة العربية تعتمد في كثير من مؤسساتنا التربوية على الطرائق التقليدية المرتكزة على التلقين والحفظ، دون توظيف فعال للإمكانيات التي تتيحها الوسائط الرقمية الحديثة في تنمية مهارات الطلبة وتحسين تفاعلهم. وقد أدت هذه الفجوة بين التطور التقني وبين ممارسات التدريس إلى بروز تحديات متصلة بضعف جاهزية المعلمين رقمياً، وتراجع فاعلية التواصل في بيئات التعلم الافتراضي، إضافة إلى غياب استراتيجيات تعليمية متوافقة مع متطلبات العصر الرقمي.

ومن هذا المنطلق، تبرز الحاجة إلى دراسات علمية تستكشف أثر التحول الرقمي في تطوير طرائق تعليم اللغة العربية، بوصفه مدخلاً محورياً لتحسين جودة التعليم وتعزيز قدرات المتعلم العربي في بيئات التعلم الإلكترونية. ويأتي هذا البحث استجابة لهذه الحاجة، إذ يسعى إلى تحليل مدى توظيف التقنيات الرقمية في تدريس العربية، وقياس فاعليتها في الارتقاء بطرائق التدريس، والكشف عن المعوقات التي تحول دون دمجها بصورة منهجية وفعالة. كما يهدف إلى تقديم إطار تطبيقي يساهم في تطوير أداء المعلمين والمتعلمين والبيئات التعليمية، بما ينسجم مع متطلبات التعليم التفاعلي والتحول الرقمي في القرن الحادي والعشرين.

مشكلة البحث

على الرغم من التطور المتسارع الذي يشهده قطاع التعليم في العصر الحديث، خصوصاً مع انتشار التطبيقات الرقمية واعتماد أنماط التعليم الإلكتروني بشكل واسع، ما تزال أساليب تدريس اللغة العربية في عدد كبير من المؤسسات التعليمية غير قادرة على مجاراة هذا التطور. فالكثير من الممارسات التدريسية ما زالت تعتمد على الطرائق التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين، دون الاستفادة الحقيقية من الإمكانيات الغنية التي يوفرها العالم الرقمي في تنمية مهارات الطلبة اللغوية والتواصلية.

وقد أدى هذا التفاوت بين سرعة التحول الرقمي وببطء تحديث طرائق التدريس إلى ظهور تحديات واضحة، من أبرزها ضعف كفاءة المعلمين في استخدام التقنيات الحديثة، وانخفاض تفاعل الطلبة في بيئات التعلم الافتراضية، إضافة إلى افتقار الكثير من المواقف التعليمية لاستراتيجيات معاصرة تتناسب مع متطلبات التعليم الإلكتروني. كما يبرز نقص برامج التأهيل والتدريب التقنية للمعلمين بوصفه عاملاً يزيد من الفجوة بين احتياجات المتعلم الرقمي وبين الأساليب التدريسية السائدة، مما ينعكس سلباً على جودة تعليم اللغة العربية.

وانطلاقاً من هذه المعطيات، تتمثل مشكلة البحث في التساؤل المركزي الآتي:

إلى أي مدى يساهم التحول الرقمي في تطوير طرائق تدريس اللغة العربية ضمن بيئات التعليم الإلكتروني؟ وما الفرص والتحديات التي يفرضها هذا التحول على المعلم والمتعلم والبيئة التعليمية؟

ويتفرع عن هذا السؤال مجموعة من الأسئلة، أبرزها:

1. ما واقع استخدام المعلمين للتقنيات الرقمية في تدريس اللغة العربية؟
2. ما مدى ملاءمة وفاعلية طرائق التدريس الحالية عند تطبيقها في أنظمة التعليم الإلكتروني؟

3. ما الاستراتيجيات الرقمية الحديثة القادرة على تحسين مستوى تعليم اللغة العربية؟
4. ما أبرز المعوقات التي تعترض دمج التحول الرقمي في طرائق التدريس؟
5. كيف يمكن تطوير كفاءة المعلمين والمتعلمين لتعزيز الاستفادة من التعليم الإلكتروني في تدريس اللغة العربية؟

أهمية البحث

تتزايد أهمية هذا البحث في ظل ما يشهده التعليم في العالم العربي من تحولات جوهرية ناجمة عن التطور التقني المتسارع، واعتماد نظم التعليم الإلكتروني بوصفها جزءاً أساسياً أو مكماً للعملية التعليمية. وبرغم هذا التطور الملحوظ، ما تزال أساليب تدريس اللغة العربية غير متوافقة بالشكل الكافي مع متطلبات البيئة الرقمية، الأمر الذي يفرض الحاجة إلى دراسات علمية معمقة تكشف أوجه القصور وتقتح آليات تطوير عملية. وتتضح أهمية هذا البحث من خلال المحاور الآتية:

1- الأهمية النظرية:

يسهم البحث في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بتطبيقات التكنولوجيا في التدريس، من خلال تحليل دور التحول الرقمي في تحديث طرائق تعليم اللغة العربية. ويأتي هذا في سياق ما أشار إليه السرحان (2020) من أن توظيف الأدوات التقنية في التعليم أصبح ضرورة لتحسين جودة تعلم الطلبة.

2- الأهمية التطبيقية:

يقدم البحث إطاراً عملياً يمكن للمعلمين الاستفادة منه في تطوير ممارساتهم التدريسية، عبر تحديد الاستراتيجيات الرقمية الأكثر فاعلية في تعليم اللغة العربية، وهو ما يتوافق مع ما طرحه الخلفي (2021) بشأن أهمية تدريب المعلمين على استخدام التقنيات التعليمية الحديثة.

3- الأهمية المتعلقة بالمتعلمين:

يساعد التحول الرقمي على توفير بيانات تعلم تفاعلية تعزز قدرات المتعلم اللغوية من خلال الأنشطة الإلكترونية والمحاكاة والتفاعل الافتراضي، مما يرفع مستوى المشاركة ويحسن نواتج التعلم.

4- الأهمية للمؤسسات التعليمية:

يدعم البحث المؤسسات التعليمية في إعادة صياغة سياساتها وتطوير برامجها بما ينسجم مع متطلبات التعليم الرقمي، خاصة في ما يتعلق بتحديث المناهج وتوفير المصادر التقنية. وهذا يتفق مع ما أشار إليه الشمري (2020) حول الدور الإيجابي للتحول الرقمي في تعزيز كفاءة المؤسسات التعليمية.

5- سدّ فجوة معرفية:

يعالج البحث النقص الواضح في الدراسات العربية التي تربط بصورة مباشرة بين التحول الرقمي وطرائق تدريس اللغة العربية، ويفتح المجال أمام مزيد من الأبحاث المستقبلية في هذا الميدان المتنامي.

هدف البحث

يهدف هذا البحث إلى دراسة أثر التحول الرقمي في تطوير طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التعليم الإلكتروني، من خلال استكشاف مدى توظيف التقنيات الرقمية في العملية التعليمية، وقياس فعاليتها في تحسين

أساليب التدريس، مع تحديد التحديات والمعوقات التي تواجه المعلمين والمتعلمين أثناء تطبيق هذه الطرائق في البيئات الرقمية، وصولاً إلى اقتراح إطار عملي يساهم في تعزيز جودة تعليم اللغة العربية في ظل التحول الرقمي.

مصطلحات البحث

التحول الرقمي

يُقصد بالتحول الرقمي ذلك النهج القائم على توظيف التقنيات الحديثة في إعادة تشكيل آليات العمل والإنتاج وأساليب التعلم، بهدف تحسين الأداء ورفع مستوى الكفاءة وتحقيق نتائج تعليمية أكثر جودة. (السرطان، 2020: 65)

طرائق التدريس

تُعرّف طرائق التدريس بأنها منظومة من الإجراءات والأساليب التي يختارها المعلم وينظمها للوصول إلى الأهداف التعليمية، وتشمل مراحل التخطيط والتنفيذ والتقييم، باستخدام أساليب تعليمية تتناسب مع حاجات المتعلمين وقدراتهم. (القنواني، 2019: 89)

التعليم الإلكتروني

يمثل التعليم الإلكتروني نمطاً من التعلم يعتمد بصورة رئيسة على الإنترنت والوسائط الرقمية، ويوفر بيئات افتراضية وأنشطة تفاعلية تُمكن المتعلم من التعلم الذاتي واكتساب المهارات بطريقة مرنة ومتجددة. (العتيبي، 2019: 76)

التعلم التفاعلي

يُعد التعلم التفاعلي مقارنة تعليمية تقوم على إشراك المتعلم بصورة نشطة مع المحتوى الرقمي والمعلم والزملاء، من خلال مهام وأنشطة تحفّز التفكير والتحليل وتدعم التواصل المستمر. (عبد الله، 2018: 39)

المتعلم الرقمي

المتعلم الرقمي هو الفرد الذي يمتلك القدرة على التعامل مع الأدوات الرقمية وتوظيفها بفاعلية داخل العملية التعليمية، والاستفادة من الموارد الإلكترونية لتحقيق أهدافه الأكاديمية. (الشمري، 2020: 87)

الفصل الثاني: الإطار النظري

أولاً / مفهوم التحول الرقمي

يشير التحول الرقمي إلى عملية تحويل البيانات والوثائق والمعلومات المختلفة إلى أنماط إلكترونية يمكن للحاسوب التعامل معها ومعالجتها، بحيث تصبح هذه البيانات قابلة للتخزين والنقل وإعادة الإنتاج عبر الأنظمة والتطبيقات الرقمية. ويشمل ذلك تحويل المواد الورقية والملفات التقليدية إلى نسخ رقمية تُداول بسهولة في البيئة الإلكترونية (الطراونة، 2013: 219).

ومع التقدم الكبير في التكنولوجيا خلال السنوات الأخيرة، اتجهت العديد من الدول إلى اعتماد مسار التحول الرقمي بوصفه خياراً استراتيجياً لتحسين الأداء وتسهيل الإجراءات، خصوصاً بعد جائحة كوفيد-19 التي فرضت واقعاً جديداً قائماً على التباعد الجسدي وضرورة ضمان استمرارية العمل باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي والأنظمة الرقمية. وقد أصبح التحول الرقمي اليوم عملية تكامل بين العنصر البشري والابتكار التقني لتحقيق أقصى استفادة

ممكنة من أدوات التكنولوجيا الحديثة (عرد، 2022: 269).

كما يُنظر إلى التحول الرقمي بوصفه استخدامًا منهجيًا للتقنيات الرقمية في المجالات المختلفة، وما يصاحبه من تغيير في طرائق العمل وأنماط التواصل وآليات إنجاز المهام.

يُعرّف التحول الرقمي في قطاع التعليم بأنه عملية توظيف أنظمة المعلومات والاتصالات بصورة منهجية لتحسين أداء المؤسسات التعليمية، من خلال إعادة صياغة نماذج العمل والأنشطة التعليمية بما يعزز الاستخدام الواعي للتكنولوجيا. ويتضمن هذا التحول تطوير الأهداف والمناهج، وتحديث طرائق التدريس، وإعادة بناء البيئة التعليمية لتصبح قادرة على إعداد متعلمين يمتلكون مهارات التعامل مع المعرفة الرقمية ويسهمون في الاقتصاد المبني على التكنولوجيا. ويُعد توفير البنية التكنولوجية المناسبة أحد الأعمدة الجوهرية لهذا التحول، لما تتيحه من إمكانيات واسعة للمعلمين والطلبة في تحسين جودة التعليم (مارتيز وأنا ومولي، 2023: 90).

ويرى روبن أن التعلم الرقمي يقوم على الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا بما يسهم في توجيه المتعلم نحو التركيز على عملية التعلم وتحقيق تقدّم أكاديمي ملموس. ويهدف هذا النوع من التعلم إلى إحداث تحول جذري في التعليم التقليدي من خلال تمكين المتعلم من الوصول إلى مصادر رقمية متنوعة وعالية الجودة، واستخدام برامج متخصصة، والاستفادة من سرعة الاتصال بالشبكات، وأنظمة إدارة التعلم. ويرتكز التعلم الرقمي على جعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتعزيز قدرته على التعلم الذاتي، وتوفير خيارات تعليمية متعددة وأساليب تفاعلية تساعد كلاً من المعلم والمتعلم على إعادة صياغة الدروس بما يتناسب مع الحاجات التعليمية المختلفة (الشمي، 2016: 71).

ثانياً: مكانة اللغة العربية في البيئة الرقمية

يواجه التعليم الرقمي مجموعة واسعة من التحديات ذات الطابع التقني والاقتصادي والاجتماعي، إلا أن من الضروري قبل مناقشة هذه التحديات الوقوف على واقع المحتوى العربي المتاح عبر الإنترنت. فعملية تطوير التعليم الرقمي باللغة العربية تتطلب وجود موارد تعليمية محوسبة تُقدّم بلغة عربية سليمة، وهو ما يثير تساؤلات حول حجم ونوعية المحتوى العربي الرقمي المتاح في الوقت الحاضر.

فعند الاطلاع على تصنيفات المواقع العربية - كما يظهر في بعض الأدلة الإلكترونية مثل أدلة شركة صخر - يتبين أن النسبة الأكبر من هذه المواقع تُعنى بالاقتصاد، والتجارة، وتقنيات المعلومات، بينما تأتي مواقع الترفيه والرياضة في درجات مقاربة، يليها المحتوى الاجتماعي والديني. وفي المقابل، نجد أن المواقع التربوية والتعليمية تمثل نسبة محدودة للغاية مقارنة بالكم الكبير للمواقع الأخرى، بل إن عدداً منها مكتوب باللغة الإنجليزية أو يقتصر على مواقع رسمية لمؤسسات تعليمية وجامعات، مما يؤكد وجود فجوة واضحة بين المحتوى التعليمي العربي والمحتوى العربي العام (العفيفي، 2017: 85).

وتبرز كذلك مشكلة صعوبة الوصول إلى المحتوى التعليمي العربي؛ إذ لا تزال قدرات محركات البحث العربية متواضعة مقارنة بمحركات البحث الأجنبية التي توفر نتائج أكثر دقة وقوة. غير أن الاعتماد على الأخيرة لا يحل المشكلة بالكامل، لأن كثيراً من الصفحات العربية التي تظهر في النتائج لم تعد متاحة أو حُجبت أو توقفت تحديثها. وهذا يعكس حجم التحديات التي تواجه انتشار المعرفة الرقمية باللغة العربية.

وبحسب تقارير اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الإسكوا)، فإن تطوير المحتوى الرقمي العربي يحتاج

إلى مجموعة من الأدوات اللغوية المتقدمة، وعلى رأسها محركات البحث والمعاجم المحوسبة، وهي أدوات ما تزال دون المستوى المطلوب مقارنة بما هو متوافر للغات العالمية الأخرى، خصوصًا اللغة الإنجليزية. وتشير اللجنة إلى أن تطوير هذه الأدوات يستلزم جهودًا بحثية منهجية في ميدان تحليل اللغة العربية آليًا، وتوليد المصطلحات، وتوحيدها، وبناء معاجم حديثة تستجيب للتطورات العلمية والتقنية.

ورغم الجهود الكبيرة التي تبذلها مجامع اللغة العربية في عدد من البلدان، إلا أن العديد من المعاجم المتوفرة ما تزال ذات طابع تاريخي، وتتوقف عند عصور معينة، مما يجعلها غير قادرة على استيعاب المفاهيم والمصطلحات المستحدثة التي تفرضها التطورات العلمية والتكنولوجية المعاصرة. وهذا ينعكس بشكل مباشر على محدودية المحتوى التعليمي العربي الرقمي.

ومن جهة أخرى، يعتمد المستخدمون العرب في أغلب الأحيان على محركات البحث العالمية - مثل غوغل - للوصول إلى المواقع التعليمية العربية، لما توفره من خصائص بحث آمن وإمكانية البحث عبر الإيماء الصوتي باللغة العربية. ومع ذلك، لا تزال مشكلة عدم انتظام المحتوى العربي الرقمي واضحة، سواء من حيث الكم أو الجودة أو سهولة الوصول.

لذلك، يكمن التحدي الحقيقي في ضرورة إعادة تنظيم المحتوى العربي الحالي وإعادة بنائه بصورة احترافية، بالتوازي مع إنتاج مواد تعليمية عربية جديدة عالية الجودة تتيح للمستخدم العربي والأجنبي الوصول إليها بسهولة وفاعلية (الهادي، 2005).

ثالثًا / التعليم الإلكتروني

يُقصد بالتعليم الإلكتروني توظيف الوسائط الرقمية المتنوعة في دعم العملية التعليمية وتنفيذها، سواء أكانت هذه الوسائط قائمة على شبكة الإنترنت، أو معتمدة على البث الفضائي، أو التلفزيون والإذاعة، أو المواد السمعية والبصرية مثل تسجيلات الفيديو والأقراص المدمجة، إضافة إلى أدوات الاتصال التفاعلي كالمؤتمرات الإلكترونية والبريد الإلكتروني وغرف المحادثة عبر الشبكات الرقمية. وتستخدم هذه التقنيات جميعًا لتوفير بيئة تعليمية مرنة تساعد على إيصال المعرفة بطرق مبتكرة وأكثر فاعلية (العتروزي، 2002: 17-18).

كما تُعنى تكنولوجيا التعليم بتطبيق الأنظمة الحديثة المرتبطة بالتعلم، وتسعى إلى استثمار قدرات شبكات الحاسوب وبرمجياته المختلفة في تحسين جودة الخدمات التعليمية وتبسيط آليات تنفيذها. وبالنظر إلى التعريفين السابقين، يتضح أن كليهما يلتقي في نقطة محورية تتمثل في الاعتماد على التقنيات الرقمية والحاسوبية بمختلف صورها من أجل رفع مستوى التعليم وتطوير مخرجاته.

وقد أثرت التقنيات التعليمية الحديثة في تعليم اللغات بشكل عام، وفي تعليم اللغة العربية بشكل خاص؛ إذ تُعد العربية من اللغات التي استفادت من إدماج الحاسوب في العملية التعليمية. ويعود ذلك إلى سهولة استخدام هذه التقنيات وفعاليتها العالية في تقديم المادة اللغوية. وقد أدمجت هذه الوسائط ضمن أنماط التعلم النشط، وظهر ما يُعرف بـ "التعليم الحاسوبي" أو "التعلم الإلكتروني الذاتي"، الذي أتاح فرصًا جديدة لتحسين تعليم العربية، لما يوفره الحاسوب من أدوات متعددة تساعد المعلم في عرض محتوى اللغة بأساليب أكثر جاذبية وتفاعلية.

أهداف التعليم الإلكتروني

يستهدف التعليم الإلكتروني جملة من الأهداف التربوية والمعرفية التي تسهم في تطوير العملية التعليمية، ومن أبرزها:

1. إرساء قاعدة رقمية متينة تقوم على ثقافة تكنولوجية معاصرة، بما يضمن إعداد الأجيال الجديدة لمتطلبات القرن الحادي والعشرين ومهاراته المتجددة.
2. تعزيز الوعي الرقمي لدى المجتمع عبر تنمية مواقف إيجابية تجاه استخدام تكنولوجيا المعلومات من قبل الأسر والمجتمعات المحلية، بما يدعم بناء مجتمع معرفي متقدم.
3. معالجة التحديات المدرسية باستثمار الموارد التي توفرها الشبكات الرقمية، مما يساهم في تنمية قدرات الطلبة على استنباط الحلول والتعامل مع المشكلات بطرق علمية حديثة.
4. تنمية استقلالية المتعلم عبر تشجيعه على البحث عن المعرفة ذاتيًا، وتحليل المعلومات وتقييمها، الأمر الذي يعزز مهارات التفكير النقدي والبحث العلمي.
5. فتح آفاق جديدة للمتعلمين وإتاحة فرص مستقبلية واسعة في ميادين الثقافة والاقتصاد والعلم والمجتمع، بما يساهم في تحسين مساراتهم المستقبلية.
6. توفير بيئة تفاعلية فعالة داخل المدرسة وخارجها عبر منصات الاتصال الإلكترونية، مما يدعم قيم الاحترام والتعاون وتبادل الخبرات، ويطور مهارات الحوار والعمل الجماعي لدى الطلبة.
7. تمكين الطلاب من أدوات رقمية متطورة تساعدهم على التعبير السليم عن أفكارهم، وتدعم نمو خبراتهم ومعارفهم وتعزز إنتاجيتهم واستقلاليتهم.
8. رفع مستوى مشاركة الأسر والمجتمع من خلال إتاحة الفرصة للاطلاع على مستوى أداء الأبناء والتقارير المدرسية إلكترونياً، بما يقوّي حضور التكنولوجيا داخل المنازل ويزيد الوعي بالمجتمع الرقمي.
9. تعزيز قدرة المجتمع على المنافسة الدولية عبر توظيف التقنيات الرقمية الحديثة في مسارات التنمية الوطنية، وهو ما يتيح للدول النامية إمكانية تجاوز بعض مراحل التأخر الحضاري بوسائل تكنولوجية مبتكرة (سالم، أحمد، 2004)

رابعاً / طرائق التدريس

حظيت طرائق التدريس عبر العقود باهتمام ملحوظ من المختصين في التربية، لما تمثله من عنصر جوهري في العملية التعليمية، ولأنها تُعد الجانب التطبيقي الذي يُترجم الأفكار والنظريات التربوية إلى ممارسات واقعية داخل الصف. وتعدّ طرائق التدريس من أكثر ميادين التربية تطوراً وتقبلاً للتحديث المستمر نتيجة ارتباطها المباشر بالمعلم والمتعلم والمواقف التعليمية المتنوعة.

وكان مصطلح "الطريقة" في بدايات استعماله يُستخدم كبديل لمفهوم "المنهج"، إلا أنه بمرور الزمن انفصل المنهجان كلّ في مجال تخصصه، ليصبح المنهج إطاراً تنظيمياً يحدد أساليب الدراسة ومحتواها، بينما تشير الطريقة إلى الأسلوب العملي الذي يتبعه المعلم داخل الصف. ويعرّف حامد محمد القنواني الطريقة بأنها: "الأسلوب الفني الذي

يعتمد عليه المعلم لتوضيح الدرس للطلاب، بغض النظر عن نوع المادة أو طبيعتها"، فهي تمثل الكيفية التي يُقدّم بها المحتوى التعليمي، مما يجعل أداء المعلم مميّزاً حتى لو استخدم الطريقة نفسها معلمون آخرون. (حسين عبد الباري، 2000: 7)

كما تُفهم طريقة التدريس على أنها مجموعة من الإجراءات والخطوات المنظّمة التي يتبعها المعلم لتوجيه المتعلمين نحو تحقيق الأهداف التعليمية، سواء من خلال الحوار، أو طرح الأسئلة، أو اعتماد المشروعات، أو استخدام المواقف المثيرة للتفكير التي تحفّز الطلبة على البحث والاستكشاف.

وتُعرّف أيضاً بأنها الآلية التي يُنقل من خلالها المحتوى العلمي إلى التلاميذ بالاستعانة بالوسائل التعليمية الملائمة، على أن تتناسب هذه الآلية مع خصائص المتعلمين ومستوى نموهم، ومع طبيعة المادة الدراسية. ومن هذا المنطلق تُعد طريقة التدريس الرابط الحيوي بين المتعلم والمنهج، ويُبنى مدى نجاح تنفيذ المنهاج الدراسي بدرجة كبيرة على فاعلية الطريقة المتبعة. (مرعي والحيلة، 2004: 4)

تصنيف طرائق التدريس

تنقسم طرائق التدريس بشكل عام إلى فئتين رئيسيتين: طرائق تقليدية وطرائق حديثة.

أ- الطرائق التقليدية:

تعتمد هذه الطرائق على استخدام مجموعة من الوسائل التعليمية والإمكانات المتاحة للمعلم من أجل تحقيق الأهداف التربوية المحددة. ومن أبرز النماذج التقليدية في هذا السياق نموذج التدريس القائم على الأهداف، الذي يركز على تحديد الأهداف التعليمية بشكل واضح قبل بدء العملية التدريسية. ويستند هذا النموذج إلى مجموعة من الفرضيات الأساسية، أهمها:

1. تعزيز تعلم الطلاب: إذ يزداد تحفيز الطلاب للتعلم عندما يكونون على علم بالأهداف المطلوبة، مما يوجه جهودهم ويرفع مستوى فهمهم للأداء المتوقع.

2. تسهيل مهمة المعلم: فوجود أهداف محددة يساعد المعلم على اختيار الأنشطة المناسبة، والمحتوى التعليمي الملائم، والوسائل التعليمية الملائمة، بالإضافة إلى إمكانية تقييم العملية التعليمية بشكل منهجي. كما يوفر هذا الأسلوب إطاراً مرجعياً يمكن من خلاله لكل من المعلم والمتعلم متابعة مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف.

(ردينة وعثمان يوسف، 2005: 45)

ب- الطرائق الحديثة:

شهدت طرائق التدريس تطوراً كبيراً خلال السنوات الأخيرة نتيجة التقدم في الدراسات التربوية وتغير الفلسفات التعليمية في المجتمعات الحديثة. وقد أدى هذا التطور إلى تحول جوهري في أساليب التعليم، إذ بدأت تتجه نحو الابتعاد عن التلقين الذي يميز الأساليب التقليدية، والتي أظهرت محدوديتها في تطوير التفكير النقدي لدى الطلاب. وبالتوازي مع ذلك، ظهرت الحاجة إلى اعتماد أساليب واستراتيجيات تعليمية حديثة تمكّن المعلمين من تحقيق الأهداف التعليمية بفاعلية أكبر (يوسف مارون، 2008: 77).

وفي هذا الإطار، ظهرت استراتيجية المقاربة بالكفاءات لأول مرة في الولايات المتحدة عام 1968، ثم تم تبنيها في الجزائر سنة 2003، استجابةً للانتقادات الموجهة إلى الأساليب التقليدية القائمة على الأهداف التعليمية، والتي لم

تعد قدرة على تلبية احتياجات المتعلمين في ظل التغيرات المستمرة ومتطلبات العصر الحديث.

ويقصد بالكفاءة في هذا السياق مجموعة متكاملة من المعارف والقدرات التي تشمل: المعارف الفعلية أو العملية،

المعارف الوجدانية المرتبطة بالقيم والمواقف،

المعارف المتعلقة بالسيرورة التعليمية التي تعكس تطور القدرات والمهارات،

مما يعكس قدرة المتعلم على الانتقال من مستوى معرفي أو مهاري إلى مستوى أعلى وأكثر تكاملاً (عطية، 2007: 54).

خاتمة البحث:

توصل هذا البحث إلى أن التحول الرقمي يشكل عنصراً أساسياً في تطوير طرائق تدريس اللغة العربية، حيث يتيح استغلال التكنولوجيا الرقمية فرصاً واسعة لتعزيز مهارات المتعلمين اللغوية، وتنمية التعلم التفاعلي، وزيادة دافعية الطلاب للمشاركة والتعلم الذاتي. وأكدت الدراسة أن دمج أدوات وموارد رقمية متنوعة يسهم بشكل فعال في تحسين أساليب التدريس التقليدية، غير أنه يواجه تحديات تتمثل في مدى جاهزية المعلمين والمتعلمين، ونقص التدريب والدعم التقني، إضافة إلى الحاجة إلى تحديث المناهج لتكون متوافقة مع متطلبات البيئة الرقمية.

وعليه، يتضح أن التحول الرقمي لا يقتصر على إدخال التقنيات الحديثة في الصفوف الدراسية، بل يمثل عملية استراتيجية تتطلب إعادة التفكير في أساليب التدريس وطرق التعلم لتحقيق جودة أعلى للمخرجات التعليمية. ومن هذا المنطلق، فإن اعتماد التحول الرقمي بشكل منهجي ومدرّس يسهم في تعزيز كفاءة المعلم والمتعلم، وتحسين الأداء التعليمي، وتطوير مهارات اللغة العربية بأسلوب حديث وفعال.

نتائج البحث:

1. فعالية التحول الرقمي: أظهرت النتائج أن توظيف الأدوات الرقمية والموارد الإلكترونية يسهم بشكل ملموس في تحسين طرائق التدريس التقليدية، ويزيد من تفاعل الطلاب داخل البيئة التعليمية.
2. تعزيز التعلم التفاعلي: ساعد التعليم التفاعلي المدعوم بالتقنيات الرقمية على تنمية مهارات الطلاب اللغوية، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم الذاتي والمشاركة الفاعلة في الأنشطة التعليمية.
3. دور المعلم الرقمي: تبين أن قدرة المعلمين على التكيف مع التكنولوجيا الرقمية تُعد عاملاً رئيسياً في نجاح التحول الرقمي، كما أن التدريب المستمر والدعم الفني يعززان فعالية استخدام الأدوات الرقمية في التدريس.
4. دور المتعلم الرقمي: أظهرت النتائج أن الطلاب المتمكنين من استخدام التكنولوجيا والتعلم الرقمي قادرون على الاستفادة القصوى من الموارد الإلكترونية، مما يسهم في تحسين جودة التعلم.
5. التحديات والمعوقات: بينت الدراسة وجود عدة معوقات تحول دون الاستفادة الكاملة من التحول الرقمي، أبرزها نقص التدريب التقني للمعلمين، وضعف البنية التحتية الرقمية في بعض المؤسسات، بالإضافة إلى مقاومة بعض المعلمين والطلاب للتحول من الأساليب التقليدية.
6. تحسين جودة التعليم: أكدت النتائج أن دمج التحول الرقمي بشكل منهجي ومنظم يسهم في رفع جودة المخرجات التعليمية عند استخدامه ضمن استراتيجيات واضحة تتوافق مع طبيعة المادة التعليمية واحتياجات المتعلمين.

توصيات البحث

1. تنمية مهارات المعلمين الرقمية:

ينبغي إعداد برامج تدريبية متخصصة لتمكين المعلمين من استخدام الأدوات الرقمية وتطبيق استراتيجيات التعليم الإلكتروني بفاعلية داخل الصفوف الدراسية.

2. تطوير المناهج الدراسية:

من الضروري تحديث المناهج لتكون متوافقة مع أساليب التعليم الرقمي، مع التركيز على تعزيز التعلم التفاعلي والأنشطة العملية المستندة إلى الموارد الإلكترونية.

3. تعزيز البنية التحتية الرقمية:

يجب توفير بيئة تعليمية رقمية متكاملة تشمل الأجهزة والبرمجيات وشبكات الإنترنت عالية السرعة لضمان تطبيق التعليم الإلكتروني بكفاءة.

4. تشجيع التعلم الذاتي للطلاب:

يستحسن تحفيز المتعلمين على الاستفادة من الموارد الرقمية المتاحة لتعزيز مهارات اللغة العربية وتنمية التفكير النقدي والإبداعي لديهم.

5. دعم البحث العلمي المستمر:

ينبغي تشجيع الدراسات المستقبلية حول استراتيجيات وتقنيات التعليم الرقمي لتحديد أفضل الممارسات التعليمية وتطوير طرائق التدريس.

6. تطبيق آليات تقييم الأداء:

اقترح تصميم أدوات تقييم دورية لقياس أثر استخدام التحول الرقمي على أداء المعلمين والطلاب وجودة العملية التعليمية بشكل عام.

مقترحات البحث

1. دراسة أثر التحول الرقمي على مستويات تعليمية مختلفة:

اقترح إجراء دراسات تحليلية لتقييم تأثير التحول الرقمي في تعليم اللغة العربية على المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، بهدف تحديد أفضل الممارسات لكل مستوى تعليمي.

2. تقييم الاستراتيجيات الرقمية الحديثة:

البحث في فعالية الاستراتيجيات الرقمية الجديدة في تعزيز التعلم التفاعلي وتنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب.

3. تحليل العلاقة بين التدريب الرقمي للمعلمين وجودة التعليم:

دراسة مدى تأثير برامج تدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا الرقمية في تحسين جودة التدريس ورفع كفاءة العملية التعليمية.

4. توسيع نطاق البحث ليشمل مواد أخرى:

اقترح دراسة إمكانية تطبيق أساليب التعليم الرقمي واستراتيجيات التحول الرقمي على مواد تعليمية أخرى، مثل اللغات الأجنبية أو المواد العلمية والاجتماعية، بهدف تعميم النتائج.

5. تطوير أدوات تقييم رقمية:

اقترح تصميم أدوات وأساليب تقييم رقمية لقياس أداء الطلاب والمعلمين في بيئات التعليم الإلكتروني، بما يساهم في تعزيز جودة المخرجات التعليمية.

المصادر:

1. أحمد العفيفي، الانترنت والتكنولوجيا (القاهرة: دار الشرق) (2017).
2. توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة طرائق التدريس العامة، دار الميسرة، عمان، الأردن، 4، 2004
3. حسين عبد الباري عصر الإتجاهات الحديثة التدريس اللغة العربية المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، د.ط، مصر، القاهرة، 2000، ص 07.
4. الخلفي، يوسف. توظيف التقنيات الحديثة في تدريس اللغة العربية. مجلة التربية الحديثة، 2021.
5. ردينة عثمان الأحمد وصادق عثمان يوسف، طرائق التدريس منهج أسلوب وسيلة، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1 2005، ص 54
6. سالم، أحمد، (2004) تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني"، الرياض: مكتبة الرشيد.
7. السرحان، خالد. تكنولوجيا التعليم والتحول الرقمي في البيئة التعليمية. دار الفكر العربي، 2020.
8. الشمري، فهد. التحول الرقمي وتطوير المؤسسات التعليمية. مكتبة الأنجلو المصرية، 2020.
9. الشيمي، حسني عبد الرحمن (2016) أخصائي مصادر التعلم أو الأمين وقيادة التغيير التعليمي دار الفجر للنشر والتوزيع، مصر، ط1
10. الطراونة، هاني خلف خليل (2013) علم المكتبات ومراكز المعلومات دار يافا للنشر والتوزيع، الأردن.
11. عبد الله، حسن. فاعلية التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات التعلم الذاتي. مجلة التعليم المفتوح، 2018.
12. العتيبي، محمد. التعليم الإلكتروني وأثره في تنمية المهارات اللغوية. مجلة العلوم التربوية، 2019.
13. عرد، أحمد، ما بعد الإنسانية، (2022) العوالم الافتراضية وأثرها على الإنسان، دار آفاق للنشر.
14. العطروري محمد التعليم الإلكتروني أحد- نماذج التعليم عن بعد -المؤتمر القومي السنوي التاسع العربي الأول (مركز تطوير التعليم الجامعي بعين شمس التعليم الجامعي بعد رؤية مستقبلية من 17-18 2002
13. ديسمبر في سياسات التعليم وخططه الرئيسة، اليونسكو ...
15. القنواني، حامد محمد. طرائق التدريس وأساليب التعلم الحديثة. دار الفكر العربي، 2019.
16. مارتيز، أنا لورا، ومولي وآخرون (2023). المبادئ الإرشادية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات
17. محسن على عطية تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية دار المناهج، عمان، الأردن، ط 2007:
- 54
18. الهادي محمد، التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت، ط 1، (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، (2005).

عنوان البحث

الترجيح بالتصحيح في شرح المقدمة المحسبة لابن بابشاذ المتوفى 469هـ

د. عبد العزيز فرج رمضان المريمي¹

¹ أستاذ مشارك بكلية التربية جامعة بني وليد، ليبيا.

HNSJ، 2026، 6 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/5>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/5>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/07م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/01م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن منهج ابن بابشاذ في الترجيح النحوي من خلال صيغته الدالة على الاختيار «وهو الصحيح» في كتابه شرح المقدمة المحسبة، وبيان ما تعكسه هذه الصيغة من انتماء مذهبي، وبخاصة في موقفه من الخلاف بين البصريين والكوفيين. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ إذ تتبعت المواضع التي استعمل فيها ابن بابشاذ صيغة «الصحيح» في شرحه، واستقرأت المسائل التي رجّح فيها الأقوال النحوية، مع تحليل تعليقاته، وموازنتها بما قرره أئمة المدرسة البصرية وفي مقدمتهم سيبويه.

توزعت الدراسة على مقدمة وسبع مسائل تطبيقية تناولت قضايا: أصل اشتقاق الاسم، وإعراب المثني، ورفع الاسم بعد «إذا» الظرفية، وعلة بناء «الآن»، وكون «لن» بسيطة أو مركبة، وحكم تقديم التمييز على عامله الفعل المتصرف، والعامل في المبتدأ والخبر. وأظهرت النتائج أن ابن بابشاذ لا يورد الخلاف لمجرد الحكاية، بل يميل في الغالب إلى رأي البصريين، ويقدم مذهب سيبويه ويصححه صراحة، مستنداً إلى تعليقات صرفية ونحوية دقيقة، وأنه يوظف صيغة «الصحيح» أداة واعية للترجيح، تبرز قوة شخصيته العلمية، ووعيه بمنهج الاستدلال عند النحاة. كما بينت الدراسة أن طريقته في عرض المسائل تجمع بين جمع الأقوال، ونقدها، وترتيبها، ثم ترجيح ما يراه أمتن من حيث الدليل اللفظي والصناعي، مما يؤكد بصريته الواضحة ومكانته في مدرسة الشرح النحوي.

الكلمات المفتاحية: ابن بابشاذ، الترجيح النحوي، صيغة «الصحيح»، الخلاف بين البصريين والكوفيين، شرح المقدمة المحسبة.

RESEARCH TITLE

Preference by Verification in Ibn Babshādh's Commentary on *al-Muqaddima al-Muḥsiba*

Abstract

This study aims to explore Ibn Babshādh's method of grammatical preference through his use of the evaluative expression "*this is the correct view*" in his commentary on *al-Muqaddima al-Muḥsiba*. It demonstrates how this phrase reflects his methodological alignment—particularly his inclination toward Basran principles in dealing with grammatical disagreements. The study employs a descriptive-analytical approach by tracing all instances in which Ibn Babshādh uses this formula of preference, examining the grammatical issues involved, analyzing the justifications he provides, and comparing them with the positions of the Basran school, especially the views of Sibawayh.

The study is structured around a preface and seven applied sections discussing key issues such as: the etymology of the term *ism* (noun), the inflection of dual forms, the syntactic status of the noun following the temporal particle *idhā*, the rationale behind the building of *al-ān* (now), whether *lan* is simple or compound, the rule governing the advancement of the specification (*tamyīz*) over its verbal governor, and the agent responsible for raising the subject and predicate. The findings indicate that Ibn Babshādh does not merely report disagreements but tends consistently to endorse Basran positions, explicitly validating the views of Sibawayh. His use of the expression "the correct opinion" serves as a deliberate tool of grammatical evaluation that reveals the strength of his scholarly reasoning and his awareness of the methodological foundations of the grammarians. The study concludes that his analytical approach combines the collection, critique, organization, and rational selection of grammatical views—confirming both his intellectual independence and his firm affiliation with the Basran school.

Key Words: Ibn Babshādh; Grammatical Preference; "The Correct View"; Basran–Kufan Dispute; *Sharḥ al-Muqaddima al-Muḥsiba*.

المقدمة

إِنَّ الْحَمْدَ لِلَّهِ نَحْمَدُهُ، وَنُسْتَعِينُهُ، وَنَسْتَغْفِرُهُ، وَنَتُوبُ إِلَيْهِ، وَنَعُوذُ بِاللَّهِ مِنْ شُرُورِ أَنْفُسِنَا وَمِنْ سَيِّئَاتِ أَعْمَالِنَا، مَنْ يَهْدِهِ اللَّهُ فَلَا ضَلَلَّ لَهُ، وَمَنْ يَضِلَّ فَلَا هَادِيَ لَهُ، وَأَشْهَدُ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَحْدَهُ لَا شَرِيكَ لَهُ، وَأَشْهَدُ أَنَّ مُحَمَّدًا عَبْدُهُ وَرَسُولُهُ، صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَعَلَى آلِهِ وَصَحْبِهِ وَسَلَّمَ تَسْلِيمًا كَثِيرًا.

أما بعد... فَإِنَّ مِنْ أَجْلِ الْعُلُومِ عُلُومِ الْعَرَبِيَّةِ، إِذْ هِيَ الْمَرْقَاةُ إِلَى فَهْمِ كِتَابِ اللَّهِ الْكَرِيمِ، وَالْوَسِيلَةُ الْأَنْجَعُ لِدَعْوَةِ النَّاسِ إِلَى شَرْعِهِ الْحَكِيمِ، وَدَلَالَتِهِمْ عَلَى خَالِقِهِمْ وَسِيرِهِمْ فِي طَرِيقِهِ الْقَوِيمِ.

هذا وقد بدل سلفنا الكرام جهوداً عظيمة لتأصيل هذه العلوم وتبسيطها؛ فوضعوا المتون الأساسية لكل علم، ثم أعملوا فيها يد الشرح والتقريب، وكان من بين هذه الكتب كتاب شرح المقدمة المحسبة لابن بابشاذ، وبدراسة الكتاب وجدت أن بابشاذ شخصية بارزة في علم النحو تهتم بالتعليل وبسط الحجج والأدلة ومناقشة المسائل النحوية والصرفية بطريقة بارعة، وتسجيل اختياره في المسائل، وقد اتبع ابن بابشاذ في اختياراته منهاجاً واضحاً يستخدم فيه بعض العبارات التي تدل على ما يميل إليه ويختاره في المسألة، نحو: (وهو الصحيح، وهو الأحسن، وهذا القياس، وهو القول الذي نعتمد عليه، والأولى هو القول الأول).

غير أن أكثر الصيغ التي استعملها ابن بابشاذ وأقواها في الترجيح صيغة: (الصحيح)، فهي الأكثر تداولاً في ترجيحاته للأقوال والآراء النحوية الخلافية التي قوّاها واختارها، لذلك اقتصر في هذا البحث المختصر على المسائل التي اعتمد فيها على هذه الصيغة، وهدف من هذا البحث التنبيه إلى أهمية دراسة صيغ الترجيح عامة عند النحويين، وتتبعها في موالاتهم، أما الاختصار في هذا البحث على صيغة (الصحيح) فهو لمجرد الاختصار، فمثل هذه البحوث لا يناسبها الاستقصاء والتطويل.

وقد اقتضت طبيعة البحث أن يكون في مقدمة وسبع مسائل، ثم خاتمة ذيلتها بقائمة المصادر والمراجع التي استعملتها في البحث، سائلاً الله أن ينفع به.

المسألة الأولى: أصل اشتقاق الاسم

اختلف العلماء في أصل اشتقاق الاسم⁽¹⁾، فمذهب البصريين أنه مشتق من السُّمُو، فالمحذوف منه اللام، ومذهب الكوفيين أنه من الوُسْم، وهو العلامة فالمحذوف منه الفاء، وقد ذكر ابن بابشاذ هذا الخلاف في شرح المقدمة المحسبة واختار مذهب البصريين وصححه وعلل له، فقال: "وإنما لُقِّبَ هذا النوع اسماً؛ لأنه سَمَا بِمُسْمَاءٍ فأوضحه وكشف معناه، فإن هذه طريقة البصريين؛ لأن الاسم عندهم مشتق من السُّمُو، والسُّمُو وهو العُلُو، فالاسم هو الذي أبان عن المسمى، شخصاً كان أو صفة أو معنى، فرفعه إلى العقل وأخرجه إلى الوجود، فلولا الاسم لما عُرف المسمى.

وقال الكوفيون: إن الاسم إنما سمي اسماً لأنه اشتق من السِّمَةِ التي هي العلامة.

والصحيح هو القول الأول. أن اشتقاقه من السُّمُو؛ لأن لام السمو واو تكون أخيراً، وفاء السمة واو تكون أولاً، من وَسَمْتُ أَسْمَ سِمَةً، فلو كان الاسم مشتقاً من السمة لوجب أن يقال في جمعه "أُسَامٌ" وفي قولهم "أَسْمَاءٌ" دليل على أن أصله "أَسْمَاوٌ" وقلبت الواو الأخيرة همزة؛ لأن قبلها ألفاً بعد أن قلبت ألفاً.

(1) ينظر هذا الخلاف في: معاني القرآن وإعرابه للزجاج 39/1، ومشكل إعراب القرآن 66/1، وآمالي ابن الشجري 67/2، وأسرار العربية 8/4، والإنصاف في مسائل الخلاف 15/6، والبيان في غريب إعراب القرآن 32/1، والمسائل الخلافية في النحو ص 54، واللباب في علل البناء والإعراب 46/1، وشرح المفصل لابن يعيش 23/1، وشرح شافية ابن الحاجب للرضي 258/2، والتنزيل والتكميل في شرح كتاب التسهيل 44/1.

ودليل آخر: وهو قولهم في تصغير اسم: سُمِّيَ "وأصله سُمِّيُو" قلبت الواو ياء وأدغمت الياء في الياء، ولو كان من السمة لوجب أن تقول فيه "وُسَيْمٌ" أو "أُسَيْمٌ" فتقع الواو أولاً، فإن شئت أقررتها على حالها، وإن شئت همزتها على حد "وَقَنْتَ" و"أَقَنْتَ" وفي عدم ذلك وأنه لم يقل دليل على أنه مشتق من "السُّمُو لا من السِّمَةِ".⁽²⁾

وبيان ذلك فيما يلي:

اختلف العلماء في اشتقاق الاسم، فذهب البصريون إلى أنه مشتق من السُّمُو، أي أن مادته "سما يَسْمُو" أي علا، فهو من السين والميم والواو، فعلى هذا فالمحذوف منه لامه .

قال الزجاج: "جعل الاسم تنويهاً للدلالة على المعنى؛ لأنَّ المعنى تحت الاسم".⁽³⁾

قال الراغب: "...وأصله من السُّمُو وهو الذي به رُفِعَ ذِكْرُ المسمى فيعرف به"⁽⁴⁾.

وفي اللسان: "السُّمُو: الارتقاء والعلو..."⁽⁵⁾.

إذن هو سُمِّيَ اسماً عند البصريين إما لأنه سما على مسماه، وعلا على ما تحته من معناه فسمى اسماً لذلك.

أو أنه سُمِّيَ اسماً نظراً لأنه سما على الفعل والحرف أي ارتفع؛ لأنه يخبر به ويخبر عنه، والحرف لا يخبر به ولا يخبر عنه.⁽⁶⁾

والأصل فيه "سِمُو" إلا أنهم حذفوا الواو من آخره، وعوضوا الهمزة في أوله، فصار اسماً ووزنه "إفْع"؛ لأنه قد حذف منه لامه التي هي الواو في "سِمُو" وذلك قصداً للتخفيف لكثرة الاستعمال، ولتعاقب الحركات، وسكن السين وحرك الميم واجتلب ألف الوصل، فالألف في اسم ألف وصل.⁽⁷⁾

وقال الكوفيون: أصله وِسْمٌ؛ لكون الاسم كالعلامة على المُسَمَّى، واحتج الكوفيون بأن قالوا: إنما قلنا إنه مشتق من الوسم؛ لأنَّ الوِسْمَ في اللغة هو العلامة، والاسم وِسْمٌ على المُسَمَّى، وعلامة له يعرف به، ألا ترى أنك إذا قلت: زيد أو عمرو دل على المسمى، فصار كالوسم عليه؟ فهذا قلنا: إنه مشتق من الوسم، ولذلك قال أبو العباس أحمد بن يحيى ثعلب: الاسم سمة توضع على الشيء يعرف بها، والأصل في اسم وِسْمٌ، إلا أنه حذفت منه الفاء التي هي الواو في وِسْمٍ، وزيدت الهمزة في أوله عوضاً عن المحذوف، ووزنه اعلٌ؛ بحذف الفاء منه.⁽⁸⁾

قال مكي: "وقولهم أقوى في المعنى، وقول البصريين أقوى في التصريف".⁽⁹⁾

وقال مثل هذا ابن الشجري⁽¹⁰⁾، وابن عطية⁽¹¹⁾، وقال ابن الأنباري: "هذا وإن كان صحيحاً من جهة المعنى إلا

(2) شرح المقدمة المحسبة 97/1.

(3) ينظر: معاني القرآن وإعرابه 139/1، وشرح المفصل لابن يعيش 23/1.

(4) مفردات ألفاظ القرآن ص 428..

(5) لسان العرب 378/6 "سما".

(6) ينظر: أسرار العربية ص 4، والإنصاف 7، 6/1.

(7) معاني القرآن للأخفش 147/1.

(8) ينظر: الإنصاف 6/1، وأسرار العربية ص 5.

(9) مشكل إعراب القرآن 66/1.

(10) الأمالي 67/2.

(11) المحرر الوجيز 62/1.

أنه فاسد من جهة اللفظ، وهذه الصناعة لفظية؛ فلا بد فيها من مراعاة اللفظ".⁽¹²⁾

وقال العكبري: "وهو خطأ في الاشتقاق وفيه الخلاف، وهو صحيح في المعنى".⁽¹³⁾

وقال ابن يعيش: "وكلاهما حسن من جهة المعنى إلا أن اللفظ يشهد مع البصريين".⁽¹⁴⁾

وقد أجاب البصريون عن كلمات الكوفيين، وذكروا وجوه إفساده من جهة اللفظ بما موجه:

أولاً: أنك تقول في تصغيره "سَمِيَّ" نحو: حِنُوٌ وَحْنَى، وَقِنُوٌ وَحْنَى، ولو كان مأخوذاً من السمة لوجب أن تقول: "وَسَمِيَّ"، كما تقول في تصغير عِدَّةٍ وَعَيْدَةٍ، وفي تصغير: زنة: وَزَيْتَةٍ⁽¹⁵⁾، فلما قيل: سَمِيَّ، دل على أنه من السُمُو؛ لا من السمة، وكان الأصل فيه "سميو" إلا أنه لما اجتمعت الياء والواو، والسابق منها ساكن، قبلوا الواو ياء، ثم أدغموا الياء في الياء.⁽¹⁶⁾

ثانياً: أنك تقول في تكسيره أَسْمَاءَ، نحو: قِنُوٌ وَأَقْنَاءَ، ولو كان مأخوذاً من السمة لوجب أن تقول في تكسيره: "أُوسَامَ"، فلما قيل: أَسْمَاءَ دل على أنه من السُمُو لا من السِمَةِ، وكان الأصل فيه: "أَسْمَاو" تطرفت الواو بعد ألف زائدة فقلبت همزة، ولو كان من الوسم لقل في أوسام، فإن ادعى القلب فليس ذلك بالسهل فلا يصار إليه وعنه مندوحة.⁽¹⁷⁾

ثالثاً: أنك تقول أسميته، ولو كان مأخوذاً من السمة لوجب أن تقول وسمته، وكان الأصل فيه أَسْمُوتَ، إلا أنه لما وقعت الواو رابعة قلبت ياء حملاً على: يدعى ويغرى، كما قالوا: أدعيت وأغريت، والأصل: أدعوت وأغزوت.⁽¹⁸⁾

رابعاً: أنك تجد في أوله همزة التعويض، وهمزة التعويض إنما تكون في ما حذف منه لامه لا فاءه، قال الزجاج: "ومن قال: إن اسماً مأخوذاً من "وَسَمْتُ" فهو غلط؛ لأن لا نعرف شيئاً دخلته ألف الوصل وحذفت فاءه، أعني فاء الفعل، نحو قولك: عدة وزنة، وأصله: وعدة ووزنة"⁽¹⁹⁾.

وقال الرضي: - بعد أن قال -: "وقال الكوفيون: أصله وَسَمٌ، لكون الاسم كالعلامة في المسمى، فحذفت الفاء وبقي العين ساكناً فجاء بهمزة الوصل، ولا نظير له على ما قالوه؛ إذ لا يحذف الفاء ويوتى بهمزة الوصل"⁽²⁰⁾.

خامساً: أنه قد جاء عن العرب أنهم قالوا في اسم: سُمِيَّ على مثال عُلى، والأصل فيه سُمُو، إلا أنهم قبلوا الواو منه ألفاً لتحركها وانفتاح ما قبلها فصار سُمِيَّ، قال الشاعر:

والله أَسْمَاكَ سُمِيَّ مُبَارَكاً أَتَرَكَ اللهُ بِهِ إِيثَارَكَ⁽²¹⁾

ولكن هل للخلاف بين البصريين والكوفيين في هذه المسألة فائدة؟

قال السمين الحلبي: "والجواب أن له فائدة، وهي أن من قال باشتقاقه من العلو يقول: إنه لم يزل موصوفاً قبل

(12) الإنصاف 8/1، وأسرار العربية ص 5.

(13) الباب في علل البناء والإعراب 46/1، والتبيان 3/1.

(14) شرح المفصل 23/1.

(15) ينظر: معاني القرآن وإعرابه للزجاج 40/1.

(16) أسرار العربية ص 5.

(17) ينظر: أسرار العربية ص 6، والإنصاف 14/1، وشرح المفصل 23/1، وشرح الشافية 259/2.

(18) ينظر: أسرار العربية ص 6، والإنصاف 14/1، وشرح المفصل 23/1، وشرح الشافية 259/2.

(19) معاني القرآن وإعرابه للزجاج 40/1.

(20) شرح الشافية لابن الحاجب 259/2.

(21) الرجز لأبي خالد القناني وهو في: أسرار العربية ص 9، والإنصاف 15/1، وشرح المفصل 24/1.

وجود الخلق وبعدهم وعند فنائهم، لا تأثير لهم في أسمائه ولا صفاته، وهو قول أهل السنة، ومن قال بأنه مشتق من الوسم يقول: كان الله في الأزل بلا اسم ولا صفة فلما خلق الخلق جعلوا له أسماء وصفات وهو قول المعتزلة، وهو أشد خطأ من قولهم بخلق القرآن⁽²²⁾.

وقد رجح كثير من النحاة المذهب البصري في هذه المسألة منهم: مكي القيسي، وابن بابشاذ، وابن الأنباري، والعكبري، وابن يعيش، والرضي، وأبو حيان وغيرهم.⁽²³⁾

المسألة الثانية: إعراب المثني

اختلف النحاة في إعراب المثني، وقد نقل ابن بابشاذ هذا الاختلاف في شرح المقدمة المحسبة، واختار مذهب سيبويه وصححه، حيث قال: "فإن قيل: كم في الألف من علامة إذا قلت: الرجلان؟ فقل: ثلاث علامات: علامة الرفع، وعلامة التنثية، وحرف الإعراب. هذا مذهب سيبويه، لأن الجرمي يقول: الانقلاب بمنزلة الإعراب، والأخفش يقول: هذه الحروف دلائل الإعراب، والكوفيون يقولون: إنها أنفسها إعراب، والصحيح مذهب سيبويه - رحمه الله - أنها حروف إعراب، أعني الألف في الرفع، والياء في النصب والجر، ولا إعراب فيها لا ظاهر ولا مقدر، وإنما هي حروف أعراب وعلامة الإعراب"⁽²⁴⁾، وبين أن هذا الاختلاف فيما يلي:

1- ذهب سيبويه إلى أن حرف المد في المثني والمجموع حرف إعراب، فقال: "واعلم أنك إذا تثيت الواحد لحقته زيادتان: الأولى منهما حرف المد واللين، وهو حرف الإعراب غير متحرك ولا منون..."⁽²⁵⁾.

واختلف أصحابه، فقال بعضهم⁽²⁶⁾: فيها إعراب مقدر، وهذا قياس على مذهبه في الأسماء الستة، فالمثني والمجموع إذن معربان بالحركات المقدرة كالمقصور، وفهم الإعراب من هذه الحروف يضعف هذا القول⁽²⁷⁾.

وقد اختار القول بالإعراب بحركات مقدرة في الألف والواو والياء الأعلّم والسهيلي⁽²⁸⁾، وذكر هذا الوجه أبو حيان، ثم قال: "واليه أذهب"⁽²⁹⁾.

وقال أبو علي لا إعراب مقدر عند سيبويه على الحروف؛ لأن النون عنده عوض من الحركة والتثوين⁽³⁰⁾.

ونسب الأنباري القول بأن الألف والواو والياء في التنثية والجمع حروف إعراب إلى البصريين، ثم قال: "وأما البصريون فاحتجوا بأن قالوا: إنما قلنا إنها حروف إعراب، وليست بإعراب؛ لأن هذه الحروف إنما زيدت للدلالة على التنثية والجمع، ألا ترى أن الواحد يدل على مفرد، فإذا زيدت هذه الحروف دلت على التنثية والجمع، فلما زيدت بمعنى التنثية والجمع صارت من تمام صيغة الكلمة التي وضعت لذلك المعنى؛ فصارت بمنزلة التاء في قائمة، والألف في حُبلى، وكما

(22) الدر المصون 1/19.

(23) مشكل إعراب القرآن 1/66، و شرح المقدمة المحسبة 1/97، و أسرار العربية ص5، والبيان في غريب إعراب القرآن 1/32، و اللباب 1/46، والنتبان 1/3، و شرح المفصل 1/23، و شرح شافية ابن الحاجب 2/359، والتذليل والتكميل 1/44، والبحر المحيط 1/14.

(24) شرح المقدمة المحسبة 1/129.

(25) الكتاب 1/17.

(26) ينظر: اللباب 1/103، والتبيين 203.

(27) ينظر: شرح الرضي 1/30.

(28) ينظر: النكت في تفسير كتاب سيبويه 118، ونتائج الفكر 109.

(29) ارتشاف الضرب 2/568.

(30) ينظر: شرح الرضي 1/30.

أن التاء والألف حرفا إعراب فكذا هذه الحروف هاهنا⁽³¹⁾.

وقد اعترض المبرد في نقده لكتاب سيبويه قوله: "واعلم أنك إذا تثبت الواحد لحقته زائدتان، الأولى منهما حرف المد واللين، وهو حرف الإعراب"⁽³²⁾.

قال محمد بن يزيد: فزعم أن الألف والياء في التثنية، والواو والياء في الجميع حروف الإعراب، وهذا محال؛ لأنها لو كانت حروف الإعراب كان الإعراب لازماً لها وهو غيرها، نحو دال زيد، لما كانت هي حروف الإعراب هي وما أشبهها، كان ما يعتورها من الضم والكسر والفتح هو الإعراب، وليست الألف في التثنية وما ذكرنا معها إعراباً؛ لأن الإعراب حركة في حرف إعراب، ولكنها دلائل على الإعراب⁽³³⁾.

وقال الرضي: "وقال أبو علي: الإعراب مقدر عند سيبويه على الحروف؛ لأنّ النون عنده عوض من الحركة والتثنية، قال: وإنما أبدل من الحركة مع كون انقلاب الحرف دالاً على المعنى؛ لأن الانقلاب معنى لا لفظ فقصد الإعراب اللفظي، ونقول: بأي شيء نعرف أن هذه الحروف كانت في الأصل حروف الإعراب، ولم لا يجوز كما اخترنا أن يجعل ما هو علامة المثني والمجموع قبل كونه حرف الإعراب علامة الإعراب أيضاً فيكون علامة المثني والمجموع وعلامة الإعراب معاً، إذ لا تنافي بينهما، ثم نقول: الدال على المعنى هو الألف والواو والياء وهي لفظية، فإن قيل كيف يكون معرب بلا حرف إعراب؟ قلنا ذلك إنما يلزم إذا أعرب بالحركات؛ لأنها لا بد لها من الحروف، فأما إذا أريد الإعراب بالحروف فإن الحرف لا يحتاج إلى حرف آخر يقوم به"⁽³⁴⁾.

وقد اختار ابن بابشاذ رأي سيبويه وصححه فقال: "والصحيح مذهب سيبويه - رحمه الله - أنها حروف إعراب، أعني الألف في الرفع، والياء في النصب والجر، ولا إعراب فيها لا ظاهر ولا مقدر، وإنما هي حروف أعراب وعلامة الإعراب"⁽³⁵⁾.

2- ذهب الجرمي إلى أنهما معربان بالتغيير والانقلاب حالة النصب والجر، وبعدم ذلك حالة الرفع⁽³⁶⁾.

وردّ المبرد قول الجرمي، فقال: "ويقال لأبي عمر إذا زعمت أن الألف حرف إعراب، وأن انقلابها هو الإعراب، فقد لزمك في ذلك شيان:

أحدهما: أنك تزعم أن الإعراب معنى وليس بلفظ، فهذا خلاف ما أعطيته في الواحد.

والشيء الآخر: أنك تعلم أن أول أحوال الاسم الرفع، فأول ما وقعت التثنية وقعت والألف فيها، فقد وجب ألا يكون فيها وموضع الرفع إعراب؛ لأنه لا انقلاب معها"⁽³⁷⁾. وبمثل هذا ردّ الأنباري⁽³⁸⁾.

وقد ردّ أبو الفتح ابن جني على صاحب هذا المذهب بأن قال: "جعل الإعراب في النصب والجر معنى لا لفظاً،

(31) الإنصاف/1-33-34.

(32) الكتاب 17/1.

(33) الانتصار لسيبويه على المبرد ص 45.

(34) شرح الرضي 30/1.

(35) شرح المقدمة المحسبة 129/1.

(36) ينظر رأي الجرمي في: المقتضب 151/2، والخصائص 73/3، وسر صناعة الإعراب 695/2، وشرح المقدمة المحسبة 129/1، والإنصاف 33/1، وأسرار العربية ص 67، واللباب 103/1، وشرح التسهيل 74/1، وشرح الرضي 30/1، والمساعد 47/1.

(37) المقتضب 152/2.

(38) الإنصاف 35/1.

وفي الرفع لفظاً لا معنى، فخالف بين جهتي الإعراب في اسم واحد ألا ترى أن القلب معنى لا لفظ، وإنما اللفظ نفس المقلوب والمقلوب إليه⁽³⁹⁾.

قال أبو حيان: "وما ردّ به أبو الفتح لا يلزم؛ لأنّ صاحب هذا المذهب لم يقل إنّ الإعراب في حال الرفع لفظ فيلزمه اختلاف جهتي الإعراب كما زعم، ولكنه أراد أن الواو والألف فيهما في حال الرفع حرفا إعراب، ولا إعراب فيهما، وعدم الإعراب فيهما يقوم مقام الإعراب، والتغيير يقوم مقام الإعراب⁽⁴⁰⁾، كما ردّ ابن مالك هذا المذهب بأربعة أوجه، ذكرها في شرح التسهيل⁽⁴¹⁾، وناقشه فيها أبو حيان⁽⁴²⁾.

3- ذهب الأخفش إلى أن هذه الحروف ليست حروف إعراب، ولا إعراباً لكنها دليل الإعراب، فإذا رأيت الألف علمت أن الاسم مرفوع، وإذا رأيت الياء علمت أن الاسم مجرور أو منصوب⁽⁴³⁾.

والى مثل هذا ذهب المبرد وقال: "والقول الذي نختاره، ونزعم أنه لا يجوز غيره قول أبي الحسن الأخفش، وذلك أنه يزعم أن الألف إن كانت حرف إعراب فينبغي أن يكون فيها إعراب هو غيرها، كما كان في الدال من زيد، ونحوها، ولكنها دليل على الإعراب؛ لأنه لا يكون حرف إعراب ولا إعراب فيه، ولا يكون إعراب إلا في حرف⁽⁴⁴⁾، ونسب أيضاً للمازني⁽⁴⁵⁾ والزيادي⁽⁴⁶⁾.

فمن ذهب إلى أنها ليست بإعراب ولا حروف إعراب ولكنها تدل على الإعراب، قال: لأنها لو كانت إعراباً لما اختلف معنى الكلمة بإسقاطها كإسقاط الضمة من دال زيد في قولك: قام زيد، وما أشبه ذلك، ولو أنها حروف إعراب كالدال من زيد لما كان فيها دلالة على الإعراب، كما لو قلت: "قام زيد" من غير حركة، وهي تدل على الإعراب؛ لأنك إذا قلت: "رجلان" علم أنه رفع، فدل على أنها ليست بإعراب ولا حروف إعراب، ولكنها تدل على الإعراب.

قال الأنباري: "وهذا القول فاسد، وذلك لأن قولهم: "إن هذه الحروف تدل على الإعراب" لا يخلو إما أن تدل على إعراب في الكلمة أو في غيرها، فإن كانت تدل على إعراب في الكلمة فوجب أن تقدر في هذه الحروف؛ لأنها أواخر الكلمة، فيؤول هذا القول إلى أنها حروف الإعراب كقول أكثر البصريين، وإن كانت تدل على إعراب في غير الكلمة فوجب أن تكون الكلمة مبنية، وليس من مذهب أبي الحسن الأخفش وأبي العباس المبرد، وأبي عثمان المازني أن التثنية والجمع مبنيان⁽⁴⁷⁾.

كما ردّ ابن مالك قول الأخفش ومن تبعه بأوجه:

أحدها: أن الحروف المتجددة للتثنية والجمع مكملّة للاسم، إذ هي مزيدة في آخره لمعنى لا يفهم بدونها، كآلف التأنيث وتائه وياء النسب، فكما لم يكن ما قبل هذه محلاً للإعراب كذلك لا يكون ما قبل الأحرف الثلاثة محلاً له، إذ

(39) سر صناعة الإعراب 713/2.

(40) التذيل والتكميل 289/1.

(41) ينظر: شرح التسهيل 74/1.

(42) التذيل والتكميل 290/1.

(43) ينظر رأيه في: المقتضب 152/2، وشرح المقدمة المحسبة 129/1، والإنصاف 33/1، واللباب 103/1، وشرح المفصل 139/4، وشرح التسهيل 75/1، وشرح الرضي 30/1، والمساعد 47/1، وهمع الهوامع 47/1.

(44) المقتضب 152/2.

(45) ينظر رأيه في: الإيضاح في علل النحو ص 130، والإنصاف 33/1، واللباب 103/1، والتبيين ص 204، وشرح الرضي 30/1.

(46) ينظر: التذيل والتكميل 294/1، وارتشاف الضرب 569/2.

(47) الإنصاف 35/1.

الإعراب لا يكون إلا آخراً.

الثاني: أن الإعراب لو كان مقدراً فيما قبلها لم يحتج إلى تغييرها، كما لم يحتج إلى تغيير بعد الإعراب المقدر قبل ياء المتكلم وفي ألف المقصور.

الثالث: أن الإعراب إنما جيء به للدلالة على ما يحدث بالعامل، والحروف المذكورة محصلة كذلك فلا عدول عنها". (48)

4- ذهب الكوفيون⁽⁴⁹⁾ وقُطْرُب⁽⁵⁰⁾ والزجاجي⁽⁵¹⁾ وطائفة من المتأخرين إلى أن هذه الحروف هي الإعراب نفسه، أي أن الألف والواو والياء في التنثية والجمع بمنزلة الفتحة والضمة والكسرة في أنها إعراب، ونسب هذا القول أيضاً إلى الزجاج⁽⁵²⁾ كما نسب إلى الزيايدي⁽⁵³⁾.

واحتج الكوفيون بأن قالوا: الدليل على أنها إعراب كالحركات أنها تتغير كتغير الحركات ألا ترى أنك تقول: قام الزيدان، ورأيت الزيدين، ومررت بالزيدين، وذهب الزيدون، ورأيت الزيدين، ومررت بالزيدين، فتتغير كتغير الحركات نحو قام زيد ورأيت زيدا، ومررت بزيدا، وما أشبه ذلك، فلما تغيرت كتغير الحركات دل على أنها إعراب بمنزلة الحركات، ولو كانت حروف إعراب لما جاز أن تتغير ذواتها عن حالها؛ لأن حروف الإعراب لا تتغير ذواتها عن حالها، فلما تغيرت تغير الحركات دل على أنها بمنزلتها...". (54)

واختار ابن مالك مذهب الكوفيين، بعد أن ذكر آراء ثلاثة في إعراب المثني ردها جميعاً، ثم قال: "وإذا بطلت الثلاثة تعين الحكم بصحة الرابع، وهو أن الحروف الثلاثة هي الإعراب"⁽⁵⁵⁾.

وردّ مذهب الكوفيين بأوجه ذكرها الأنبا ري⁽⁵⁶⁾، وقال ابن يعيش: وقد تقدم القول بأن الإعراب إذا أزيل لم يختل معنى الكلمة، وأنت متى أسقطت الألف أو الياء اختل معنى التنثية فعلم بذلك أنها ليست بإعراب، ويدل على أن الألف في التنثية ليست إعراباً قولهم: مذروان، ألا ترى أن الألف لو كانت إعراباً لوجب أن تتقلب في مذروان ياء؛ لأنها رابعة وقد وقعت طرفاً، كما قلبت في أغزيث وأدعيث، ووجود هذه الألف في اسم العدد من نحو: اثنان دليل على أنها ليست إعراباً، لأن أسماء العدد كلها مبنية"⁽⁵⁷⁾.

5- حكى عن الزجاج أنها مبنية، وهو خلاف الإجماع، وكلامه في معاني القرآن يخالف ما حكى عنه. (58)

وإنني أميل إلى ترجيح مذهب سيبويه في هذه المسألة، وهو اختيار ابن بابشاذ، ولذا فقد صححه بعد أن ذكر

(48) شرح التسهيل 75/1.

(49) ينظر رأي الكوفيين في: الإيضاح في علل النحو ص 130، وشرح المقدمة المحسبة 129/1، والإنصاف 33/1، واللباب 105/1، وشرح المفصل 140/4، وارتشاف الضرب 569/2، والهمع 47/1.

(50) ينظر: شرح الكتاب للسيرافي 221/1، والإنصاف 33/1، وأسرار العربية ص 67، والتبيين ص 204.

(51) ينظر: الجمل ص 3، وارتشاف الضرب 569/2، والهمع 47/1.

(52) ينظر: التذييل والتكميل 299/1، والارتشاف 569/2، والمساعد 47/1.

(53) ينظر: شرح المفصل 140/4.

(54) الإنصاف 33-34.

(55) ينظر: شرح التسهيل 75/1.

(56) ينظر: الإنصاف 35/1.

(57) شرح المفصل 140/4.

(58) ينظر: الإنصاف 33/1، واللباب 103/1، والتصريح بمضمون التوضيح 67/1.

أقوال النحاة، وإنما كان ميلي إلى ترجيح هذا المذهب نظراً لقوة ما احتج به من أدلة تقوي مذهبه، فقد قال أبو البقاء العكبري: والدليل على مذهب سيبويه من خمسة أوجه:

أحدها: أن حرف الإعراب ما إذا سقط يخل به معنى الكلمة، وهذه الحروف كذلك، ولو كانت إعراباً لم يخل معناها بسقوطه.

والثاني: أن هذه الحروف مزيده في آخر الاسم، فكانت حروف إعراب كتاء التانيث وألفه وحرف النسب.

والثالث: أنك لو سميت رجلاً ب (مسلمان) ثم رخمته حذفته منه الألف والنون، والنون ليست حرف إعراب عند الجميع، فكانت الألف كالثاء في (حارث).

والرابع: أن العرب قالوا: مِذْرَوَان (وعقلته بثنائين)، فصححو الواو والياء، كما صححو قبل التانيث، نحو: (شقاوة، وعباية)، ولولا أنها حروف إعراب لم تكن كذلك.

والخامس: أن هذه الأسماء معربة، والأصل في كل معرب أن يكون له حرف إعراب؛ لأن الإعراب كالعرض المحتاج إلى محل، والحرف محله. (59)

المسألة الثالثة:

رفع الاسم بعد (إذا) الظرفية

من أقسام (إذا) الاسمية أن تكون ظرفاً لما يستقبل من الزمان، متضمنة معنى الشرط، ولذلك تجاب بما تجاب به أدوات الشرط، ولما تضمنته من معنى الجزاء لم يقع بعدها إلا الفعل، فإذا وقع بعدها الاسم مرفوعاً فعلى تقدير فعل قبله، وهذا مذهب سيبويه وجمهور النحاة، وأجاز الأخفش وقوع المبتدأ بعد (إذا)، وقد ذكر ابن بابشاذ هذا الخلاف في شرح المقدمة، وصحح مذهب سيبويه، فقال: "...وكذلك (إذا) وهي ظرف لما يأتي من الزمان بخلاف (إذ) وتضاف إلى الجملة بعدها من نحو "أجيبك إذا احمر البُسْرُ، وإذا قدم فلان ونحوه.

وإذا وقع بعدها اسم مرفوع فليس رفعه عندنا بالابتداء، وإنما رفعه بإضمار فعل، مثل: ﴿إِذَا السَّمَاءُ انشَقَّتْ﴾⁽⁶⁰⁾، السماء مرتفعة بإضمار فعل تقديره: إذا انشقت السماء انشقت، والفعل الثاني مفسر للأول.

وإنما امتنع الرفع بالابتداء عند سيبويه وأصحابه لأن (إذا) فيها معنى الشرط، والشرط يطلب الفعل، ولذلك كان مرفوعاً بتقدير فعل لا بالابتداء، خلافاً للأخفش، فإنه قد أجاز رفعه بالابتداء، والصحيح ما ذكرته لليلة المذكورة⁽⁶¹⁾.

وبيان ذلك: أن (إذا) اسم من أسماء الزمان، ومعناها المستقبل، وهي متضمنة معنى الشرط، فتجاب بما يجاب به الشرط، ونظراً لما فيها من معنى السببية تكون مضافة إلى الجملة الفعلية، وهذا مذهب الجمهور⁽⁶²⁾، فتقول إذا قمت قمت، وإذا تجلس أجلس، ومنه قوله تعالى: ﴿وَإِذَا تَتَلَّى عَلَيْهِمْ آيَاتُنَا بَيِّنَاتٍ تَعْرِفُ﴾⁽⁶³⁾ فجاء بعد (إذا) جملة فعلية مصدرية بمضارع مجرد، وقد يكون مصحوباً بـ(لم) كقوله تعالى: ﴿وَإِذَا لَمْ تَأْتِهِمْ بِآيَةٍ قَالُوا﴾⁽⁶⁴⁾، أو بـ(ماض) نحو: ﴿إِذَا جَاءَكَ

(59) اللباب في علل البناء والإعراب 1/103-104.

(60) الانشقاق 1.

(61) شرح المقدمة المحسبة 1/182-183.

(62) ينظر: المساعد 1/507.

(63) الحج 72.

(64) الأعراف 203.

الْمُنَافِقُونَ⁽⁶⁵⁾، ولا يليها عند سيبويه⁽⁶⁶⁾: إِلَّا فَعَلٌ وَمَعْمُولٌ فَعَلٌ، فإذا كان اسماً مرفوعاً وجب عنده أن يرفع بفعل مقدر موافق لفعل ظاهر بعده، كقوله تعالى: ﴿إِذَا الشَّمْسُ كُوِّرَتْ وَإِذَا النُّجُومُ انْكَدَرَتْ﴾⁽⁶⁷⁾، فـ(الشمس) مرفوع بـ(كورت) مضمرًا، و(النجوم) مرفوع بـ(انكدرت) مضمرًا، وكذا ما أشبههما، نحو: ﴿إِذَا السَّمَاءُ انْشَقَّتْ﴾⁽⁶⁸⁾ قال ابن مالك: لا يجوز سيبويه غير ذلك.⁽⁶⁹⁾

والعلة في ألا يقع بعدها المبتدأ أو الخبر لما تضمنه معنى الشرط والجزاء، والشرط والجزاء مختصان بالأفعال.⁽⁷⁰⁾ قال ابن أبي الربيع⁽⁷¹⁾: "لا يحمل على الابتداء ما وجد عنه مندوحة، وما نقل عن سيبويه هو المشهور عنه، وذكر السيرافي أن سيبويه لا يمنع وقوع المبتدأ بعد (إذا)، ولكن بشرط كون الخبر فعلاً.

وذكر السهيلي⁽⁷²⁾: أن سيبويه يجيز على رداءة الابتداء، بعد (إذا) الشرطية، وأدوات الشرط إذا كان الخبر فعلاً. وفي الكتاب قال سيبويه: "ومما يقبح بعده ابتداء الأسماء ويكون الاسم بعده إذا أوقعت الفعل على شيء من سببه نصباً في القياس: إذا، وحيث تقول: إذا عبد الله تلقاه فأكرمه، وحيث زيدا تجده فأكرمه؛ لأنهما يكونان في معنى حروف المجازة، ويقبح إذا ابتدأت الاسم بعدهما إذا كان بعده الفعل، لو قلت: اجلس حيث زيد جلس، وإذا زيد يجلس"⁽⁷³⁾.

وأجاز الأخفش⁽⁷⁴⁾ مجيء الجملة الابتدائية المصريح بجزأيتها اسمية بعد (إذا) التي فيها معنى الشرط، نحو: إذا زيد قائم فقم معه، وأجازه ابن مالك، وقال: "واختار الأخفش ما أوجبه سيبويه، وأجاز مع ذلك جعل المرفوع بعد (إذا) مبتدأ، ويقول: أقول؛ لأن طلب (إذا) للفعل ليس كطلب (إن) بل طلبها له كطلب ما هو بالفعل أولى مما لا عمل له فيه كهمزة الاستفهام، فكما لا يلزم فاعلية الاسم بعد الهمزة لا يلزم بعد (إذا)، ولذلك جاز أن يقال: إذا الرجل في المسجد فظن به خيراً.

قال الرضي: "ومن جهة عروض معنى الشرط فيها لم يلزم عند الأخفش وقوع الفعلية بعدها"⁽⁷⁵⁾.

وقد استدل على ذلك بقوله:

إِذَا بَاهِلِي تَحْتَهُ حَنْظَلِيَّةٌ لَهُ وَلَدٌ مِنْهَا فَذَاكَ الْمُدَّرَعُ⁽⁷⁶⁾

فجعل بعد الاسم الذي ولى (إذا) ظرفاً واستغنى به عن الفعل، ولا يفعل ذلك بمختص بالفعل.

قال ابن مالك⁽⁷⁷⁾: ومما يدل على صحة مذهب الأخفش قول الشاعر:

(65) المنافقون 1.

(66) ينظر: الكتاب 1/106، وشرح التسهيل 2/213، والجنى الداني ص 368، والمساعد 1/507.

(67) التكوير 1-2.

(68) الانشقاق 1.

(69) ينظر: شرح التسهيل 2/213.

(70) ينظر: شرح المفصل 4/96.

(71) البسيط في شرح جمل الزجاجي 2/876.

(72) ينظر: المساعد 1/507.

(73) الكتاب 1/106-107.

(74) ينظر: شرح التسهيل 2/213، وشرح الرضي 2/104، والجنى الداني ص 368، ومغني اللبيب 1/108، وأوضح المسالك 2/114.

(75) شرح الكافية 2/109.

(76) البيت من الطويل، وهو للفرزدق في ديوانه 1/416، والتصريح 2/40، والمقاصد النحوية 3/414.

(77) شرح التسهيل 2/213.

فَأَمَّهَلَهُ حَتَّى إِذَا أَنْ كَأْتَهُ مُعَاطَى يَدٍ فِي لُجَّةِ الْمَاءِ غَامِرٌ (78)

فَأَوَّلَى (إذا) أَنْ الزائدة، وبعدها جملة اسمية، ولا يفعل ذلك بما هو مختص بالفعل.

وأُشْد ابن جني (79) لضیغم الأسدي:

إِذَا هُوَ لَمْ يَخْفِي فِي ابْنِ عَمِّي وَإِنْ لَمْ أَلْقَهُ الرَّجُلُ الظُّلُومَ (80)

وقال: في هذا دليل على جواز ارتفاع الاسم بعد (إذا) الزمانية بالابتداء؛ لأنَّ هو مضمر الأمر والشأن، وضمير الشأن لا يرتفع بفعل يفسره ما بعده.

ومنه قول الآخر:

وَأَنْتَ امْرُؤٌ جِلْطٌ إِذَا هِيَ أُرْسِلَتْ يَمِينُكَ شَيْئاً أُرْسِلَتْهُ شِمَالُكَ (81)

لأنَّ هي ضمير القصة.

وما ذهب إليه أبو الحسن الأخفش من أن الاسم المرفوع بعد (إذا) يرتفع بالابتداء ذهب إليه أيضاً بعض الكوفيين (82)، وأبطل قولهم بما أبطل به ابن بابشاذ قول الأخفش، وهو أن (إذا) فيها معنى الشرط، والشرط يقتضي الفعل فلا يجوز أن يحمل على غيره.

المسألة الرابعة: علة بناء (الآن)

"الآن" ظرف من ظروف الزمان، معناها الزمن الحاضر، وهو الذي يقع فيه كلام المتكلم، الفاصل بين ما مضى وما هو آتٍ، وهو مبني على الفتح، وفي علة بنائه إشكالٌ، وقد ذكر ابن بابشاذ في شرح المقدمة خلاف النحاة في علة بنائه، فقال: "و (الآن) مبني لتضمنه معنى ألف ولام غير الموجودة؛ لأنَّ الموجودة زائدة، و (الآن) معرفة باللام المقدرة لتعريف الوقت الذي أنت فيه؛ لأنها حدٌ ما بين الزمانين، الماضي والمستقبل (83).

وقال قوم: بنيت لأنها فعل ماضٍ في الأصل من آن يئين إذا حان (84).

وقال آخرون: إنها خالفت أسماء الإشارة بتعريفها من غير جهة التعريف فبنيت، والصحيح هو الأول (85).

وبيان ذلك فيما يلي:

اختلف النحاة في علة بناء (الآن) إلى أقوال:

أحدها: ذهب المبرد وابن السراج إلى أنه مبني (86)؛ لأنه وقع في أول أحواله معرفة بالألف واللام، وحكم الأسماء

(78) البيت من الطويل، وهو لأوس بن حجر في ديوانه ص 71.

(79) ينظر: الخصائص 1/104.

(80) البيت من الوافر، وهو كما ذكر لضیغم الأسدي في الخصائص 1/104، وشرح التسهيل 2/213.

(81) البيت من الطويل، وهو بلا نسبة في شرح التسهيل 2/213.

(82) ينظر: الإنصاف 2/620، وشرح المفصل 4/97، وأوضح المسالك 3/114، والتصريح 2/40.

(83) وهذا الرأي منقول عن أبي علي الفارسي، كما في اللباب 2/89، وشرح الرضي 2/126، وجمع الهوامع 1/207.

(84) وهو منقول عن الفراء، ينظر: معاني القرآن للفراء 1/468، وأمالى ابن الشجري 2/261، وشرح المفصل 4/103.

(85) شرح المقدمة المحسبة 1/183.

(86) ينظر: اللباب في علل البناء والإعراب 2/89، وجمع الهوامع 1/208.

أن تكون منكورة شائعة في الجنس، ثم يدخل عليها ما يعرفها من إضافة، وألف ولام، فلما خالفت نظائرها من الأسماء بأن وقعت معرفة في أول أحوالها، ولزمت موضعاً واحداً بنيت لذلك؛ لأن لزومها بهذا الموضع ألحقها بشبه الحروف، وذلك أن الحروف لازمة لمواضعها التي وضعت لها غير زائلة عنها.

وقال السيرافي: لشبه الحرف بلزومها في أصل الوضع موضعاً واحداً وبقائها في الاستعمال عليه، وهو التعريف باللام، وسائر الأسماء تكون في أول الوضع نكرة ثم تتعرف ثم تتنكر، ولا تبقى على حال، فلما لم يتصرف فيه بنزع اللام شابه الحرف؛ لأن الحروف لا يتصرف فيها. (87)

وقال الزمخشري: وقد وقعت في أول أحوالها بالألف واللام، وهي علة بنائها. (88)

ورده ابن مالك، وقال: "ولو كان هذا سبب بنائه لبني الجماء الغفير، واللات ونحوهما مما وقع في أول أحواله بالألف واللام.

ولو كانت مخالفة الاسم لسائر الأسماء موجبة لشبه الحروف، واستحقاق البناء لوجب بناء كل اسم خالف الأسماء بوزن أو غيره، وعدم ذلك مجمع عليه، فوجب إطرار ما أفضي إليه. (89)

ثانيها: ذهب الزجاج إلى أنه بني لتضمنه معنى الإشارة؛ لأن المعنى في قولك: فلان يصلي الآن، أي: في هذا الوقت. (90)

قال الرضي - بعد أن ذكره - : وفيه نظر؛ إذ جميع الأعلام هكذا متضمنة معنى الإشارة مع إعرابها. (91)

ورد أيضاً - بأن تضمين معنى الإشارة بمنزلة اسم الإشارة، وهو لا تدخله أل. (92)

ثالثها: زعم الفراء أنه منقول من الفعل، من آن يئین، أدخل عليه اللام بمعنى الذي، أي: الوقت الذي حان ودخل، قال: هذا كما نقل عن النبي - صلى الله عليه وسلم - ((أنهاكم عن قيل وقال)) (93) فإنهما فعلاان استعمال الأسماء وتركوا على البناء الذي كانا عليه. (94)

ورده ابن مالك: بأنه لو كان (الآن) مثل هذه لم تدخل عليه الألف واللام، كما لا يدخلان عليهما، ولاشتهر فيه الإعراب والبناء كما اشتهر فيهما. (95)

وقال الرضي: والجواب أن "قيل وقال" محكيان، والمعنى: نهى عن قول قيل كذا وقال فلان كذا، يعني كثرة

(87) ينظر: شرح كتاب سيبويه 180/2، وشرح الرضي 126/2.

(88) ينظر: المفصل في علم العربية ص 173، وشرح المفصل 103/4، وشرح التسهيل 219/2، وجمع الهوامع 208/1.

(89) شرح التسهيل 219/2.

(90) ينظر: معاني القرآن وإعرابه للزجاج 152/1، وآمالي ابن الشجري 260/2، واللباب 89/2، وشرح المفصل 103/4، وشرح الرضي 126/2، وارتشاف الضرب 1424/2، والمساعد 516/1، وجمع الهوامع 207/1.

(91) شرح الرضي 126/2.

(92) ينظر: شرح المفصل 104/4، وجمع الهوامع 207/1.

(93) الحديث: رواه البخاري في صحيحه 392/1، كتاب الزكاة، باب قول الله تعالى ﴿لَا يَسْأَلُونَ النَّاسَ إِلْحَافًا﴾ ورقم الحديث 1477.

(94) ينظر: معاني القرآن للفراء 468/1، وآمالي ابن الشجري 261/2، وإعراب القرآن للنحاس 258/2، واللباب 88/2، وشرح التسهيل 260/2، وشرح الرضي 126/2، والمساعد 517/1.

(95) ينظر: شرح التسهيل 220/2.

المقالات، والآن ليس بمحكي⁽⁹⁶⁾.

واستبعد العكبري كونه فعلاً، وقال: لأته لو كان فعلاً لكان فيه ضمير الفاعل، ولا يصح تقدير ذلك فيه⁽⁹⁷⁾.

رابعها: قال أبو علي: بنيت لتضمنها معنى لام التعريف؛ لأنها استعملت معرفة، وليست علماً، والألف واللام فيها زائدتان، إذ شرط اللام المعرفة أن تدخل على النكرات فتعرفها، والآن لم يسمع مجرداً عنها⁽⁹⁸⁾.

وقد تبع ابن بابشاذ أبا علي في هذا القول، ولذا فقد بدأ بذكره، ثم قال: "والصحيح هو الأول"⁽⁹⁹⁾.

خامسها: قال ابن مالك: "وجائز أن يقال بني لشبهه بالحروف في ملازمة لفظ واحد، فإنه لا يثني ولا يجمع ولا يصغر، بخلاف حين ووقت وزمان ومدة"⁽¹⁰⁰⁾.

قال أبو حيان: "وهو مردود بما رُوّد به على الزمخشري"⁽¹⁰¹⁾.

وزعم بعض النحويين أن بعض العرب يعرب (الآن) وفتحته إعراب على الظرفية، واحتج على ذلك بقول الشاعر:

كَأَنَّهُمَا مِلَانٌ لَمْ يَنْعَيَّرَا وَقَدْ مَرَّ بِالْذَّارَيْنِ مِنْ بَعْدِنَا عَصْرُ⁽¹⁰²⁾

أراد من الآن، فحذف نون (من) لالتقاء الساكنين، وكسر نون (الآن) لدخول (من) عليها، فعلم أن (الآن) عند هذا الشاعر معربة. ⁽¹⁰³⁾

وضعه ابن مالك لاحتمال أن تكون الكسرة كسرة بناء، ويكون في بناء (الآن) لغتان بالفتح والكسر كما في (شتان)، إلا أن الفتح أكثر وأشهر. ⁽¹⁰⁴⁾

واختار السيوطي القول بإعرابه وقال: "والمختار عندي القول بإعرابه؛ لأنه لم يثبت لبنائه علة معتبرة، فهو منصوب على الظرفية"⁽¹⁰⁵⁾.

والذي أميل إليه أن (الآن) ظرف مبني، وإن العلة في بنائه كما قال ابن يعيش: "وأما علة بنائه فلا بهامه ووقوعه على كل حاضر من الأزمنة، فإذا انقضى لم يصلح له ولزمه حرف التعريف فجرى مجرى الذي والتي فأعرفه". ⁽¹⁰⁶⁾

المسألة الخامسة: (إن) بين كونها بسيطة أو مركبة

اختلف الخليل وسيبويه في لفظ (لن)، فذهب الخليل إلى أنها مركبة من (لا) و (أن) الناصبة للفعل المستقبل كما

أن (أن) كذلك، وذهب سيبويه إلى أنها بسيطة غير مركبة، ونقل هذا الخلاف ابن بابشاذ في شرح مقدمته، وصح ما

(96) شرح الكافية 126/2.

(97) اللباب في علل البناء والإعراب 88/2.

(98) رأيه في: اللباب 89/2، وشرح الرضي 126/2، وجمع الهوامع 207/1.

(99) شرح المقدمة المحسبة 183/1.

(100) شرح التسهيل 219/2.

(101) ينظر: جمع الهوامع 208/1.

(102) البيت من الطويل، وهو لأبي صخر الهذلي، ينظر: سر صناعة الإعراب 539/2، والمنصف 229/1، والدرر 106/3، وشرح التسهيل 220/2،

والمساعد 516/1، والهمع 208/1.

(103) ينظر: شرح التسهيل 220/2، والمساعد 516/1، وجمع الهوامع 208/1.

(104) شرح التسهيل 220/2.

(105) ينظر: جمع الهوامع 208/1.

(106) شرح المفصل 104/4.

ذهب إليه سيويه، فقال: "أما (لَنْ) فقسم واحد، وفيها قولان:

أحدهما: أنها مفردة.

والآخر: قول الخليل - رحمه الله - أنها مركبة، وأصلها (لا أن) فحذف الألف والهمزة تخفيفاً، فبقيت (لَنْ).

والصحيح قول سيويه أنها مفردة؛ لجواز تقديم معمول فعلها عليها، مثل: زيداً لَنْ أَضْرِبَ، فلو كان أصلها (لا أن) لم يجز التقديم؛ لأنَّ (أَنْ) لا يتقدم عليها ما في صلتها، ومعناها في القولين نفي الفعل المستقبل⁽¹⁰⁷⁾.

وبيان ذلك فيما يلي:

أولاً: ذهب سيويه⁽¹⁰⁸⁾ وجمهور النحاة⁽¹⁰⁹⁾ إلى أن (لن) بسيطة، فهو يرى أنها مفردة، غير مركبة من شيء عملاً بالظاهر؛ إذ كان لها نظير في الحروف نحو: أن، ولن، وأم، واحتجوا بأن الأصل عدم التركيب، وإنما يصار إليه الدليل ظاهر، ولا دليل على ذلك، بل الدليل يدل على فساده⁽¹¹⁰⁾.

ثانيها: ذهب الخليل⁽¹¹¹⁾ والكسائي⁽¹¹²⁾ إلى أنها مركبة، والأصل: لا أن، فهي مركبة من (لا) النافية، و(أن) الناصبة، حذفت الهمزة تخفيفاً لكثرة الاستعمال، كما قالوا: (وَيْلُمِهِ)، ثم حذفت الألف لالتقاء الساكنين، فصارت (لَنْ).

ورد القول بالتركيب بأوجه:

الأول: قال السيرافي: المختار أنها غير مركبة؛ لأنَّ التركيب على خلاف الأصل، فلا تقبل دعواه إلا بدليل، ولا دليل⁽¹¹³⁾.

الثاني: أنها لو كان أصلها (لا أن) لم يجز تقديم معمول معمولها عليها، وهو جائز في نحو: زيداً لَنْ أَضْرِبَ، وبهذا ردَّ سيويه، ونصه: "فأما الخليل فزعم أنها (لا أن) ولكنهم حذفوا لكثرة في كلامهم، كما قالوا: (وَيْلُمِهِ)، يريدون وي لأُمِّهِ، وكما قالوا: يومئذٍ، وجعلت بمنزلة حرف واحد، وإنما هي: هل ولا.

وأما غيره فزعم أنه ليس في (لَنْ) زيادة، وليست من كلمتين، ولكنها بمنزلة شيء على حرفين ليست فيه زيادة، وأنها في حروف النصب بمنزلة (لم) في حروف الجزم، في أنه ليس واحد من الحرفين زائداً، ولو كانت على ما يقول الخليل لما قلت: أما زيداً فلن أضرب؛ لأنَّ هذا اسم والفعل صلة، فكأنه قال: أما زيداً فلا الضرب له⁽¹¹⁴⁾.

وقال المبرد⁽¹¹⁵⁾: وليس القول عندي كما قال؛ - يعني الخليل - وذلك أنك تقول: زيداً سأضرب كما تقول: زيداً سأضرب، فلو كان هذا كما قال الخليل لفسد هذا الكلام؛ لأنَّ زيداً كان ينتصب بما في صلة (أَنْ) ولكن (لَنْ) حرف بمنزلة (أَنْ).

(107) شرح المقدمة المحسبة 231/1-232.

(108) الكتاب 5/3.

(109) ينظر: ارتشاف الضرب 1643/4، والجنى الداني ص 270، وتوضيح القاصد والمسالك 173/4.

(110) الباب 33/2.

(111) ينظر قول الخليل في: الكتاب 5/3، والمقتضب 8/2، ومعاني القرآن وإعرابه 161/1، والأصول لابن السراج 147/2، وإعراب القرآن للنحاس 200/1، والمسائل الحلبيات ص 45، والمقتصد في شرح الإيضاح 1050/2، والباب 32/2، وشرح المفصل 112/8، وشرح التسهيل 15/4، وشرح الرضي 235/2، وارتشاف الضرب 1643/4، ومغني اللبيب 313/1.

(112) ينظر رأي الكسائي في: معاني القرآن وإعرابه للزجاج 161/1، وشرح التسهيل 15/4، والارتشاف 1643/4، والجنى الداني ص 271، ومغني اللبيب 313/1، وخزانة الأدب 441/8.

(113) شرح كتاب سيويه للسيرافي 83/1، وشرح التسهيل 15/4.

(114) الكتاب 5/3.

(115) المقتضب 8/2.

فقد أفسد سيبويه قول الخليل بأن (أن) المصدرية لا يتقدم عليها ما كان في صلتها، ولو كان أصل (لن) لا أن، لم يجوز: زيداً لن أضرب؛ لأن (أضرب) من صلة (أن) المركبة.

قال ابن يعيش⁽¹¹⁶⁾: ما أحسنه من قول!

قال الجرجاني⁽¹¹⁷⁾: وقال أبو عثمان: أن ذلك لا يُلزم الخليل، لأجل أن الحروف تتغير أحكامها ومعانيها بالتركيب ألا ترى أن (لو) معناه امتناع الشيء لامتناع غيره، كقولك: لو جئتي أعطيتك، تريد أن الإعطاء امتنع لامتناع المجيء، ولا يقع بعده الاسم، لا تقول: لو زيد خارج أعطيتك، فإذا ركب مع (لا) صار معناها امتناع الشيء لوجود غيره، كقولك: لولا زيد لكان كذا أو كذا، ووقع بعده المبتدأ، فقد تغير الحكم والمعنى، فكذلك يجوز أن يكون أصل (لن) لا أن، ثم أن الحكم تغير بتركيب (لا) معه، فجاز أن تقول: أما زيداً فلن أضرب فتقدم ما انتصب بالفعل الواقع بعد (لن) عليه، وإن كان لا يجوز ذلك في أن نحو ما ذكر من قوله: زيداً أن تضرب خير لك.

قال ابن الأنباري⁽¹¹⁸⁾: ويمكن أن يعتذر عن الخليل بأن يقال: إن الحروف إذا رُكِبَتْ تغير حكمها بعد التركيب عما كانت عليه قبل التركيب، ألا ترى أن (هل) لا يجوز أن يعمل ما بعدها فيما قبلها، وإذا ركب مع (لا) ودخلها معنى التحضيض جاز أن يعمل ما بعدها فيما قبلها، فيقال: زيداً هلاً ضربت، فكذلك هاهنا.

ويمكن أن يقال على هذا أيضاً أن (هلاً) ذهب منها معنى الاستفهام، فجاز أن يتغير حكمها، وأما (لن) فمعنى النفي باق فيها، فينبغي ألا يتغير حكمها.

الثالث: أنه يلزم من أن تكون (أن) وما بعدها في تقدير مفرد.

يعني: أنك تقول: لن يخرج زيد، فيكون كلاماً تاماً، وإذا قلت: أن يخرج زيد، لم يكن تاماً، ووجب الإتيان بجزء آخر نحو أن تقول: أن يخرج زيد أحب إلي.

قال الجرجاني: "وهذا حسن في الظاهر إلا أنه على ما قال أبو عثمان يسقط عن الخليل، لأجل أن الحكم إذا تغير بالتركيب فجاز تقديم ما انتصب بالفعل الواقع بعد (لن) عليه نحو: أما فلن أضرب... والغالب في الحروف المركبة أن تختلف أحكامها ومعانيها"⁽¹¹⁹⁾.

ثالثاً: ذهب الفراء إلى أن (لن) أصلها: (لا) أبدلت ألفها نوناً ونفي بها المستقبل، وكذلك (لم) أصلها (لا) فجعلت ألفها ميماً، ونفي بها الماضي.⁽¹²⁰⁾

قيل: وهو خلاف الظاهر، ونوع من علم الغيب، وضعف بأنه دعوى لا دليل عليها، ولأن (لا) لم توجد ناصبة في موضع. وإنني أميل إلى ما صححه ابن بابشاذ، فمذهب صاحب الكتاب أوضح وأجرى على السنن المنقاد.

(116) شرح المفصل 112/8.

(117) ينظر: المقتصد في شرح الإيضاح 1050/2.

(118) ينظر: أسرار العربية ص 329.

(119) ينظر: المقتصد في شرح الإيضاح 1015/2.

(120) رأي الفراء في: شرح كتاب سيبويه للسيرافي 83/1، وشرح المفصل 112/8، وشرح التسهيل 15/4، وشرح الكافية للرضي 235/2، ووصف المباني ص 285، وارتشاف الضرب 1643/4، والجنى الداني ص 272، ومغني اللبيب 313/1.

المسألة السادسة: تقديم التمييز على عامله إذا كان فعلاً متصرفاً

عامل التمييز ما قبله من المبهمات المفتقرة إليه، ولا يتقدم على شيء منها إذا كان غير فعلٍ، أو فعلاً غير متصرف، وذلك لضعف عامله؛ ولأن الجامد لا يتصرف في نفسه فلا يتصرف في معموله بتقدمه عليه، هذا بإجماع النحاة.

قال ابن مالك: "وإذا كان عامل التمييز غير فعلٍ، أو فعلاً غير متصرفٍ لم يجز تقديم التمييز عليه بإجماع" (121).

أما إذا كان فعلاً متصرفاً نحو: طَابَ زَيْدٌ نَفْساً، ففي تقديم التمييز على عامله خلاف، ذكره ابن بابشاذ في شرح مقدمته بين سيويه والمبرد، واختار مذهب سيويه وصححه وعلل له، وردّ ما ذهب إليه المبرد، فقال: "فأما وقوع التمييز بعد الفاعل مثل: تَقَفَّ زَيْدٌ شَحْماً، وتصبب عرقاً، فإن في تقديم هذا التمييز على عامله خلافاً، فمذهب سيويه أنه لا يجوز تقديمه على عامله، وهو الصحيح، لا يجيز: شَحْماً تَقَفَّ زَيْدٌ، ولا عرقاً تَصَبَّبَ فُلَانٌ؛ لأن هذا التمييز فاعل في المعنى، والفاعل لا يتقدم على فعله... وأبو العباس المبرد يجيز تقديم المميز في هذا على عامله، ولا يمنع منه، بل يقول: شَحْماً تَقَفَّ زَيْدٌ، وينشد:

أَتَهَجُرُ لَيْلَى لِلْفِرَاقِ حَبِيبَهَا وَمَا كَانَ نَفْساً بِالْفِرَاقِ تَطِيبُ (122)

وليس في البيت دليل؛ لأن الشعر تأويل لا يحتمل في غيره، ولأن الرواية: وَمَا كَانَ نَفْسِي بِالْفِرَاقِ تَطِيبُ

فأعرف مذهب سيويه وتمسك به فإن المعتمد عليه" (123).

وبيان ذلك فيما يلي:

اختلف النحاة في تقديم التمييز على عامله إذا كان فعلاً متصرفاً إلى مذهبين:

أحدهما: ذهب سيويه (124) والفراء (125) وأكثر البصريين والكوفيين، وبه قال أبو علي (126) وابن جني (127) وغيرهم كثير.

وحجتهم في ذلك هو أن المنصوب ههنا هو الفاعل في المعنى، من حيث كان الفعل مسنداً إليه في المعنى والحقيقة، ألا ترى أن التصبب في قولك: تَصَبَّبَ زَيْدٌ عَرَقاً، وتَقَفَّ الكَبْشُ شَحْماً، أن التصبب للعرق، والتقفؤ للشحم، والتقدير: تصبب عرقُ زَيْدٍ، وتَقَفَّ شَحْمُ الكَبْشِ، فلو قدمناهما لأوقعناهما موقعاً لا يقع فيه الفاعل؛ لأن الفاعل إذا قدمناه خرج عن أن يكون فاعلاً وكذلك إذا قدمناه لا يصح أن يكون في تقدير فاعل نقل عنه الفعل إذ كان هذا موضعاً لا يقع فيه الفاعل؛ فإن قيل: فأنت إذا قلت: جاء زَيْدٌ رَاكِباً، نصبت رَاكِباً على الحال، وجاز لك تقديمه، فتقول: رَاكِباً جاء زَيْدٌ والمنصوب هنا هو المرفوع في المعنى، فما الفرق بينهما؟ قيل: نحن إذا قلنا: جاء زَيْدٌ رَاكِباً، فقد استوفى الفعل فاعله لفظاً ومعنى، وبقي المنصوب فضلة، فجاز تقديمه، وأما إذا قلنا: طَابَ زَيْدٌ نَفْساً، فقد استوفى الفعل فاعله لفظاً ولم يستوفه من جهة المعنى، فلذلك لم يجز تقديم المنصوب كما لم يجز تقديم المرفوع. (128)

(121) ينظر: شرح عمدة الحافظ وعدة اللافت 475/1.

(122) البيت من الطويل، وهو للمخيل السعدي في ديوانه ص 290.

(123) شرح المقدمة المحسبة 317/2.

(124) الكتاب 204/1.

(125) ينظر: معاني القرآن 79/1، وارتشاف الضرب 1634/4.

(126) ينظر: كتاب الشعر 269/1.

(127) ينظر: الخصائص 384/2.

(128) ينظر: أسرار العربية ص 196، والإنصاف 830/2، والتبيين عن مذاهب النحويين ص 394، واللباب في علل البناء والإعراب 300/1، وشرح

المفصل 74/2، وشرح الكافية الشافية 347/1، وشرح التسهيل 390/2، وشرح الرضي 223/1، والتصريح 400/1.

الثاني: ذهب الكسائي⁽¹²⁹⁾، والجرمي⁽¹³⁰⁾، والمازني⁽¹³¹⁾، والمبرد⁽¹³²⁾ إلى جواز تقديم التمييز على عامله إذا كان العامل فعلاً متصرفاً، واستدلوا على جواز التقديم بالنقل والقياس، وأما النقل فقد جاء ذلك في كلامهم، قال الشاعر:

أَتَهْجُرُ لَيْلَى لِلْفِرَاقِ حَبِيبَهَا وَمَا كَانَ نَفْسًا بِالْفِرَاقِ تَطِيبُ

وجه الدليل أنه نصب (نفساً) على التمييز، وقدمه على العامل فيه، وهو (تطيب)؛ لأن التقدير فيه: وما كان الشأن والحديث تطيب ليلي نفساً؛ فدل على جوازه.

وأما القياس فلأن العامل فعل متصرف، فجاز تقديم معموله عليه كسائر الأفعال المتصرفية، ألا ترى أن الفعل لما كان متصرفاً، نحو قولك: ضرب زيدٌ عمراً، جاز تقديم معموله عليه نحو: عمراً ضرب زيدٌ، ولهذا ذهبتم إلى أنه يجوز تقديم الحال على العامل فيها إذا كان فعلاً متصرفاً نحو: راكباً جاء زيدٌ.

وردّ على ما ذهب إليه المازني والمبرد وغيرهما ممن أجاز التقديم إذا كان الفعل متصرفاً والجواب عن البيت من أوجه:

أحدها: أن الرواية: وما كان نفسي بالفراق تطيب، فهو اسم كان.

ولذا قال ابن جني: "ومما يقبح تقديمه، الاسم المميز، وإن كان ناصبه فعلاً متصرفاً، فلا نجيز: شحماً تفقأت، ولا عرقاً تصبب، فأما ما أنشده أبو عثمان وتلاه فيه أبو العباس من قول الخبّل:

أَتَهْجُرُ لَيْلَى لِلْفِرَاقِ حَبِيبَهَا وَمَا كَانَ نَفْسًا بِالْفِرَاقِ تَطِيبُ

فنقابله برواية الزجاجي وإسماعيل بن نصر، وأبي إسحاق أيضاً:

وَمَا كَانَ نَفْسِي بِالْفِرَاقِ تَطِيبُ

فرواية برواية، والقياس من بعد حاكم، وذلك أن هذا المميز هو الفاعل في المعنى⁽¹³³⁾.

والثاني: أن نصبه على أنه خبر، أي: ما كان حبيبها نفساً، أي: إنساناً يطيب بالفراق.

والثالث: أنه من ضرورة الشعر، فلا يحتج به على الإعراب في الاختيار.⁽¹³⁴⁾

وقال الأنباري: والصحيح ما ذهب إليه سيبويه، وأما ما استدل به المازني والمبرد من البيت فإن الرواية الصحيحة فيه: وَمَا كَانَ نَفْسِي بِالْفِرَاقِ تَطِيبُ

وذلك لا حجة فيه، ولئن صححت تلك الرواية، فنقول: نصب (نفساً) بفعل مقدر، كأنه قال: أعنى نفساً.

وأما قولهم: إنه فعل متصرف فجاز تقديم معموله عليه كالحال، قلنا: هذا العامل وإن كان فعلاً متصرفاً، إلا أن هذا

(129) ينظر رأيه في: شرح التسهيل 389/2، وشرح الكافية الشافية 348/1، وشرح الكافية 223/1، وارتشاف الضرب 1634/4، وتوضيح المقاصد

والمسالك 186/2، وأوضح المسالك 325/2، والتصريح 400/1، وجمع الهوامع 252/1، وشرح الأشموني 202/2.

(130) ينظر مذهب الجرمي في: ارتشاف الضرب 1634/4، وتوضيح القاصد والمسالك 186/2، وشرح الأشموني 202/2.

(131) ينظر رأيه في: المقتضب 36/3، والأصول 223/1، وإعراب القرآن للنحاس 435/1، والخصائص 384/2، وأسرار العربية ص 196، والإنصاف 828/2،

واللباب 300/1، وشرح المفصل 74/2، وشرح التسهيل 389/2، وشرح الكافية الشافية 348/1، وشرح الرضي 223/1، وارتشاف الضرب 1634/4، وتوضيح

المقاصد والمسالك 186/2، وأوضح المسالك 325/2، وشرح الأشموني 202/2.

(132) ينظر: المقتضب 36/3.

(133) ينظر: الخصائص 384/3.

(134) ينظر: اللباب 301/1.

المنصوب هو الفاعل في المعنى، فلا يجوز تقديمه على ما بينا، وأما تقديم الحال على العامل فيها، فإنما جاز ذلك لأنك إذا قلت: جاء زيدٌ راكباً، كان (زيدٌ) هو الفاعل لفظاً ومعنى، وإذا استوفى الفعل فاعله ينزل راكباً منزلة المفعول المحض، فجاز تقديمه كالمفعول نحو: عمراً ضرب زيدٌ، بخلاف التمييز، فإنك إذا قلت: تصيب زيدٌ عرقاً، لم يكن زيدٌ هو الفاعل في المعنى، وكان الفاعل في المعنى هو العرق، فلم يكن (عرقاً) في حكم المفعول من هذا الوجه؛ لأن الفعل قد استوفى فاعله لفظاً لا معنى، فلم يجز تقديمه كما لا يجوز تقديم الفاعل" (135).

وتناول نقد المبرد للكتاب مسألة تقديم التمييز على عامله فقال المبرد: زعم أنه لا يقول هنا: شحماً تنقأت، ولا عرقاً تصببت على حد قوله: تصببت عرقاً، وتنقأت شحماً، وأنه لا يجيز التقديم في شيء من التمييز البتة، وقد أجاز في الحال التقديم إذا كان العامل فعلاً، وإنما الحال عنده وعند غيره بمنزلة التمييز، فيلزمه على هذا أن يجيز تقديم التمييز إذا كان العامل فعلاً، وإلا ترك قوله في الحال، وأبو عثمان يجيز التقديم إذا كان العامل فعلاً، وجاء في الشعر تصديق هذا القياس وهو قوله:

أَتَهَجُرُ لَيْلَى لِفِرَاقِ حَبِيبِهَا وَمَا كَانَ نَفْساً بِالْفِرَاقِ تَطِيبُ

قال أحمد: وإنما منع سيبويه تقديم التمييز في هذه المسألة وأشباهها؛ لأن لفظها جاء على غير معناها، وذلك أن اللفظ لفظ المفعول، وهو في المعنى فاعل؛ لأنك إذا قلت: زيدٌ حسنٌ وجهاً، فالحسن في المعنى للوجه، وكذلك تصببت عرقاً، إنما التصبب في المعنى للعرق، فلما كان معناه على غير لفظه لم يجز تصرفه وكان أصعب مما لفظه على معناه، ولم يمنع سيبويه من إجازة ذلك في الشعر فيكون هذا البيت حجة عليه، بل يوجد كثيراً في الشعر.

وأما قوله: إنه ترك قياسه في الحال؛ لأنه شبه الحال بالتمييز، فليست الحال مشبهة للتمييز في كل حال، وإنما شبهها به في أن الحال لا تكون إلا نكرة، كما أن التمييز لا يكون إلا نكرة، وإلا فالحال مخالف للتمييز في معان كثيرة، أحدها: ما ذكرناه من أن معناها على لفظها، والفعل العامل فيها لفاعله لا لها، وليس هو في التمييز كذلك، فعمل الفعل فيها أقوى من ذلك فجاز تقدمها، ولو كان الفعل المتعدي إلى التمييز يجري مجرى الأفعال التي تعمل في الحال والمفعولين في القوة والتصرف لجاز أن تقدمه مع أسماء الفاعلين منها وهي الصفات كما قدمنا المفعول مع أسماء الفاعلين في الباب الآخر فنقول: هو وجهاً حسن، وهو عرقاً تصبب، إذ كنا نقول: هو زيداً ضارب، وهو مسرعاً راكب" (136).

وقد نحا ابن مالك إلى القول بجواز تقديم التمييز على عامله إذا كان فعلاً متصرفاً في كثير من مؤلفاته، فقال في شرح عمدة الحافظ وعدة اللافت: "... فإن كان فعلاً متصرفاً نحو: طاب زيد نفساً، لم يجز عند سيبويه التقديم، وجاز عند الكسائي، والمازني والمبرد، وبقولهم أقول قياساً على سائر الفضلات المنصوبة" (137).

وقال في شرح التسهيل: "... والجواز مذهب الكسائي والمازني والمبرد، وبقولهم أقول: قياساً على سائر الفضلات المنصوبة بفعل متصرف، ولصحة ورود ذلك في الكلام الفصيح بالنقل الصحيح..." (138).

وقال في شرح الكافية الشافية: "ومذهب المازني والمبرد والكسائي جواز تقديمه؛ لأن الفعل عامل قوي بالتصرف؛ فمنع تقديم معموله، وليس فاعلاً في اللفظ لا موجب له.

(135) ينظر: أسرار العربية ص 197-198.

(136) ينظر: الانتصار لسيبويه على المبرد 86-87.

(137) ينظر: عمدة الحافظ وعدة اللافت 1/475-476.

(138) ينظر: شرح التسهيل 2/389.

ولو كانت الفاعلية الأصلية موجبة للتأخير مانعة من التقدم لعمل بمقتضى ذلك في نحو: (أذهبت زيدا)، فكان لا يجوز أن يقال: زيدا أذهبت؛ لأن أصله: ذهب زيد؛ ولا خلاف في أن ذلك جائز، فكذاك ينبغي أن يحكم بجواز: صدراً ضاق زيد، وما أشبهه⁽¹³⁹⁾.

واستدل على جواز ذلك بجملة من الشواهد منها:

ولست إذا ذرعاً أضيق بضارعٍ ولا يائس عند التعسر من يُسر⁽¹⁴⁰⁾

وغير ذلك من الشواهد. ⁽¹⁴¹⁾

وصحح أبو حيان ما اختاره ابن مالك، وقال: "... وذهب الكسائي والجرمي والمازني والمبرد إلى جواز ذلك، وهو اختيار ابن مالك، وهو الصحيح لكثرة ما ورد من الشواهد على ذلك وقياساً على الفضلات"⁽¹⁴²⁾.

وإنني أميل إلى ما ذهب إليه الكسائي والمازني والجرمي والمبرد ومن تبعهم من البصريين أو الكوفيين من جواز تقديم التمييز على عامله المتصرف، وذلك لكثرة ما استدل به من الفصيحي، ولذا ذهب كثير من النحاة إلى القول به، وأدلته تقدمت.

المسألة السابعة: العامل في المبتدأ والخبر

اختلف النحويون في رافع الاسم المبتدأ إلى أقوال، طال فيها الجدل بما لا طائل تحته، وهو خلاف لفظي لا يترتب عليه فائدة، وقد ذكر ابن بابشاذ خلاف النحاة في شرح مقدمته، وناقشهم فيه بعض مناقشة، واختار مذهب سيبويه في هذه المسألة وصححه فقال: "... وجملة العوامل أربعة أشياء: معنى، وفعل، وحرف، واسم، ثلاثة لفظية وهي الأخيرة، وواحد معنوي وهو الأول، والمعنوي ضربان:

أحدهما: عامل الرفع في المبتدأ.

والآخر: عامل الرفع في الفعل المضارع.

فالمبتدأ قولك: زيد قائم، وعبدالله منطلق، ف(زيد) ونحوه مرفوع، لا بد له من رافع، وليس في اللفظ ما يرفعه من شيء قبله ولا بعده، فوجب أن يكون العامل معنوياً لا لفظياً، وذلك المعنوي هو الابتداء، وذلك الابتداء هو الاهتمام، وذلك الاهتمام هو جعلك الشيء أولاً لثانٍ، يكون الثاني حديثاً عن الأول المجرد من العوامل اللفظية.

فإذا قلت: زيد قائم، فزيد أول لثانٍ، وذلك الثاني هو خبر عن الأول، وهو (زيد) المجرد من العوامل اللفظية، فعلى هذا فقس كل مبتدأ.

وهذا هو العامل المعنوي، وقد دقت معرفته على قوم من البصريين والكوفيين، فعبروا عنه بغير هذه العبارة، فقال أبو العباس المبرد: الرفع للمبتدأ هو التجرد من العوامل، فجعل التجرد وهو الرفع، وهذا فيه بعض ما فيه؛ لأن التجرد من العوامل عدم العوامل، ولا يكون عدم الشيء موجباً لعمله.

(139) ينظر: شرح الكافية الشافية 348/1.

(140) البيت من الطويل، وهو بلا نسبة في: شرح التسهيل 389/2، وشرح الكافية الشافية 349/1، والمقاصد النحوية 233/3.

الشاهد في قوله: (ذرعاً أضيق) حيث تقدم التميز (ذرعاً) على عامله (أضيق) وهو فعل متصرف.

(141) ينظر: شرح التسهيل 389/2، شرح الكافية الشافية 349/1.

(142) ينظر: ارتشاف الضرب 1635/4.

وقال الكوفيون: إن الرفع للمبتدأ هو الخبر، والرفع للخبر هو المبتدأ.

وهذا أيضاً أعجب من الأول؛ لأنه لا يكون الشيء عاملاً ومعمولاً من جهة واحدة لما فيه من التضاد، والصحيح ما قدمنا ذكره، فاعتمد عليه في كل مبتدأ أو خبر إذا طالبت نفسك الرفع تصب⁽¹⁴³⁾.

وبيان ذلك فيما يأتي:

اختلف النحاة في الرفع للمبتدأ والخبر إلى أقوال:

أولها: ذهب سيبويه⁽¹⁴⁴⁾ وجمهور البصريين⁽¹⁴⁵⁾ إلى أن الابتداء يرفع المبتدأ، والمبتدأ يرفع الخبر، قال سيبويه: "فأما الذي يُبنى عليه شيء هو فإنَّ المبنى عليه يرتفع به كما ارتفع هو بالابتداء، وذلك قولك: عبد الله منطلق، ارتفع عبدُ الله لأنه ذكر ليبنى عليه المنطلق، وارتفع المنطلق لأن المبنى على المبتدأ بمنزلته"⁽¹⁴⁶⁾.

ونسب هذا المذهب أيضاً إلى المبرد⁽¹⁴⁷⁾، قال في المقتضب: "وأما حيث كان خبراً فإنه وقع مرفوعاً بالمبتدأ؛ كما كان المبتدأ رفعاً بالابتداء"⁽¹⁴⁸⁾.

وقال في موضع آخر: "فأما رفع المبتدأ فبالابتداء، ومعنى الابتداء: التنبيه والتعريف عن العوامل غيره، وهو أول الكلام، وإنما يدخل الجار والناصب والرفع سوى الابتداء على المبتدأ، والابتداء والمبتدأ يرفعان الخبر"⁽¹⁴⁹⁾.

وقد حكم ابن مالك بصحة مذهب سيبويه فقال: - بعد أن ذكر مذهب سيبويه - "وقوله هو الصحيح؛ لسلامته مما يرد على غيره من موانع الصحة"⁽¹⁵⁰⁾.

وقال أيضاً: "المبتدأ مرفوع معنى، إذ ليس مع المبتدأ معنى إلا الابتداء، وأما الخبر فرافعه المبتدأ وحده، أو الابتداء وحده، أو المبتدأ والابتداء معاً، هذه الثلاثة أقوال البصريين، والأول قول سيبويه، وهو الصحيح"⁽¹⁵¹⁾.

وقد رُدَّ مذهب سيبويه وقيل هو باطل بدلائل⁽¹⁵²⁾:

أحدها: أن المبتدأ قد رفع فاعلاً، نحو: القائم أبوه ضاحكٌ، فلو كان رافعاً للخبر لأدَّى ذلك إلى إعمال عامل واحد في معمولين رفعاً من غير أن يكون أحدهما تابعاً للآخر، وذلك لا نظير له، وإذا لم يوجد في العوامل المتصرفة فكيف فيما يقصر عنها؟

والثاني: أن المبتدأ قد يكون اسماً جامداً، نحو: (زيد) والعامل إذا كان غير متصرف لم يجز تقديم معموله عليه، والمبتدأ

(143) شرح المقدمة المحسبة 344/2-345.

(144) ينظر: الكتاب 127/2.

(145) ينظر رأي البصريين في: معاني القرآن للفراء 185/3، والإنصاف 44/1، وأسرار العربية ص 67، والتبيين ص 225، واللباب 126/1، وشرح المفصل 84/1، وشرح التسهيل 272/1، وشرح الرضي 87/1، والتذييل والتكميل 264/3، وارتشاف الضرب 1085/3، والمساعد 206/1، والنصريح 159/1، والهمع 94/1، وشرح الأشموني 194/1.

(146) الكتاب 127/2.

(147) ينظر رأي المبرد في: المقتضب 126/12، 4/48، 4/2، وينظر أيضاً: التذييل والتكميل 257/3، وارتشاف الضرب 1085/3، وشرح الأشموني 194/1.

(148) المقتضب 12/4.

(149) المقتضب 126/4.

(150) شرح التسهيل 270/1.

(151) شرح الكافية الشافية 143/1.

(152) ينظر: الرد في: التذييل والتكميل 257/3-258.

يجوز تقديم الخبر عليه، فدلّ ذلك على أنه غير عامل فيه.

والثالث: أن المبتدأ قد يكون ضميراً، والضمير لا يرفع إذا كان ضمير ما يعمل، فكيف إذا كان ضمير ما لا يعمل.

وقيل: ما رد به على سيبويه لا يلزم:

أمّا الأول: فلا يلزم لأن طلبه للفاعل يخالف طلبه للخبر، فقد اختلفت جهتا الطلب، وإنما يمنع أن يعمل في فاعلين أو مفعولين بهما إذا كان لا يتعدى إلا إلى واحد.

وأمّا الثاني: فإنما ذلك فيما كان من العوامل محمولاً على الفعل ومشبهاً به والمبتدأ ليس ذلك القبيل؛ لأن عمله متأصل، وأمّا الثالث فلا يلزم إلا لو كان المبتدأ يعمل بالحمل على الفعل أو بالنيابة منابه.

ثانيها: ذهب الأخفش⁽¹⁵³⁾، وابن السراج⁽¹⁵⁴⁾، والرماني⁽¹⁵⁵⁾ إلى أنهما مرفوعان بالابتداء، فالابتداء رافع للمبتدأ والخبر معاً، وتبعهم الجزولي⁽¹⁵⁶⁾، والزمخشري⁽¹⁵⁷⁾، وحجة من قال به أن الابتداء رفع المبتدأ فيجب أن يرفع الخبر لأنه مقتضى لهما، فهو كالفعل لما عمل في الفاعل عمل في المفعول.

واختار هذا المذهب أيضاً ابن يعيش، وقال: "والذي آراه أن العامل في الخبر هو الابتداء وحده على ما ذكر، كما كان عاملاً في المبتدأ، إلا أن عمله في المبتدأ بلا واسطة، وعمله في الخبر بواسطة المبتدأ، يعمل في الخبر عند وجود المبتدأ وإن لم يكن للمبتدأ أثر في العمل..."⁽¹⁵⁸⁾.

وسبقه إلى القول بذلك أبو البركات الأنباري⁽¹⁵⁹⁾.

وردّه أبو علي الشلوبين⁽¹⁶⁰⁾، وقال ابن مالك: "وهذا لا يصح لأربعة أوجه:

أحدها: أن الأفعال أقوى العوامل وليس فيها ما يعمل رافعين دون إتباع فالمعنى إذا جعل عاملاً كان أضعف العوامل، وكان أحق بألا يعمل رافعين دون إتباع.

الثاني: أن المعنى الذي ينسب إليه عمل ويمنع وجوده دخول عامل على مصحوبه كالتمني والتشبيه أقوى من الابتداء؛ لأنه لا يمنع وجوده دخول عامل على مصحوبه، والأقوى لا يعمل إلا في شيء واحد وهو الحال، فالابتداء الذي هو أضعف أحق بألا يعمل إلا في شيء واحد.

الثالث: أن الابتداء معنى قائم بالمبتدأ؛ لأن المبتدأ مشتق منه، والمشتق يتضمن معنى ما اشتق منه، وتقديم الخبر على المبتدأ ما لم يعرض مانع جائز بإجماع من أصحابنا، فلو كان الابتداء عاملاً في الخبر لزم من جواز تقديمه على المبتدأ تقديم معمول العامل المعنوي الأضعف، وتقديم معمول العامل المعنوي الأقوى ممتنع، فما ضنك بالأضعف؟

(153) ينظر: معاني القرآن 9/1، والتذييل والتكميل 259/3، والارتشاف 1085/3، والمساعد 205/1، وهمع الهوامع 94/1.

(154) نسب هذا القول إلى ابن السراج في: التبيين ص 229، واللباب 128/1، والتذييل والتكميل 259/3، وارتشاف الضرب 1085/3، وفي الأصول لابن السراج 58/1 ما يخالف ما نسب إليه فقد قال: "...وهما مرفوعان أبداً فالمبتدأ رفع بالابتداء، والخبر رفع بهما..."

(155) ينظر: التذييل والتكميل 259/3، وارتشاف الضرب 1085/3، والمساعد 205/1.

(156) ينظر: شرح المقدمة الجزولية 742/2.

(157) ينظر: المفضل ص 24.

(158) ينظر: شرح المفضل 85/1.

(159) ينظر: الإنصاف 46-47، وأسرار العربية ص 76.

(160) ينظر: شرح المقدمة الجزولية 742/2.

الرابع: أن رفع الخبر عمل وجد بعد معنى الابتداء ولفظ المبتدأ، فكان بمنزلة وجود الجزم بعد معنى الشرط والاسم الذي تضمنه، فكما لا ينسب الجزم لمعنى الشرط بل للاسم الذي تضمنه، كذلك لا ينسب رفع الخبر للابتداء بل للمبتدأ⁽¹⁶¹⁾. وقد ناقش أبو حيان ابن مالك في هذا الرد واعترض عليه⁽¹⁶²⁾.

ثالثها: ذهب الجرمي، والسيرفي، وكثير من البصريين⁽¹⁶³⁾ إلى أنهما مرفوعان بتعريفهما للإسناد من العوامل اللفظية، وذكر الفراء أنه مذهب الخليل، وقيل: وأصحاب الخليل لا يعرفون هذا.

قال ابن عصفور: ومنهم من ذهب إلى أنه ارتفع لتعريفه من العوامل اللفظية وهو الصحيح عندي؛ لأن التعريف ثبت الرفع له بشرط أن يكون الاسم المَعْرَى قد ركب من وجه ما، وذلك أن سيبويه حكى أنهم يقولون: واحد واثنان وثلاثة وأربعة، إذا عدوا ولم يقصدوا الإخبار بأسماء العدد ولا عنهما وذلك مع التركيب بالعطف، فإن لم تعطف بعضها على بعض كانت موقوفة، فقلت: واحد اثنان ثلاثة أربعة، وكذلك المبتدأ ارتفع لتعريفه مع تركيبه بالإخبار عنه، إذن قد ثبت أن التعريف رافع.

وما زعم ابن كيسان من أن هذا المذهب يفسده كون ذلك مؤدياً إلى أن يكون وجود العامل أضعف من عدمه إن قدرت أن التعريف عن عامل نصب أو خفض؛ لأنَّ التعريف تعمل رفعاً ووجود العامل الذي قدرت التعريف عنه يعمل نصباً أو خفضاً، وعامل الرفع أقوى من عامل النصب والخفض، إذ قد يعمل النصب والخفض معنى الفعل وليس كذلك الرفع، وإن قدرت التعريف عن عامل رفع كان وجود العامل وعدمه سواء، وإنما ينبغي أن يكون الشيء موجوداً أقوى منه معدوماً.

وهذا باطل لأننا لا نعني بالتعريف أكثر من أن الاسم المبتدأ لا عامل له، وإنما كان يلزم ما ذكرنا لو قدرنا أنه كان له عامل ثم حذف. (164)

وقد ردَّ هذا المذهب ابن مالك وقال: "وقول من يقول: إنهما مرفوعان بالتجرد للإسناد مردود - أيضاً - بما ردَّ به قول من قال: هما مرفوعان بالابتداء، وفيه رداءة زائدة من ثلاثة أوجه:

أحدها: أنه جعل التجرد عاملاً، وإنما هو شرط في صحة عمل الابتداء، والابتداء هو العامل عند سيبويه وغيره من المحققين.

والثاني: أنه جعل تجردهما واحداً، وليس كذلك، فإن تجرد المبتدأ تجرد الإسناد إلى ما يسد مسد مسند إليه، وتجرد الخبر إنما هو ليسند إلى المبتدأ، فبين التجريدين بون، فكيف يتحدان؟

الثالث: أنه أطلق التجرد ولم يقيده، فلزم من ذلك ألا يكون مبتدأ ولا خبراً ما جُرَّ منهما بحرف زائد، نحو: ما فيها من أحد، و:

هَلْ أَخُو عَيْشٍ لَدَيْهِ بِدَائِمٍ؟⁽¹⁶⁵⁾. (166)

رابعها: أن المبتدأ ارتفع بالابتداء، وارتفع الخبر بالابتداء والمبتدأ أيضاً، وحجة من قال به: إن الابتداء عامل ضعيف، فقوى بالمبتدأ كما قوى حرف الشرط بفعله حين عملاً جميعاً في الجزاء عند طائفة، وقالوا: أيضاً - لأننا وجدنا الخبر لا يقع إلا

(161) شرح التسهيل 270/1.

(162) ينظر: التذييل والتكميل 259-260.

(163) ينظر: إصلاح الخلل ص 119، والتذييل والتكميل 261/3، وارتشاف الضرب 1085/3.

(164) ينظر: شرح الجمل 356/1.

(165) البيت من الطويل، وهو للفرزدق في ديوانه ص 863، والأزهية ص 210، وخزانة الأدب 142/4.

(166) شرح التسهيل 271/1.

بعد المبتدأ والابتداء فوجبا أن يعمل فيه⁽¹⁶⁷⁾، ونسب هذا المذهب إلى المبرد⁽¹⁶⁸⁾، وقيل وهو قول أبي إسحاق وأصحابه، وقالوا: وهذا القول عليه كثير من البصريين⁽¹⁶⁹⁾، ونسبه الأنباري إلى سيبويه⁽¹⁷⁰⁾، فقال: وذهب سيبويه وجماعة معه إلى أن العامل في الخبر هو الابتداء والمبتدأ جميعاً؛ لأن الابتداء لا ينفك عن المبتدأ، ولا يصح للخبر معنى إلا بهما، فدل على أنهما العاملان فيه.

وضَعَفَ هذا المذهب؛ وذلك لأن المبتدأ اسم، والأصل في الأسماء ألا تعمل، وإذا لم يكن له تأثير في العمل، والابتداء له تأثير، فإضافة ما لا تأثير له إلى ما له تأثير لا تأثير له.⁽¹⁷¹⁾

وحكم ابن عصفور بفساده وقال: "لأنه يؤدي إلى منع تقديم الخبر؛ لأنه لا يتقدم المعمول إلا إذا كان العامل لفظاً متصرفاً، ولا يرد على هذا المذهب بأنه يؤدي إلى إعمال عاملين في معمول واحد؛ لأنه لا يجعل للابتداء عملاً على انفراد والمبتدأ كذلك، بل يكونان إذا اجتمعا العاملين في الخبر ويتنزلان عنده منزلة الشيء الواحد"⁽¹⁷²⁾.

قال الأنباري: والتحقيق فيه عندي أن يقال: إن الابتداء هو العامل في الخبر بواسطة المبتدأ لأنه لا ينفك عنه، ورتبته ألا يقع إلا بعده، فالابتداء يعمل في الخبر عند وجود المبتدأ، لا به، كما أن النار تسخن الماء بواسطة القدر والحطب، فالتسخين إنما حصل عند وجودهما لا بهما؛ لأن التسخين إنما حصل بالنار وحدها، فكذلك هاهنا الابتداء وحده هو العامل في الخبر عند وجود المبتدأ، إلا أنه عامل معه؛ لأنه اسم والأصل في الأسماء ألا تعمل"⁽¹⁷³⁾.

خامسها: ذهب الكوفيون⁽¹⁷⁴⁾ إلى أن المبتدأ يرفع الخبر، والخبر يرفع المبتدأ، فهما يرتفعان، قالوا: وإنما قلنا ذلك لأننا وجدنا المبتدأ لا بد له من خبر، والخبر لا بد له من مبتدأ، فلما كان كل واحد منهما لا ينفك من الآخر، ويقضي صاحبه عمل كل واحد منهما في صاحبه مثل عمل صاحبه فيه، قالوا: ولا يمتنع الشيء أن يكون عاملاً ومعمولاً في حالة واحدة، وقد جاء لذلك نظائر منها قوله تعالى: ﴿أَيُّ مَا تَدْعُوا فَلَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى﴾⁽¹⁷⁵⁾، فنصب (أَيُّ) بـ(تدعوا) وجزم (تدعوا) بـ(أي) فكان كل واحد منهما عاملاً ومعمولاً في حالة واحدة، ومثله قوله تعالى: ﴿أَيْنَمَا تَكُونُوا يُدْرِكَكُمُ الْمَوْتُ﴾⁽¹⁷⁶⁾ فـ(إنما) منصوب بـ(تكونوا)؛ لأنه الخبر، و(تكونوا) مجزوم بـ(إنما)، وذلك كثير في كلامهم، فكذلك هاهنا.⁽¹⁷⁷⁾

وقد ردّ كثير من النحاة ما ذهب إليه الكوفيون، فقال ابن الأنباري: أما قولهم: إنهما يترافعان؛ لأن كل واحد منهما لابد له من الآخر ولا ينفك عنه، قلنا: الجواب عن هذا من وجهين:

أحدهما: أن ما ذكرتموه يؤدي إلى محال، وذلك لأن العامل سبيله أن يقدر قبل المعمول، وإذا قلنا: إنهما يترافعان وجب أن يكون كل واحد منهما قبل الآخر، وذلك محال، وما يؤدي إلى المحال محال.

(167) ينظر: الإنصاف/46/1، وشرح المفصل/85/1، والتصريح/159/1.

(168) ينظر: المقتضب/48/2، 126/4، والتذليل والتكميل/264/3.

(169) ينظر: الإنصاف/46/1، وشرح المفصل/85/1.

(170) أسرار العربية ص76.

(171) ينظر: الإنصاف/46/1.

(172) شرح الجمل/357/1.

(173) ينظر: الإنصاف/46/1، وأسرار العربية ص76.

(174) ينظر رأي الكوفيين في مراجع هامش 3 من هذه المسألة.

(175) الإسراء/110.

(176) النساء/78.

(177) ينظر: الإنصاف/44/1، وشرح المفصل/84/1.

والوجه الثاني: أن العامل في الشيء ما دام موجوداً ألا يدخل عليه عامل غيره؛ لأن عاملاً لا يدخل على عامل، فلما جاز أن يقال: "كان زيد أخاك، وإن زيدا أخوك، وظننت زيدا أخاك" بطل أن يكون أحدهما عاملاً في الآخر.

وقال العكبري: وتشبيهه بأسماء الشرط لا يصح لخمس أوجه:

أحدهما: أنهم بنوه على أن الخبر عامل في المبتدأ، وقد أفسدناه.

الثاني: أن اسم الشرط لا يعمل، بل العامل في الشرط مضمر، ولا يجوز إظهاره، كما لا يجوز إظهار (إن) مع (حتى).

والثالث: أن عمل اسم الشرط بالنيابة عن الحرف وعمله في الفعل الضعيف، وهو الجزم بخلاف المبتدأ والخبر.

والرابع: أن عمل اسم الشرط في الفعل من حيث ناب عن الحرف، وعمل الفعل فيه من حيث هو اسم، والأسماء معمولة الأفعال، فجهة العمل مختلفة بخلاف المبتدأ والخبر.

والخامس: أن عمل أحدهما في الآخر مخالف لعمل الآخر فيه، والعمل في مسألتنا واحد. (178)

كما حكم ابن يعيش بفساد المذهب الكوفي، فقال: "وهو فاسد لأنه يؤدي إلى محال وذلك أن العامل حقه أن يتقدم على المعمول، وإذا قلنا أنهما يتزافان وجب أن يكون كل واحد منهما قبل الآخر، وذلك محال؛ لأنه يلزم أن يكون الاسم الواحد أولاً وآخر في حال واحدة، ومما يؤيد فساد ما ذهبوا إليه جواز دخول العوامل اللفظية عليهما، نحو: كان زيد أخاك، وإن زيدا أخوك، وظننت زيدا أخاك، فلو كان كل واحد منهما عاملاً في الآخر لما جاز أن يدخل عليه عامل غيره". (179)

كما رد ابن مالك قول الكوفيين قال: "وأما كون المبتدأ والخبر مرفوعاً أحدهما بالآخر، فهو قول الكوفيين، وهو مردود أيضاً، إذ لو كان الخبر رافعاً للمبتدأ كما كان المبتدأ رافعاً للخبر لكان كل منهما في التقدم رتبة أصلية؛ لأن أصل كل عامل أن يتقدم على معموله، فكان لا يمتنع: صاحبها في الدار، كما لا يمتنع: في داره زيد، وامتناع الأول، وجواز الثاني دليل على أن التقدم لا أصلية للخبر فيه" (180).

وحكم ابن عصفور بفساد هذا المذهب فقال: "ومنهم من ذهب إلى أنه ارتفع بالخبر وذلك فاسد - أيضاً -؛ لأن الخبر قد يرفع الفاعل نحو: زيد قائم أبوه، على أن يجعل الأب فاعلاً لقائم، ولو جعلناه مع ذلك عاملاً في المبتدأ لأدى ذلك إلى إعمال عامل واحد في معمولين رفعاً من غير أن يكون أحدهما تابعاً للآخر، وذلك لا نظير له في كلامهم، فإذا أمكن حمله على ما له من نظير كان أولى" (181).

وقد ذكر كثير من النحاة مذهبين عن الكوفيين في هذه المسألة:

أحدهما: أن المبتدأ يرفع الخبر، والخبر يرفع المبتدأ مطلقاً، سواء أكان في الخبر ذكرٌ للمبتدأ أم لا يكون له ذكر.

والثاني: التفصيل بين أن يكون له ذكر، فيكون المبتدأ مرفوعاً بذلك الذكر أو لا يكون، فيكون مرفوعاً بالخبر. (182)

وعلى الرغم من كل ما ورد به على مذهب الكوفيين فقد اختاره ابن جني (183)، كما اختاره أيضاً أبو حيان فقال: "وأقول:

(178) اللباب في علل البناء والإعراب 1/129، 130.

(179) شرح المفصل 1/84.

(180) شرح التسهيل 1/272.

(181) شرح الجمل 1/356.

(182) ينظر: اللباب 1/126، والتبديل والتكميل 3/265، وارتشاف الضرب 3/1085، وهمع الهوامع 1/95.

(183) اللع ص 110، 111، وانظر: ارتشاف الضرب 3/1085، وهمع الهوامع 1/95.

الذي نختاره من هذه المذاهب هو مذهب الكوفيين، وهو أنهما يرفع كل منهما الآخر، وهو اختيار ابن جني⁽¹⁸⁴⁾.
وقال أيضاً: "والذي نذهب إليه ونختاره - وهو الذي يقتضيه النظر - قول الكوفيين في أن كلاهما رافع للآخر، وذلك أن كلاهما يقتضي الآخر، وما كان مقتضياً لشيء، وليس بمستقل، فينبغي أن يكون عاملاً فيه"⁽¹⁸⁵⁾.
ثم ردّ على جميع ما احتج به على بطلان هذا المذهب.⁽¹⁸⁶⁾

كما اختار السيوطي قول الكوفيين، قال: "وهذا المذهب اختاره ابن جني وأبو حيان، وهو المختار عندي".⁽¹⁸⁷⁾
وهذا الذي تقدم هو أشهر أقوال النحاة في العامل في المبتدأ والخبر، وإن كانت هناك أقوال أخرى فقد يكون مرجعها إلى ما تقدم من أقوال، فمن ذلك مثلاً ما روي عن الزجاج أن العامل في المبتدأ ما في النفس من معنى الإخبار، قال: لأن الاسم لما كان لا بد له من حديث يحدث به عنه صار هذا المعنى هو الرفع للمبتدأ.⁽¹⁸⁸⁾
وكل ما تقدم ذكره خلاف لفظي لا يترتب عليه فائدة.⁽¹⁸⁹⁾

خاتمة:

وبعد، فإنّ البحث خلص إلى:

أولاً: جمع البحث الآراء التي رجحها ابن بابشاذ بصيغة وهو الصحيح في شرح المقدمة المحسبة وأبرزها وناقشها.
ثانياً: يذكر - في الغالب - الرأيين أو الآراء الواردة في المسألة، وينسبها إلى أصحابها، ثم يرجح ما يراه صحيحاً منها، كما في المسألة الثانية.

ثالثاً: قد لا ينسب الآراء إلى أصحابها، ويكتفي بالإشارة إليها كما في المسألة الرابعة.

رابعاً: قد يقدم في عرضه للمسألة الرأي الذي يميل إليه ثم يرجحه مصححاً له كما في المسألة السادسة.

خامساً: تبين مما سبق من دراسته للمسائل إنّ ابن بابشاذ صاحب شخصية علمية قوية لم يدون قواعد النحو في كتابه (شرح المقدمة المحسبة) دون أن يذكر الرأي الراجح عنده بل كان يختار من الآراء ما قوي لديه، وكان موافقاً لشيخ البصريين سيبويه، إذ كان بصري النزعة، لا يكاد يخالف سيبويه في أمر وقد جعل رأيه في صدارة جميع المسائل وصححه، كما رجحه في بعض المسائل بأكثر من عبارة كما في المسألة السادسة.

وأسأل الله أن يلهمنا السداد والصواب في القول والعمل إنه نعم المولى ونعم النصير.

(184) ارتشاف الضرب 1085/3.

(185) التذييل والتكميل 266/3.

(186) ينظر: التذييل والتكميل 266/3-268.

(187) همع الهوامع 95/1.

(188) ينظر: الباب 126/1، وشرح المفصل لابن يعيش 85/1.

(189) ينظر: شرح الأشموني 194/1.

فهرس المصادر والمراجع

أولاً: المصادر الأصلية

1. القرآن الكريم.

ثانياً: كتب التفسير وعلوم القرآن

2. ابن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1422هـ/2001م.
3. الأخفش، معاني القرآن، تحقيق: هدى محمود قراة، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الأولى، 1411هـ/1990م.
4. الفراء، معاني القرآن، تحقيق: أحمد يوسف نجاتي، ومحمد علي النجار، دار السرور.
5. الكسائي، معاني القرآن، إعداد وتقديم: عيسى شحاتة عيسى، دار قباء للطباعة، القاهرة، 1998م.
6. الزجاج، معاني القرآن وإعرابه، تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الأولى، 1408هـ/1988م.
7. مكي بن أبي طالب القيسي، مشكل إعراب القرآن، تحقيق: ياسين محمد السواس، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، 1394هـ/1974م.
8. أبو جعفر النحاس، إعراب القرآن، تحقيق: زهير غازي زاهد، عالم الكتب/مكتبة النهضة العربية، الطبعة الثانية، 1405هـ/1985م.
9. الأنباري، البيان في غريب إعراب القرآن، تحقيق: طه عبد الحميد طه، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1400هـ/1980م.

ثالثاً: كتب النحو والصرف

10. ابن السراج، الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثالثة، 1417هـ/1996م.
11. سيبويه، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الثالثة، 1408هـ/1988م.
12. ابن يعيش، شرح المفصل، المطبعة المنيرية.
13. الزمخشري، المفصل في علم العربية، دار الجيل، بيروت، الطبعة الثانية.
14. الزجاجي، الجمل في النحو، تحقيق: علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة/دار الأمل، الطبعة الأولى، 1404هـ/1984م.
15. الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تحقيق: مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، الطبعة الثالثة، 1399هـ/1979م.
16. الأزهرى، التصريح بمضمون التوضيح، دار إحياء الكتب العربية.
17. ابن هشام الأنصاري، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، الطبعة الثالثة، 1399هـ/1979م.
18. خالد الأزهرى، شرح التصريح على التوضيح، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت،

الطبعة الأولى، 1421هـ/2000م.

19. ابن الحاجب، شرح المقدمة الكافية في علم الإعراب، تحقيق: جمال عبد العاطي مخيمر، مكتبة نزار الباز.
20. ابن مالك، شرح التسهيل، تحقيق: عبد الرحمن السيد، ومحمد بدوي المختون، دار هجر، القاهرة، الطبعة الأولى، 1410هـ/1990م.
21. ابن مالك، شرح عمدة الحافظ وعدة اللافظ، تحقيق: عدنان عبد الرحمن الدوري، بدون تاريخ.
22. ابن مالك، شرح الكافية الشافية، تحقيق: عبد المنعم أحمد هريدي، دار المأمون، مكة المكرمة، الطبعة الأولى، 1402هـ/1982م.
23. المرادي، توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، تحقيق: عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، 1422هـ/2001م.
24. المرادي، الجنى الداني في حروف المعاني، تحقيق: فخر الدين قباوة، ومحمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1413هـ/1992م.
25. المالقي، رصف المباني في شرح حروف المعاني، تحقيق: أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، الطبعة الثالثة، 1423هـ/2002م.
26. الفارسي، المسائل الحلييات، تحقيق: حسن هنداي، دار القلم/دار المنارة، الطبعة الأولى، 1407هـ/1987م.
27. الفارسي، المسائل المشككة (البغداديات)، تحقيق: صلاح الدين عبد الله الشينكاوي، مطبعة العاني، بغداد.
28. عبد القاهر الجرجاني، المقتصد في شرح الإيضاح، تحقيق: كاظم بحر المرجان، مطبعة الرشيد، العراق، 1982م.
29. المرادي، الدرر اللوامع، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، دار البحوث العربية، الكويت، الطبعة الأولى، 1981م.
30. الرضي، شرح شافية ابن الحاجب، دار الكتب العربية، بيروت، 1402هـ/1980م.
31. الرضي، شرح الكافية، تحقيق: يوسف حسن عمر، جامعة قار يونس، ليبيا، الطبعة الثانية، 1996م.
32. ابن عصفور، شرح جمل الزجاجة (الشرح الكبير)، تحقيق: صاحب أبو جناح.
33. ابن خروف، شرح جمل الزجاجة، تحقيق: سلوى محمد عرب، جامعة أم القرى، الطبعة الأولى، 1418هـ.
34. أبي علي الشلوبين، شرح المقدمة الجزولية الكبير، تحقيق: تركي بن سهو العنيني، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثانية، 1414هـ/1994م.
35. ابن بابشاذ، شرح المقدمة المحسبة، تحقيق: خالد عبد الكريم، الكويت، الطبعة الأولى، 1976م.
36. الخوارزمي، شرح المفصل في صناعة الإعراب - التخمير، تحقيق: عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، دار الغرب الإسلامي، الطبعة الأولى، 1990م.

رابعاً: كتب اللغة والبلاغة

37. ابن الأنباري، أسرار العربية، تحقيق: محمد بهجة البيطار، مطبوعات المجمع العلمي بدمشق.
38. ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الثالثة، 1403هـ/1983م.

39. ابن جني، سر صناعة الإعراب، تحقيق: حسن هنداي، دار القلم، دمشق، الطبعة الثانية، 1413هـ/1993م.
40. الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تحقيق: مكتب الدراسات بمكتبة نزار مصطفى الباز.
41. الأعلام الشنتمري، النكت في تفسير كتاب سيوييه، تحقيق: رشيد بلحبيب، وزارة الأوقاف المغربية، 1410هـ/1999م.
42. السيوطي، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1418هـ/1998م.
43. ابن ولاد، الانتصار لسيوييه على المبرد، تحقيق: زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، 1416هـ/1996م.
44. ابن البغدادي، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الرابعة، 1418هـ/1997م.
45. الزبيدي، همع الهوامع، دار الكتب العلمية.

خامساً: المعاجم

46. ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد حيدر وعبد المنعم خليل، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، 1424هـ/2003م.

سادساً: كتب الحديث

47. البخاري، صحيح البخاري، دار ابن كثير، دمشق/بيروت، الطبعة الأولى، 1423هـ/2002م.

سابعاً: دواوين الشعر

48. ديوان أوس بن حجر، تحقيق: محمد يوسف نجم، دار بيروت للطباعة، 1986م.

49. ديوان الفرزدق، دار صادر، بيروت.

ثامناً: مؤلفات أخرى

50. أبي حيان الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق: رجب عثمان محمد، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الأولى، 1418هـ/1998م.
51. أبي حيان الأندلسي، البحر المحيط، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، وعلي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1413هـ/1993م.
52. أبي حيان الأندلسي، التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، تحقيق: حسن هنداي، دار القلم، دمشق، الطبعة الأولى، 1420هـ/2000م.
53. ابن الشجري، أمالي ابن الشجري، تحقيق: محمود محمد الطناحي، مطبعة الخانجي، القاهرة، 1413هـ/1992م.
54. الزمخشري، الدرر اللوامع، الكويت، 1981م.
55. السهيلي، نتائج الفكر، تحقيق: محمد إبراهيم البناء، دار الرياض للنشر.

عنوان البحث

تأثير منحنى فالدورف على تنمية مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي لدى الأطفال

رلى فران عراف¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: s12487394@stu.najah.edu

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/6>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/6>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/07م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/01م

المستخلص

تتناول الدراسة تأثير منحنى فالدورف على تنمية مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة (3-6 سنوات). انطلقت الباحثة من الحاجة إلى البحث في جدوى هذا المنحنى غير التقليدي في تطوير المهارات العاطفية والاجتماعية، لا سيما في ظل ضعف الأبحاث العربية حول الموضوع. ركزت الدراسة على خمس كفاءات رئيسية للتعلم العاطفي والاجتماعي، وهي: الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعي، إدارة العلاقات، اتخاذ القرارات المسؤولة، والوعي الذاتي. واعتمدت الباحثة المنهج الكمي الوصفي التحليلي، وجمعت البيانات عبر استبانة وُزعت على معلمات رياض أطفال طُبّقن أنشطة مستوحاة من المنحنى. أظهرت النتائج وجود تأثير دال إحصائيًا لمنحنى فالدورف على المهارات العاطفية والاجتماعية للأطفال، حيث انعكست ممارسات فالدورف القائمة على الإبداع، الفن، الإيقاع اليومي، والأنشطة العملية في تعزيز التعبير العاطفي والتفاعل الاجتماعي. وتشير النتائج إلى أن المنحنى يوفر بيئة تعليمية داعمة تُراعي الاحتياجات النفسية والاجتماعية للأطفال، كما يُسهم في تحسين ضبط الانفعالات، تطوير الوعي الذاتي، وتعزيز الإحساس بالانتماء من خلال التركيز على العلاقات والممارسات الجماعية. كما توصي الدراسة بضرورة تطوير برامج تدريبية للمعلمين في هذا المجال، واقتراح دراسات مقارنة مع مناهج بديلة كمنهج مونتيسوري وريجيو إميليا.

الكلمات المفتاحية: منحنى فالدورف، التعلم العاطفي الاجتماعي (SEL)، الطفولة المبكرة، الإبداع في التعليم، الوعي الذاتي، إدارة المشاعر، بناء العلاقات، بيئة التعلم البديلة، رياض الأطفال، المنهج الإنساني.

RESEARCH TITLE

The Impact of the Waldorf Approach on the Development of Social-Emotional Learning Skills in Early Childhood

Rola Farran Araf¹

¹ 1. An-Najah National University, Nablus, Palestine.

Email: s12487394@stu.najah.edu

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/6>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/71/6>

Received at 01/12/2025

Accepted at 07/12/2025

Published at 01/01/2026

Abstract

This study examines the influence of the Waldorf approach on the development of social-emotional learning (SEL) skills among children in early childhood (ages 3–6). Motivated by the educational gaps and limited local research concerning the Waldorf method, the researcher aimed to assess whether Waldorf-based educational practices effectively improve children's emotional and social competencies.

The study focused on five key SEL domains: self-management, social awareness, relationship skills, responsible decision-making, and self-awareness. Using a quantitative descriptive-analytical approach, data was collected from preschool teachers applying Waldorf-inspired activities. Results revealed statistically significant improvements in children's emotional expression and social interaction, indicating that the method positively influences all five SEL competencies.

The findings demonstrate that the Waldorf approach fosters a supportive, creative learning environment that aligns with children's natural developmental stages. Through artistic activities, rhythmic routines, storytelling, and experiential learning, the Waldorf method enhances emotional regulation, empathy, group cohesion, and self-discovery. The study recommends strengthening teacher training on Waldorf pedagogy and suggests comparative research with other child-centered methods, such as Montessori and Reggio Emilia.

Key Words: Waldorf Approach, Social-Emotional Learning (SEL), Early Childhood Education, Emotional Regulation, Self-awareness, Relationship Skills, Creative Learning, Alternative Education, Preschool, Holistic Development.

المقدمة

تعد مرحلة الطفولة المبكرة هي اللبنة الأولى في حياة الطفل، وهي عبارة عن الفترة التي قبل المدرسة من ثلاث حتى ست سنوات، أو فترة رياض الأطفال، وتعد هذه الفترة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان، حيث لها التأثير الأكبر على صقل، تشكيل وتطوير شخصيته (2022، جولدشميت). في هذه الفترة يتطور ذهن الطفل بشكل هائل، حيث يتشكل عدد كبير جدا من الروابط بين الخلايا العصبية في مخ الطفل مما يجعله حاضر لاستقبال المؤثرات الخارجية والتعلم بشكل فوري. تتميز هذه الفترة بالنمو السريع من الناحية النفسية، العقلية، الجسدية والانفعالية، ويرتقي بها الطفل بالنمو نحو الاستقلالية والاعتماد على الذات، ففي هذه المرحلة يقلل الطفل اعتماد على والديه ويزيد من اعتماده على نفسه، فينتقل من المنزل الى الحضانه وروضة الأطفال وهناك تبدأ عملية التنشئة العاطفية والاجتماعية، اكتساب القيم والمهارات والعادات الاجتماعية (2024، Taplin). وبما ان الطفل يأتي من عالم اللعب والترفيه (محمود، 2022)، ويعد اللعب استعدادا فطري وطبيعي عنده فهو المدخل الرئيسي لإكسابه المهارات والسلوكيات المرغوب فيها عن طريق أنشطة قائمة على اللعب مع الاشراف وتوجيه البالغ، والاهتمام باستمتاعهم بها وملئمتها لمبولهم واهتماماتهم. (Guerrero et al., 2024). وتعتبر فترة الطفولة المبكرة اهم المراحل التي يمر بها الانسان، لذا تهتم الدول في توفير تعليم الزامي لمرحلة رياض الأطفال، ان منح الاطفال تربية إيجابية في بداية حياتهم يأتي بفوائد عظيمة للطفل والمجتمع الذي نعيش فيه (Frye وآخرون، 2024).

أهمية المناحي التربوية في تنمية مهارات الأطفال:

يكن الوصول الى اقصى النتائج في تربية الأطفال في اختيار المنحنى التربوي المناسب لهم في مرحلة رياض (Rezzelle-Pennypacker, 2025) الأطفال. حيث تشكل هذه الفترة أساس الحياة المستقبلية للطفل. والمنحنى التربوي هو عبارة عن الاتجاه والأسلوب التربوي الذي تتبعه المؤسسة في تقديم المحتوى التعليمي بهدف تحقيق اهداف التعلم وتنمية المهارات والقدرات الكامنة في الطفل (مصالحة، 2025). وتتعد المناحي التربوية المتبعة في رياض الأطفال وفي العديد من الأحيان يتم الدمج بين المناحي التعليمية لتوفير تجربة تعليمية متكاملة تجيب على احتياجات الأطفال حيث يتبع كل منحنى نظرية من النظريات مثل، النظرية. (Guerrero et al., 2024) البنائية والنظريات السلوكية، وفي ظل التطورات والبحث عن البدائل في مجال التعليم، ظهر منهج فالدورف من بين المناهج الأخرى، والذي يركز على الابداع والأنشطة العملية، كون المنهج جديد ومختلف، وقد يؤثر على مخرجات التعليم وتطوير المهارات العاطفية الاجتماعية لدى الأطفال فقد اعتمد منحنى فالدورف عدة عناصر جديدة متماشياً مع التطورات والتحديثات المعاصرة، محافظاً على اساسيات المنهج، حيث يطور ممارسي فالدورف ممارسات اقوى وأفضل استنادا الى المبادئ الأساسية والموارد المعاصرة والفهم المتزايد للأطفال الصغار اليوم، خاصة التطور العاطفي الاجتماعي والذي يأتي قبل التطور المعرفي (Bruyillet, 2024, p.1). ويشمل مهارات العلاقات السليمة، الإدارة الذاتية للأفكار والعواطف والسلوكيات، والوعي الاجتماعي والوعي الذاتي واتخاذ القرارات (Larsen et al., 2023). ولذلك يسعى هذا البحث الى دراسة تأثير منهج فالدورف على تنمية المهارات العاطفية الاجتماعية في جيل الطفولة المبكرة.

مشكلة البحث

لاحظت الباحثة خلال عملها كمربية أطفال ومستشارة تربوية لجيل الطفولة المبكرة أنّ هناك تفاوت في مستوى المهارات العاطفية الاجتماعية عند الأطفال في المجالات، خصيصا فيما يخص ضبط المشاعر، التعاطف مع الآخر، بناء علاقات في الروضة وحل نزاعات مع أطفال آخرين. إضافة الى ذلك تبين من خلال متابعة الأطفال اليومية، أن قسم كبير يواجه

صعوبة في التعبير عن مشاعره، أو في التعامل المناسب مع مشاعر الآخرين، مما يؤثر بشكل سلبي على جودة تفاعل الأطفال بعضهم مع بعض.

كما استطلعت الباحثة آراء معلمين في الروضات التقليدية حول منحنى فالدورف، وأجمع معظمهم على أن التركيز في المنهج يتم على احتواء الأطفال، وتوفير بيئة دافئة وآمنة، العمل الفردي مع الطفل لتعزيز شخصيته واستقلاليته بواسطة الابداع، الموسيقى واللعب الحر. بالمقابل أعرب بعض المعلمين عن صعوبة تنفيذ منحنى فالدورف في السياق المحلي، لصعوبات منها كثرة عدد الأطفال في صف الروضة، قلة الموارد البشرية المؤهلة وافتقار البيئات الصفية للشروط المثالية للمنهج.

وأوضحت (Taplin 2024) في دراستها أن منحنى فالدورف يعطي الأولوية لأساس التطور الاجتماعي والعاطفي كدعم للتطور المعرفي، مع هذا لا تزال هناك جوانب عميقة في فهم الطفل تحتاج الى استكشاف وبحث واستمرار العمل.

كما ويؤكد البحث (Thomas Gitz-Johansen 2024) على أهمية البيئة الهادئة التي يوفرها منحنى فالدورف من خلال الموسيقى والغناء على الاتزان النفسي والذي بدوره يساعد على تفاعل اجتماعي واستقرار عاطفي ويوصي بإجراء دراسات ميدانية طويلة المدى في بيئات متعددة لرصد تطور الأطفال العاطفي النابع عن هذه الأنشطة حيث اقتصرته هذه الدراسة على روضة واحدة فقط.. تظهر الدراسة الحاجة لمتابعة الدراسات في هذا المجال، مما عزز الضرورة البحث الذي اعلم عليه.

وفي نفس السياق تتطرق دراسة approaches Silvia Guerrero a,b,Javier Valenciano-Valcarcel Alicia Rodríguez (2024) الى منهج فالدورف كواحد من المناهج البديلة الذي يؤثر على المجال العاطفي الاجتماعي من خلال اتباعه لأساليب تتوافق مع مبادئ نمو الأطفال. تدعو الى اجراء دراسات ممنهجة ومنظمة لقياس فاعلية المنحى، دراسات غير متحيزة لأهمية المنحى الايجابية مسبقا، وتفحص المفاهيم المحورية مثل الاستقلالية والرفاهية العاطفية.

وتؤكد دراسة (Kate Attfield 2023) وتسلط الضوء على تأثير اللعب الحر ولعب الخيال والابداع على التطور العاطفي الاجتماعي والاحساس بالانتماء. وتوصي بتعميم الدراسات الشمولية للمنحى كما وتوصي بإجراء دراسات تربط أسس منحنى فالدورف بدراسات حديثة، وتلقي الضوء على الناحية الاجتماعية الإبداعية لنهج فالدورف المهمل بحثيًا.

مما يظهر في الدراسات انه لا تزال هناك فجوة بحثية تتعلق بقياس التأثير الفعلي لهذا المنهج على تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية لدى الأطفال. وبناء على الدراسات السابقة ومراجعة الأدبيات، ستعتمد الباحثة في موضوع تأثير منحنى فالدورف في التطور العاطفي الاجتماعي كونه يعاني من فجوات بحثية مثل قلة الدراسات التجريبية، ومحدودية الثقافات التي أجريت فيها الدراسات، وقلة في الدراسات التي تقارن بين منحنى فالدورف والمناحي الأخرى، وعدم ادراج آراء الأطفال في الدراسات. وبناء على ما سبق من مراجعات أدبية، ملاحظات الباحثة الميدانية، تتحدد مشكلة البحث في السؤال التالي: ما هو تأثير منحنى فالدورف في تنمية التعلم العاطفي الاجتماعي لدى الأطفال؟

هدف البحث

هدف هذا البحث الى دراسة تأثير منحنى فالدورف على التعلم العاطفي الاجتماعي في جيل الطفولة المبكرة، من خلال قياس الكفايات الخمس للتعلم العاطفي الاجتماعي وهي الإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، وتنمية إدارة العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة، والوعي الذاتي.

أهمية البحث الأهمية النظرية: تقدم الباحثة في الإطار النظري لهذه الدراسة، إطار نظري حول تأثير منحنى فالدورف على تنمية المهارات العاطفية الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة، ونشأته، وأهدافه وأهميته في مرحلة رياض الأطفال.

الأهمية التطبيقية: سوف تقدم هذه الدراسة أنشطة وبرامج تعليمية، صممت وفق منحنى فالدورف، مما يوفر لكل من يرغب في تطبيق المنحنى في رياض الأطفال من معلمين أو مرشدين أو أولياء أمور يرغبون في التعرف على المنهج وتطبيقه.

الأهمية البحثية: تشكل هذه الدراسة إضافة مهمة للبحوث التربوية، حيث تهتم بموضوع محدود الدراسات عالمياً وعربياً على وجه الخصوص. من خلال دراسة ميدانية وتقديم بيانات وأدلة حديثة حول تأثير المنحنى على التعلم العاطفي الاجتماعي في قياس الكفاءات الخمس في مرحلة الطفولة المبكرة، تساهم هذه الدراسة في فتح المجال أمام الباحثين للتطرق لمنحنى فالدورف في سياقات أخرى وفي مراحل متقدمة، السنوات السبع الثانية أو الثالثة. مما يثري فهمنا لتأثير المنحنى على التطور العاطفي الاجتماعي على كافة الأجيال ويأتي بفهم أعمق لتأثير المنحنى التعليمي على تنمية الأطفال.

الفرضيات

تفحص الدراسة الفرضيات الآتية:

لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لتطبيق منحنى فالدورف على مستوى الإدارة الذاتية لدى الأطفال في مرحلة التعليم المبكر.

لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لتطبيق منحنى فالدورف على مستوى الوعي الاجتماعي لدى الأطفال في مرحلة التعليم المبكر.

لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لتطبيق منحنى فالدورف على مستوى تنمية إدارة العلاقات لدى الأطفال في مرحلة التعليم المبكر.

لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لتطبيق منحنى فالدورف على مستوى تنمية اتخاذ القرارات المسؤولة لدى الأطفال في مرحلة التعليم المبكر.

لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لتطبيق منحنى فالدورف على مستوى تنمية الوعي الذاتي لدى الأطفال في مرحلة التعليم المبكر.

حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على الحدود الآتية:

الحد البشري: عينة من أطفال رياض الأطفال 3 حتى 6 سنوات

الحد الزمني: أجريت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2024-2025

الحد المكاني: أجريت هذه الدراسة في مجمع رياض أطفال في لواء الشمال.

الحد الموضوعي: تأثير منحنى فالدورف على تنمية مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي.

الحد المنهجي: اعتمدت الباحثة المنهج الكمي لهذه الدراسة، وسيتم جمع البيانات من خلال اداتين مقياس كمية: استبيان، ومقياس الكفاءة الاجتماعي للأطفال الروضة.

محددات الدراسة

كانت صعوبة في توضيح المنحى كونه لم يكن معروف في الثقافة العربية ولم تتوفر مراجع واضحة عنه.

مصطلحات الدراسة

منحى فالدورف - (Waldorf Approach) (اصطلاحي): التعليم وفق منحى فالدورف، المعروف أيضا باسم تعليم شتاينر هو نهج تعليمي أسسه العالم النمساوي رودولف شتاينر عام 1919، يهدف الى تنمية الطفل من خلال التوازن بين النواحي الثلاث: الفكرية الفنية والعملية. يعتمد المنهج على فكرة ان التعليم يجب ان يتماشى مع مراحل تطور الطفل الطبيعية.

منحى فالدورف - (Waldorf Approach) (إجرائي): منحى تربوي بديل، يطبق في رياض الأطفال، يركز على تنمية الأطفال بشكل متكامل حيث يوازن بين النواحي العاطفية، الجسدية، الإبداعية والاجتماعية، وذلك من خلال أنشطة يومية منظمة تركز على التكرار والايقاع لتعزيز الشعور بالأمان والانتماء. يتبع أساليب اللعب الحر، الفنون والموسيقى، يطور الخيال من خلال القصص والحكايات ويدعم التفاعل الاجتماعي مرتبطا بالحياة اليومية والطبيعة، مما يعزز تطور الطفل عاطفيا واجتماعيا.

التعلم العاطفي الاجتماعي Social-Emotional-Learning-SEL (اصطلاحي): التعلم العاطفي الاجتماعي هي عملية تطوير اكتساب المهارات التي تتعلق بالتعامل مع المشاعر والعلاقات الاجتماعية. من خلالها يصبح الطفل قادرا على التعامل مع المواقف اللازمة لفهم مشاعره وادارتها بالشكل الواعي، لتطوير علاقة ذاتية سليمة، لبناء علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخر واتخاذ قرارات مسؤولة، مما يعزز حصانتهم النفسية ويأتي بالفائدة على نجاحهم الاجتماعي والأكاديمي.

التعلم العاطفي الاجتماعي (Social-Emotional-Learning-SEL) (إجرائي): التعلم العاطفي الاجتماعي يطبق في رياض الأطفال من جيل (3-6) كمشروع يشمل أنشطة وبرامج تؤهل الأطفال للتعرف على مشاعرهم والتعامل معها من خلال المحاكاة، القصص، المحادثات والالعاب التشاركية، يعزز الوعي الذاتي والتعاطف مع الآخر ويعمل على تزويد أدوات لحل الصراعات في مواقف اللعب الجماعي.

الطفولة المبكرة (اصطلاحي): هي مرحلة من مراحل نمو الانسان، من جيل الولادة حتى سن الثامنة، وتعتبر مرحلة حاسمة يمر بها الانسان لنموه الجسدي والعقلي، الاجتماعي والعاطفي، حيث تشكل اللبنة الأولى لشخصيته.

الطفولة المبكرة (إجرائي): مرحلة الطفولة المبكرة هي المرحلة التعليمية الأولى التي يمر بها الانسان في جهاز التربية والتعليم، في هذه المرحلة تتوفر للطفل البيئات والفرص للتعلم الحسي من خلال اللعب الحر والتفاعل مع البيئة المجاورة، مع مواكبة تطوره من قبل معلمين لمراقبة وقياس تطوره العاطفي الاجتماعي واللغوي.

الفصل الثاني

الإطاران النظري والمفاهيمي والدراسات ذات الصلة

يتناول هذا الفصل الإطارين النظري والمفاهيمي للدراسة، يشتمل على الأسس النظرية والمفاهيم المركزية المرتبطة بالبحث، يلقي هذا الفصل الضوء على تعريف منحى فالدورف من حيث فلسفته، توجهه، مبادئه وأهدافه ويركز على النمو الشامل للطفل، كما ويعرض مفهوم التعلم العاطفي الاجتماعي من حيث مكوناته الرئيسية وأهمية

تتميمته في جيل الطفولة المبكرة. كما ويتناول الفصل الدراسات السابقة ذات الصلة، لتحديد الفجوات البحثية التي تهدف الدراسة الى البحث فيها وسدّها، ولتقديم إطار نظري شامل تستند اليه الدراسة.

الإطار النظري

تعد مرحلة الطفولة المبكرة اللبنة الأولى لتنمية وتطوير الجانب العاطفي الاجتماعي لدى الأطفال (2022، جلعاد جولدشميت)، مما يدعو لوجود مناحي تربوية تتجاوز تلك التقليدية، تأتي هذه الدراسة لتفحص مدى تأثير منحنى فالدرورف على التعلم العاطفي الاجتماعي في جيل الطفولة المبكرة، مستندة الباحثة على دراسات سابقة. من خلال الإطار النظري تسعى الباحثة الى تقديم رؤية تربوية شمولية تعكس فكرها التربوي.

فقد أسس الفيلسوف النمساوي رودلف شتاينر سنة 1919 منحنى فالدرورف، الذي يتبنى نهجا متكاملًا شموليًا يدمج الفنون والموسيقى والتفاعل الاجتماعي والايقاع الطبيعي لدعم نمو الطفل (2022، جلعاد جولدشميت)، واختارت الباحثة النظرية الإنسانية، المستندة الى ماسلو وروجرز، كأساس نظري لدراساتها، حيث تتماشى مع فلسفة فالدرورف والتي تهتم بتطوير الذات والنمو الشخصي في بيئة تحتوي الطفل وتدعمه بعيدا عن الانجاز الأكاديمي، كما تهتم النظرية الإنسانية بتوفير الاحتياجات الأساسية للطفل، مثل الانتماء والأمان وتحقيق الذات، مما يتماشى مع اهتمام منحنى فالدرورف على التنمية المتكاملة مقابل الإنجازات الأكاديمية التقليدية في سن الطفولة المبكرة (Wang, 2023).

إضافة إلى ذلك، فإن النظرية الإنسانية تولي التجربة الداخلية للإنسان الأولوية، وتركز على التحفيز الداخلي، ولذا فإن النظرية الإنسانية هي الأكثر توافقًا مع منحنى فالدرورف، والأكثر ملائمة لتفسير تأثير المنحنى على التعلم العاطفي الاجتماعي، فمنحنى فالدرورف يهدف الى النمو الشامل للطفل من خلال بيئة خالية داعمة تلبي احتياجات الأمان من خلال الإيقاع اليومي الثابت، والانتماء من خلال الأنشطة الجماعية، مما يتماشى مع احتياجات سلم ماسلو. (Author, 2021)

وتقدم النظرية الإنسانية تفسير شامل للعلاقة بين منحنى فالدرورف والتعلم العاطفي الاجتماعي، فمنحنى فالدرورف يوفر بيئة تعليمية تدعم الابداع والتوازن العاطفي من خلال توفير احتياجات الأمان والانتماء، مما يدعم النمو الشامل للطفل، وما يتوافق مع النظرية الإنسانية التي ترى ان هذه الاحتياجات هي أساس تحقيق الذات (Attfield, 2022)، مما يُمكن الطفل من إدارة مشاعره نتيجة القبول غير المشروط، وبناء علاقات اجتماعية نتيجة تلبية حاجة الانتماء، وذلك نتيجة توفير البيئة الداعمة التي يوفرها منحنى فالدرورف في روضاته، توافقًا مع النظرية الإنسانية التي تفسر نمو الطفل العاطفي الاجتماعي في تهيئة ظروف إيجابية خالية من الضغط (Wang, 2023).

الإطار المفاهيمي

يتطرق الإطار المفاهيمي إلى تعريف منحنى فالدرورف والتعلم العاطفي الاجتماعي بهدف تعريف معانيها حسب سياق الدراسة، وتوضيح العلاقة بين هذه المفاهيم ضمن سياق الدراسة.

منحنى فالدرورف: عرف رسلان وكارتال (2022) منحنى فالدرورف انه يتمتع بمكانة مهمة بين المناهج المطورة لفترة ما قبل المدرسة، على أساس التصور العقلي للأطفال، وقد أجري تطبيقاته الأولى على أطفال العمال الذين يعملون في مصنع في ألمانيا في عشرينيات القرن العشرين. وفي مواجهة السلبات التي شهدناها بعد الحرب العالمية الأولى، تم البدء بتدريبات

وفق منهج فالدورف من أجل ضمان سلامة مشاعر الأطفال وأفكارهم. ويؤكد أن من أهم أهداف منهج فالدورف هو تربية عقول الأطفال وتنمية قدراتهم الإبداعية وبناء شخصياتهم. ويهدف إلى تمكين أطفال ما قبل المدرسة من إدراك مستوى المعرفة لديهم، وتطوير هذا المستوى من المعرفة، وإدراك مكانتهم في العالم، وإنشاء قرابة عالمية بدلاً من فكرة الانتماء والهوية المحلية والوطنية (Arslan&Kartal, 2022).

أما (Taplin (2024) فعرف منحنى فالدورف بأنه نهج تربوي يعزز التطور الاجتماعي والاجتماعي كأساس للتطور المعرفي، يعتمد على بيئة غنية بالفنون والإيقاعات الطبيعية لدعم التوازن الداخلي للطفل، مع التركيز على التجربة الحسية والإبداعية (Taplin, 2024).

وعرفت الباحثة نوران سليمان منحنى فالدورف (2022): التركيز الرئيسي في تعليم "فالدورف" هو التعلم المناسب للعمر. أي ربط كل موضوع منهجي بمراحل نمو الطفل. يلتقي هذا النهج مع الطفل حيث يكون نموه، ويولد مستويات عالية من التحفيز والحماس لدى التلاميذ (سليمان, 2022).

ورأت أمانى سغفان (2023) المنحنى كالتالي: تعليم فالدورف هو نظام تربوي بديل يعتمد على المفهوم الأنثروبولوجي للفرد وعلى المعرفة الحسية وفوق الحسية والتفكير التخيلي والتعاطف، وهي إحدى النماذج التي تركز على التربية الكلية للطالب ومراعاة جميع جوانب شخصيته والعمل على تطويرها، كما أن للمدارس ميزانية كبيرة لإدارتها، حيث أنها تعتمد أكثر على التعلم من الطبيعة واستخدام الوسائل التعليمية البسيطة والتي لها تأثير كبير على نمو الطالب الفكري والجسدي والاجتماعي الوجداني في نفس الوقت، كما أنها لا تحبذ الإكثار من استخدام التكنولوجيا الحديثة خاصة في السنوات الأولى للطفل، نظراً للأثار السلبية للتكنولوجيا خاصة في تلك المرحلة من عمر الطفل (سغفان, 2023).

وعرفت شيندا حامد منحنى فالدورف (2024): تتضمن فلسفة شتاينر التربوية مفهوم الطاقة "الحيوية" أو الأثيرية، التي تُوفر رابطاً نفسياً جسدياً بين النمو البدني والعقلي، تُركز طريقة فالدورف على العلاقة بين النضج البدني والتطور المعرفي، والتي تتوافق مع بداية التفكير العملي الملموس، من خلال دمج البرامج الأكاديمية الفنية والإبداعية شاملاً، يختبر الأطفال في طريقة فالدورف نمواً شاملاً (حامد, 2024).

وعرف ابريل غريرو (2024) منحنى فالدورف انه منهج دراسي صمم من قبل شتاينر ليكون مُركّزاً على الطفل في نهجه التعليمي. يتمحور المنهج الذي يُديره المُدرّس حول سرد القصص الشفهي. يستخدم فالدورف أنشطة مُوجّهة مُثرية ومُتأثرة بالتعلم القائم على اللعب، مثل التعلم القائم على العمل اليدوي. يُعدّ سرد القصص السردى أحد أسس محو الأمية المبكرة في فالدورف. ويتضمن منهج تنمية محو الأمية أقلام تلوين شمعية ونماذج تربط القصص بمبادئ الأبجدية. ويُشجع على مشاركة الوالدين في أنشطة سرد القصص للتعلم بين الوالدين والطفل. يرتبط أسلوب فالدورف التربوي بالكتابة، حيث ترتبط العديد من "كتل الدروس الرئيسية" بأنشطة الفن والكتابة. ترتبط التمثيلات الصوتية التصويرية بممارسة تكوين الكلمات وربط الحروف بالأصوات. قبل الوعي الصوتي، تستغل مبادئ الأبجدية هذا الارتباط القرائي بالصور لتنمية مهارات الكتابة الناشئة. يرتبط مبدأ الأبجدية بالصور والموسيقى والنشاط البدني وأصوات الصور. تتكوّن هذه الروابط مع توسع مهارات الأطفال في المفردات، حيث يربطون الرموز بالذاكرة من خلال الأغاني (Abril-Gonzalez, 2024).

وترى الباحثة أن منحنى فالدورف ليس مجرد نهج تعليمي عادي، إنما هو نهج تربوي ونظام تعليمي غير تقليدي، يطبق في مرحلة الطفولة المبكرة بداية ويستمر في المراحل المتقدمة. يدعو الى تأمل وفهم طبيعة الطفل وتطوره، مرتكزة على علم النفس التنموي لشتاينر. يؤمن منحنى فالدورف بتنمية الطفل نفسه، جوانبه ومؤهلاته المختلفة، وبالعامل الصحيح والموجه

للطفل نفسه كمعيار، ولطاقاته الناشئة، ويعمل المنحنى بما يتناسب مع كفات واحتياجات الأطفال كتهيئة لما يتطلب منهم في المستقبل بعيدا عن سيرورات التعلم المجردة والكفاءات الذهنية والإدراك الفكري لأحداث في الواقع والمحيط، علما ان طاقات الوعي والتفكير ستنمو بشكل طبيعي وشخصي في الوقت المناسب من دون أن تتلقى أي دعم خارجي، عن طريق اللعب الحر، الحركة، الأحاسيس والخيال. ويعمل منحنى فالدرروف بطريقة شمولية، جسديا، روحيا وعاطفيا، من خلال أنشطة منتظمة، إبداعية، موسيقية، حركية وأنشطة متصلة بالطبيعة في بيئة تعاونية يسودها جو من الهدوء والراحة مع اتباع إيقاع ثابت، مما يجعل منه أداة فعالة لدعم شخصية الطفل (Gitz-Johansen, 2024). والتعلم العاطفي الاجتماعي: التعلم العاطفي الاجتماعي هو القدرة على التعرف على المشاعر وإدارتها وحل المشكلات بشكل فعال وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين. وفي منتصف تسعينيات القرن العشرين، أظهرت الأبحاث المتعلقة بالوقاية والمرونة التأثيرات الإيجابية لبرامج التعليم الاجتماعي والعاطفي في المدارس (Godman, 2024).

ويستهدف التعلم العاطفي الاجتماعي مجموعة من السلوكيات والإدراكات والعواطف. يعرف التعاون من أجل التعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي على أنه: اكتساب وتطبيق المعرفة والمواقف والمهارات اللازمة للتعرف على المشاعر وإدارتها بشكل فعال، تنمية الاهتمام والرعاية بالآخرين، اتخاذ القرارات المسؤولة، إقامة علاقات إيجابية، والتعامل مع المواقف الصعبة بكفاءة (Jones&Kahn, 2021). ويعتمد إطار عمل التعلم العاطفي الاجتماعي على خمس كفاءات اجتماعية وعاطفية أساسية: الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة. ويتم تشجيع الطلبة على تعلم وممارسة وتطبيق المهارات الاجتماعية والعاطفية من خلال المشاركة في الأنشطة الإيجابية داخل وخارج الفصل الدراسي.

وتعرف بنت فواز (2020) التعلم العاطفي الاجتماعي هو الخطوة الأولى نحو تطور مناخ مدرسي إيجابي وامن، وان هناك علاقة متبادلة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي والمناخ المدرسي، وأن التركيز على دمج التنمية العاطفية الاجتماعية هو السبيل إلى تهيئة بيئات مدرسية امنه وداعمة تقضي الى التعلم، ذلك ان الفصول الدراسية التي تتميز بالعلاقات الدافئة بين المعلمين والطلبة تعزز التعلم العميق لدى الطلبة، والطلبة الذين يشعرون بالراحة مع معلمهم وقرانهم هم أكثر استعدادا للتعامل مع المواد الصعبة والمثابرة على التعلم (فواز, 2020).

وكما تعرف الباحثة رغدة مصالحة (2024) التعلم العاطفي الاجتماعي بأنه العملية التي يسعى من خلالها كل المعلمين والاهل إلى إكساب الأطفال مجموعة من المهارات الاجتماعية والعاطفية والمتمثلة بالمعرفة والمواقف والمهارات اللازمة لفهم وإدارة العواطف، وتحديد وتحقيق الأهداف الإيجابية، وإظهار التعاطف مع الآخرين، وانشاء العلاقات الإيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة (مصالحة, 2024).

وعرفت منظمة CASEL (2020) التعلم العاطفي الاجتماعي، العملية التي من خلالها يكتسب الأطفال والراشدون المعرفة والاتجاهات والمهارات، التي يحتاجونها لإدراك وإدارة عواطفهم، ويظهرون الاهتمام والعناية بالآخرين، وقيمون علاقات إيجابية ويتخذون قرارات مسؤولة ويتعاملون مع المواقف الصعبة بصورة بناءة (Casel, 2020).

وذكر حسن (2025) في بحثه أن التعلم العاطفي الاجتماعي يعد أحد المداخل التربوية العملية للتعلم ويهدف الى تنمية الجوانب الإنسانية والاستجابة لها والارتقاء في المواقف الضاغطة والجوانب الاجتماعية وتعظيم عملية التعليم (حسن, 2025).

وعبدالله ومحمد (2022) عرفوا التعلم العاطفي الاجتماعي بأنه مجموعة قيم اجتماعية، عاطفية ومعرفية يطبقها الفرد من

خلال اكتسابه لمهارات عاطفية اجتماعية لتنظيم مشاعره وإدارتها على أفضل وجه لتضمن تحقيق النجاح في الحياة ومواجهة الأزمات. من خلال عملية التعلم العاطفي الاجتماعي يطور الطفل قدرته لإدراك مشاعره ومشاعر الآخرين، تنظيم انفعالاته، وبناء علاقات إيجابية، واتخاذ قرارات مسؤوله، وهناك تأثير كبير للتعلم العاطفي الاجتماعي على الإنجاز الأكاديمي والسلوكيات الإيجابية لدى الطفل.

أي أن التعليم العاطفي الاجتماعي هو ليس مجرد اكتساب مهارات حياتية، بل هو عملية شمولية تعتمد على التجربة المستمرة.

العلاقة بين منحنى فالدورف والتعلم العاطفي الاجتماعي

منحنى فالدورف هو منحنى تربوي يركز على التعلم الشمولي من خلال الإيقاع اليومي الثابت والفنون والموسيقى، بينما التعلم العاطفي الاجتماعي هو قدرة الطفل العاطفية والاجتماعية (2022, جلعاد جولدميث)، وتقتضى الباحثة أنه هناك ارتباط بين منحنى فالدورف والتعلم العاطفي الاجتماعي حيث أن مميزات المنحنى تدعم ركائز التعلم العاطفي الاجتماعي، فالرسم والموسيقى تساعد الطفل على تعزيز الوعي الذاتي من خلال التعبير عن المشاعر، والإيقاع اليومي الثابت يدعم الإدارة الذاتية من خلال تنظيم المشاعر، والتعاون والعمل المشترك يعزز الوعي الاجتماعي من خلال التعاطف مع الآخر وفهم مشاعره، والتفاعلات في البيئة الداعمة بين الأطفال والكبار تبني الثقة والتواصل البناء في العلاقات، والانخراط في الأنشطة العملية يبني الشعور بالمسؤولية تجاه أنفسهم والمجتمع ويعزز مهارة اتخاذ القرارات المسؤولة (Gitz-Johansen, 2024).

وبما أن منحنى فالدورف غني بالأنشطة العملية ويوفر التجارب العاطفية والاجتماعية (Attfield, 2022)، فإن ذلك يعزز التعلم العاطفي الاجتماعي من خلال المتابعة بدلا من التعلم التقليدي. إضافة إلى ذلك فقد يؤدي تعليم منحنى فالدورف إلى تعزيز التعلم العاطفي الاجتماعي وزيادته بسبب تركيزه على التكاملية بين العقل والروح والجسد.

الدراسات ذات الصلة

أشارت دراسة (Pennypacker, 2025) استخدام المعلمين في مدارس فالدورف لفن الدمى التربوي لتعزيز نمو الطلبة، وهدفت الدراسة لاكتشاف آراء معلمي روضات فالدورف حول توظيف الدمى التعليمية، مع تطوير برنامج تطوير مهني يربط بين التفاعل مع الدمى والنمو العاطفي الاجتماعي، اعتمدت الدراسة المنهج المختلط، أجري فيها تطوير ورشة عمل للتطوير المهني وتخطيط الدروس، وجمعت البيانات بواسطة استبانة ومقابلات تفسيرية، وطبقت الدراسة على 46 مشاركا، 41 من معلمي فالدورف من الصف الأول حتى الثامن و5 مشتركين من محركي الدمى مستوحين من أسلوب فالدورف، وأشارت النتائج إلى بناء برنامج تطوير مهني يربط بشكل وثيق بين ممارسات تعليم فالدورف، وتجارب الدمى من خلال منحنى فالدورف، ومعايير الفنون الأساسية ومنحنى فالدورف. كما أن الدراسة أشارت إلى أن فن التمثيل بالدمى يمكن استخدامه كأداة تعليمية شاملة لكنها ما زالت أسلوب غير شائع في المدارس الابتدائية. (Pennypacker, 2025)

وتناولت دراسة (Tuta&Temel, 2025) المقارنة بين منهجي فالدورف ومونتيسوري في دعم مهارات الحياة لدى الأطفال، وهدفت الدراسة إلى تحديد المهارات الحياتية في منهج فالدورف ومونتيسوري، والكشف عن المهارات التعليمية الداعمة لهذه المهارات في مرحلة الطفولة المبكرة، اعتمدت المنهج المختلط، النوعي (مقابلات) والكمي (تحليل محتوى). استخدمت الدراسة نموذج مقابلة شبه منظم مع تسجيل صوتي، وطبقت الدراسة على 13 معلم (8 فالدورف و5 مونتيسوري) في رياض الأطفال، أشارت النتائج إلى أن كلا النهجين يدعمان المهارات الحياتية، مع أقل تركيز على

مهارات مواجهة الطوارئ، وإن للأسرة الدور الأكبر في تعلم مهارات مواجهة الطوارئ. (Tuta&Temel, 2025)

وتناولت دراسة (Taplin, 2024) اكتشاف وتحليل الأركان الخمسة لمنحى تربية فالدورف في سن الطفولة المبكرة في القرن 21، وتقييم استمرارية أهميتها في ظل التطورات في فهم الطفل. استخدمت الدراسة تحليل نقدي لممارسات تربية فالدورف، مستندة الى الأبحاث الجديدة في مجال علم النفس التربوي والاعصاب وخبرتها الشخصية. كما انها لم تستخدم عينة بحثية، حيث انها دراسة نظرية تستند الى خبرتها في الثلاثين سنة في مجال تربية فالدورف، مع التطرق الى ممارسات من دول مختلفة مثل بريطانيا، سلوفينيا وكرواتيا، وأشارت نتائج الدراسة الى ان منحى فالدورف يولي الأولوية للتعلم العاطفي الاجتماعي كأساس للتطور المعرفي، كما اشارت على أهمية لتوفير بيئة تعليمية معززة للحواس وضرورة استمرارية التواصل مع الطبيعة. إضافة الى ضرورة دعم اللعب الحر والابداعي الذي يبادر به الطفل (Taplin, 2024).

وأعد (Tyson, 2024) مسحاً شاملاً للأبحاث التجريبية المتعلقة بتعليم فالدورف بهدف تقديم نظرة عامة واضحة حول ما تم بحثه في مجال تعليم فالدورف بشكل تجريبي، اعتمد المسح على تحليل وفحص للدراسات السابقة المتعلقة بتعليم فالدورف، واستخدم الباحث تحليل الادبيات والمراجعات، حيث تم جمع الأدلة من الأبحاث، حيث أن العينة الرئيسية هي الأبحاث الامبريقية بين الأعوام 1990-2023، كما ولم يحدد عدد تلك الأبحاث انما ذكر استخدامه لأطروحات دكتوراه، مقالات منشورة محكمة واستبعد الدراسات غير المحكمة، ومن ثم أبحاث ودراسات حول تطوير مدارس فالدورف، وأشارت النتائج الى تزايد الاهتمام الأكاديمي في مدارس فالدورف التي تسهم في تطوير التحصيل الأكاديمي وفي تطوير المهارات في جميع المجالات، وأخيرا ان مدارس فالدورف تطبق في سياقات ثقافية متنوعة (Tyson, 2024).

واستعرضت (Tina, 2024) في دراستها حول تطور نهج فالدورف في رعاية وتعليم الطفولة المبكرة في القرن الواحد والعشرين، وهدفت الدراسة الى استكشاف تطبيق فلسفة الانثروبوصوفيا في مراكز التعلم المبكر في اسيا، واعتمدت الدراسة المنهج النوعي. واستخدمت الباحثة مقابلات مع ممارسين في المدارس لفهم تطبيق المفاهيم الأساسية وتحليل بيانات، مع ممارسين في تعليم فالدورف كعينة (15 معلم في المدرسة الابتدائية و18 معلم في المدرسة الثانوية). وأشارت النتائج الى ان الممارسين يقدرون التطور الشامل للطفل والارتباط بالطبيعة، لكن هناك تحديات ثقافية في تطبيق بعض مفاهيم فالدورف في السياقات الاسيوية (Tina, 2024).

وناقشت دراسة (Ulrike Barth & Angelika Wiehl, 2024) مسألة الشمولية ومتطلبات التعلم الشامل في مدارس فالدورف، وهدفت الدراسة الى استكشاف مدى شمولية التعليم في مدارس فالدورف وتحليل الإمكانيات التي يمكن تطويرها لتلبية احتياجات التعلم الشامل، حيث تم استخدام المنهج النوعي واستخدام مقاطع الادراك كأداة تشخيصية لتمكين المعلمين من طرح الأسئلة الصحيحة، أشارت النتائج الى أن الممارسين يقدرون التطور الشامل للطفل والارتباط بالطبيعة، لكن هناك تحديات ثقافية في تطبيق بعض مفاهيم فالدورف في السياقات الاسيوية (Barth&Wiehl, 2024).

وناقشت مقالة (Liane Brouillette, Kate Attfield, Kimberly Telfer-Radzat, 2024) النمو العالمي المستمر لتعلم فالدورف على مدار مئة سنة، وهدفت الى تطور تعليم فالدورف علميا. كما وتعتمد المنهج المختلط، النوعي (مقابلات، دراسة حالة) والكمي (تحليل اختبارات). واستخدمت المقابلات، والاستبانة، واختبارات أداء وتحليل الوثائق كأدوات، وطبقت على معلمين وطلبة مدراس فالدورف في المملكة المتحدة، المانيا، نيوزيلندا والولايات المتحدة. وأشارت النتائج الى تعزيز التعلم الشامل، الابداع والمسؤولية الاجتماعية، طلاب فالدورف يتقنون من الناحية الأكاديمية ويتكيفون محليا (Brouillette et al., 2025).

وقدمت دراسة سغفان (2023) دراسة تحليلية تقارن بين اتجاهي رودولف شتاينر ورجيو اميليا في تربية الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة. هدفت الدراسة الى دراسة فلسفتي شتاينر واميليا لتطوير التربية في جيل الطفولة المبكرة واعتمدت الدراسة المنهج النوعي (تحليل الادبيات)، كما استخدمت الدراسة تحليل المحتوى كأداة للدراسة وطبقت الدراسة على أطفال رياض الأطفال ولم يذكر تحديد للعدد، وأشارت النتائج الى الاتفاق على المنهجية النشطة والتعليم العملي والى أهمية النمو الشامل والتعبير (سغفان، 2023).

وسعت دراسة صالح (2022) الى الكشف عن الأسس النظرية والفكرية لفلسفة رودولف شتاينر، ودراسة واقع التعلم في مصر حالياً، كما اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي مستخدمه تحليل وصفي للأدبيات والمراجعات المتعلقة بفلسفة شتاينر وتعليم فالدورف. طبقت الدراسة على مدارس مصرية مختلفة ولم تحدد العينة بالضبط، وأشارت النتائج الى ان هناك حاجة الى نشر منحنى فالدورف في مصر، وضرورة لتأهيل معلمين على فلسفة فالدورف. وهناك اقتراح لإنشاء مؤسسة للإشراف على شؤون تعليم فالدورف في مصر (صالح، 2022).

وأجرت (2022) Attfileld دراسة حول مفهوم "حياة الشعور" لدى الأطفال في مدارس فالدورف، هدفت الدراسة الى استكشاف تأثير التعلم العاطفي الاجتماعي في تنمية المواطنة الشاملة لدى أطفال المرحلة الابتدائية. اعتمدت الدراسة المنهج النوعي، القائم على تحليل الخبرات التربوية والممارسات التعليمية في مدارس فالدورف الدولية. استخدمت الكاتبة المقابلات كأداة رئيسية لجمع البيانات، والمراجعة النظرية لنصوص متعلقة بمنحنى فالدورف والتعلم الشامل. وتكونت العينة من 25 خبيراً تربوياً في مدارس فالدورف في الولايات المتحدة وألمانيا والمملكة المتحدة. تم اختيارهم بناء على خبرتهم العملية في تطبيق منحنى فالدورف وإطلاعهم على القضايا المرتبطة بالتربية الشاملة. أشارت النتائج الى انه هناك تفاوت في الممارسات التربوية بين مدارس فالدورف، كما ان دور المعلم المركزي في فالدورف يعج عاملاً حاسماً في دعم النمو الشعوري الاجتماعي. وأشارت الدراسة الى مرحلة "حياة الشعور" التي تسهم بفعالية في تنمية الانتماء والوعي الاجتماعي لدى الأطفال (Attfeld, 2022).

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الكمي الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة البحث، اذ يهدف الى قياس تأثير منحنى فالدورف على تنمية مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة. ويعتمد هذا المنهج على جمع البيانات من عينة ممثلة باستخدام أداة الاستبانة وتحليلها احصائياً لاختبار فرضيات الدراسة والوصول الى استنتاجات علمية دقيقة.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع أطفال رياض الأطفال الحكومية في لواء الشمال، الذين تتراوح أعمارهم بين 3-4 سنوات إضافة الى معلمات رياض الأطفال العاملات فيها خلال العام الدراسي 2024-2025.

وتم اختيار العينة بأسلوب العينة القصدية من رياض الأطفال التي تطبق أنشطة مستوحاة من منحنى فالدورف والعينة العشوائية البسيطة من المعلمات العاملات فيها.

أدوات الدراسة

نظراً لطبيعة الدراسة وأهدافها، استخدمت الباحثة الأدوات الآتية: استبانة موجه لمعلمات رياض الأطفال المتواجدات في الروضة، لقياس ملاحظاتهم للتغيرات العاطفية الاجتماعية عند الأطفال بعد تطبيق فعاليات مستوحاة من منحي فالدروف. وتتكون الاستبانة من قسمين، القسم الأول يمثل البيانات الديمغرافية (الوظيفة، والمؤهل التعليمي، والعمر، وسنوات الخبرة، ونوع التدريب التربوي - تقليدي/بديل، وعدد الأطفال في الروضة، ونظام الروضة - تقليدي/بديل/مختلط)، أما القسم الثاني فيتكون من 30 عبارة موزعة على محورين رئيسيين هما التعبير العاطفي والتفاعل الاجتماعي.

صدق الاستبانة تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية وتربية فالدروف، وتم الأخذ بأرائهم وملحوظاتهم، وتعديل الاستبانة بصورتها النهائية.

ثبات الاستبانة تم حساب ثبات الاستبانة من خلال معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي

متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة: (الوظيفة، والمؤهل التعليمي، والعمر، وسنوات الخبرة، ونوع التدريب التربوي - تقليدي/بديل، وعدد الأطفال في الروضة، ونظام الروضة - تقليدي/بديل/مختلط، النوع الاجتماعي ذكر/انثى).

المتغير التابع: التعبير العاطفي والتفاعل الاجتماعي

المعالجات الإحصائية: للإجابة عن أسئلة الدراسة، وفحص فرضياتها، فقد تم استخدام برنامج SPSS والمعالجات الإحصائية الآتية:

1. التكرارات والنسب المئوية لوصف أفراد العينة.
 2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير فقرات الاستبانة.
 3. استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق وفق متغير التعبير العاطفي والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال وفق متغير نوع التدريب التربوي - تقليدي/بديل، لأنه متغير ثنائي التصنيف. واستخدام اختبار t لعينتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق وفق متغير التعبير العاطفي والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال وفق متغير النوع الاجتماعي (مذكر/مؤنث)، لأنه متغير ثنائي التصنيف.
- وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لفحص دلالة الفروق وفق التعبير العاطفي والتفاعل الاجتماعي وفق متغيرات لأكثر من مستويين متغيرات مكان السكن، والمؤهل العلمي، والخبرة، والعمر، وعدد الأطفال في الروضة، ونظام الروضة - تقليدي/بديل/مختلط.

الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها

يهدف هذا الفصل إلى عرض نتائج الدراسة الإحصائية المتعلقة بتأثير منحى فالدورف على التعلم العاطفي الاجتماعي، ومن ثم مناقشتها في ضوء أهداف الدراسة وفروضها النظرية، ومقارنتها بما ورد في الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة.

الجدول (1): العمر

الفئة	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	20	20.0	20.0	20.0
2	36	36.0	36.0	56.0
3	23	23.0	23.0	79.0
4	21	21.0	21.0	100.0

يُظهر جدول توزيع الفئات العمرية للمعلمات أن الفئة الثانية (من 30 إلى 40 عامًا) بلغت النسبة الأعلى (36%)، مما يعكس توازنًا بين الخبرة المهنية والحيوية العملية في تطبيق منحى فالدورف. يشير ذلك إلى أن أغلب الممارسات التعليمية تأتي من معلمات يتمتعن بخبرة مناسبة لتطبيق مناهج تربوية بديلة، وهو ما يمكن أن يؤثر إيجابًا على فعالية المنحى في دعم التعلم العاطفي الاجتماعي لدى الأطفال.

الجدول (2): المؤهل العلمي

المؤهل	Frequency	Percent	Valid Percent
1	39	39.0	39.0
2	61	61.0	61.0

يوضح الجدول أن 61% من المعلمات يتمتعن بمؤهلات علمية مرتفعة (بكالوريوس فأعلى)، فيما حصلت 39% على مؤهلات أقل. يعزز المستوى الأكاديمي المرتفع لدى غالبية المعلمات احتمالية فهم أعمق لمبادئ منحى فالدورف وتطبيقه بشكل أكثر فاعلية في البيئة الصفية، لا سيما في مجالات التعلم العاطفي والاجتماعي.

الفئة	Frequency	Percent	Valid Percent
1	21	21.0	21.0
2	39	39.0	39.0
3	40	40.0	40.0

الجدول (3): عدد سنوات الخبرة

توضح البيانات أن 40% من المعلمات يمتلكن أكثر من 10 سنوات خبرة، وهي النسبة الأعلى بين الفئات. يشير ذلك إلى أن معظم العينة ينتمين إلى فئات ذات خبرة مهنية عالية، مما يوفر فرصة لتطبيق مناهج تعليمية متقدمة مثل فالدورف بشكل مدروس ومتمن، وهو ما قد يساهم في تعزيز المهارات العاطفية والاجتماعية لدى الأطفال بصورة فعالة. الجدول (4): التدريب الرسمي حول منحى فالدورف.

الجدول (4): التدريب الرسمي حول منحنى فالدورف

الفئة	Frequency	Percent	Valid Percent
1	31	31.0	31.0
2	69	69.0	69.0

تكشف البيانات أن 69% من المعلمات تلقين تدريباً رسمياً حول منحنى فالدورف، وهو ما يشير إلى وجود وعي وتوجه واضح نحو تطوير الكفاءات المهنية في مجال التربية البدنية. هذا التدريب يشكل عاملاً حاسماً في جودة التطبيق العملي للمنحنى في الروضات، ويعزز من قدرة المعلمات على تحقيق أهداف التعلم العاطفي والاجتماعي المتوافقة مع المنهج.

الجدول (5): مدى تطبيق منحنى فالدورف في الروضات

الفئة	Frequency	Percent	Valid Percent
1	21	21.0	21.0
2	48	48.0	48.0
3	31	31.0	31.0

تُظهر النتائج أن 48% من الروضات تطبق منحنى فالدورف بدرجة متوسطة، بينما تطبقه 31% بدرجة مرتفعة، مقابل 21% تطبقه بدرجة منخفضة. يعكس ذلك وجود انتشار تدريجي لتبني هذا المنحنى في البيئة المحلية، وهو مؤشر إيجابي على الوعي بدور الأساليب التربوية البديلة في تعزيز الجوانب العاطفية والاجتماعية لدى الأطفال.

الجدول (6): الإحصاءات الوصفية للمتغيرات الرئيسية

المتغير	N	Mean	Std. Deviation
mean1	100	4.2675	0.6779
mean2	99	4.2941	0.6624
mean3	98	4.2385	0.7328
mean4	94	4.2970	0.6803
total	94	4.2757	0.6557

تشير القيم الإحصائية إلى أن المتوسطات تراوحت بين (4.23 - 4.29) بانحراف معياري يقارب (0.66 - 0.73)، ما يدل على اتجاه إيجابي قوي نحو تطبيق منحنى فالدورف. هذه النتائج تدعم فرضيات الدراسة التي تؤكد أن المنحنى يسهم في تعزيز مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى الأطفال، خاصة في مجالات الوعي الذاتي، وضبط الانفعالات، وبناء العلاقات الاجتماعية الإيجابية.

الاستنتاجات

تؤكد النتائج أن منحنى فالدورف يشكل إطاراً تربوياً فعالاً في تعزيز الجوانب العاطفية والاجتماعية لدى الأطفال، وأن تطبيقه في الروضات المحلية يشهد نمواً متزايداً مدعوماً بالتدريب المهني للمعلمات. كما أظهرت التحليلات الإحصائية توجهات إيجابية نحو فاعلية المنحنى، مما يدعم التوصية بتوسيعه وتكييفه وفق البيئة الثقافية والتعليمية المحلية.

وقد تم اختبار فرضيات البحث باستخدام مستوى دلالة ($\alpha=0.05$):

الفرضية الأولى: تم رفضها مما يدل على وجود تأثير دال إحصائيًا لمنحى فالدورف على الإدارة الذاتية.

الفرضية الثانية: تم رفضها مما يثبت التأثير الإيجابي على الوعي الاجتماعي.

وتم رفض باقي الفرضيات المتعلقة ببناء العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة، والوعي الذاتي، مما يؤكد فعالية المنحى في الجوانب الخمسة للتعلم العاطفي الاجتماعي.

ووفقا للدراسات السابقة

تتسق نتائج الدراسة الحالية مع ما أشار إليه Gitz Johansen (2024) بأن منحى فالدورف يعزز نمو الطفل العاطفي والاجتماعي من خلال الأنشطة الإبداعية والفنون. وكما تؤكد Taplin (2024) أن البيئات الهادئة والإيقاع اليومي الثابت يدعمان تطور الوعي الاجتماعي والانفعالي لدى الأطفال.

التوصيات

ووفقا لذلك توصي الدراسة بضرورة تبني برامج تدريبية مهنية للمعلمات، لتعزيز فهم وتطبيق منحى فالدورف. وكما تقترح الباحثة إجراء دراسات مقارنة بين منحى فالدورف ومنحى مونتيسوري أو ريجيو إمبليا لبحث الفروق في التأثير على التطور العاطفي والاجتماعي لدى الأطفال.

المراجع العربية

- التميمي، خولة بنت فهد بنت عبد العزيز البريدي. (2020). تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى معلمات المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية، 19*(25، الجزء الثالث)، 19-92. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- جولدشميت جلعاد. (2022). *عالم الطفولة* إصدار: كتاب إلكتروني، (ISBN 978-965-575-268-7)
- سعفان، أماني إبراهيم عبد الحميد. (2023، أكتوبر). دراسة تحليلية لبعض الاتجاهات التربوية المعاصرة في تربية الطفل بمرحلة الطفولة المبكرة (رودولف شتاينر - ريجيو إمبليا). *مجلة دراسات في الطفولة والتربية - جامعة أسيوط، 27*(الجزء الثاني)، 457-538.
- سليمان، نوران صالح محمد. (2022). إجراءات مقترحة لتطوير التعليم في مصر في ضوء فلسفة رودولف شتاينر (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة حلوان، كلية التربية، القاهرة، مصر.
- محمد، شيدا علوان. (2024). القضية الراهنة: إعادة النظر في دور التعليم خلال مرحلة الطفولة المبكرة: بين التعليم الأكاديمي والتعليم الموجه نحو الطفل. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 16*(2)، 309-319.
- محمود، هند محمد حجازي. (2022). مناهج رياض الأطفال في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة [Kindergarten Curricula in Light of the Experiences of Some Countries]. *المجلة العربية للتربية النوعية، 20*(20)، <https://doi.org/10.21608/AATM.2022.126882.10061>، 30-30.
- مصالحة، رعدة محمد نجيب. (2024). الشراكة التربوية وأهميتها لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في رياض الأطفال داخل الخط الأخضر وشرقي القدس (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة العربية الأمريكية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم التربوية.

المراجع الأجنبية

- * Abril-Gonzalez, P., Harmon, F. J., & Pérez, M. S. (2024). Collective dreaming as conduits to enact just futures in childhood/s education and care. *Global Studies of Childhood*, 14(3), 294–305. <https://doi.org/10.1177/20436106241267844>
- *Arslan, A., & Kartal, S. (2022). The effect of the Waldorf approach applied with the collaborative method on the early assessment skills of 48–60 months-old children. *International Online Journal of Education and Teaching*, 9(3), 1096–1112. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/1658>
- *Attfield, K. (2021). The young child's journey of 'the will': A synthesis of child-centered and inclusive principles in international Waldorf early childhood education. *Journal of Early Childhood Research*, 20(2), 203–216. <https://doi.org/10.1177/1476718X211051184>
- *Gitz-Johansen, T. (2024). Singing and emotional development in day-care: A case study from a Steiner Waldorf day-care Centre. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 21(3), 19–36. <https://doi.org/10.7577/njcie.5678>
- *Goodman, K. A. (2024). Getting to the 'heart' of socio-emotional learning (SEL): Challenging epistemology and ontology in emotion theory. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 59, 175–191. <https://doi.org/10.1007/s40841-024-00322-w>
- *Guerrero, S., Valenciano-Valcarcel, J., & Rodríguez, A. (2024). Unveiling alternative schools: A systematic review of cognitive and social-emotional development in different educational approaches. *Children and Youth Services Review*, 158, 107480. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107480>
- *Jones, S. M., & Kahn, J. (2021). The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development. *Consensus statements of evidence from the Council of Distinguished Scientists*. Washington, DC: National Commission on Social, Emotional, and Academic Development, The Aspen Institute.
- *Jones, S. M., & Kahn, J. (2022). Content analysis of the CASEL framework using K–12 state SEL standards. *School Psychology Review*, 51(3), 273–289. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2030193>
- *Taplin, J. T. (2024). Waldorf early childhood care and education in the 21st century. *Frontiers in Education*, 9, Article 1329773. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1329773>

RESEARCH TITLE

Geotechnical Characterization of Expansive Soils and Mitigation of Associated Engineering in Khartoum

Dohia Abd Elmagid Alshareef¹, Wegdan Deyab Elgaali Deyab²

¹ Msc Student Red Sea University Faculty of Engineering, Sudan.

Email: douhiya@gmail.com

² Assistant Professor, Department of Civil Engineering, Faculty of Engineering, Red Sea University, Sudan.

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/7>

Received at 01/12/2025

Accepted at 07/12/2025

Published at 01/01/2026

Abstract

Expansive soils represent one of the most critical geotechnical hazards affecting structural foundations, particularly when buildings are founded directly upon them. These soils undergo significant volumetric changes with variations in moisture content, leading to uplift pressures that cause considerable damage to lightly loaded structures. Typical manifestations include differential settlement, fractures, and cracks across structural elements. This study investigates the geotechnical behaviour of expansive soils in Khartoum, Sudan—an area characterized by semi-arid climatic conditions and extensive deposits of swelling clay. Laboratory analyses of soil samples collected from various locations indicate expansive indices ranging from moderate to very high. The findings highlight that foundation design in such environments requires the implementation of subsurface improvement measures and effective moisture-control barriers before construction. The study further recommends the use of waffle-slab or ribbed-raft foundations as effective design solutions for mitigating expansion-related damage in lightly loaded structures.

Key Words: Expansive Soil, Engineering Hazard, Moisture Content, Optimum Design, Subsurface Improvement, Geotechnical Properties.

التوصيف الجيوتكنيكي للترب المتمددة وطرق الحد من المشكلات الهندسية المصاحبة لها في الخرطوم

المستخلص

تمثل التربة المتمددة أحد أخطر المخاطر الجيوتكنيكية التي تؤثر في الأساسات الإنشائية، خصوصاً عندما تُشيد المباني مباشرة فوقها. إذ تتعرض هذه التربة لتغيرات حجمية كبيرة نتيجة تبدل محتوى الرطوبة، مما يؤدي إلى توليد ضغوط رافعة تتسبب بأضرار كبيرة في المنشآت ذات الأحمال الخفيفة. وتشمل المظاهر الشائعة لهذه المشكلات: الهبوط المتباين، والتشققات، والكسور في العناصر الإنشائية.

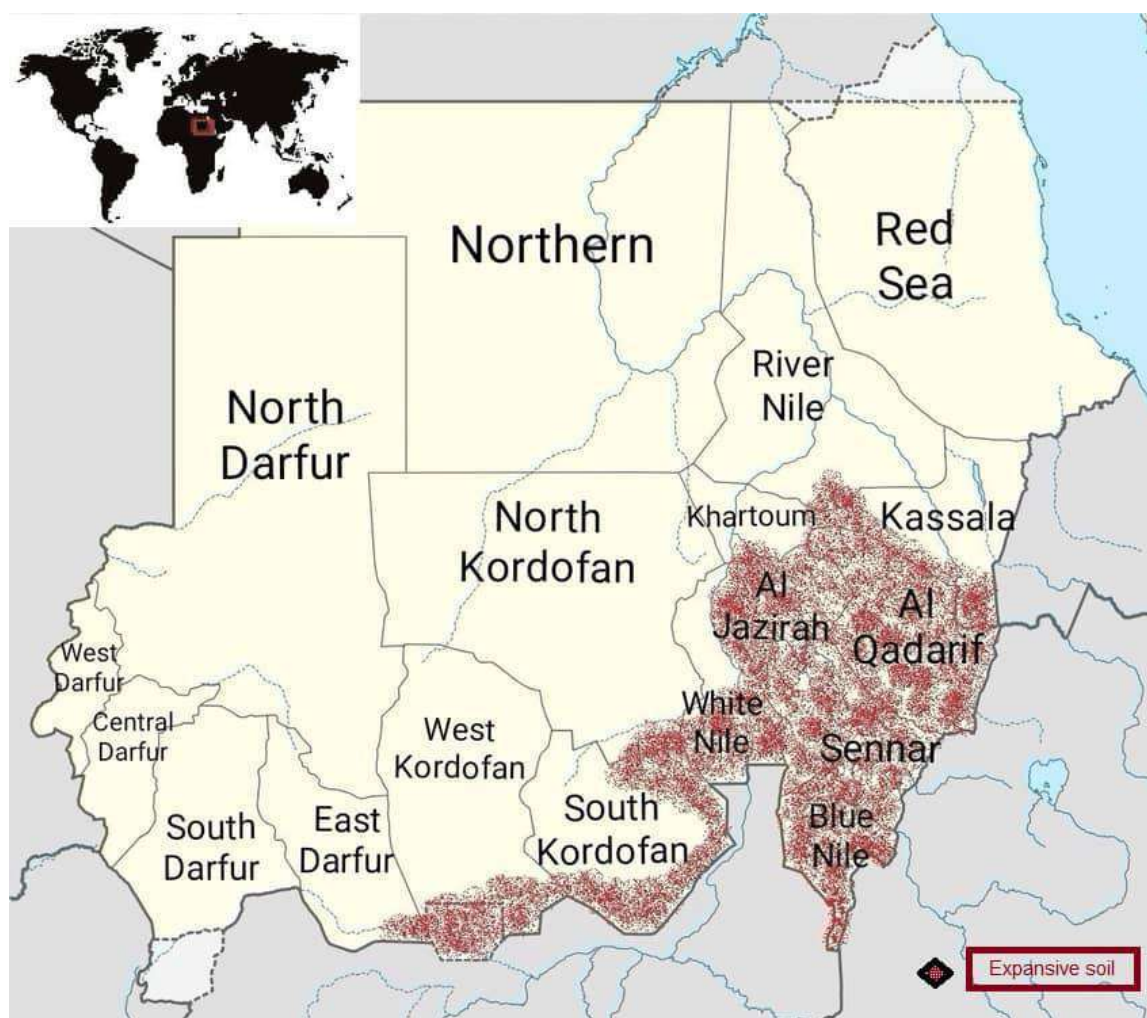
تتناول هذه الدراسة السلوك الجيوتكنيكي للترب المتمددة في مدينة الخرطوم، السودان، وهي منطقة تتميز بمناخ شبه جاف وبتراكبات واسعة من الطين المتمد. وقد أظهرت التحاليل المخبرية لعينات التربة المأخوذة من مواقع مختلفة أن مؤشرات التمدد تتراوح بين المتوسطة والمرتفعة جداً. وتؤكد النتائج أن تصميم الأساسات في مثل هذه البيئات يتطلب تنفيذ معالجات تحت السطح ووسائل فعّالة للتحكم في الرطوبة قبل البدء في البناء.

كما توصي الدراسة باستخدام أساسات من نوع الشبكية (Waffle Slab) أو الحصيرة المضلعة (Ribbed-Raft Foundation) كحلول تصميمية فعّالة للحد من الأضرار المرتبطة بتمدد التربة في المباني ذات الأحمال الخفيفة.

الكلمات المفتاحية: تربة متمددة، الخطر الهندسي، محتوى الرطوبة، التصميم الأمثل، تحسين التربة تحت-سطحي، الخصائص الجيوتكنيكية.

Introduction

Expansive soils pose a substantial threat to the stability and serviceability of structures founded upon them. These soils can exert significant uplift pressures that result in cracking and structural distortion, particularly in lightly loaded buildings (H. Elarabi, 2010). The annual cycles of wetting and drying induce alternating swelling and shrinkage, making arid and semi-arid regions highly susceptible to this form of damage. In Sudan, where a large portion of the country experiences semi-arid climatic conditions, expansive clays are widespread and problematic for civil construction. Several buildings constructed on swelling clays in areas such as Kafouri in Khartoum State have exhibited severe serviceability problems manifested as surface cracking, floor deformation, and foundation movement. These failures often lead to significant economic losses for property owners. Although expansive soils are the principal cause, other contributing factors include inadequate foundation design, poor construction practices, and insufficient surface drainage (M. Zumarwi, 2017). The distribution of expansive soils across Sudan is illustrated in Figure 1 (M. Zumarwi, 2017). Understanding their geotechnical characteristics is therefore essential for developing appropriate design and mitigation strategies to ensure the long-term stability of structures.



Problematic Nature of Expansive Soils

Construction on expansive soils presents one of the most challenging issues in geotechnical engineering, especially in regions where seasonal wet and dry cycles are pronounced. These soils undergo significant volumetric changes upon wetting and drying, producing swelling and shrinkage movements that can jeopardise the stability of light and moderately loaded structures. The principal causes of moisture variation in expansive soils include climatic fluctuations, infiltration from garden irrigation, leakage from underground utilities, and

inadequate storm-water drainage systems. When moisture increases, clay minerals absorb water and expand; during drying, they contract. This continual alternation of expansion and contraction produces differential movements that propagate through the superstructure, leading to cracking, distortion, and progressive degradation of the building's serviceability.

Case Study

To investigate the nature and extent of foundation distress in residential structures built on expansive soils, field and laboratory studies were conducted in selected areas of Khartoum, Sudan. For each representative building, a trial pit approximately 2 m deep was excavated adjacent to the structure. The pits were dug manually using pick-axes and shovels to minimise disturbance. Disturbed soil samples were collected, sealed, and transported to the Soil Mechanics Laboratory at the University of Khartoum for testing. A comprehensive series of laboratory tests was performed to determine the physical and index properties, as well as the swelling characteristics, of the collected soils. The results confirmed that the foundation materials were highly plastic clays with considerable expansiveness. Table 1 summarises the key geotechnical properties obtained from the four sampling locations within the study area.

Soil Property	Al Manshiya	Kafouri	El Sababi	Wad Nubawi
Clay content (%) ($> 2 \mu\text{m}$)	63	69	59	49
Liquid limit (%)	78	85	74	55
Plastic limit (%)	20	23	25	19
Plasticity index (%)	60	65	50	40
Free swell index (%)	187	224	180	91
Swell pressure (kPa)	70	96	65	55
Degree of expansion	High	Very High	High	Moderate
Soil classification	CH	CH	CH	CH

Table 1. Geotechnical Properties of Expansive Soils in the Khartoum Area

Foundation Design

Design of foundations founded on expansive soils must be approached as an integrated geotechnical–structural problem in which soil behaviour, groundwater regime and surface-water management are considered together. The objective of design is to reduce or accommodate volumetric changes of the soil so that movement transferred to the structure remains within acceptable serviceability limits. The principal design strategies may be grouped under: (a) avoidance and separation, (b) ground improvement and moisture control, and (c) structural measures. Each category is discussed below.

Avoidance and separation

Where practicable, expansive layers should be avoided by founding on non-expansive strata. If avoidance is not feasible, separation of the structure from the active zone of moisture fluctuation is recommended. The depth of the active zone should be estimated from field and laboratory data and from climatic considerations; foundations should be placed below this depth where possible. Alternatively, a buffer of non-expansive engineered fill (well-compacted granular material) may be used beneath foundations to reduce the transmission of heave to the structure.

Moisture control and drainage

Moisture variation is the driving mechanism for swelling/shrinkage. Therefore, effective moisture control is fundamental. Design measures include:

Installation of continuous moisture barriers (e.g. low-permeability membranes) around and beneath foundations to reduce infiltration.

Provision of positive surface drainage (graded paving, gutters, downpipes) to direct water away from foundations.

Isolation of landscaping and irrigation from immediate foundation zones; planting of drought-tolerant species and use of buffer strips.

Repair and maintenance plans for underground service pipework to prevent leaks.

Good moisture control reduces seasonal cycles and hence the magnitude of volumetric change.

Ground improvement methods

Where problematic soils must be retained in situ, ground improvement can be used to reduce swell potential or increase stiffness:

Removal and replacement (undercutting): The most direct method is to remove the highly expansive surface soils and replace them with compacted non-expansive granular fill to a depth determined from swell and overburden calculations. This approach is straightforward for shallow foundations and light structures.

Chemical stabilisation: Lime or fly ash stabilisation may be employed to alter the mineralogy and plasticity of clayey soils, thereby reducing swell potential and increasing shear strength. The type and dosage must be selected following laboratory mix-design tests (e.g. plasticity reduction, unconfined compressive strength and swell tests).

Vertical drains and wick drains: Installation of vertical sand drains combined with preloading may be used where consolidation and reduction of moisture content are required. Although typically applied for consolidation of soft clays, vertical drains may assist in accelerating pore-water dissipation and stabilising moisture regimes in certain contexts.

Geosynthetics: Geotextiles and geogrids may be used to reinforce fills and reduce differential movement. Geomembranes may be used as horizontal barriers beneath slabs.

Structural foundation options

Selection of foundation type must reflect soil conditions, structural loading and acceptable movement limits:

Waffle slab and ribbed raft systems: For lightly-loaded residential structures on expansive soils, waffle (ribbed) slabs or stiffened rafts are effective. These systems increase slab stiffness and distribute differential movements, thereby reducing localised distress. Slab thickness, rib spacing and reinforcement should be designed based on expected swell pressures and measured subgrade stiffness. Provision of movement joints and sufficient slab footing details is required to accommodate residual differential movements.

Raft foundations (solid or reinforced): A uniformly reinforced raft resting on a prepared subgrade can be used where swell pressures are moderate and uniformly distributed. The raft should be designed to tolerate the anticipated range of vertical movements without loss of serviceability.

Pile and deep foundation solutions: For heavy structures or where shallow mitigation is impractical, piles transferring load to deeper, non-expansive strata must be adopted. Where piles pass through active swell zones, designs must ensure that vertical and lateral movement of the surrounding soil does not impose unacceptable forces on the pile head. Use of pile caps, flexible connections, or doweled/hinged connections can be considered to decouple

superstructure from ground movement.

Composite solutions: Combining shallow, stiffened slabs with local deep foundations (e.g. piled footings for heavy columns) can offer an economical compromise.

Design details and good practice

The following specific design and detailing practices are recommended:

Edge and service detailing: Slab edges and openings (for services) are the most vulnerable zones; edges should be designed with suitable reinforcement and flexible joints. Services should be routed to minimise soil disturbance and to allow access for repair.

Swell pressure allowance: Measured swell pressures should be used in design as a distributed upward load; conservative factors should be applied where data are limited.

Differential movement assessment: Differential movement between supports should be estimated using site data and assumed swell profiles; structural design must account for the worst-case differential settlement/heave over relevant spans.

Construction quality control (CQC): Strict CQC is critical — compaction of fills, moisture conditioning, membrane installation, and concrete workmanship should be monitored and recorded.

Monitoring and maintenance: Instruments (e.g. settlement plates, piezometers) should be installed for long-term monitoring in critical projects. A maintenance plan for surface drainage and landscaping must be provided.

Risk-based design approach

A risk-based design philosophy is recommended. Where uncertainties exist (e.g. spatial variability of swell), conservative design or staged approaches (e.g. temporary preloading, trial sections) may be adopted to reduce residual risk. A geotechnical engineer should be engaged throughout design and construction.

Conclusion:

The findings of this study demonstrate that expansive soils within the Khartoum region present considerable geotechnical challenges, with swelling indices ranging from moderate to very high across the tested locations. These soils exhibit significant volume changes in response to moisture fluctuations, leading to differential heave, cracking, and structural distress in lightly loaded buildings.

Laboratory investigations confirmed that the dominant soil type is highly plastic clay (CH), characterised by elevated liquid limits, high plasticity indices, and substantial free-swell values. Field observations further corroborated the laboratory results, as numerous buildings showed signs of uplift-related damage, including wall separation, slab distortion, and foundation cracking.

The study underscores the importance of adopting appropriate foundation systems and soil improvement measures when constructing in expansive soil environments. Techniques such as ribbed raft and waffle slab foundations, soil replacement, moisture barriers, and ground improvement methods were found to be effective in mitigating swelling-induced structural damage.

In conclusion, comprehensive geotechnical assessment, coupled with the implementation of suitable foundation design strategies, is essential for ensuring structural stability and reducing long-term maintenance costs in areas dominated by expansive soils. Continued monitoring and further research on moisture control, soil stabilisation, and foundation performance are recommended to enhance building resilience in the region.

Recommendations:

- 1. Site investigation:** A comprehensive site investigation programme should be conducted prior to design, including trial pits, in-situ testing where appropriate, and laboratory determination of Atterberg limits, free-swell index and swell pressure for representative samples. Spatial variability should be characterised.
- 2. Moisture management:** A moisture management plan must be developed and implemented prior to and during the life of the structure; this should include impermeable barriers, positive drainage and restrictions on irrigation near foundations.
- 3. Choose appropriate foundation type:** For light residential structures on very expansive clays, stiffened waffle slabs or ribbed rafts founded on a compacted non-expansive subbase are recommended. For heavy buildings, a piled solution to non-expansive strata is preferred.
- 4. Employ ground improvement when required:** When removal/replacement is not feasible, lime or fly ash stabilisation should be considered following laboratory mix design.
- 5. Construction supervision and monitoring:** Construction should be supervised by an experienced geotechnical engineer and monitoring instruments should be installed for critical structures.

References

- B. Das. (2006). Principles of Geotechnical Engineering (6th ed.). Thomson.
- Chen, F. H. (1988). Foundation on Expansive Soils. Elsevier Scientific Publishing Company, Amsterdam.
- Elarabi, H. (2010). Damage Mechanism of Expansive Soil. Conference on Graduate Studies and Scientific Research, University of Khartoum.
- Eldin, H. S., et al. (2021). Design and Analysis of Ribbed Raft Foundations Resting on Shrink–Swell Soils.
- Katti, A. R. (1994). Behaviour of Saturated Expansive Soils and Control Methods. A.A. Balkema, Rotterdam.
- Sorochan, E. (1991). Construction of Buildings on Expansive Soil. Proceedings of the 5th Geotechnical Conference, France, 272–295.
- Zumarwi, M. (2017). Distribution of Expansive Soils in Sudan.

Acknowledgment

The authors would like to express their sincere gratitude to the Red Sea University and the Sea Ports Corporation of Sudan for their continuous support and collaboration during this study.

عنوان البحث

المدينة والهوية وتلاقي العلامات في الرواية العربية

د. سميحة عبد القادر البوزايدي¹

¹ جامعة الجوف، المملكة العربية السعودية.

بريد الكتروني: sam.kader@hotmail.fr

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/8>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/8>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/07م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/01م

المستخلص

يتناول هذا البحث تمثيلات المدينة بوصفها فضاءً وذاتاً وعلامةً هوياتية في الرواية العربية المغاربية، من خلال مقارنة نقدية تستند إلى تحليل نماذج روائية مختارة لعبد الله العروي، محمود طرشونة، أحلام مستغانمي، واسيني الأعرج، زهور ونيسي، زهور كرام، حسن نصر، وجيلالي خلاص. ينطلق البحث من أن المدينة ليست مجرد إطار مكاني لتأثير العالم الروائي، بل بنية دلالية وجمالية فاعلة في تشكيل الحركة السردية، وبناء الشخصيات، وصياغة رؤيتها للعالم. ويبيّن كيف تتجسد الهوية في علاقة جدلية بين الذات والمدينة عبر مستويات متشابكة: هوية فردية تحفرها التجارب الخاصة وعلاقة الإنسان بحيته وبيته وشارعه، وهوية تاريخية تحتفظ بها المعالم الأثرية والذاكرة الجماعية، وهوية اجتماعية تعبر عنها العمارة والعادات وأنماط العيش وقيم التآزر أو الاعتراّب. كما يكشف البحث عن حضور الذاكرة - الفردية والجماعية والإنسانية - بوصفها وسيطاً حاسماً في تثبيت هوية المدينة واستعادة صورها في الوعي السردية، بحيث تغدو المدينة مركزاً تتقاطع فيه الذات والفضاء والذاكرة، وعنواناً مكثفاً لهوية معمارية وثقافية وحضارية متعدّدة الأبعاد.

الكلمات المفتاحية: المدينة، الفضاء، الهوية، الذاكرة، الرواية المغاربية.

RESEARCH TITLE

The City, Identity, and the Convergence of Signs in the Arabic Novel

Abstract

This study explores representations of the city as space, self, and identity marker in the Maghrebi Arabic novel, through a critical approach based on the analysis of selected works by Abdallah Laroui, Mahmoud Tarshouna, Ahlam Mosteghanemi, Waciny Laredj, Zhor Ounissi, Zhor Karam, Hassan Nasr, and Djilali Khalas. It starts from the premise that the city is not merely a spatial frame that furnishes the fictional world, but a semantic and aesthetic structure that actively shapes narrative movement, character construction, and the articulation of worldviews. The study shows how identity is embodied in a dialectical relationship between self and city across intertwined levels: an individual identity shaped by personal experience and by one's relationship with the neighbourhood, home, and street; a historical identity preserved by monuments and collective memory; and a social identity expressed by architecture, customs, ways of life, and values of solidarity or estrangement. It also reveals the central presence of memory—individual, collective, and human—as a crucial mediator in consolidating the city's identity and retrieving its images within narrative consciousness. In this way, the city becomes a core locus where self, space, and memory intersect, and a condensed sign of an architectural, cultural, and civilizational identity with multiple dimensions.

Key Words: City; space; identity; memory; Maghrebi novel.

المقدمة:

لعلّ الناظر في المنجز النقدي الحديث والمعاصر يلاحظ تزايداً في الاهتمام بمسألة المكان (le lieu) وكذلك الفضاء (l'espace)؛ نظراً لما تثيره هذه المصطلحات من إشكاليات دلالية وفنية جديرة بالبحث، خاصة وأنّ ازدهار الجنس الروائي ارتبط بازدهار المدن (les villes)، فتجاوزت بذلك النظرة الكلاسيكية للمكان القائمة على حصر وظيفته في تأثيث العالم الروائي ليصبح عنصراً منمياً للحركة الدرامية بمختلف تجلياتها؛ فصار المكان حاملاً وظائفاً عديدة ذات صلة بالشخصيات وأفكارها ورؤياتها وتصوّراتها، وبالأحداث وتعدّد نظامها وغنى دلالاتها الجمالية والفكرية، وبالأزمنة وتنوّع أنساقها، وبالخطابات وبنياتها وصيغها وتجلياتها، وباللغة في معاجمها كما في مستوياتها ودلالاتها، فتجاوز المكان بذلك وظيفة التأطير ليصبح أساس النسيج الحكائي المعقد، الذي تتشكّل فيه المدينة فضاءً يرشّح دلالاتٍ وأبعاداً وثيقة الصلة بالإنسان وممارساته اليومية؛ مما أكسب هذا الفضاء وظيفة خاصة، مكنته من أن يكون العنصر الأساس في ولادتها وفي تأسيس هويّتها.

وتعدّ فكرة (الفضاء) - وتحديداً المدينة وارتباطها بالهوية - من بين الإشكاليات المرتبطة بالذات ومختلف عوالمها الجغرافية والفكرية والنفسية، لما يمتلكه الفضاء من علامات وصور مختلفة، ترسم ملامحه وعنوان هويّته. ومن هذا المنظور، تبدو الدراسات الأدبية والأعمال السردية المغاربية إحالات مهمة لمعرفة المدينة واكتشاف أسرارها وفك رموزها وتأويل صورها ورسومها، فكان أن اكتسب الفضاء المدني أهمية كبيرة في الرواية ليس لأنّه أحد عناصرها التكوينية، وأنّه المجال الحيوي الذي تجزّ فيه الأحداث وتعايش الحالات، وتتحرك من خلاله الشخصيات وتتفاعل فيما بينها، وإنّما لأنّه تحوّل إلى بنيته الأساسية التي تشكّل هويّته وتحدد مساراته وذاكرته الخاصة.

ويحاول هذا البحث التقصي في فضاء المدينة داخل أبنية السرد الروائي المغاربي وارتباطه بالهوية في علاقتها المتشعبة بالفضاء والذات والآخر في مختلف تشكّلاته، ولأنّ المدينة عنوان هوية والهوية عنوان مدينة، فإنّ ذلك يسهم في رسم حدودها وتفاصيلها بكيفيات تتلاءم والكتابة أولاً والذات الكاتبة وانفعالاتها ثانياً، مما يجعل المدينة تغدو فضاء مكتنز الدلالة متنوّع الأبعاد. وينطلق البحث من أن تعريف المدينة لا يقصرها على تجمعات البشر ولا المنشآت المعمارية أو العادات والتقاليد فحسب وإنّما هي كل ذلك مجتمعة، فهي الذات والذاكرة والتاريخ، وهي الهوية في أشمل صورها.

وفي ضوء هذا التعريف تتخذ الهوية/ المدينة عدة أشكالٍ وتتجلى في أكثر من صورة وأكثر من علامة، خاصة ما يرتبط منها بالذاتي والاجتماعي والإنساني، وسيحاول البحث الوقوف بالتفصيل أمام أبرز تمثيلات هذه الصور، موضحاً قيمتها ودلالاتها وأثرها في تشكيل الوعي والهوية في النص الروائي المغاربي.

1- الذات/ المدينة وتعدّد صور الهوية

تمهيد:

تعدّ المدينة بوصفها (الفضاء والذات والهوية) من الموضوعات المهمة، التي لقيت رواجاً في صفوف الباحثين والدارسين الغربيين والعرب، حيث أولوا اهتماماً كبيراً لها وإن كان ذلك في إطار نوع من التقسيم أو التفصيل، أو لنقل نظروا إلى الفضاء والذات بوصفها تيمات themes مندرجة ضمن هاجس كبير يسمّى الهوية ID، وانطلاقاً من الذات (self) سواء أكانت الذات المبدعة (الروائي le romancier) أو القارئة/ المتلقي (le narrataire) فإنّ المستهدف في قراءة الرواية العربية ليس مقارنة مصطلح الذات في إطار المفهوم نظراً لما يسود هذا المفهوم من إشكال والتباس يتخطى المقولات المغلقة والسياقات الضيقة، وإنّما تمام الغاية البحث في إشكالية الهوية المرتبطة بالفكر والتاريخ والاجتماع والواقع

بمختلف تفاصيله وبالفضاء بمختلف أنواعه وأشكاله، ويعدّ فضاء المدينة متعدّد الملامح والروائح، تتسج الذات فيه كيائها وتحت مسارها؛ فتؤثّر في محيطه وتتأثّر به؛ مما يحدث ذلك التناغم المتمثل في الاهتمام بالدراسات الرائجة في مجال النقد الروائي، المفروضة عليه وفق هذا الطرح؛ حيث تعدّ الكتابة هنا بمثابة المحاولة لتأسيس فضاء حرّ وانتزاع للهوية وترسيخها داخل الفضاء الذاتي والمدني.

ولعلّ هذا الميل المشروع، الذي عبّر عنه عديد من الروائيين، دليل على أن ما تثيره هذه التيمات من إشكاليات وتسؤلات تختزل علاقة الذات بالمدينة والهوية في مجمل أبعادها النفسية والحضارية وغيرها بحيث لا يمكن تجاهل هذا التفاعل، الذي تحاكيه الآثار السردية وتتنبّاه في تشكيل همزة الوصل بين هذه العناصر المتشابكة، ويكون هذا الاندماج ناتجاً عمّا تحدّثه المدينة والهوية من تأثيرات في الذات، خاصّة حين يتعلّق الأمر بالدفاع عن أهمية هذه المكونات لفرض وجودها، رغم كل الصعوبات التي يزعم أنّها قد اندثرت.

و يتأكّد أثر الذات في الخطاب الأدبي وتورّطها في رسم العالم الاجتماعي وسيطرتها على الفضاء، بوصفها النواة المشكلة للخطاب والموجهة له والراسمة لحدود المدينة ولتفاصيل حيات أهلها وقاطنيها النفسية والفكرية والاجتماعية والسياسية، مثلاً على تعدد صور الهوية مثلما يشير إلى ذلك مجموعة من المؤلفين في أسس علم النفس مُعرّفين لفظة الذات (self) بأنها "مصطلح يستخدم أحياناً بمعنى الشخصية أو الأنا، ويعني غالباً إحساس الفرد أو وعيه بهويته ووجوده"⁽¹⁾، وهي أيضاً "فكرة الفرد عن نفسه وإدراكه لها"⁽²⁾.

1-1 المدينة وتشكّل كينونة الذات:

إن كان الحديث عن الهوية يتخذ مسلكاً واضحاً أحاديّاً - إن صحّ القول - يتمثّل في ارتباط الهوية ببعدها الوطني القومي المتجسّد في الهوية الجمعية بمختلف مظهراتها الدينية والعرقية واللغة والعادات والتقاليد وغيرها، فإنّ الفرد يعد خارج هذه الدائرة؛ ذلك أن الفرد لا يكون هنا عنصراً غائباً، بل يكون عنصراً منصهراً داخل المجموعة المنتمي إليها، رغم ما يمتلكه من خصوصية فردية تختلف عن خصوصية أفراد المجموعة، مما يقود إلى أن "يذوب الفرد في جسم الأمة"⁽³⁾، ولكن حين يرتبط الحديث بالفرد في علاقته بالمدينة ينكسر هذا الوهم؛ لأنّ لعنصر الفضاء - وهو هنا المدينة - وقعه في تشكيل كينونة الذات حتى تشكّل الذات كينونتها وتؤكّد انتمائها وتفاصيل هويتها.

إنّ ما نلمسه من خلال هذا التواصل بين هذه العناصر: المدينة والذات والهوية لا يجسّد حقيقة نوعاً من الثالث، الذي يمنح شرعية معيّنة هدفها إقحام تصوّرات خاصّة أو ترويج رؤية شخصية داخل فضاء الرواية، وإنّما يروم طرح قضايا كانت تشكّل بالأمس شأنًا خاصاً فأصبحت اليوم شأنًا عامًّا يهدّد أسس هذه العلاقة الترابطية بين كل من المدينة والذات والهوية، بوصفها وحدة متكاملة مؤسسة لهوية سردية تخفي شدّة التعالق فيما بينهم. وهو ما يجعلنا ننتبين أنّ الإنسان أو الذات غير منفصلة لا عن الفضاء ولا الهوية، وأنّ هذه العلاقة التي يسودها الالتباس حيناً والتوافق والانسجام أحياناً لها ما يبرّرها سواء أكان ذلك داخل الفضاء الروائي أم داخل الفضاء الاجتماعي.

إنّ الذات مهما تعدّدت تعريفاتها وتنوّعت دلالاتها تظلّ أبداً مرتبطة بالفضاء تؤثر فيه وتتأثّر به، كأن يتولّد شعور مفارق بين الطمأنينة والنفور والاعتراب. وهذا التعاقب بين الذات والمدينة يسهم في جعل الذات هي نفسها عنواناً لتجربتها

¹ - منصور (طلعت)، الشرقاوي (أنور)، عز الدين (عادل)، أبو عوف (فاروق): أسس علم النفس العام، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2003، ص 484.

² - المرجع نفسه، ص 384.

³ - أدونيس موسيقى الحوت الأزرق (الهوية، الكتابة، العنف)، دار الآداب، بيروت، ط2002، ص 106.

الشخصية مع فضاء المدينة، الذي تحاوره وتقيس عليه حالاتها النفسية والأخلاقية؛ فيصعب على الفضاء تجاهل الأبعاد الإنسانية، والأمثلة الروائية في هذا المنحى كثيرة ومتنوعة و "لما كان للإنسان يدٌ في المكان كان - في المقابل - للمكان أثرٌ في الإنسان، في جسمه، ونفسه، وتفكيره، ولغته"⁽⁴⁾.

ونعتقد أنّ هذا التواصل بين الذات والمدينة يبدو جلياً في عددٍ من الكتابات الروائية المغاربية، التي ترى أنّ الفضاء المدني ليس "إطاراً موضوعياً، بل هو إطار لا يكتسب معناه إلاً بدلالاته الاجتماعية والسياسية"⁽⁵⁾، وفي ذلك تأكيد على أنّ الانتماء مهما تعددت مسمياته وتتوّعت معانيه لا يمكنه نفي العلاقة بين الذات والمدينة فيه؛ ذلك أنّ هذا الفضاء الذي مثّل لدى بعض الذوات قدراً محتوماً وإن تضارب فيه الشعور - بين حميمية باعثة على الألفة و بين تنافر - يعمّق الشعور بالتيه والضياع ويقود إلى الغربة والاغتراب.

ويقودنا الحديث عن هذه العلاقة بين الذات والمدينة إلى اختيار رواية "اليتيم" لعبد الله العروي، التي تنفتح من مدينة "البيضاء" وتتعلق عليها. وهي تمثل فضاء يمتاز بالقتامة لأنّ "البيضاء مدينة بلا قلب"⁽⁶⁾؛ نظراً للانعكاس المتبادل بين المدينة بمختلف أماكنها والذات بمختلف أحاسيسها وتصوّراتها ورؤياتها، فقد يتبيّن أنّه حين تنقطع الصلة بين المدينة والذات ينتج إحساس بالعداوة يتشكّل فيها الفضاء ذاتاً تشحن الحواس، فتحوّل بذلك المدينة إلى حسّ والحسّ إلى مدينة. وهو ما يؤكّد شدة تغلغل الفضاء في سلوك الإنسان وتصرفاته وأخلاقاته ونفسيته، التي لا يمكن أن يعبر عنها إلاً الفضاء، المتجلي من خلال مدينة البيضاء الكاشفة عن "علاقة قائمة على التوتر والإحساس بعدم الاستقرار، والإحباط، وربما يكون المكان أكثر سلبية على الشخصية فتظهر في صورة محطمة"⁽⁷⁾.

وفي إطار هذا الترابط بين الذات والفضاءين: الروائي والمدني تبرز أهمية العلاقة الجدلية بين جميع هذه العناصر، كأن تنعكس مدينة (الدار البيضاء) سلبيّاً على الذات، التي لا يمكنها أن تحافظ على وجودها رقمّاً بين الأرقام. ولكن يمكن لهذه العلاقة بين الذات ومدينتها أن تتخذ بعداً إيجابياً، كما نجده في رواية "جيلالي خلاص" المعنونة باسم (حمائم الشفق)؛ حيث مثّل الفضاء الشخصية المحورية في بناء معمار الرواية إلى جانب قيمته الفنية والدلالية، مبرزاً علاقته بالذات التي تتجاوز الإعجاب لتعبّر عن إحساس عميق يلامس حدود العشق الصوفي، وهذا ما أعلنت عنه الذات في ثنايا الرواية معترفة بأنه "أعتقد أنني لا أعشق شيئاً في الحياة كعشقي إياها بأزقتها المتعبئة وشوارعها المتحلزنة وبيوتها المتسلحفة"⁽⁸⁾.

فهذا الارتباط النفسي والوجودي بالمدينة التي تمثل الفضاء الجغرافي يشكّل بؤرة للتفاعل بين الذات وعشقها للمدينة وبالتالي للهوية.

2-1 المدينة عنوان هوية تاريخية:

تتخذ المدن عدداً من الملامح ومختلف التسميات التي تميّزها وتكسبها هويتها الخاصة، ولعلّ المدن العتيقة ذات

⁴ - عبد الفتاح (بلال كمال): تلازم المرأة والبحر في أدب حنا مينة الروائي، كتاب الرياض 131، مؤسسة اليمامة الصحفية، الرياض، 1425هـ/2006م، ص 109.

⁵ - الباردي (محمد): حنا مينة كاتب الكفاح والفرح، دار الآداب، بيروت، ط 1، 1993، ص 123.

⁶ - العروي (عبد الله): اليتيم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2001، ص 24.

⁷ - عبيد (محمد صبر) هادي جعفر البياتي (سوسن):جماليات التشكيل الروائي دراسة في الملحمة الروائية (مدارات الشرق) لنبييل سليمان، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، اللاذقية، ط1، 2008، ص 234.

⁸ - خلاص (جيلالي): حمائم الشفق، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986، صص 17-18.

الطابع الأثري تعدّ نموذجًا للمدينة ذات الطابع المعماري المتجذّر في عمق التاريخ. ولأنّ المدن فضاءات تختزل الماضي من خلال إرثها الثقافي وفنّها المعماري العريق، لأنها ليست "أحجاماً فيزيقية، وتحويلاً هندسياً لعناصر طبيعية، فهي مكان، وإناء لمحتويات اجتماعية وثقافية يتفاعل فيها الحاي والمحتوى لإفراز أنظمة من الدلالات"⁽⁹⁾، وبالتالي فهي متاحف ذات قيمة معمارية ودلالة تاريخية وأيضاً ذات أبعاد أخلاقية واجتماعية.

تلك هي المدينة فضاء له رموزه الميّا- لغوية وصوره، التي تروي حكايات تنبض بحياة الأقدمين وذاكراتهم الفردية والجماعية وثقافتهم وحضارتهم الخالدة عبر الزمن. وإن الفضاء المدني بهذا الشكل لا تخلو معالمه الأثرية من بصمة فنية تحاكي الواقع وتلامس الجانب الأسطوري والخيالي، الذي يحنّ إليه الإنسان خاصّة وأنّ "لإنسان في الماضي رصيذاً كبيراً من الخبرة والتجريب والمعرفة... فالماضي هو تاريخ المجتمع، يمنحه شخصيته، ويحدد هويته، ويغذيه بحس الانتماء، وشعور الارتباط، وهو الذي يعطيه الوعي بوجوده والإحساس بكيانه"⁽¹⁰⁾.

إنّ المدينة عنوان هوية تاريخية، بوصفها مخزوناً ثقافياً وفنياً ووجدانياً وحضارياً فيها يدافع الفرد عن وجوده وهويته، وبالتالي عن صلته بالفضاء وبالأخر في مختلف مظاهره وتجلياته.

ونظراً لهذا التفاعل بين الذات والمدينة وبين الذات والتاريخ وبين المدينة والتاريخ فإنّ في ذلك تأكيد على أنّ الماضي والحاضر يعيشان في فكر الذات ووجدانها وفي وعيها ولا وعيها، وأنّ الحنين إلى الماضي والتراث والتاريخ كان له الصدى في الكتابات الإبداعية الشعرية منها والنثرية.

ومثل هذا التشبّث بالماضي من خلال تيمة المدينة سواء أكانت العتيقة أم الأثرية فإنه تعبّر عنه النصوص الروائية المتعددة، راسمة باللغة وملوّنة بالكلمات مدناً تعلن عن هويتها حتّى بعد اندثارها أو موتها، كما في رواية "التمثال" لمحمود طرشونة التي جسّدت المدينة فضاء له مكانته الخاصّة في التاريخ البشري منذ عصور قديمة، والدليل قول أمينة إحدى شخصيات الرواية: "لكن كيف أنسى وكل ما في الكون يذكرني به؟ قرطاج أمامي تننّس التاريخ كما أتّنّسه، ويعبق من موانئها وأعمدتها وحجارتها القديمة أريجها، وتتصاعد إليّ أصواته وحركته حيّة صاخبة رغم مرور القرون المتتالية، فينتصب التمثال أمامي ساخراً مستفزاً... لقد استولى على كياني فلم أعد أرى غير طيفه رغم كثرة التماثيل في القاعة الكبرى"⁽¹¹⁾.

كانت قرطاج مدينة التاريخ والحضارة، التي أغرت الروائيين والباحثين والمنقّبين باستكشاف أسرارها ودراسة معالمها الأثرية، وهي مدينة تحتشد بمختلف الأبعاد الفنية الجمالية مما ينمّ عن حضارة عريقة لها ثقافتها وإبداعاتها، الظاهرة لنا من خلال كيفية بناء قصورها أو في ألوان فسيفسائها أو في أشكال أوانيتها وتحفها الأثرية التي تمثل عنوان هويتها.

3-1 المدينة مجال هوية اجتماعية:

إنّ تشييد المدينة داخل عالم الرواية ليس الهدف منه الهروب من الواقع بقدر ما هو تصوير تفاصيله ورسم معالم فضاءاته ووصف معالمه وكلّ جزئياته، ويبدو من هذا المنظور، أنّ الروائي حين يكتب عن مدينته وعن حقيقة واقعه الاجتماعي، أنّ المدينة لا تسكن فقط داخله وإنما هي عنوان هويته.

ونلمس من خلال التعالق بين الذات والمدينة أنّ هذا الفضاء يمثل وحدة اجتماعية حضرية تتداخل فيها الصور

⁹-محمود (عبد السلام) : «سيمائية العمارة والفنون في المجتمع العربي»، الحياة الثقافية، ع125، ص26، ماي2001، ص16.

¹⁰- محبك (أحمد زياد): دراسات نقدية من الأسطورة إلى القصة القصيرة، منشورات دار علاء الدين، سورية- دمشق، ط1، 2001، ص 23 .

- طرشونة (محمود): التمثال، دار شوقي للنشر والتوزيع، تونس، ط1، 1999، ص7.

وتتضارب، بعضها يبعث على الاستقرار والسعادة والتآلف وأخرى يسودها التأزم والضيق والإحساس بالغربة والتهيه. ولأنّ "العمارة تعبير لهويّة وطنيّة/ قوميّة تحمل في طياتها رموزاً حضارية وثقافية وتعكس في ظاهرها ودلالاتها قيماً اجتماعية ودينية وجمالية وظرفاً بيئية ومناخية"⁽¹²⁾؛ وهو أمر يؤكد أنّ الفضاء المدني مهما اختلفت صورته وتعدّدت ملامحه يظلّ ذاك الفضاء، الذي تقيّده أحياناً العادات والتقاليد والنواميس الاجتماعية التي سنّها الفرد والجماعة لتيسّر حياتهم وتنظّمها. فالفضاء المدني يحكمه نظام معقّد من العلاقات الاجتماعية وغيرها، المتداخلة حيناً والمعقدة حيناً آخر والمنسجمة أحياناً، حيث "تتكامل فيها صورة سلوك الناس وتصرفاتهم وأفعالهم وعلاقاتهم الاجتماعية بعضهم ببعض"⁽¹³⁾.

فلا غرابة إذن، أن تكون المدينة "بيتاً واحداً، بيت المجتمع، ولا يمكن أن يكون الشارع إلا شيئاً واحداً هو بهو الجميع"⁽¹⁴⁾، فالمدينة العتيقة فضاء يمتلك هندسة معمارية خاصّة تحقّق للفرد والجماعة فرص العيش داخلها كما تمنحهم الاستقرار والشعور بالأمان داخل أسوارها، على عكس المدينة العصرية التي تمثّل فضاء اجتماعياً يولّد النفور والشعور بالغربة والوحدة والدليل أنّ "نسيج المدينة المعاصرة متقطع، منفصل، متهرئ، ولا يمكن أن نجد وحدة أو فضاء ذا هويّة. فالذي يلاحظ عادة هو قيام بناءات شاهقة ومنعزلة بعضها عن بعض لا ترابط بينها إلا طرق خاصّة للسيارات"⁽¹⁵⁾.

هكذا تبدو المدينة فضاء اجتماعياً تختلف صورته باختلاف هندسته المعمارية وتتوّج صلته بالذات والجماعة، كأن تتسجم الذات مع الفضاء إلى حدود التماهي والتوحد مثلما هي المدينة العتيقة، ولكن هذا الانسجام الذي فرضته المدينة قلما نجد ما يقابله حين يتعلّق الأمر بالمدينة العصرية حيث تفقد الذات علاقتها بالفضاء، وتتفكّك تلك الوحدة فتتضاعف الهوة بين الفرد والمدينة وبين الفرد وذاته.

فالرواية لوحة اجتماعية كاشفة لمختلف مكّوناتهما، ومن بين النماذج الروائية التي ترى في المدينة ليست فقط ذاك الفضاء المعماري فحسب بل هو فضاء يسوده القتامة والزيف رواية "جسد ومدينة" لزهور كرام، التي تنقل لنا وجهاً من وجوه المدينة المتعدّدة، فمدينة زهور كرام تتشكل في إطار فضاء لم يعد له قيمة بعد أن فقد أهله الإحساس بالكرامة والحرية، وتلاشت معهم كلّ مظاهر الالتزام بالأخلاق والسلوك القويم، بل وأكثر من ذلك، فقد استطاعت المدينة بجميع صور إغرائها أن تقضي على الجانب الإنساني فيهم وأن تستبدل جوهرهم النقيّ بقشور مزيفة همّها الوحيد المتعة. كما تمكّنت المدينة من محو كلّ القيم الأصيلة، التي تضمن للفرد ولو جزءاً قليلاً من الإحساس بإنسانيته وبمبادئه، كأن تعلن إحدى الشخصيات الروائية قائلة:

يخرج أبناء المدينة بحثاً عن المدينة

لا يعود أبناء المدينة حين يخرج

بحثاً عن المدينة

وأعجب من أهل المدينة كيف لا يصرخون وقد صار الدم ماء"⁽¹⁶⁾.

¹² - الحماد (محمد عبد الله): «العمارة التقليدية في المساكن اليمنية»، مجتمع وعمران مجلة الدراسات الحضرية، العمارة والعمران في العالم العربي نحو مفاهيم بديلة ومبادئ مستقبلية، ع14/13، رجب 1413، ديسمبر 1992، ص55.

¹³ - العجيلي (محمد صالح): «أصالة القيم الثقافية في المدينة العربية والغزو الثقافي الأجنبي»، أفاق الثقافة والتراث، السنة العاشرة، العدد السابع والثلاثون، المحرم 1423هـ/ نيسان (أبريل) 2002م، ص50.

¹⁴ - جورج (كاندليس): «هندسة معمارية أم بناء»، مقال ضمن كتاب الإنسان والمدينة في العالم المعاصر، تعريب كمال خوري، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1977، ص74.

¹⁵ - المرجع نفسه، ص77-78.

- كرام (زهور): جسد ومدينة، مطبعة وليلي، مراكش، ط1، 1996، ص77.

ومثل هذه الصور يتم فيها تأكيد لهوية المدينة القائمة، التي ترسخ أبعاداً ودلالات سلبية يلونها الفساد والاستسلام وتكشف عن طبقة مقبلة، ولكن يمكن للمدينة أن تبعث على الألفة والتعاون فيسودها الاستقرار والإحساس بالأمان مثلما هو حال المدينة العتيقة ذات الطابع المعماري التقليدي، المعبر عن الأصالة؛ كما هو الحال في بعض النماذج الروائية المغاربية التي تناولت موضوع المدينة العتيقة خاصة رواية "دار الباشا" للروائي التونسي حسن نصر وأيضاً "ذاكرة الجسد" للروائية الجزائرية أحلام مستغانمي - وغيرها من النماذج الروائية - وإن كانت لا تخلو بعضها من اهتمامات بقضايا جانبية تثيرها المدينة: سياسية منها وثقافية ودينية وغيرها، حيث تكون المدينة فيها شبيهة إلى حد ما "بخلايا الجسد المتماسك"⁽¹⁷⁾ المتجسد في طبيعة أسطح المنازل، هذه الممرات الفوقية - إن صح التعبير - التي تساعد النساء على الالتقاء والتحاور، وبالتالي يتخذ البيت طابعاً جمالياً واجتماعياً وكذلك أخلاقياً له هوية مميزة.

ولا يمكن التطرق إلى المدينة العتيقة دون الإشارة إلى الجوانب الأخلاقية التي تتضمنها، فالمدينة العتيقة فضاء جمالي معماري يعيش فيه السكان وفق نسق معين، تحكمه طبيعة العلاقات القائمة بين جميع أفراد سكان الحي المؤسسة على جملة من القيم أبرزها الاحترام المتبادل بين الأفراد سواء أكان من أهل البيت أم خارجه.

وهكذا تبدو المدينة العتيقة خلية ينعكس شكلها الدائري على نظام المجتمع وعاداته وتقاليده وأساليب معيشته، حيث تستجيب بأصناف مساكنها وأشكال مسالكها وتعدّد أحيائها واختلاف شوارعها وأزقتها إلى التصورات الشرقية ذات الأبعاد الدينية، وبفضلها نستطيع دراسة المجتمع وفهم طرائق عيشه وتبين ملامحه الحقيقية والمقاييس الخاضعة لها والمبادئ، التي تقننه وما تحكمه من عادات وتقاليده وما تسيّره من خفيات، والدليل أننا "نحن الذين نكسبها القيمة التي تستحق، بما نمنحها من حب، وما نحققه من عمل، ونجزه من مشاريع"⁽¹⁸⁾.

2- المدينة والذاكرة وتجليات الهوية

تحفل الرواية العربية بكثير من النصوص التي اتخذت من فضاء المدينة مكوّناً مركزياً في صياغة الأحداث وتأنيث العوالم، بل إنّ أسماء المدن تصدّرت عناوينها لغاية بناء متخيل روائي يعكس مختلف الرؤى والملاحم، التي تشخّصها المدينة بأحيائها وأزقتها وحواريها، وأحلام ساكنيها المهمشين والميسورين وحكاياتهم العجيبة والغريبة المليئة بالأس حينا، والتآلف مع المكان حيناً آخر، وفضح الخراب العمراني والنفسي، الذي تسبّبه عبثية الحروب وتوحشها حيناً ثالثاً، وكأنّ الذات تتحت كيانها ممّا تحمله الذاكرة من وجوه متعدّدة ومتشابهة إلى حدّ ما.

وتعد الذاكرة خزانة للأجناس الأدبية والفنون الإبداعية جميعها؛ بما في ذلك الرواية والأسطورة والخرافة وغيرها وأيضاً تعدّ وجهاً من وجوه الحياة في مختلف تجلياتها. فالذاكرة قادرة وحدها على أن تخترق الأطر المكانية والزمنية لتتفتح على بوابات تنشد من خلالها الهوية والأصالة والتراث، فتعيد ما استعصى عليه النسيان من فضاءات وأزمنة وأسماء ووقائع وترزعزع مواقع في الذاكرة سبق أن أصاب العطب بعض تفاصيلها.

وما صياغة الماضي عبر الكتابة إلّا حفر في الزمن لتبين ملامح المدن وخصائصها المعمارية ومميزات معالمها وملاحم أهلها ومحاولة القبض على أحاسيس ومشاعر مهدّدة بالفقدان وثقافة كاملة مهدّدة بالنسيان. وبين الذاكرة والنسيان تبرهن المدن قدرتها على استيعاب المتناقضات والحنين إلى الماضي بصوره وأصواته، التي تأسر الذات وتطلّ تحاصرهما.

فالمكان/الفضاء في الذاكرة الإنسانية يجسّد حالة من الحنين والعشق الملازم عبر الزمن، رغم أنّ الذاكرة أكثر ما

¹⁷ - الحمروني (أحمد): «العمارة التقليدية والقيم» من خلال نماذج من جهة باجة»، الحياة الثقافية، ع192، أبريل 2008، ص113.

- نصر (حسن): دار الباشا، دار الجنوب للنشر، تونس، (د.ت)، ص162.¹⁸

بسمها هو الحنين المؤلم المرتبط بالنفس وبالفضاء. ونجد في كثير من الروايات المغاربية استحضاراً لهذه الفكرة، التي تلخص قدرة الفضاء المدني على استعادة الماضي ونحت ذاكرته، واحتضان الذاكرة له واحتضانه للذاكرة، مثلما هو نموذج رواية "جسر للبوح وآخر للحنين" للروائية زهور ونيسي، التي تتلمس ذاكرة المدينة من خلال مبانيها وجسورها وقصصها المرسومة على جدرانها وأسرارها الخفية منها المعلنة المعلقة على أبوابها، حيث "إن كان الفضاء في حد ذاته حيادياً، فإنه يصير مكان ذاكرتنا بمجرد أن تسكنه حاسة وبوصفه حاسة تسكنه فالأثر فينا يحتفظ به الحكي، الصور والآثار"⁽¹⁹⁾، ولهذا السبب كان بطل رواية "جسر للبوح وآخر للحنين" يردد قائلاً: "يا مدينتي رغم أن معركتي معك لم تتركني معك غير حطام وأشلاء، لكنني أبقى في ذاكرتك نجوما مزروعة، مسقية بدموع شائكة.... أنا لا أرى شيئاً مما تذكرين أيتها المدينة العجوز، عيناى لا تريان شيئاً من ذلك، ذهني غير حاضر أبداً، إنه هناك بعيداً في الزمن حيث تركت كل من أحببت"⁽²⁰⁾، وفي ذلك دليل على أن للمدينة ذاكرتها، فضاء يمتلك هويته الخاصة المرسومة على المباني والأبواب والجسور وملامح الأهالي المسجلة في أعماق الذات التي يأسرها الحنين إلى الماضي المقترن أساساً بزمان الطفولة "طفولة عذبة مدللة، وعائلة رائعة، وجيران وأصدقاء، وعذاب حب ملك علي حياتي، وأشعري أنني قد ملكت العالم وأنا أعاني عذابه وعذوبته، وشوارع وأزقة، وناساً أشعر معهم دائماً بالدفء والحنان والانتماء، وقضية رائعة أثبتت فيها وطنيتي وحبتي لبلادي وتاريخ وهوية بلادي"⁽²¹⁾.

2-1 الذاكرة الفردية:

تتضمن المدن بمختلف تشكلاتها المعمارية وفنّ هندستها وتقسيماتها المتعددة ذاكرة فردية بل ذاكرات، ونعتقد أن "الحومة" باعتبارها من مكونات المدينة العربية الإسلامية، فهو المكان الذي يعكس صورة التأزر والتعايش بين أفرادها رغم ما يتميز به من ضيق وانغلاق، مكان يحتوي من ذاكرة الفرد الكثير. وأغلب المدن هي فضاءات (ذاكراتية) في المقام الأول تجمع عديد الصور، التي تبرز الهوية الفردية والجماعية. فالذاكرة الفردية بوصفها جزءاً من الذاكرة الجماعية تمكّن الذات من استرجاع الماضي، وبعض ما خزنته الذاكرة من صور وملامح فضاء وذاكرات أليمة وسعيدة لم تصبها بعد آفة النسيان. فالمدن بمختلف مسمياتها ما لم تتشكل على مساحاتها ذاكرة وذاكرات يمكن اعتبارها فضاءات افتراضية، لأنّ الهوية تشكلها ذاكرة الفضاء والتي تتفاعل مع ذاكرة الفرد، وبالتالي تتحول فضاءات المدينة إلى مواطن للذاكرة.

تلك هي المدينة فضاء يعبق بعطر الذاكرة مثلما هو شأن عديد الروايات المغاربية، التي تكشف عن مدى حضور تيمة الذاكرة لدى الفرد، علماً وأنّ الذات وهي تكتب وتستعيد الماضي وتوقظ الذاكرة من سباتها لا يمكنها التجرد من ذاتها كيانا كاتباً وفرداً متذكراً. ونعتقد أنّ رواية واسيني الأعرج "البيت الأندلسي" يمكن أن نعدّها من بين مختلف الروايات، التي تحتل بالذاكرة والذاكرات الفردية، حيث يفتح بابها على فضاء سردي يزوج بين عشق للفضاء وخيبة الذات وحسرتها. ولقد تجسّدت الذاكرة الفردية في شخصية "مراد باسطا" العاشق للبيت الأندلسي، الذي يلخص المدينة بمختلف جزئياتها وأركانها، فضاء يعبر عن هوية من الصعب التجرد منها باعتبارها عنوان الفضاء وحقيقة الذات.

فالذاكرة الفردية بوسعها أن تحتزن عالماً كاملاً بتفاصيله وإن سقطت منه بعض الصور لأنّ "كل شيء ننساه إلاّ

¹⁹ - Saison (Maryvonne): «La mémoire n'a pas de lieu», article du livre **Espaces et mémoires Space and Mémoires**, actes du 2^{ème} congrès méditerranéen d'esthétique Carthage du 6 au 8 mars, 2003, ATEP & Maghreb Diffusion Tunis, 2005, p 61.

²⁰ - ونيسي (زهور): **جسر للبوح وآخر للحنين**، منشورات زرياب، الجزائر، فيفري 2007، صص 62-63.

²¹ - ونيسي (زهور): **جسر للبوح وآخر للحنين**،... المصدر نفسه، ص 184.

الأشواق التي تحرقنا في العمق وتسليخ بعضنا من جلدنا"⁽²²⁾، فلذاكرة الفردية قدرة هائلة ليس على الاسترجاع فحسب وإنما على تخزين عوالم وفضاءات معمارية وتشبيدها في الواقع؛ وذلك لأنها حين تسافر تاركة عالمها الشاهد على ميلادها وأدق تفاصيل تجربتها الحياتية فهي ترحل "بموسيقى حنين، بروائح وبإيقاعات"⁽²³⁾، فالذاكرة الفردية هي ذاكرة مكانية وثقافية وتاريخية وسياسية وحضارية، هي ذاكرة عطر وعبق، ذاكرة تظل تنبض بالحياة بمجرد حضور الرائحة. يقول "مراد باسطا" في هذا الصدد: "هذا البيت بيتي، وبيت أجدادي منذ القرن السادس عشر... أنت لا تعرف ماذا تعنيه تلك الدار التي تسرق كل يوم قليلاً مني؟ في كل زاوية منها أصوات ونداءات وحشرجات، وتقطع اللذة، وتنفس الرعب، وصرخات استغاثة لأناس الكثير منهم كانوا مني... أشعر بهم في. لست مسكوناً، ولكني كلما مشيت في حديقة الدار، رأيتهم واحداً واحداً. أشرب معهم قهوة الصباح وأسهر معهم كل ليلة حتى الفجر... البيت يا ابني ليس قبراً صامتاً وليس مساحة خالية من الأحاسيس، ولكنه حياة مستمرة"⁽²⁴⁾.

ونلاحظ هنا أن استعمار الذاكرة المسلط على الذات إنما هو أولاً بإرادة ذاتية، وثانياً بتأثير الأمكنة في الذات؛ وهو ما يدعم قول "جنات بلخن" "يصف أوغسطين الذاكرة بأنها قصر واسع تودع فيه الأشياء، فتستجمعها لتثيرها عندما تستدعي الحاجة إلى ذلك، فالنذكير يكون بإرادة الذات وقوتها"⁽²⁵⁾.

2-2 الذاكرة الجماعية:

لم تعد الذاكرة الفردية منحصرة في الذات بقدر ما هي مرتبطة بالجماعة نتيجة تفاعل الفرد مع محيطه الاجتماعي بكل مكوناته؛ فكل جماعة رصيدها من الذاكرة المشتركة بينها؛ حيث يسود الحنين والرغبة في العودة إلى الماضي والحفر في أصقاعه والإحاطة بمختلف تفاصيله وجزئياته، وكل ذلك يبرز مدى تعلق المجموعة بذاكرة الفضاء المدني. ولعل هذا ما يبرز حاجة الفرد - كما الجماعة - للذاكرة لتثبت هويتها وتؤكد انتماءها وتكشف عن مسار حياتها، الذي يشمل كل أركان الماضي وأجزاء الحاضر وتفاصيل الفضاء. ومن هنا فإن الذاكرة الجماعية ما هي إلا مخزون تاريخي وثقافي وسير ذاتي معماري ومكاني، وبالتالي هي جزء من الذات الجماعية، وهو الأمر الذي يحول الذاكرة الجماعية إلى ذاكرة مكانية أو: مكانية الذاكرة. واللافت للانتباه، أن الذاكرة الجماعية عادة ما تغذيها مجموعة من التمثيلات والصور، الغالب عليها الطابع القدسي، التي تصطبغ به الفضاءات.

ولعل هذا التواصل بين الذات الجماعية والمدينة وبين الذاكرة يؤكد أن الفضاء المدني ليس "إطاراً موضوعياً، بل هو إطار لا يكتسب معناه إلا بدلالته الاجتماعية والسياسية"⁽²⁶⁾. إنه رمز الذاكرة الفردية والجماعية والإنسانية رغم ما تتأسس عليه المدينة من صور متقابلة متضاربة بين حميمية وغربة واغتراب تعكسها الحياة وتحييها الذاكرة الفردية كما الجماعية، وهذا ما يؤكد أن للهوية دوراً بارزاً في تحديد مثل هذه العلاقة.

والمتمثل في رواية "ذاكرة الجسد" للروائية أحلام مستغانمي يجد أن المدينة فضاء يختزن ذاكرة جمعية منعكسة من خلال شخصية الراوي خالد المناضل الرسام المغرق في أقطاب ثلاثة: حرب وسلام وحب. وداخل لوحة الحنين تتألف

²² - الأعرج (واسيني): البيت الأندلسي (Mémorium)، منشورات الجمل، بيروت- بغداد، ط1، 2010، ص 151.

²³ - Ansay (Pierre) : La ville des solidarités. exclusions, ghettos et insécurités : bâtir la ville sociale de demain, EVO a.s.b.l. , Bruxelles- Charleroi, 1999, p 103.

²⁴ - الأعرج (واسيني): البيت الأندلسي (Mémorium)، ...المصدر نفسه، صص 110-111.

²⁵ - بلخن (جنات): «الاعتراف والذاكرة: تعرف الماضي واستشراف المستقبل»، يتفكرون، مجلة فصلية فكرية ثقافية، ملف العدد التاريخ والحقيقة، مؤمنون بلا حدود، مؤسسة دراسات وأبحاث، ع3، المغرب- الرباط، شتاء 2014، ص 190.

²⁶ - الباردي (محمد): حنا مينة كاتب الكفاح والفرح، دار الآداب، بيروت، ط 1، 1993، ص 123.

الذاكرة الفردية مع الذاكرة الجمعية لترسم حقيقة مدينة قسنطينة فضاء يشرح ذكريات وذكريات ظلت عالقة تستدعيها المناسبات لتحفل بها لا غير وهذا ما قاله خالد: "نحن ننتمي لأوطان لا تلبس ذاكرتها إلا في المناسبات. بين نشرة أخبار وأخرى. وسرعان ما تخلعنا عندما تطفأ الأضواء وينسحب المصورون، كما تخلع إمرة أثواب زينتها"⁽²⁷⁾.

فالذاكرة الجمعية لا يشفى منها أحد، كأن يقول خالد عن شهداء قسنطينة: "ما زلت أذكرهم، أولئك الذين تعودنا بعد ذلك أن نتحدث عنهم بالجملة. وكأنّ الجمع في هذه الحالة بالذات، ليس اختصاراً للذاكرة، وإنما لحقهم علينا. لم يكونوا شهداء . كان كلّ واحد منهم شهيداً على حدة"⁽²⁸⁾.

ويضيف متحدّثاً عن سي الطاهر الذي أعطى الجزائر كلّ شيء واستشهد في صيف 1960م دون أن يتمتع بالنصر، فهو من "المجاهدين الذين ركبوا الموجة الأخيرة ليضمنوا مستقبلهم، مجاهدي (62) وأبطال المعارك الأخيرة... كان من الذين يذهبون إلى الموت ولا ينتظرون أن يأتيهم"⁽²⁹⁾.

2-3 الذاكرة الإنسانية:

إنّ المتأمل في حقيقة الذاكرة الإنسانية يكتشف أنّها موطن متشعب بجملة من المشاعر: الحزين منها والسعيد، والوقائع الماضية والأحداث التي يصعب على الذاكرة الإنسانية نسيانها أو محوها؛ علماً وأنّ لجدران الذاكرة ترسبات تختزن الماضي كما الحاضر. ونعتقد أنّ الذاكرة الإنسانية الفردية والجماعية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بذاكرة الفضاء/ المدينة أي أنّ هناك صلة بين التاريخ - ونقصد الماضي والجغرافيا - ونعني الفضاء. والملاحظ أنّ الفضاء بجميع أمكنته ما هو إلا لوحة فنية تزيّن أركانها الذاكرة الإنسانية، حيث تخلق منها قصصاً تستعيدّها وترحل بها عبر الزمن فتعيش تفاصيلها وبعض جزئياتها.

هكذا يمكننا القول إنّ الذاكرة الإنسانية هي من تخلّد ذكريات الفضاءات ومنها الوطن بجميع تضاريسه وأركانه وزواياه ومدنه وأحداثه ومناسباته، التي تشتاق لها وتحنّ إليها. والحنين إلى الفضاء المدني هو حنين إلى الذات وإلى كلّ ما تحتضنه من مشاعر حميمة، وبالتالي إلى الهوية الإنسانية والمكانية، علماً وأنّ الأماكن كما الأفراد لها خصوصياتها وملامحها وذكرياتها. فالذاكرة الإنسانية تترك في الأمكنة أثارها كما تهب الأمكنة للذاكرة الإنسانية عديد الصور الحاملة لمعاني ودلالات ذات صلة بالذات والماضي والتاريخ . ولعلّ الثورات العربية سواء أكانت القديمة منها أم الحديثة والملقبة بالربيع العربي تعدّ من بين الأحداث، التي خلّدتها الذاكرة الإنسانية ودوّنتها الآثار والكتابات العربية وغيرها، وستظلّ عالقة بالذاكرة الإنسانية عبر الزمن وتوالي الأجيال. ونذكر من بين الروايات العربية التي احتفت بالثورة رواية "لا سكاكين في مطبخ هذه المدينة" للروائي السوري خالد خليفة و"مدينة لن تموت" للروائي المصري يوسف الرفاعي ورواية الأديب الليبي محمد سعيد الريحاني "عدوّ الشمس البهلوان الذي صار وحشاً" و رواية "ورقات من دفتر الخوف" للروائي التونسي أبو بكر العيادي وغيرها من النماذج السردية التي أسهمت في تطعيم الذاكرة الإنسانية بأحداث ووقائع يعسر على الذاكرة محوها أو نسيانها. ولهذا السبب فإنّه "بالقدر الذي تنجح به الثقافة في تمثّل هويتها تنجح في أداء دورها في الإسهام الحضاري الإنساني لأنّه ما من إبداع في النّظر والعمل الإنسانيين إلّا وتطبعه الهوية الشخصية والقومية"⁽³⁰⁾.

²⁷ - مستغانمي (أحلام): ذاكرة الجسد، دار الآداب للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط11، 2005، ص118.

²⁸ - المصدر نفسه، ص26.

²⁹ - المصدر نفسه، ص44.

³⁰ - محنان (عماد): «مشكلة الهوية بين الاسم والمفهوم والواقع»، الحياة الثقافية، ع213، ماي 2010، ص17.

الخاتمة

يمكن لنا القول إنّ الذات حين تقرأ عن أي مدينة أو تكتب عنها فهي تستعيد ذكريات مدينتها، ذلك أن " الأمكنة تموت وتحيا بالذاكرة"⁽³¹⁾، فيستحيل على الإنسان هزيمة أثر الأمكنة والأزمنة والتجرد نهائياً من الرواسب العالقة بذاته. ذلك أنه مع حضور الذاكرة فإن فعل النسيان يصبح أمراً صعباً، وهو ما يبرهن أنّ الذات تظلّ سجيناً أطرها وذاكرتها المقاومة للنسيان، الذي يعد في حدّ ذاته نوعاً من التمسك بالذاكرة.

ويخلص البحث إلى أنّ الكتابة في المدينة مجال خصب له أفاق واسعة، وأنّ دراسة تيمتي المدينة والهوية أو الكتابة عنها من المسائل المغرية بالبحث نظراً لما يمتاز به هذا الفضاء من صور ورموز ودلالات وخصائص ترسمها الروايات المغاربية المتنوعة السرد، وفق رؤى وتصوّرات مختلفة.

ولأنّ الذاكرة ليست فردية ولا جماعية بل هي إنسانية تحمل في طياتها سيرة مدينة تمتلك هويتها، التي تعيد للذات صور ماضيها وعطر تاريخها. فلا غرابة أن تكون "الذاكرة، هذا الوعي بالماضي، ليست ضرورية لحياتنا العملية، ولكنّها أيضاً لتشكيل هويتنا الفردية ومنح وجودنا المعنى"⁽³²⁾.

ويتأكد لنا من خلال طرحنا السابق، ومن معالجتنا لنصوص الروايات المغاربية التي تناولتها هذه الدراسة أنّ هناك علاقة جدلية تقوم بين المدينة والذات والذاكرة والهوية، لأنّ ذات المدينة تشكّل الذات الكاتبة، وبالتالي فهي علامة دالة على هويتها، خاصّة أنّ المدينة فضاء جمعي دالّ على الذات الفردية والجماعية والإنسانية وعلى ذاكرتها. وهو ما يفيد أنّ فضاء المدينة المحدّد في أصله للهوية الذاتية يعدّ عنوان كيان، والكيان علامة محيلة إلى المكان أو الفضاء ودالة عليه. وهو في مستوى ثانٍ هوية جماعية بمعنى أنّ المدينة تستمدّ وجودها ووظيفتها من الذات الجماعية، التي تؤثّقها. ولهذا السبب لا يمكن أن ننفي حقيقة أنّ العلاقة وثيقة بين المدينة والذات والهوية، حتّى وإن كانت هذه الهوية تشتمل على هويّات أخرى متعدّدة مثل الهوية المعمارية والثقافية والدينية والحضارية و(الذاكراتية) فإنّها تظلّ أبداً رغم اختلاف دلالاتها متفاعلة فيما بينها، وهو ما يؤكّد أنّ "المكان هو الذي يحدّد صورة أصحابه ويمنحنا العماد اللازم، الذي يقطعون بمقتضاه مستقراً لهم بأذهاننا"⁽³³⁾.

هكذا هي المدن فضاءات شبيهة بالإنسان في عشقها ونفورها وتحديها وصمتها، وإن كان الإنسان يتدرّب على لغة الصمت فإنّ للمدن حتّى في صمتها لغة أعمق وأشدّ وقعاً على النفس والحياة كلها تعلن عنه سواء أكانت متمثلة لقبح الأشياء أم لجمالها، فهنا مكنن هويتها وتفرد وجودها.

قائمة المصادر والمراجع

- الأعرج (واسيني): شرفات بحر الشمال، منشورات الفضاء الحرّ، الجزائر، ط1، 2001، ص 80. ³¹
- Ferrer(Olivier Salazar) : **Le temps la perception, l'espace, la mémoire**, Ellipses, Edition Marketing S.A, Paris,1996, p 49. ³²
- Poulet (Georges) : **l'espace Proustien**, Edition 2, Gallimard, Paris, 1982, p49. ³³

-I- المصادر:

- الأعرج (واسيني): البيت الأندلسي (Mémorium)، منشورات الجمل، بيروت- بغداد، ط1، 2010.
- العروي (عبد الله): اليتيم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2001.
- خلاص (جباللي): حمام الشفق، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986.
- طرشونة (محمود): التمثال، دار شوقي للنشر والتوزيع، تونس، ط1، 1999.
- صوف (محمد): كازابلانكا، مطبعة خليل، الدار البيضاء، 1989.
- كرام (زهور): جسد ومدينة، مطبعة وليلي، مراكش، ط1، 1996.
- مستغامي (أحلام): ذاكرة الجسد، دار الآداب للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط11، 2005.
- نصر (حسن): دار الباشا، دار الجنوب للنشر، تونس، (د.ت.).
- ونيسي (زهور): جسر للبوح وآخر للحنين، منشورات زرياب، الجزائر، فيفري 2007.

-II- المراجع:

1- المراجع العربية:

أ* الكتب :

- أبو زريق (محمد): المكان في الفن، طبع بدعم من وزارة الثقافة، عمان، الأردن، 2003.
- الأعرج (واسيني): شرفات بحر الشمال، منشورات الفضاء الحر، الجزائر، ط1، 2001.
- الباردي (محمد): حنا مينة كاتب الكفاح والفرح، دار الآداب، بيروت، ط1، 1993.
- البازعي (سعد): شرفات للرؤية: العولمة والهوية والتفاعل الثقافي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005.
- الرياحي القسنطيني (نجوى): الوصف في الرواية العربية الحديثة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتونس، السلسلة 3، المجلد 3، ط1، السداسية الثانية، تونس 2007.
- الرياحي (كمال): واسيني الأعرج دون كيشوت الرواية العربية، TRAVLING، المنزه الأول، تونس، 2009.
- النقاطي (حاتم): مفهوم المدينة في كتاب السياسة لأرسطو، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سورية، ط1، 1995.
- جلالية (حبيب): منزل بوزلفة: في ذاكرة الإنسان والمكان، مطبعة فن وألوان، الشرقية 1، (د.ت.).
- عبد الفتاح (بلال كمال): تلازم المرأة والبحر في أدب حنا مينة الروائي، كتاب الرياض 131، مؤسسة اليمامة الصحفية، الرياض، 1425هـ/2006م.
- عبيد (محمد صبر) هادي جعفر البياتي (سوسن): جماليات التشكيل الروائي دراسة في الملحمة الروائية (مدارات الشرق) لنبييل سليمان، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، اللاذقية، ط1، 2008.
- محبك (أحمد زياد): دراسات نقدية من الأسطورة إلى القصة القصيرة، منشورات دار علاء الدين، سورية- دمشق، ط1، 2001.
- منصور (طلعت)، الشرقاوي (أنور)، عز الدين (عادل)، أبو عوف (فاروق): أسس علم النفس العام، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2003.

ب* الكتب المعربة:

- جورج (كاندليس): « هندسة معمارية أم بناء»، مقال ضمن كتاب الإنسان والمدينة في العالم المعاصر، تعريب كمال خوري، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1977.

ت * الدوريات:

- الحماد(محمد عبد الله): «العمارة التقليدية في المساكن اليمينية»، مجتمع وعمران مجلة الدراسات الحضرية، العمارة والعمران في العالم العربي نحو مفاهيم بديلة ومبادئ مستقبلية، ع14/13، رجب 1413، ديسمبر 1992.
- الحمروني (أحمد): «العمارة التقليدية والقيم» من خلال نماذج من جهة باجة»، الحياة الثقافية، ع192، أبريل 2008.
- العجيلي (محمد صالح): «أصالة القيم الثقافية في المدينة العربية والغزو الثقافي الأجنبي»، أفاق الثقافة والتراث، السنة العاشرة، العدد السابع والثلاثون، المحرم 1423هـ/ نيسان (أبريل) 2002م.
- بلخن (جنات): «الاعتراف والذاكرة: تعرّف الماضي واستشراف المستقبل»، يتفكرون، مجلة فصلية فكرية ثقافية، ملف العدد التاريخ والحقيقة، مؤمنون بلا حدود، مؤسسة دراسات وأبحاث، ع3، المغرب- الرباط، شتاء 2014.
- بن عامر (توفيق): «الهوية الثقافية بين الثابت والتغير»، الحياة الثقافية، ع197، نوفمبر 2008.
- محمود (عبد السلام) : «سيميائية العمارة والفنون في المجتمع العربي»، الحياة الثقافية، ع125، س26، ماي 2001.
- محنان (عماد): «مشكلة الهوية بين الاسم والمفهوم والواقع»، الحياة الثقافية، ع213، ماي 2010.

ت * المعاجم:

- ابن منظور (أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم): لسان العرب المحيط، مادة مدر، دار الجيل، دار لسان العرب، بيروت- لبنان، المجلد 3، 1408هـ/ 1988م.

ث * مواقع الانترنت:

- حوار أيوب البغدادي: الكتابة بالحبر الأبيض، حوار مع محمد عز الدين التازي، 2011، خاص بموقع كتاب الانترنت المغاربية. [http:// www.mohamedazedinetazi.com](http://www.mohamedazedinetazi.com)

2- المراجع الأجنبية:

أ * الكتب:

- Ansay (Pierre) : **La ville des solidarités. exclusions, ghettos et insécurités : bâtir la ville sociale de demain**, EVO a.s.b.l. , Bruxelles- Charleroi, 1999.
- Ferrer(Olivier Salazar) : **Le temps la perception, l'espace, la mémoire**, Ellipses, Edition Marketing S.A, Paris, 1996.
- Goetz (Benoît) : **La Dislocation Architecture Et Philosophie**, les éditions de la passion, 2^{ème} édition revue et corrigée, Paris, 2002.
- Poulet (Georges) : **l'espace Proustien**, Edition 2, Gallimard, Paris, 1982.
- Poulet(Georges) : **L'espace Proustien**, Edition Gallimard, Paris, 1963.
- Saison (Maryvonne) : «La mémoire n'a pas de lieu », article du livre **Espaces et mémoires Space and Mémoires**, actes du 2^{ème} congrès méditerranéen d'esthétique Carthage du 6 au 8 mars, 2003, ATEP & Maghreb Diffusion Tunis, 2005.
- ب * المعاجم:
- **Le Grand Larousse Encyclopédique**, volume 2, Larousse, Paris, Octobre 2007.

عنوان البحث

درجة تطبيق مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر للإدارة الإلكترونية وعلاقتها بالتميز الإداري

رامي سمير غانم¹

¹ وزارة التربية داخل الخط الأخضر.

بريد الكتروني: abedhassan220@yahoo.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/9>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/9>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/07م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/01م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة تطبيق مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر للإدارة الإلكترونية وعلاقتها بالتميز الإداري من وجهة نظر المعلمين. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، وطُبِّقَت على عينة عشوائية بسيطة مكوّنة من (387) معلماً ومعلمة من مدارس عربية داخل الخط الأخضر. استُخدمت استبانة مكوّنة من محورين: تطبيق الإدارة الإلكترونية (التخطيط الإلكتروني، التنسيق الإلكتروني، المتابعة الإلكترونية)، ومستوى التميز الإداري (القيادة، أخلاقيات المهنة، العلاقة مع المجتمع المحلي)، وتوفرت لها دلالات مناسبة من الصدق والثبات. أظهرت النتائج أن درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية لدى مديري المدارس جاءت كبيرة، كما جاء مستوى التميز الإداري لديهم بدرجة كبيرة أيضاً. كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية بأبعادها ومستوى التميز الإداري بأبعاده، مما يدل على أن ارتفاع مستوى توظيف الإدارة الإلكترونية يسهم في تعزيز التميز الإداري في المدارس العربية داخل الخط الأخضر. توصي الدراسة بالاستمرار في دعم البنية التكنولوجية في المدارس، وتكثيف البرامج التدريبية لتنمية المهارات الرقمية والقيادية لمديري المدارس والمعلمين.

الكلمات المفتاحية: الإدارة الإلكترونية، التميز الإداري، مديري المدارس، داخل الخط الأخضر.

RESEARCH TITLE

The Degree of Application of E-Management among Arab School Principals within the Green Line and its Relationship to Administrative Excellence

Abstract

This study aimed to identify the degree of application of e-management by Arab school principals within the Green Line and its relationship to administrative excellence from the teachers' perspective. The study adopted a descriptive correlational survey design and was applied to a simple random sample of (387) male and female teachers working in Arab schools within the Green Line. A questionnaire consisting of two dimensions was used: the application of e-management (e-planning, e-coordination, and e-follow-up) and the level of administrative excellence (leadership, professional ethics, and relationship with the local community). The instrument demonstrated acceptable levels of validity and reliability. The findings revealed that the degree of e-management application by school principals was high, and that the level of their administrative excellence was also high. The results further indicated a statistically significant positive correlation between the degree of e-management application, in all its dimensions, and the level of administrative excellence in its dimensions, indicating that higher levels of e-management utilization contribute to enhancing administrative excellence in Arab schools within the Green Line. The study recommends continuing to strengthen technological infrastructure in schools and intensifying training programs to develop the digital and leadership competencies of school principals and teachers.

Key Words: E-management; administrative excellence; school principals; Arab schools within the Green Line.

مقدمة

يتسم العصر الحالي بتطورات في مختلف ميادين الحياة سواء أكانت علمية أم تكنولوجية، إذ بات واضحاً تأثير عمليات تداول ومعالجة المعلومات باستخدام شبكات الإنترنت والحاسوب لإحداث تغييرات جذرية واسعة في مختلف ميادين الحياة، إذ أسهم ظهور تكنولوجيا المعلومات في معالجة الكم الهائل من البيانات، وتزويد الإدارات العليا بتقارير سريعة ودقيقة لإنجاز أعمالها، وتقديم الاستشارات اللازمة لها لإنجاز قراراتها بشكل صائب.

ومع تطور استخدام تكنولوجيا المعلومات أصبح من الممكن للقائمين على تحسين العملية التعليمية، تطوير بعض المفاهيم الإدارية لديهم، والتي بموجبها أصبحت الإدارة أكثر مرونة وقرباً للتواصل مع البيئة التعليمية، فالإدارة الإلكترونية تُعد وسيلة لتحسين الأداء التنظيمي، فضلاً عن دورها في إتاحة الفرصة أمام العاملين للحصول على الخدمات الإدارية التي جعلت من المدرسة مُنظمة تعليمية ذات فاعلية علمية كبيرة. إذ ساعد تطبيق الإدارة الإلكترونية في تعزيز عمل المؤسسة التعليمية، وتحسين أدائها، وتقليل الزمن لإنجاز المهمات الموكلة للعاملين، ووضع بدائل وحلول للمعوقات التي تواجهها، واختيار البديل المناسب (Yassin, 2020).

وساعد استخدام التكنولوجيا كما بيّن مولدين وآخرون (Maulidin et al., 2024) في إحداث تغييرات مهمة جداً انعكست على العملية التربوية بشكل عام، وعلى طبيعة الإدارة المدرسية ودورها ومكانتها بشكل خاص، إذ غدت تكنولوجيا المعلومات مطلباً رئيساً للإدارات الباحثة عن الكفاءة والفاعلية في أداء مهامها، فالإدارة الإلكترونية تُساعد في توفير المعلومات والبيانات لأصحاب القرار من الإدارة العليا، وزيادة مستوى الرقابة الإدارية، ومحاربة البيروقراطية الإدارية، والتخلص من تعقيدات العمل، فضلاً عن دورها في تمكين المديرين من الحصول على المعلومات الإدارية بأسرع وقت وأسهل صورة ممكنة.

لذا؛ فإن الإدارة المدرسية الناجحة كما وضع عامر (Amer, 2018) هي التي تواجه التحديات المختلفة وتواكب التطور التكنولوجي، وتستثمر الخبرة والمعرفة بما يتماشى مع متطلبات العصر، وتُدرك كيفية التعامل مع التغيير والتطور بدلاً من مقاومته أو الجمود على أسلوب الإدارة التقليدي. لذا فقد أصبح تطوير الإدارة المدرسية أمراً ملحاً للخروج بالعملية التعليمية من موقع التقليد والقيود إلى موقع الإنفتاح والتنمية والتغيير، وهذا لا يكون إلا عن طريق اتخاذ المدير للقرارات التي تعمل على تطور المدرسة وإحداث التغيير فيها باستثمار الوقت عن طريق الإدارة الإلكترونية.

وبين علاونه (Alawneh, 2023) أنّ الإدارة المدرسية الساعية للتميز والتقدم في خدماتها التعليمية والإدارية تستفيد من الخدمات الإلكترونية التي تجعل المعلومات في متناول اليد، ممّا يرفع كفاءة عملية اتخاذ القرار، ويستثمر أوقات المديرين بطريقة فاعلة، ويخفف عنهم أعباء العمل، ويُساعد على تركيز الجهود للارتقاء بالعملية التربوية، ويجعل المديرين على اتصال دائم وفاعل بجميع الأطراف التعليمية.

وتمثل إدارة التميز كما بيّن رستمي عليه وآخرون (Rostami Alileh et al., 2022) حالة من حالات الإبداع المستدام التي تقدم توجهات مستقبلية للمؤسسة، وتضعها في دائرة التنافس المحلي والعالمي، وتزيد من درجة تكيفها مع المتغيرات المتسارعة والمتلاحقة التي شملت شتى مجالات الحياة، ممّا جعل الفكر الإداري مطلباً مهماً للمؤسسات التي تبحث عن التميز والارتقاء، والحصول على الميزة التنافسية.

ولما كانت الإدارة المدرسية تقوم في جوهرها على التفاعل البناء بين مدير المدرسة والمعلمين والطلبة والمجتمع

المحلي، تبين أنه من الضروري وجود نوع من التنظيم الإداري المتطور والفاعل الذي يكون قادرًا على إدارة العمليات التعليمية داخل المدرسة. ويُعد التميز الإداري لمدير المدرسة من المفاهيم الإدارية الحديثة التي تجنب مدير المدرسة ممارسة الأساليب الإدارية التقليدية، وتجعله مقبلاً لممارسة إدارية تعتمد في جوهرها على التميز في الأداء لتحسين أدائه الإداري والتعليمي، بما ينعكس إيجاباً على العملية التعليمية، فمدير المدرسة المتميز هو المدير الذي يستطيع تحديد أولويات العمل الإداري المدرسي، ويُراعي حاجات المعلمين والطلبة بشكل متوازن، ويستطيع القيام بمهام إدارية جديدة تُساعد على تهيئة بيئة إدارية متميزة تعمل على تطوير العمل الإداري نوعاً وكماً من خلال تطبيق معايير التميز في الأداء (Al-Suwaifi, 2022).

ويرى داوود (Daoud, 2019) إن تميز أي نظام يُعزى لتمييز عملياته الإدارية، وتميز مدخلاته البشرية، وتمكينها من معايشة حقوقها ومسؤولياتها بكفاية وفاعلية، وهذا يقود إلى أهمية الدور الإداري لمدير المدرسة باعتباره مدخلاً رئيساً يعول عليه تنفيذ البرنامج التعليمي، وتحقيق أهداف المدرسة بكفاءة وتميز. وأضاف نوريل عباد وفكتورجي (Nuril'Ibad & Fatkuroji, 2024) من خصائص الإدارة المتميزة، وجود مداخل متعددة للعمل، مثل: الإدارة الاستراتيجية، وإدارة الجودة الشاملة، وهندرة العمليات، والقياس المقارن بالأفضل، وهذه المداخل جميعها تسعى إلى تحقيق الأسس والمرتكزات الضرورية للتميز الإداري. ويتحقق التميز الإداري إذا بذل جميع العاملين باختلاف مراكزهم الوظيفية في المدرسة أقصى جهودهم في إنجاز العمل وعلى أكمل وجه.

وأجري عدداً من الدراسات التي تناولت الإدارة الإلكترونية والتميز الإداري. وفيما يلي عرضاً لتلك الدراسات مرتبة زمنياً من الأقدم إلى الأحدث. أجرى أبو شهاب (Abu Shahab, 2019) دراسة للتعرف إلى درجة توظيف الإدارة الإلكترونية لدى معلمي ومديري المرحلة الأساسية العليا في المدارس الخاصة في لواء الجامعة في العاصمة عمان، استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، طبقت على عينة قوامها (655) معلماً ومعلمة، و(105) مديراً ومديرة. أظهرت النتائج أن درجة توظيف الإدارة الإلكترونية لدى معلمي ومديري المرحلة الأساسية العليا كانت مرتفعة.

وهدف دراسة الدويري (Al-Duwairi, 2020) معرفة واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية في الأردن في ضوء عمليات إدارة المعرفة، استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تم توزيعها على عينة بلغ حجمها (150) فرداً، وأظهرت النتائج أنَّ تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في ضوء عمليات المعرفة جاءت بدرجة مرتفعة.

وأجرت ارشيد (Irsheid, 2020) دراسة للتعرف إلى درجة تطبيق مديري المدارس الخاصة بمحافظة العاصمة لنظام المدرسة الذكية وعلاقته بالإدارة الإلكترونية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة فقد طبقت على (161) معلماً ومعلمة في المدارس الخاصة في محافظة عمان، وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط لتطبيق مديري المدارس لنظام المدرسة الذكية والإدارة الإلكترونية، كما يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تطبيق مديري المدارس لنظام المدرسة الذكية والإدارة الإلكترونية.

وسعت دراسة سيتياوان (Setyawan, 2023) التعرف إلى نظام الإدارة الإلكترونية لتحسين كفاءة الإدارة المدرسية في عصر جائحة كوفيد-19. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي النوعي، بهدف وصف وشرح مفهوم الإدارة المدرسية عبر الإنترنت لتسهيل إدارتها في العصر الرقمي. تم تقسيم مصادر البيانات إلى قسمين، هما: الوثائق والمخبرون الذين يشيرون إلى خبير التعليم، ووحدة تنفيذ التعليم، والمجتمع كمستخدم للتعليم. اعتمدت الدراسة على تحليل المحتوى

والمقابلات المعمقة. وتم استخدام تقنية التثايلث للتحقق من صحة البيانات. وتُظهر النتائج وجود بعض أنظمة إدارة المدارس عبر الإنترنت لتسهيل عملية الإدارة المدرسية، وهي: التسجيل الإلكتروني، والدفع الإلكتروني، والمدونات التعليمية، وتقارير إنجازات الطلبة الإلكترونية.

وبحثت دراسة الصرايرة (Sarayrah, 2024) في درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال للإدارة الإلكترونية في ظل جائحة كوفيد-19 في محافظة الكرك. استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، طبقت على عينة قوامها (225) معلماً في رياض الأطفال من القطاعين العام والخاص. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال للإدارة الإلكترونية في ظل جائحة كوفيد-19 في محافظة الكرك جاءت متوسطة.

أما الدراسات التي تناولت التميز الإداري؛ درس الديحاني (ALdaihani, 2017)، إيجاد التغييرات الداخلية والخارجية اللازمة لتحقيق التميز في المدارس الكويتية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبانة، واشتمل مجتمع الدراسة على جميع المدارس التي تواجه العديد من التحديات، تكونت عينة الدراسة من (832) قائد. وأظهرت النتائج أن الأجور والمكافآت تأتي في المرتبة الأولى، وينبغي أن تشمل الدراسات المستقبلية على تغييرات داخلية وخارجية أخرى لتحقيق التميز الأكاديمي في التعليم العام.

وأجرى السعيد (Al-Saeed, 2019) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت وعلاقتها بالتميز الإداري من وجهة نظر المعلمين، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (634) معلماً، وتم استخدام استبانة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة المديرين للقيادة الريادية جاء بدرجة مرتفعة.

وهدف دراسة (Al-Rikabi, 2023) التعرف إلى التميز الإداري لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين في محافظة ذي قار. استخدم المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، طبقت على عينة قوامها (100) معلم ومعلمة في المدارس الثانوية الحكومية التابعة لقضاء ذي قار التعليمي. أظهرت النتائج أن مستوى التميز الإداري لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين في محافظة ذي قار جاء بدرجة متوسطة.

وأجرت حجازي والحمد (Hijazi & Al-Hamd, 2024) دراسة للتعرف إلى مستوى التميز الإداري لدى مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين. استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، طبقت على عينة قوامها تكونت عينة الدراسة من (546) مدير ومعلم. أظهرت النتائج أن مستوى التميز الإداري لدى مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر جاء بدرجة كبيرة.

هدفت دراسة سليم وكوكاسام ووررانيت (Saelim, Kokkasam & Woranit, 2025) التعرف إلى إدارة المؤسسات التعليمية نحو التميز. اتبعت الدراسة دراسة المفاهيم والنظريات والوثائق الأكاديمية. حُللت محتوياتها، ثم عُرضت وصفيًا وفقاً للأهداف. أظهرت النتائج لكي يعمل مدير التعليم على رفع جودة المؤسسة التعليمية، يجب أن تتوفر لديه عشرة مبادئ مهمة، وهي: يجب أن يكون لدى قائد المؤسسة رؤية واضحة، والتركيز على التعلم باعتباره الأساس، والتعلم التنظيمي، وإعطاء قيمة للمعلمين والموظفين والمشاركين، والمرونة والحماس.

ملخص الدراسات السابقة

- 1- **المنهجية:** استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، وتشابهت مع دراسة السعيد (Al-Saeed, 2019) من حيث المنهج. واختلفت مع دراسة حيث كلاً من أبو شهاب (Abu Shahab, 2019)، والدويري (Al-Duwairi, 2020)، والصريرة (Sarayrah, 2024)، حجازي والحمد (2024) في المنهج الوصفي المسحي.
- 2- **العينة:** طبقت الدراسة الحالية على المعلمين، وتشابهت مع بعض الدراسات كدراسة ارشيد (Irsheid, 2020)، والصريرة (Sarayrah, 2024)، واختلفت مع دراسة أبو شهاب (Abu Shahab, 2019)، وحجازي والحمد (2024) التي طبقت على المديرين والمعلمين.
- 3- **الأداة:** استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة وتشابهت مع أغلب الدراسات السابقة كدراسة: ارشيد (Irsheid, 2020)، والصريرة (Sarayrah, 2024)، والسعيد (Al-Saeed, 2019).
- 4- **الاستفادة من الدراسات السابقة:** تم الرجوع إلى الدراسات السابقة كمراجع مهمة لمختلف أجزاء الدراسة وفي تفسير النتائج. وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في موضوعها. إذ لا توجد دراسات سابقة حسب حدود إطلاع الباحثان جمعت المتغيرين ببعضهما، ولا توجد دراسة سابقة تناولت حيز التطبيق.

مشكلة الدراسة

الإدارة المدرسية الناجحة هي التي تواجه التحديات المختلفة، وتواكب التطور التكنولوجي وتستثمر الخبرة والمعرفة بما يتماشى مع متطلبات العصر، وتدرك كيفية التعامل مع التغيير والتطور بدلاً من مقاومته أو الجمود على أسلوب الإدارة التقليدي. لذا فقد أصبح تطوير الإدارة المدرسية أمراً ملحاً للخروج بالعملية التعليمية من موقع التقليد والقيود إلى موقع الإنفتاح والتنمية والتغيير، وهذا لا يكون إلا عن طريق اتخاذ المدير للقرارات التي تعمل على تطور المدرسة وإحداث التغيير فيها باستثمار الوقت عن طريق الإدارة الإلكترونية التي تساعد في تحقيق تميزها الإداري والتعليمي. وبحكم عمل الباحث في القطاع التعليمي، ومعاصرتة لواقع الإدارات المدرسية، ومستويات التميز فيها، لاحظ وجود تفاوت في تطبيق مديري ومديرات المدارس للإدارة الإلكترونية، حيث أن أغلبهم ما زال يعتمد على النظام الورقي في الرد على استفسارات المعلمين والطلبة وأولياء الأمور، وأن أغلب المدارس لا يتوفر لديها شبكة إنترنت تُعين المديرين على توظيف الإدارة الإلكترونية في مدارسهم. حيث أظهرت نتائج دراسة ارشيد (Irsheid, 2020) أن درجة تطبيق مديري المدارس الخاصة بمحافظة العاصمة لنظام المدرسة الذكية والإدارة الإلكترونية جاء بدرجة متوسطة. وعليه تولدت فكرة إجراء الدراسة للبحث في درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية لدى مديري المدارس وعلاقتها بالتميز الإداري، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين؟
- 2- ما مستوى التميز الإداري لدى مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين؟
- 3- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية العربية داخل الخط الأخضر ومستوى التميز الإداري لدى المديرين في تلك المدارس؟

أهداف الدراسة: سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى درجة تطبيق المديرين للإدارة الإلكترونية من وجهة نظر المعلمين.

- التعرف إلى مستوى التميز الإداري من وجهة نظر المعلمين.
- الكشف عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة تطبيق مديري المدارس للإدارة الإلكترونية ومستوى التميز الإداري.

أهمية الدراسة: تظهر أهمية الدراسة على النحو الآتي:

الأهمية النظرية: تأتي أهمية الدراسة للإسهام في إثراء حقل التخصص والأدب النظري بدراسات حول موضوع البحث، وتعد هذه الدراسة -حسب علم الباحث- من الدراسات الحديثة، وتكتسب الدراسة أهميتها النظرية من أهمية المجال الذي تدرسه الذي يعد من أهم المواضيع المهمة في مجال الحقل التربوي، وبالتالي يمكن أن تكون الدراسة منطلقاً للاهتمام من قبل الباحثين بموضوع الدراسة.

الأهمية العملية: تكمن الأهمية العملية للدراسة الحالية من خلال ما توصلت إليه من نتائج، والتي قد تسهم في توجيه أنظار أصحاب القرار في وزارة التربية في حال الأخذ بها من أجل تحسين الممارسات المتعلقة بدور المؤسسات التربوية بشكل خاص، ودور مديري المدارس فيها. وقد تفيد وزارة التربية ومتخذي القرار ودارسي السياسات لوضع الاستراتيجيات المناسبة وإعداد البرامج والخطط، وطرح أفكار ومبادرات لزيادة مستوى التميز في الأداء.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية: اشتملت الدراسة على المصطلحات التي عرفت اصطلاحاً وإجرائياً كما يلي:

- **الإدارة الإلكترونية اصطلاحاً بأنها:** "اتخاذ الإدارة التكنولوجيا الرقمية الحديثة وسيلة للقيام بأعمالها وتقديم خدماتها التقليدية بطريقة إلكترونية مؤتمتة، تعتمد على السرعة والدقة المتناهيتين بهدف تطوير العمل الإداري والقضاء على سلبات الإدارة التقليدية" (Al-Shawi, 2019, 22). **وتعرف إجرائياً بأنها:** استخدام مديري المدارس داخل الخط الأخضر التقنية الحديثة المتمثلة في الحاسوب الشبكة العنكبوتية للمعلومات (الإنترنت) في أداء الأعمال الإدارية المنوطة بهم من: تخطيط، وتنظيم، وتنسيق، وإشراف، ومتابعة، ورقابة. وتمّ قياس ذلك من خلال أداة الدراسة التي تمّ تطويرها لهذا الغرض.
- **التميز الإداري اصطلاحاً بأنه:** "إدارة المؤسسة من خلال مجموعة من الأنظمة والتعليمات والقواعد والقوانين الشركة بعضها البعض لإحداث التغيير باستخدام التعلم، ولخلق فرصة للابتكار والتحسين ولتلبية التوقعات داخل المجتمع" (Al-Sabra, 2018, 56). **ويعرف إجرائياً بأنه:** أسلوب متطور ومتقدم في المدارس داخل الخط الأخضر يُترجم على هيئة ممارسات إدارية متطورة وأفكار إبداعية جديدة تجعل مدير المدرسة يتفرد ويتفوق في أدائه لمهامه إذ يتخطى التوقعات المستقبلية لتحقيق الأهداف ويحدث التوازن بين جميع المجالات التي نتميز فيها المؤسسة مثل: القيادة والتعلم والتعليم والبيئة المدرسية والمجتمع المحلي، وقد تحدد ذلك من خلال إجابات أفراد العينة باستخدام أداة لجمع البيانات، وتمّ قياس ذلك من خلال أداة الدراسة التي تمّ تطويرها لهذا الغرض.

حدود الدراسة

اشتملت الدراسة الحالية الحدود التالية:

- **الحد الموضوعي:** درجة تطبيق مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر للإدارة الإلكترونية وعلاقتها بالتميز الإداري.
- **الحد البشري:** عينة من المعلمين والمعلمات.

- الحد الزمني: الفصل الأول من العام الدراسي 2024/2025.

- الحد المكاني: المدارس العربية داخل الخط الأخضر.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، لمناسبته وطبيعة أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس العربية داخل الخط الأخضر والبالغ عددهم (11312) معلمًا ومعلمة، وذلك بحسب بيانات وزارة التربية للعام الدراسي (2024-2025).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (387) معلمًا ومعلمة في المدارس داخل الخط الأخضر، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة بشكل يضمن تمثيل العينة للمجتمع الذي أخذت منه. وذلك وفقًا لجداول العينات الإحصائية الوارد في كريجسي ومورغان (Krejcie & Morgan, 1970).

أداة الدراسة

طوّرت استبانة لجمع البيانات اللازمة، تكونت من محورين؛ الأول، لقياس تطبيق مديري المدارس للإدارة الإلكترونية، والثاني لقياس مستوى التميز الإداري. حيث جرى تطوير أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة كدراسة كلاً من: ارشيد (Irsheid, 2020)، والصريرة (Sarayrah, 2024)، والسعيد (Al-Saeed, 2019)، والركابي (Al-Rikabi, 2023)، وأبو شهاب (Abu Shahab, 2019)، وحجازي والحمد (2024). حيث تكون محور (الإدارة الإلكترونية) في صورته الأولى من (30) فقرة، توزعت على ثلاثة مجالات. أما محور (مستوى التميز الإداري)؛ تكون من (35) فقرة، توزعت على ثلاثة مجالات.

صدق المحتوى

تم التحقق من صدق المحتوى الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات، وعددهم (10)، وذلك بهدف إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى الأداة من حيث: وضوح مضمون الفقرات، وسلامة صياغتها اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، حيث تم تبني معيار (80%) من إجماع المحكمين لقبول التعديل. والتي تمثلت في تعديل الصياغة اللغوية للفقرات (5، 15، 20، 23)، وبذلك بقيت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (30) فقرة، توزعت على ثلاثة مجالات، مجال التخطيط الإلكتروني (تسع فقرات)، ومجال التنسيق الإلكتروني (تسع فقرات)، ومجال المتابعة الإلكترونية (أثني عشر فقرة). أما محور (التميز الإداري)؛ تم تعديل الصياغة اللغوية للفقرات (2، 7، 9، 18)، وبذلك بقيت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (35) فقرة، توزعت على ثلاثة مجالات، مجال القيادة (16) فقرة، ومجال أخلاقيات المهنة (8) فقرات، ومجال العلاقات مع المجتمع المحلي (11) فقرة.

صدق البناء

للتحقق من صدق البناء لمقياس الإدارة الإلكترونية، تم تطبيقها على عينة استطلاعية من (30) فردًا من المديرين والمعلمين، واستثنأهم من عينة الدراسة، وذلك لحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، وحساب معامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها. والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1): مؤشرات صدق مقياس الإدارة الإلكترونية

المجال	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية --- لمجالها للمقياس		معامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها
		لمجالها	للمقياس	
التخطيط الإلكتروني	1	.65**	.56**	.55
	2	.85**	.80**	.80
	3	.77**	.74**	.71
	4	.80**	.75**	.75
	5	.82**	.77**	.77
	6	.81**	.80**	.74
	7	.89**	.87**	.85
	8	.82**	.81**	.77
	9	.67**	.67**	.57
التنسيق الإلكتروني	10	.43*	.40*	.33
	11	.80**	.73**	.73
	12	.74**	.68**	.67
	13	.84**	.85**	.79
	14	.72**	.72**	.64
	15	.79**	.71**	.73
	16	.73**	.68**	.64
	17	.86**	.84**	.80
	18	.82**	.84**	.74
المتابعة الإلكترونية	19	.73**	.73**	.66
	20	.86**	.82**	.83
	21	.89**	.85**	.86
	22	.86**	.83**	.83
	23	.77**	.79**	.73
	24	.75**	.74**	.70
	25	.78**	.76**	.73
	26	.75**	.75**	.70
	27	.84**	.81**	.80
	28	.88**	.87**	.86
	29	.84**	.81**	.80
	30	.78**	.73**	.73

يتضح من الجدول (1) أن معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها قد تراوحت بين (0.65) و(0.89) لمجال التخطيط الإلكتروني، وبين (0.43) و(0.86) لمجال التنسيق الإلكتروني، وبين (0.73) و(0.89) لمجال المتابعة الإلكتروني، وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والعلامة الكلية للمقياس (0.40) و(0.87)، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.30).

الجدول (2): مؤشرات صدق مقياس التميز الإداري

المجال	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية --- لمجالها للمقياس		معامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها
		لمجالها	للمقياس	
القيادة	1	.64**	.65**	.60
	2	.68**	.67**	.64
	3	.76**	.77**	.72
	4	.78**	.79**	.75
	5	.78**	.78**	.75
	6	.81**	.77**	.78
	7	.79**	.74**	.76
	8	.83**	.81**	.80
	9	.70**	.66**	.65
	10	.80**	.75**	.76
	11	.78**	.71**	.75
	12	.86**	.82**	.83
	13	.83**	.81**	.81
	14	.88**	.88**	.86
	15	.80**	.80**	.78
	16	.74**	.76**	.70
أخلاقيات المهنة	17	.72**	.55**	.61
	18	.85**	.76**	.80
	19	.86**	.78**	.81
	20	.85**	.80**	.80
	21	.86**	.80**	.82
	22	.90**	.85**	.85
	23	.85**	.81**	.81
	24	.84**	.83**	.79
العلاقة مع المجتمع المحلي	25	.89**	.85**	.86
	26	.76**	.78**	.70
	27	.83**	.80**	.79

28	.73**	.77**	.66
29	.69**	.59**	.61
30	.70**	.64**	.61
31	.66**	.59**	.59
32	.79**	.76**	.75
33	.79**	.77**	.73
34	.75**	.71**	.68
35	.75**	.68**	.68

** ذات دلالة إحصائية عن ($\alpha=0.01$)

يبين الجدول (2) أن معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها قد تراوحت بين (0.64) و(0.88) لمجال القيادة، وبين (0.72) و(0.90) لمجال أخلاقيات المهنة، وبين (0.66) و(0.89) لمجال العلاقة مع المجتمع المحلي، وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والعلامة الكلية للمقياس (0.59) و(0.88)، مما يشير إلى صدق بناء الأداة.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات استبانة قياس درجة تطبيق مديري المدارس للإدارة الإلكترونية من وجهة نظر المعلمين، تم إعادة تطبيقها على العينة الاستطلاعية بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وحساب معاملات كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي) لمجالات الاستبانة، وللاستبانة ككل، ومعامل ثبات إعادة الاختبار، وذلك كما في الجدول (3).

الجدول (3): مؤشرات ثبات المقاييس الفرعية لمقياس الإدارة الإلكترونية

المجال	كرونباخ ألفا	الإعادة
التخطيط الإلكتروني	0.92	0.90
التنسيق الإلكتروني	0.90	0.87
المتابعة الإلكترونية	0.95	0.91
الكلية		0.91

أظهر جدول (3) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للمجالات الثلاثة تراوحت بين (0.90-0.95)، في حين بلغ معامل ثبات الإعادة للمجالات الثلاثة تراوحت بين (0.87-0.91)، وللمقياس الكلي (0.91)، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.70). وهذا يؤشر إلى ثبات مقياس الإدارة الإلكترونية (Cronbach, 1951).

جدول (4): مؤشرات ثبات المقاييس الفرعية لمقياس التميز الإداري

المجال	كرونباخ ألفا	الإعادة
القيادة	0.96	0.90
أخلاقيات المهنة	0.94	0.90
العلاقة مع المجتمع المحلي	0.92	0.91
الكلية		0.93

يُلاحظ من جدول (4) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للمجالات الثلاثة تراوحت بين (0.92-0.96)، في حين بلغ معامل ثبات إعادة المجالات الثلاثة تراوحت بين (0.90-0.91)، وللمقياس الكلي (0.93)، وهذا يؤشر إلى ثبات المقياس.

تصحيح أداة الدراسة

للإجابة على فقرات أداتي الدراسة تم استخدام تدرج ليكرت الذي يشتمل على خمسة بدائل، هي: [كبيرة جدًا وتعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (5)، كبيرة وتعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (4)، متوسطة وتعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (3)، قليلة وتعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (2)، قليلة جدًا وتعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (1)].

ولأغراض تقييم استجابات أفراد عينة الدراسة، تم تصنيف المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة إلى ثلاث درجات، وذلك باستخدام مُعادلة طول الفئة لتدرج ليكرت ذي الفئات الخمس التي تتصُّ على: طول الفئة = (التدرج الأعلى - التدرج الأدنى) / عدد أحكام مناقشة النتائج = $3 / (1 - 5) = 1.33$.

وعليه، فقد تم تقييم استجابات أفراد عينة الدراسة على النحو الآتي:

- 2.33-1.00 قليلة.

- 3.67-2.34 متوسطة.

- 5.00-3.68 كبيرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها: تناول هذا الجزء عرضًا للنتائج الدراسة ومناقشتها والتي توصلت إليها الدراسة وعلى النحو الآتي:

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول ومناقشته: "ما درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين؟ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس من وجهة نظر المعلمين، وجدول (5) يُبين ذلك.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لدرجة تطبيق مديري المدارس للإدارة الإلكترونية

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
التخطيط الإلكتروني	4.06	.68	1	كبيرة
التنسيق الإلكتروني	4.05	.68	2	كبيرة
المتابعة الإلكترونية	3.97	.71	3	كبيرة
الكلي	4.02	.66		كبيرة

يتبين من الجدول (5) أنَّ الأوساط الحسابية لتقديرات عينة الدراسة لدرجة تطبيق الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر المعلمين تراوحت بين (3.97-4.06)، وبدرجة كبيرة. وتعزى النتيجة إلى انتشار المعلوماتية الكبير والسريع، ودخولها في جميع مناحي الحياة، حيث أصبحت الحواسيب، والهواتف النقالة، والإنترنت حاجة لا يمكن الاستغناء عنها، سواء للاتصال والتواصل، أم لإدارة شؤون الحياة المختلفة، وخصوصاً بعد أن أصبح الحصول على هذه التقنيات في متناول الجميع، سواء على مستوى الأفراد أم المؤسسات. وربما يعود السبب في ذلك إلى جهود وزارة التربية والتعليم داخل الخط الأخضر في

تهيئة البنى التحتية لمدارسها، وتزويدها بالتقنيات الحديثة التي تُساعد المديرين في عملهم الإداري، فضلاً عن دورها في عقد دورات تدريبية للمديرين لإكسابهم المهارات القيادية في الإدارة الإلكترونية، ونشر تلك المهارات بين أوساط العاملين في المدرسية، للاستفادة منها في أعمالهم اليومية. اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أبو شهاب (Abu Shahab, 2019)، ودراسة الدويري (Al-Duwairi, 2020) التي أظهرت أن درجة توظيف الإدارة الإلكترونية كانت مرتفعة. بينما اختلفت مع نتائج دراسة ارشيد (Irsheid, 2020) التي اظهرت وجود مستوى متوسط لتطبيق مديري المدارس لنظام المدرسة الذكية والإدارة الإلكترونية.

مجال التخطيط الإلكتروني

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لفقرات مجال التخطيط الإلكتروني

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	يستخدم المدير قنوات الاتصال الإلكتروني لتبادل الأفكار مع المعلمين.	4.13	.82	1	كبيرة
1	يضع المدير خطة العمل السنوية للمدرسة إلكترونياً.	4.12	.85	2	كبيرة
8	يحوّسب المدير السجلات بالتعاون مع أصحاب الأدوار الفاعلة في المدرسة.	4.11	.767	3	كبيرة
3	يضع المدير برنامج العمل الأسبوعي للمعلمين إلكترونياً.	4.10	.87	4	كبيرة
4	يُنظم المدير الأنشطة والمهام إلكترونياً.	4.06	.89	5	كبيرة
5	يوزع المدير المهام على المعلمين إلكترونياً.	4.03	.89	6	كبيرة
7	يُحدد المدير طريقة تنظيم المواد التعليمية من خلال الوسائل الإلكترونية.	4.03	.84	6	كبيرة
6	يُشارك المدير المعلمين بالقرارات باستخدام الوسائل الإلكترونية.	4.02	.92	8	كبيرة
9	يوفر المدير التقارير المختلفة من خلال الموقع الإلكتروني للمدرسة دون اللجوء للمعاملات الورقية.	3.97	.90	9	كبيرة
	الكلية	4.06	.68		كبيرة

يبين من الجدول (6) أن الأوساط الحسابية لتقديرات عينة الدراسة في مجال التخطيط الإلكتروني قد تراوحت بين (3.97-4.13)، وبدرجة كبيرة. يُعزى السبب في ذلك لشعور أفراد العينة أنّ مديريهم أصبحوا يخططوا لأعمالهم ومهامهم اليومية بشكل إلكتروني، فضلاً عن دور المديرين في فتح قنوات الاتصال مع المعلمين داخل المدرسة وخارجها بشكل إلكتروني، وتبادل الأفكار معهم، وبالتالي فهم يستطيعون إبداء آرائهم عند وضع خطة المدرسة، ممّا يجعل المدير يأخذ وجهات نظرهم بعين الاعتبار، ويُراعي حاجاتهم، ومقدراتهم، وعندها يكون التزامهم بتنفيذ الخطة نابعاً من شعورهم بأنهم هم من صاغها، وأنهم شركاء في تحمل مسؤولية نجاحها، ممّا سينعكس على أدائهم وتقانيهم في سبيل تحقيق أهداف المدرسة، وإنجاز المهمات المناطة بهم. جاء في المرتبة الأولى الفقرة (2) التي تنص على "يستخدم المدير قنوات الاتصال الإلكتروني لتبادل الأفكار مع المعلمين" بمتوسط حسابي (4.13)، وانحراف معياري (0.82)، وبدرجة كبيرة. ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد العينة أنّ مديريهم يستخدمون قنوات الاتصال الإلكتروني "الهاتف النقّال، وتطبيقات التواصل

الاجتماعي، والبريد الإلكتروني" لتبادل الأفكار مع المعلمين، إذ يستطيع المدير الاتصال مع المعلم المعني بكل سهولة، وبسرعة، وخصوصية بين الطرفين؛ وبذلك يستطيع كلا الطرفين طرح الأفكار، والتباحث حولها، خصوصاً أولئك المعلمين الذين يوثق بهم، ولديهم خبرات ورجاحة عقل، ومقدرة على الاستشراف؛ مما يمكن المدير من وضع خطة شاملة ومتكاملة، تراعي جميع جوانب العمل الإداري المناط بالمدارس تنفيذه. وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (9) التي تنص على "يوفر المدير التقارير المختلفة من خلال الموقع الإلكتروني للمدرسة دون اللجوء للمعاملات الورقية"، بوسط حسابي (3.97)، وانحراف معياري (0.90)، وبدرجة كبيرة. ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد العينة أن مديريهم يوفرّون التقارير المختلفة من خلال الموقع الإلكتروني للمدرسة دون اللجوء للمعاملات الورقية، بما يُسهل على من يريد مراجعتها وتحليلها وتدقيقها والاستفادة من نتائجها بأقل وقت وجهد أسرع.

مجال التنسيق الإلكتروني

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لفقرات مجال التنسيق الإلكتروني

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
10	يستخدم المدير الوسائل الإلكترونية لتوصيل التوجيهات والتعليمات.	4.15	.78	1	كبيرة
12	يحدد المدير المواعيد والاجتماعات باستخدام الوسائل الإلكترونية.	4.14	.82	2	كبيرة
16	يدرب المدير المعلمين لمواكبة المستجدات في مجال التقنيات الحديثة.	4.07	.89	3	كبيرة
17	يوفر المدير نظام مراقبة إلكتروني لتسجيل كافة الأحداث.	4.05	.95	4	كبيرة
15	يجدول المدير أعماله باستخدام الحاسوب.	4.05	.84	4	كبيرة
18	يستخدم المدير نظام أمني لحماية البيانات الإلكترونية.	4.04	.95	6	كبيرة
14	يُوجه المدير المعلمين إلكترونياً للاطلاع على مواقع في شبكة الإنترنت ذات علاقة بعملهم	4.01	.85	7	كبيرة
13	يوظف المدير برامج محوسبة لاتخاذ القرارات خلال الاجتماعات بالمعلمين.	3.98	.93	8	كبيرة
11	يُنسق المدير أعمال اللجان المدرسية المختلفة إلكترونياً.	3.96	.89	9	كبيرة
	الكلية	4.05	.68		كبيرة

يُبين الجدول (7) أن الأوساط الحسابية لتقديرات عينة الدراسة في مجال التنسيق الإلكتروني قد تراوحت بين (3.96-4.15)، وبدرجة كبيرة. ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد العينة أن عملية التنسيق الإلكتروني التي يُمارسها مديريهم أسهمت في زيادة كفاءة العمل الإداري، وقللت من الوقت والجهد المبذول في الأعمال الروتينية، فضلاً عن دورها في تعزيز شفافية القرارات والإجراءات المدرسية، مما يُعزز الثقة بين المدير والمعلمين. ربما يعود السبب في ذلك إلى شعور أفراد العينة أن التنسيق الإلكتروني أسهم في الرجوع للبيانات المدرسية بكفاءة وفاعلية، وساعد في توفير بيانات ومعلومات دقيقة وموثوقة. جاء في المرتبة الأولى الفقرة (10) التي تنص على "يستخدم المدير الوسائل الإلكترونية لتوصيل التوجيهات والتعليمات"، بوسط حسابي (4.15)، وانحراف معياري (0.78)، وبدرجة كبيرة. ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد العينة أن مديريهم يحرصون على اطلاعهم على أبرز القرارات والتعميمات الصادرة من وزارة التربية والتعليم

بأسرع وقت للاستفادة منها، وتوظيفها في العملية التعليمية، فضلاً عن حرص المديرين على غرس الثقافة الإلكترونية لدى المعلمين وجعلها من الصفات التي يتبعها المعلمين في مهماتهم اليومية. وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (11) التي تنص على "يُنسق المدير أعمال اللجان المدرسية المختلفة إلكترونياً"، بوسط حسابي (3.96)، وانحراف معياري (0.89)، وبدرجة كبيرة. ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد العينة أنَّ المدير يحرص على استثمار المعلمين ليومهم الدراسي بما يخدم الطلبة، وتقديم عملية تعليمية ذات جودة وكفاءة عالية إليهم، كما أنَّ المدير يسعى وراء ذلك إلى اختيار وقت يُناسب كافة المعلمين للالتقاء بهم، والتشاور والتحاور فيما يخص العملية التعليمية والإدارية.

مجال المتابعة الإلكترونية

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لفقرات مجال المتابعة الإلكترونية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
29	يُتابع المدير نتائج الامتحانات وتقييمها إلكترونياً.	4.11	.87	1	كبيرة
24	يؤرشف المدير ملفات المدرسة إلكترونياً ليسهل استرجاعها وحفظها.	4.10	.87	2	كبيرة
23	يحلل المدير نتائج الطلبة باستخدام برمجيات خاصة.	4.01	.85	3	كبيرة
26	يمكن المدير المعلمين من الحصول على نتائج تقييم أدائهم إلكترونياً.	3.99	.96	4	كبيرة
30	يُزود المدير المعلمين بالتقارير والبيانات الإحصائية إلكترونياً.	3.97	.93	5	كبيرة
25	يوفر المدير قاعدة بيانات شاملة لمتابعة المعلمين.	3.97	.91	5	كبيرة
27	يتابع المدير توثيق الحصص إلكترونياً.	3.95	.96	7	كبيرة
28	يُقيم المدير الأنشطة والمهام باستخدام الوسائل الإلكترونية.	3.95	.94	7	كبيرة
22	يتابع المدير خطط المعلمين باستخدام الوسائل الإلكترونية.	3.94	.96	9	كبيرة
21	يُقيم المدير أداء المعلمين باستخدام وسائل إلكترونية.	3.91	.97	10	كبيرة
19	يُتابع المدير حضور المعلمين وانصرافهم إلكترونياً.	3.90	.97	11	كبيرة
20	يُقيم المدير خطط العمل إلكترونياً.	3.89	.92	12	كبيرة
	الكلية	3.97	.71		كبيرة

يبين الجدول (8) أن الأوساط الحسابية لتقديرات عينة الدراسة في مجال المتابعة الإلكترونية قد تراوحت بين (3.89 - 4.11)، بدرجة كبيرة. ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد العينة أنَّ مديريهم يُقدِّرون الفوائد الإلكترونية في العمل المدرسي كمتابعة نتائج الامتحانات وتقييمها إلكترونياً من حيث سهولة الوصول إلى نتائج الامتحانات وتقييمها بسهولة من أي مكان وفي أي وقت، حيث لا يحتاج المدير إلى الانتظار لاستلام النتائج الورقية أو الانتقال إلى مكان محدد للتحقق من النتائج، فضلاً عن سرعة التحليل والتقييم، حيث يمكن للأنظمة الإلكترونية تحليل البيانات وتقييم النتائج بسرعة ودقة أكبر، كما يمكنه استخدام التقارير والإحصائيات الموجودة في النظام لتحليل أداء الطلبة وتحديد النقاط التي تحتاج إلى تحسين. ويُعزى السبب كذلك إلى أنَّ المتابعة الإلكترونية تُسهل على المديرين متابعة المعلمين والطلبة من حيث الحضور والمغادرة، وإعداد الجدول الدراسي، ورصد غيابات المعلمين والطلبة، وتزويد الجهات الرقابية بها في حال طلبها. وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (20) التي تنص على "يُقيم المدير خطط العمل إلكترونياً"، وبسط حسابي (3.89)،

وانحراف معياري (0.92)، وبدرجة كبيرة. ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد العينة أنَّ تقييم خطط العمل الإلكترونية يُساعده في حصر المهمات التي أنجزها، والمهام التي بحاجة لمتابعة، فضلاً عن دورها في تقديم تغذية راجعة ومستمرة للأفراد المعنيين بسرية.

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشته: ما مستوى التميز الإداري لدى مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين؟ للإجابة عن هذا السؤال، تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى التميز الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين، والجدول (9) يُبين ذلك.

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التميز الإداري لدى مديري المدارس ككل

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال
كبيرة	1	.63	4.15	القيادة
كبيرة	2	.68	4.14	أخلاقيات المهنة
كبيرة	3	.67	4.11	العلاقة مع المجتمع المحلي
كبيرة		.63	4.14	الكلي

يتبين من الجدول (9) أن الوسط الحسابي المعيارية لمستوى التميز الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين بلغ (4.14)، والانحراف المعياري (0.63)، وبدرجة كبيرة. ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد العينة أنَّ مديريهم يحرصون على التميز الإداري بكافة المهمات والأنشطة بما يُسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية، ورغبتهم القوية بمواكبة التطورات في الميدان التربوي ممَّا يجعل المدرسة تتميز بين مثيلاتها، بالإضافة إلى إدراك مدير المدرسة بالعوائد المباشرة من مكافئات مالية ومادية للإنجازات التي حققها في مدرسته تتضمن كتب الشكر، والترقية الإدارية، والترشيح للجوائز المحلية، وإدراكه أيضاً للعوائد غير المباشرة على إدارته لمدرسته، من حيث كسب رضا وثناء رؤسائه في وزارة التربية والتعليم، وتحقيق السمعة الطيبة للمدرسة ومديرها. ويعود ذلك أيضاً إلى امتلاك المدير رؤية واضحة حول الآثار الإيجابية التي يحدثها التميز الإداري في المدرسة. انفتحت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة حجازي والحمد (Hijazi & Al-Hamd, 2024) التي أظهرت أن مستوى التميز الإداري لدى مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر جاء بدرجة كبيرة. اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الركابي (Al-Rikabi, 2023) التي أظهرت أنَّ مستوى التميز الإداري لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين في محافظة ذي قار جاء بدرجة متوسطة.

مجال القيادة

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال القيادة

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يوضح المدير رسالة المدرسة ورؤيتها المستقبلية.	4.32	.77	1	كبيرة
5	يشجع المدير الأفكار الإبداعية.	4.26	.82	2	كبيرة
2	يتعامل المدير مع التغيرات الطارئة بمرونة وفاعلية.	4.22	.77	3	كبيرة
9	يراقب المدير سير العمل المدرسي بدقة.	4.21	.79	4	كبيرة

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
6	يتحمل المدير ضغوط العمل.	4.20	.80	5	كبيرة
3	يحدد المدير أهدافاً واضحة للعمل.	4.19	.82	6	كبيرة
4	يدعم المدير العلاقات الإنسانية بين العاملين لإيجاد جو تسوده المحبة.	4.19	.82	6	كبيرة
11	يتبنى المدير سياسة التغيير.	4.18	.83	8	كبيرة
7	يلبي المدير احتياجات المدرسة المستقبلية.	4.17	.82	9	كبيرة
8	يمثل المدير القدوة الحسنة في العمل.	4.14	.82	10	كبيرة
16	يقدم المدير أفكاراً إبداعية لتطوير تطبيقات العمليات الإدارية.	4.12	.87	11	كبيرة
15	يشجع المدير المنافسة الإيجابية بين المعلمين.	4.10	.83	12	كبيرة
12	ينوع المدير في أساليبه الإشرافية الصفية في ضوء مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين.	4.06	.85	13	كبيرة
13	يحرص المدير على تقديم تغذية راجعة محفزة للمعلمين تتعلق بالزيارة الصفية.	4.06	.86	13	كبيرة
10	يعتمد المدير مبدأ الشورى قبل اتخاذ القرار.	4.03	.92	15	كبيرة
14	يضع المدير خطة إشرافيه لمعالجة المشكلات التي تواجه عمله في مجال الإشراف على المعلمين.	3.98	.85	16	كبيرة
	الكلية	4.15	.63		كبيرة

يُبين الجدول (10) أن الأوساط الحسابية لمستوى التميز الإداري في مجال القيادة تراوحت بين (3.98-4.32)، بدرجة كبيرة. ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد العينة أن مديريهم يسعون لتحقيق رؤية المدرسة ورسالتها، وبناء رؤية مستقبلية تُساعد في تقدمها وتميزها. يُضاف إلى ذلك حرص المديرين على إيضاح كافة الأعمال والمهام المطلوبة من المعلمين الالتزام بها وتنفيذها بشكل تشاركي، والوقوف على مصادر قوتها وضعفها. جاء في المرتبة الأولى الفقرة (1) التي تنص على "يوضح المدير رسالة المدرسة ورؤيتها المستقبلية"، بوسط حسابي (4.32)، وانحراف معياري (0.77)، وبدرجة كبيرة. ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد العينة أن مديريهم يسعون لتعزيز الفهم المشترك بين المعلمين، وتعميق التزامهم بالمدرسة، والإسهام بأفكارهم الإبداعية لتحقيق نجاحات مدرسية إبداعية. وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (14) التي تنص على "يضع المدير خطة إشرافيه لمعالجة المشكلات التي تواجه عمله في مجال الإشراف على المعلمين"، بوسط حسابي (3.98)، وانحراف معياري (0.85)، وبدرجة كبيرة. ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد العينة أن مديريهم يُبادرون لوضع خطط تُساعده على تقديم التغذية الراجعة لكافة المعلمين بشتى تخصصاتهم العلمية، يُضاف لذلك إلى استفادة المدير من الخبرات الأكاديمية للمعلمين المتميزين، لتنسيق زيارته للمعلمين.

مجال أخلاقيات المهنة

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال أخلاقيات المهنة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
20	يلتزم المدير بأخلاقيات مهنة التعليم.	4.22	.81	1	كبيرة
24	يكون المدير اتجاهًا إيجابيًا نحو مهنة التعليم لدى الذين يعملون معه.	4.21	.80	2	كبيرة
17	يعتز المدير بمهنة التعليم.	4.20	.80	3	كبيرة
21	ينجز المدير المهام الموكلة إليه بإتقان.	4.17	.78	4	كبيرة
23	يقدم المدير صورة إيجابية عن مدير المدرسة القدوة.	4.17	.82	4	كبيرة
22	يتعامل المدير بمرونة ومهنية وشفافية مع كافة العاملين معه.	4.08	.94	6	كبيرة
18	يعامل المدير كافة العاملين في المدرسة بموضوعية وعدالة.	4.05	.94	7	كبيرة
19	يرسخ المدير مبدأ تبادل الخبرات التربوية بين المدرسة وبين المدارس الأخرى المجاورة.	4.04	.91	8	كبيرة
	الكلية	4.14	.68		كبيرة

يبين الجدول (11) أن الأوساط الحسابية لمستوى التميز الإداري في مجال أخلاقيات المهنة تراوحت بين (4.04-4.22)، بدرجة كبيرة، وجاءت ممارسة الفقرات جميعها بدرجة كبيرة. ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد العينة أن مديريهم على درجة عالية من الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم، وأنهم يُمثلون القدوة الحسنة لمعلميهم، وأن سلوكياتهم وتصرفاتهم تُحدد سلوكيات وتصرفات المعلمين في المدرسة، لذلك يلتزم المديرون بأخلاقيات مهنة التعليم بدرجة كبيرة، ويحاولون أن يكونوا اتجاهًا إيجابيًا نحو مهنة التعليم لدى الذين يعملون معهم، إضافة إلى اعتزازهم بمهنة التعليم، مما يفترض أن ينعكس على التزام المعلمين بتلك الأخلاقيات، وبالتالي يُسهم في بناء سمعة طيبة للمدرسة وفي اكتساب الثقة من المجتمع وأولياء الأمور. وربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد العينة أن مديريهم يسعون لترسيخ مبدأ تبادل الخبرات التربوية مع المدارس الأخرى، لبناء علاقات مهنية واجتماعية بين المعلمين، وبالتالي سينعكس على جودة العمل والمخرجات التعليمية.

مجال العلاقة مع المجتمع المحلي

الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال العلاقة مع المجتمع المحلي

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
25	يوضح المدير رسالة المدرسة ورؤيتها المستقبلية.	4.21	.79	1	كبيرة
26	يتعامل المدير مع التغيرات الطارئة بمرونة وفاعلية.	4.17	.81	2	كبيرة
32	يمثل المدير القدوة الحسنة في العمل.	4.15	.81	3	كبيرة
33	يراقب المدير سير العمل المدرسي بدقة.	4.14	.83	4	كبيرة

28	يدعم المدير العلاقات الإنسانية بين العاملين لإيجاد جو تسوده المحبة.	4.14	.84	4	كبيرة
29	يشجع المدير الأفكار الإبداعية.	4.12	.88	6	كبيرة
35	يتبنى المدير سياسة التغيير.	4.11	.83	7	كبيرة
31	يلبي المدير احتياجات المدرسة المستقبلية.	4.09	.95	8	كبيرة
27	يحدد المدير أهدافاً واضحة للعمل.	4.08	.80	9	كبيرة
30	يتحمل المدير ضغوط العمل.	4.02	.99	10	كبيرة
34	يعتمد المدير مبدأ الشورى قبل اتخاذ القرار.	3.96	.93	11	كبيرة
	الكلية	4.11	.67		كبيرة

يُلاحظ من الجدول (12) أن الأوساط الحسابية لمستوى التميز الإداري في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي تراوحت بين (3.96 - 4.21)، بدرجة كبيرة. ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد العينة أنَّ مديريهم يتميزون في علاقتهم مع المجتمع المحلي، وأبرز جوانب هذه العلاقة هو اطلاع المجتمع على رسالة المدرسة ورؤيتها المستقبلية بغية تعزيز التواصل والشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي، مما يتيح للأهل وأعضاء المجتمع فهمًا أفضل لاحتياجات وتحديات المدرسة، وبالتالي يُسهم في تعزيز التواصل وبناء شراكة قوية ومثمرة، وعندها فمن المرجح أن يكون هناك تأييد ودعم قوي للمدرسة. وجاء في المرتبة الأخيرة (34) التي تنص على "يعتمد المدير مبدأ الشورى قبل اتخاذ العمل"، بوسط حسابي (3.96)، وانحراف معياري (0.93)، وبدرجة كبيرة. ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد العينة أنَّ مديريهم يوظفون أسلوب الشورى مع المجتمع المحلي قبل اتخاذ القرارات الإدارية، مما يُسهم في رفع مستوى التعاون والمشاركة الفاعلة بين المدرسة والمجتمع المحلي، ويمكن المدرسة من الاستفادة من مجموعة متنوعة من المعرفة والخبرات، حيث إن كل فرد في المجتمع يمتلك رؤى وأفكار وخبرات فريدة، وتبادل الآراء والمشورة يمكن تحسين عملية صنع القرارات وتوفير الحلول الأكثر شمولية وفعالية.

ثالثاً: عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشته: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية العربية داخل الخط الأخضر ومستوى التميز الإداري لدى المديرين في تلك المدارس؟ استخرجت معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس ومستوى التميز الإداري لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين، وجدول (13) يبين ذلك.

الجدول (13): معاملات ارتباط بيرسون درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية لمديري المدارس وعلاقتها بالتميز الإداري

تطبيق الإدارة الإلكترونية	التميز الإداري			الكلية
	القيادة	أخلاقيات المهنة	العلاقة مع المجتمع المحلي	
التخطيط الإلكتروني	.749**	.673**	.743**	.758**
التنسيق الإلكتروني	.777**	.703**	.766**	.786**
المتابعة الإلكترونية	.802**	.733**	.794**	.814**
الكلية	.810**	.735**	.802**	.821**

يُلاحظ من الجدول (13) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين تقديرات درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية وتقديرات ومستوى التميز الإداري. وعليه، يزداد مستوى التميز الإداري في القيادة بازدياد درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية. وتعزى النتيجة إلى أن تطبيق الإدارة الإلكترونية يُعزز كفاءة وفاعلية التنظيم في العمليات الإدارية؛ فمن خلال استخدام التكنولوجيا والأدوات الإلكترونية، يُمكن تحسين تنظيم العمل وتسهيل انتقال المعلومات وتنسيق الجهود، وهذا يؤدي إلى تحسين مستوى التميز الإداري بشكل عام. كما أن الإدارة الإلكترونية تتيح الوصول السريع والسهل إلى المعلومات المهمة والبيانات التحليلية، مما يتيح للمديرين اتخاذ قرارات أكثر دقة وفاعلية، وفيهذه أفضل للتحديات والفرص التي تواجه المدرسة. وربما يعود السبب في ذلك أنه كلما التزم مدير المدرسة في تطبيق الإدارة الإلكترونية في مجالات (التخطيط، والتنسيق، والمتابعة)، فإن ذلك سيزيد من التميز الإداري المدرسي في مجالات (القيادة، وأخلاقيات المهنة، والعلاقة مع المجتمع المحلي)، لذلك ينبغي على مديري المدارس أن يستمروا بهذا الالتزام، وكلما ضعف التزام مديري المدارس بهذه المعايير انعكس ذلك سلبًا على التميز الإداري؛ لأن مديري المدارس حينئذٍ يكونون قد تخلوا عن قيادتهم الفاعلة في العملية الإدارية والتعليمية.

التوصيات: وفقًا لما خلصت إليه نتائج الدراسة فقد أوصت بما يأتي:

- الاستمرار في تعزيز استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية لتحسين الكفاءة والفاعلية.
- توفير فرص تدريب وتطوير للمعلمين والإداريين لتعزيز مهاراتهم الرقمية وتحسين التكنولوجيا.
- الاستمرار في تعزيز المهارات القيادية الإيجابية للمديرين في العمل المدرسي.
- تطوير برامج تدريبية وتوعوية لتعزيز أخلاقيات المهنة لمنسوبي المدرسة.
- إجراء دراسات مستقبلية عن تأثير التكنولوجيا على تعلم الطلبة.

قائمة المراجع

- Abu Shahab, M (2019). *The degree of use of electronic management by teachers and principals of the upper primary stage in private schools in the University District in the capital, Amman*. Published master's thesis, Faculty of Educational Sciences, Middle East University, Jordan.
- Alawneh, Y. (2023). *E-learning and its Contemporary Challenges*. Amman: Al-Yazouri Scientific Publishing and Distribution House.
- ALdaihani, S.(2017). Achieving Excellence in Kuwait Schools: A School Leaders. *Viewpoint Arts and social sciences Journal*, 8(3). 1-7.
- Al-Duwairi, M (2020). The Reality of Applying E-Management in Secondary Schools in Jordan in Light of Knowledge Management Processes, *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 28(4), 696-727.
- Al-Rikabi, S.(2023). Administrative Excellence Among Secondary School Principals in Dhi Qar Governorate From the Teachers' Point of View. *European Journal of Research Development and Sustainability*, 3(10), 21-29.
- Al-Sabra, A. (2018). *Administrative Leadership: Concept and Theories*. Amman: Azmina Publishing, Distribution and Printing House.
- Al-Saeed, A (2019). *Entrepreneurial leadership among secondary school principals in the State of Kuwait and its relationship to institutional excellence from the teachers' perspective*. Unpublished master's thesis, Jordan, Al al-Bayt University.

- Al-Shawi, S (2019). *Legal Regulation of E-Government/A Comparative Study*. Alexandria: Dar Al-Jamia Al-Jadida.
- Al-Suwaifi, W. (2022). *Educational Development: A Foresight Vision (Models for Professional Development)*. Cairo: Arab Press Agency for Publishing and Distribution.
- Amer, T. (2018). *E-learning and education*. Amman: Al-Yazouri Scientific Publishing and Distribution House.
- Daoud, M. (2019). *Managing Excellence and Administrative Creativity*. Amman: Ibn Al-Nafis Publishing and Distribution House.
- Irsheid, M (2020). *The degree of implementation of the smart school system by private school principals in the Capital Governorate and its relationship to e-management. Unpublished master's thesis*. Al al-Bayt University, Faculty of Educational Sciences, Jordan.
- Krejcie, R., & Morgan, D. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Maulidin, S., Rohman, M., Nawawi, M. L., & Andrianto, D. (2024). Quality management in improving competitiveness in the digital era at madrasa. *Journal of Advanced Islamic Educational Management*, 4(1), 57-70.
- Nuril'Ibad, M. A., & Fatkuroji, F. (2024). Optimizing Learning Excellence: Exploring the Role of School-Based Management in Islamic Middle Schools. *Tarbawi: Jurnal Keilmuan Manajemen Pendidikan*, 10(01), 135-144.
- Rostami Alileh, T., Rastgoo, A., Namvar, Y., & Sattari, S. (2022). Validating of Applied Model for the Implementation of the School Management Excellence Program. *Iranian journal of educational sociology*, 5(4), 170-184.
- Saelim, T., Kokkasam, W., & Woranit, A. (2025). Educational Institution Administration Toward Excellence. *Interdisciplinary Academic and Research Journal*, 5(1), 329-340.
- Sarayrah, A. (2024). The Degree of Kindergarten Principals' Practice of Electronic Administration in Light of the COVID-19 Pandemic from the Point of View of Parameters (Case Study in Jordan).
- Setyawan, B. W. (2023). E-administration system for effectivity school administration in pandemic Covid-19 era. *International Journal of Business, Law, and Education*, 2(1), 29-34.
- Yassin, S. (2020). *E-Governance*. Amman: Al-Yazouri Scientific Publishing and Distribution House.

دور الحوكمة الرقمية في تعزيز النزاهة ومكافحة الفساد

أحمد محمد علي "البديوي الراحلة"¹

¹ باحث دكتوراه - المعهد العالي للدكتوراه في الحقوق والعلوم السياسية والإدارية والاقتصادية، الجامعة اللبنانية، لبنان.

بريد الكتروني: ahmad_rah@outlook.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/10>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/10>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/07م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/01م

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى بيان دور الحوكمة الرقمية في تعزيز النزاهة ومكافحة الفساد في المؤسسات الحكومية، من خلال توضيح مفهوم الحوكمة الرقمية وعلاقتها بكل من الفساد والنزاهة، واستعراض معاييرها ومتطلبات تطبيقها وخطوات تفعيلها في القطاع العام. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي عبر مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة. وتبين أن تبني أنظمة الحوكمة الرقمية يساهم في تقليص الإجراءات الورقية والتدخل البشري في المعاملات المالية والإدارية، بما يحد من فرص الرشوة والاختلاس وسوء استغلال المال العام، ويعزز الشفافية وقابلية تتبع العمليات الحكومية والرقابة عليها. كما أظهرت النتائج أن الحوكمة الرقمية توفر آليات متقدمة للمراقبة والتدقيق، وترسخ ثقافة المساءلة، وتدعم ثقة المواطنين في الأجهزة الحكومية عبر تسهيل الوصول إلى المعلومات والخدمات الإلكترونية. وانتهت الدراسة إلى التأكيد على أن نجاح الحوكمة الرقمية في مكافحة الفساد يتطلب بنية تحتية رقمية متطورة، وإطاراً تشريعياً وتنظيمياً واضحاً، وشراكة فعالة بين القطاعين العام والخاص، إلى جانب الاستثمار في بناء القدرات الرقمية ونشر الوعي المجتمعي بأهمية الاستخدام الرشيد للتكنولوجيا في حوكمة الخدمات العامة.

الكلمات المفتاحية: الحوكمة الرقمية، النزاهة، مكافحة الفساد، الحوكمة الإلكترونية.

RESEARCH TITLE

The Role of Digital Governance in Enhancing Integrity and Combating Corruption

Abstract

This study aims to clarify the role of digital governance in enhancing integrity and combating corruption in government institutions by defining the concept of digital governance and its relationship to both corruption and integrity, and by reviewing its standards, implementation requirements, and activation steps in the public sector. The study adopts a descriptive–analytical approach through a review of relevant Arabic and international literature and previous studies. The findings indicate that the adoption of digital governance systems contributes to reducing traditional paper-based and manual procedures and limiting human intervention in financial and administrative transactions, which in turn reduces opportunities for bribery, embezzlement, and misuse of public funds, while enhancing transparency and the traceability of government operations and their oversight. The results also show that digital governance provides advanced monitoring and auditing mechanisms, consolidates a culture of accountability, and strengthens citizens' trust in government bodies by facilitating access to information and electronic services. The study concludes that the success of digital governance in combating corruption requires a developed digital infrastructure, a clear legislative and regulatory framework, and effective public–private partnerships, in addition to investing in digital capacity-building and promoting societal awareness of the importance of the prudent use of technology in the governance of public services.

Key Words: Digital governance, integrity, anti-corruption, e-government.

المقدمة

يشهد العالم العديد من التطورات والتغيرات المتسارعة في جميع مناحي الحياة، لا سيما في مجال تكنولوجيات المعلومات وعلوم الاتصالات، مما أوجد ذلك تحديات كبيرة فرضت على المنظمات ضرورة السعي لمواجهة هذه التغيرات والتطورات التكنولوجية الحاصلة وللحاق بركب التطورات التقنية والتكنولوجية، وتغيير طرق العمل التقليدية واعتماد التحول الرقمي في الأعمال والادارة بشكل عام، وتعد الحوكمة الرقمية أحد أهم المفاهيم الحديثة التي لاقت رواجاً في شتى أنواع المنظمات، كما حازت على اهتمام العديد من الباحثين ورجال المال والاقتصاد، وذلك لكثرة استخداماتها وتنوعها في المنظمات الاقتصادية إلى المؤسسات الحكومية إلى المستشفيات وباقي أنواع المنظمات (أبو عطا وحمدونة، 2023).

و تبذل دول العالم جهوداً متصاعدة لاعتماد الحوكمة الرقمية كأداة لتعزيز الأداء الحكومي، حيث تمثل الحوكمة الرقمية استراتيجية تدمج التخطيط الرقمي والرقابة الذكية، بهدف رفع كفاءة الخدمات العامة، وزيادة الشفافية والمساءلة، بما يسهم في تقليل الفساد، وتحقيق الأهداف التنموية بشكل أسرع وأكثر كفاءة. الصنديد(2025).

تُعدّ الحوكمة الرقمية من أهمّ المواضيع في مجتمع المعلومات، وتكتسب الحوكمة الإلكترونية العالمية، للقطاعين العام والخاص، أهميةً بالغة في مجتمع عالمي مبتكر ومتكامل. حيث جاءت هذه الدراسة للبحث في مفهوم الحوكمة الرقمية ودورها في تعزيز النزاهة والحد من الفساد من خلال دراسة أهمية الحوكمة الرقمية وأبعاد الحوكمة الرقمية وأهم الأركان التي تقوم عليها الحوكمة الرقمية الفعالة، والخطوات الواجب اتباعها لتحقيق الحوكمة الرقمية والمكونات الرئيسة لها وأهم المعوقات التي قد تحد من تنفيذها. بالإضافة الى الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة التي بحثت في مفهوم الحوكمة الرقمية ودورها في تعزيز النزاهة ومكافحة الفساد.

الإطار العام للدراسة

اشكالية الدراسة وتساؤلاتها

لقد سبب التحول نحو الحوكمة الرقمية مجموعة من التغيرات على مفهوم الخدمات العامة، وظهر بشكل واضح دورها الوقائي في مكافحة الفساد وتعزيز النزاهة من خلال تطبيقات الحوكمة الرقمية، رغم بعض المعوقات التي تقف عقبة في سبيل نجاحها (بوسعيدة، 2022، ص.53).

وتكمن الإشكالية البحثية في معرفة دور الحوكمة الرقمية في تعزيز النزاهة ومكافحة الفساد. ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

ما هو دور الحوكمة الرقمية في تعزيز النزاهة ومكافحة الفساد ؟ وينبثق عن هذا السؤال الرئيسي الاسئلة الفرعية التالية:

- ما هو مفهوم الحوكمة الرقمية؟
- ما المقصود بالفساد ؟ وما هو دور الحوكمة الرقمية في مكافحة الفساد؟
- ما المقصود بالنزاهة، وكيف يمكن للحوكمة الرقمية من تعزيزها؟

أهداف الدراسة

قدم الباحث مجموعة من الأهداف التي تبين دور الحوكمة الرقمية في تعزيز النزاهة ومكافحة الفساد وعلى النحو التالي:

1. التعرف على مفهوم الحوكمة الرقمية.

2. التعرف على معايير الحوكمة الرقمية.
3. الاطلاع على أهمية الحوكمة الرقمية.
4. التعرف على متطلبات تطبيق إطار الحوكمة الرقمية.
5. التعرف على الخطوات الفعالة لتحقيق الحوكمة الرقمية.
6. التعرف على دور الحوكمة الرقمية في تعزيز النزاهة ومكافحة الفساد.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- ✓ تساهم هذه الدراسة في ادراك مفهوم الحوكمة الرقمية.
- ✓ تساهم هذه الدراسة في فهم تأثير الحوكمة الرقمية لتعزيز النزاهة ومكافحة الفساد.
- ✓ يمكن للنتائج والتوصيات المستخلصة من هذه الدراسة أن تساهم في تحسين الأداء التنظيمي والمؤسسي وتحقيق الأهداف بشكل عام للحكومات والمنظمات وخاصة فيما يتعلق بتحسين جودة الخدمات الالكترونية، وحماية البيانات، والحد من الفساد وزيادة الشفافية.
- ✓ إثراء الأدبيات حول دور الحوكمة الرقمية في تعزيز النزاهة ومكافحة الفساد.

منهجية البحث

استخدم الباحث المنهج الوصفي وذلك بالاعتماد على مراجعة عدد من الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق بدور الحوكمة الرقمية في تطوير تعزيز النزاهة ومكافحة الفساد. حيث يعتمد البحث على استعراض وتحليل مجموعة من الدراسات والأبحاث السابقة المتعلقة بمفهوم الحوكمة الرقمية ودورها في تعزيز منظومة النزاهة ومكافحة الفساد. وقد تم جمع البيانات من خلال مراجعة وتحليل العديد من الدراسات والأبحاث المنشورة في المجلات العلمية والكتب والتقارير الرسمية. وتمثلت أدوات الدراسة المستخدمة التقنيات النقدية والتحليلية لاستخلاص النتائج المتعلقة بمفهوم الحوكمة الرقمية (الرحاحله البديوي، 2025).

الدراسات السابقة

الدراسات العربية

دراسة جاسم وآخرون (2025) بعنوان: "تطبيق أنظمة الحوكمة الإلكترونية وأثرها على تقليل الرشوة والاختلاس في المؤسسات الحكومية: دراسة ميدانية في مصرف الرشيد/ فرع النجف".

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل تأثير تطبيق أنظمة الحوكمة الإلكترونية على تقليل الرشوة والاختلاس في المؤسسات الحكومية، باعتبارها من أبرز أدوات مكافحة الفساد المالي. كما تستعرض الدراسة مفهوم الحوكمة الإلكترونية ودورها في تعزيز الشفافية والمساءلة من خلال الأتمتة والرقمنة، مما يقلل من التدخل البشري في العمليات الإدارية والمالية. كما تناقش الدراسة أبرز الآليات التي تساهم في الحد من الفساد، مثل الدفع الإلكتروني، التوقيع الرقمي، وأنظمة المراقبة الذكية.

بالإضافة إلى ذلك، يتم تسليط الضوء على تجارب دولية ناجحة في تطبيق الحوكمة الإلكترونية وتأثيرها الإيجابي على

الحد من الفساد المالي. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثون بتوزيع استبانة على عينة من الموظفين في مصرف الرشيد/ فرع النجف في العراق وتوصل الباحثون إلى مجموعة من الاستنتاجات أهمها أن تطبيق أنظمة الحوكمة الإلكترونية يقلل بشكل كبير من فرص الرشوة والاختلاس في المؤسسات الحكومية من خلال تعزيز الشفافية وتقليل التدخل البشري في المعاملات المالية. كما توصل الباحثون إلى مجموعة من التوصيات أهمها ضرورة تطوير الأنظمة التكنولوجية في المؤسسات الحكومية لضمان تنفيذ فعال للحوكمة الإلكترونية، مع توفير شبكات اتصال آمنة وسريعة.

دراسة الخديم والنجفي(2025) بعنوان: "أثر مبادئ الحوكمة الذكية في مكافحة الفساد الإداري (دراسة مقارنة بين القانون الإماراتي والمصري)".

تهدف الدراسة إلى بيان ماهية الحوكمة الذكية وأهميتها في ترسيخ مبدأ المساءلة والعدالة والشفافية بما يضمن التقييم الفعال للأداء الحكومي، وتحديد مفهوم الفساد الإداري وصوره كأحد أخطر المظاهر السلبية التي تصيب الوظيفة العامة ويؤثر سلباً على الأداء الحكومي، بالإضافة إلى تسليط الضوء على دور التحول الذكي للخدمات الحكومية في دولة الإمارات ومصر في الحد من ظاهرة الفساد الإداري.

أظهرت الدراسة العديد من النتائج المهمة، منها أن الحوكمة الذكية هي نظام معلوماتي يهدف إلى الإدارة الرشيدة لمكافحة الفساد الإداري والمالي. يعتمد هذا النظام على معايير مثل النزاهة والشفافية والمحاسبة والمساءلة، ويحقق العدالة عند تطبيق القوانين والتشريعات بشكل عادل، مع توفير أدوات رقابة فعالة. يمكن أن تُطبق مبادئ الحوكمة الرشيدة في أي نوع من المؤسسات سواء كانت حكومية أو خاصة، وعلى جميع المستويات، سواء كانت دولية أو إقليمية أو محلية، وفي مجالات مختلفة سواء كانت إنتاجية أو خدمية. تعد الحوكمة الذكية وسيلة فعالة لمواجهة الفساد الإداري، بشرط وضع القوانين المناسبة، مع أهمية تضمينها نصوص رادعة ضد من يسيء تطبيقها. يجب تشديد الرقابة الإدارية والقضائية ومتابعة ومعاقبة من يستغل وظيفته، مما يساعد في الاستخدام الفعال والكفء للموارد البشرية.

دراسة السيد(2024) بعنوان: "آليات تطبيق الحوكمة الرقمية في القطاع الحكومي: دروس مستفادة من الخبرة الدولية".

تسعى هذه الدراسة إلى التركيز على آليات تحويل التفاعل بين الحكومات والمواطنين بشكل رقمي بما يضمن مزيد من الشفافية والمساءلة والنزاهة والمشاركة، وبالتالي خلق مفهوم جديد للحوكمة من هذا المنطلق يختلف عن المفاهيم المتعارف عليها للحوكمة. وقد برزت الحاجة إلى هذا النهج بعد أن واجهت العديد من الحكومات والدول مشاكل عديدة تتعلق بالحكومة الإلكترونية، بالإضافة إلى السرعة العالية لنمو تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتحول الرقمي. وتركز الدراسة الحالية على النماذج المختلفة للحوكمة وهي الحوكمة التقليدية (التناظرية)، والحوكمة الرقمية والحوكمة المعززة وكيفية تطبيقها من خلال مجموعة محددة من الآليات وهي التحكم والتنسيق والتحفيز والثقة حيث تتغير درجة وطبيعة هذه الآليات في كل نموذج من نماذج الحوكمة السابقة، مما يدفع الحكومات والدول إلى خلق نموذج يلائم طبيعة أنظمتها ومؤسساتها وموضوعاتها وخدماتها وأنشطتها من خلال المزج بين النماذج والآليات المختلفة.

أظهرت الدراسة ضرورة أن تأخذ الحكومات والدول في الحسبان أن تنفيذ الحوكمة الرقمية بشكل آمن يتطلب تحولاً تدريجياً. كما أنه يجب اعتبار التكاليف، لأنها من العوامل الأساسية في نجاح التنفيذ. يتطلب الأمر أنظمة أمان متقدمة، فضلاً عن الحاجة لتطوير مؤشر محلي للحوكمة الرقمية. من المهم أيضاً دعم مشروع الحوكمة الرقمية من خلال معالجة تحديات التغيير بشكل شامل، سواء من ناحية الإجراءات أو القوانين والتشريعات، بالإضافة إلى الفجوة الرقمية وإشراك جميع أصحاب المصلحة ومعايير قياس الأداء.

دراسة بوسعيدية (2022) بعنوان: "أثر الحوكمة الرقمية في مكافحة الفساد الإداري".

تهدف هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على أسلوب ممارسة سلطات الإدارة الرشيدة أو يصطلح عليها الحوكمة الرقمية، حيث تلعب دوراً هاماً في الوقاية من الفساد سواء بطريقة مباشرة عن طريق القضاء على مختلف مظاهره، أو عن طريق دعم الشفافية والمساءلة الإدارية. حيث أصبحت الحوكمة الرقمية تحتل أهمية كبيرة على المستوى العالمي الآن، وتطبق مفاهيم الحوكمة الرقمية بشكل عام من خلال الإجراءات والعمليات التي يتم من خلالها توجيه المنظمات والتحكم بها، وتوزيع الحقوق والمسؤوليات على مختلف الأطراف عن طريق تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

و توصلت الدراسة الى أن الحوكمة الرقمية تساعد في تحقيق النزاهة والشفافية، حيث توفر هيكلًا تنظيميًا يُمكنها من تحقيق أهدافها بأفضل السبل الممكنة، وتعد نظام رقابة ومتابعة يؤدي إلى سلامة التطبيق الفعال للأنظمة، وتجنب حالات الفساد الإداري، كما تساعد الحكومات في التوعية بأضرار الفساد الإداري على جميع المستويات.

الدراسات الاجنبية**دراسة (Sharmin & Chowdhury (2025) بعنوان: "التحول الرقمي في الحوكمة: تأثير الحوكمة الإلكترونية على الإدارة العامة والشفافية".**

تبحث هذه الدراسة في تأثير الحوكمة الإلكترونية على كفاءة الإدارة العامة وشفافيتها، وتتناول ثلاثة أسئلة بحثية رئيسية: (1) كيف تعمل الحوكمة الإلكترونية على تحسين كفاءة الإدارة العامة؟ (2) ما دور الحوكمة الإلكترونية في تعزيز الشفافية؟ (3) ما التحديات والمخاطر المرتبطة باعتماد الحوكمة الإلكترونية؟ للإجابة على هذه الأسئلة، يستخدم البحث نهجًا مختلط الأساليب، يجمع بين التحليل النوعي لمحتوى وثائق السياسة وبيانات المسح الكمي من صانعي السياسات والمسؤولين الحكوميين. يتناول تحليل دراسة حالة مقارنة تطبيقات الحوكمة الإلكترونية الناجحة في إستونيا والهند وكوريا الجنوبية. وتشير النتائج إلى أن الحوكمة الإلكترونية تحسّن الكفاءة الإدارية بشكل ملحوظ من خلال أتمتة سير العمل، وخفض التكاليف، وتسهيل مشاركة المواطنين. علاوة على ذلك، تُسهم مبادرات الشفافية الرقمية، مثل أنظمة المشتريات القائمة على تقنية البلوك تشين وسياسات البيانات المفتوحة، في الحد من الفساد وتعزيز ثقة الجمهور. ومع ذلك، تُعيق تحديات مثل الفجوة الرقمية، ومخاطر الأمن السيبراني، والمقاومة البيروقراطية، التبني الكامل. وتخلص الدراسة إلى أن الذكاء الاصطناعي، والبيانات الضخمة، والبلوك تشين ستشكل مستقبل الحوكمة الرقمية، ولكن يجب تعزيز الأطر القانونية والأخلاقية لضمان نماذج حوكمة آمنة وشاملة ومُركزة على المواطن. وينبغي أن تستكشف الأبحاث المستقبلية الآثار طويلة المدى للحوكمة الإلكترونية على المشاركة الديمقراطية، وتُقارن أنماط التبني بين الدول المتقدمة والنامية.

دراسة (Sadatr & Lawelai & Yudarsat (2025) بعنوان: "تأثير الحوكمة الرقمية على كفاءة الخدمة العامة: تحليل عبر البلاد".

تهدف هذه الدراسة الى استكشاف تأثير الحوكمة الرقمية على كفاءة الخدمات العامة، مع التركيز على مقارنة بين الدول الصناعية والنامية. فقد أحدث التبني المتزايد للحوكمة الرقمية تحولاً جذرياً في تقديم الخدمات العامة، بهدف تحسين الكفاءة والشفافية ومشاركة المواطنين. كما تهدف هذه الدراسة الى فهم كيفية تأثير الحوكمة الرقمية على تقديم الخدمات في سياقات مختلفة، وتحديد العوامل التي تساهم في نجاحها. باستخدام نهج متعدد الأساليب، تجمع الدراسة بين التحليل الكمي لتبني الحوكمة الرقمية وكفاءة الخدمات العامة، والرؤى النوعية المستمدة من مقابلات مع مسؤولين حكوميين وخبراء.

تُظهر النتائج أن الحوكمة الرقمية تعزز الكفاءة في الدول ذات البنية التحتية الرقمية المتقدمة والدعم المؤسسي، مما يقلل

أوقات المعالجة والتكاليف، ويعزز رضا المواطنين. ومع ذلك، كانت الفوائد محدودة في الدول النامية بسبب تحديات مثل ضعف البنية التحتية، ونقص التدريب، وعدم الاستقرار السياسي. تؤكد الدراسة على أهمية البنية التحتية، والإرادة السياسية، والأطر القانونية، والمعرفة الرقمية في تحديد فعالية الحوكمة الرقمية.

وكنتيجة شاملة لهذه الدراسة، فقد اقترح الباحثون مجموعة من الرؤى والتصورات الجديدة لتحسين استراتيجيات الحوكمة الرقمية في سياقات وطنية مختلفة. وتشمل التوصيات الموجهة لصناع السياسات تعزيز البنية الأساسية، وتعزيز الالتزام السياسي، وتحسين الثقافة الرقمية لتعظيم إمكانات الحوكمة الرقمية من أجل تقديم الخدمات العامة بشكل أفضل.

دراسة (Seiam & Salman (2024) بعنوان: "دراسة التأثير العالمي للحكومة الإلكترونية على الفساد: تحليل بيانات اللوحة".

جاءت هذه الدراسة لتحلل تأثير الحوكمة الإلكترونية على الفساد باستخدام مجموعة بيانات من (110) دولة من بينها الأردن وذلك خلال الفترة من 2003 إلى 2021. وتركز الدراسة بشكل خاص على العلاقة بين مؤشر تطوير الحكومة الإلكترونية (EGDI) و E-government Development Index ومكوناته الأربعة، وهي مؤشر الخدمة عبر الإنترنت (OSI) ، و مؤشر رأس المال البشري (HCI) Human Capital Index ، ومؤشر البنية التحتية للاتصالات (TII) Telecommunication Infrastructure Index ، ومؤشر المشاركة الإلكترونية (EPI) E-Participation Index وتأثيراتها على مؤشر مدركات الفساد (CPI) Corruption Perceptions Index. ولدراسة هذه العلاقات، يستخدم الباحثان التحليل التجريبي لنموذج التأثير الثابت، وهو نهج إحصائي مناسب لتحليل بيانات هذه الدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة عن ارتباطات سلبية كبيرة بين EGDI و OSI و HCI و TII مع مستويات الفساد في جميع أنحاء العالم. وهذا يعني أن المستويات الأعلى من تطوير الحكومة الإلكترونية، وتوفير الخدمات عبر الإنترنت، ورأس المال البشري والبنية التحتية للاتصالات ترتبط بانخفاض مدركات الفساد. ومع ذلك، لا يُظهر مؤشر EPI علاقة ذات دلالة إحصائية مع مؤشر مدركات الفساد. بناءً على هذه النتائج، تُقدّم هذه الدراسة توصيات للحكومات لإعطاء الأولوية لمجالين رئيسيين. أولاً، ينبغي على الحكومات الاستثمار في تطوير البنية التحتية للحكومة الإلكترونية لتعزيز الشفافية والمساءلة والكفاءة في الإدارة العامة، وبالتالي الحد من الفساد. ثانياً، ينبغي إعطاء الأولوية للمبادرات الرامية إلى تعزيز الوعي العام وفهمه للحكومة الإلكترونية، إذ تُسهم في زيادة مشاركة المواطنين، مما قد يؤدي في نهاية المطاف إلى تحسين ممارسات الحوكمة والحد من مستويات الفساد.

دراسة (Hanisch et al. (2023) بعنوان: "الحوكمة الرقمية: إطار مفاهيمي وأجندة بحثية".

تسلط هذه الدراسة الضوء على الدور الحاسم للحكومة الرقمية في تسهيل علاقات التبادل المُمكنة رقمياً. ولتحقيق هذه الغاية، حيث تقترح الدراسة تصنيفاً لأنماط الحوكمة التناظرية والمُعززة والآلية، يرتبط كل منها بآليات محددة للتحكم والتنسيق والحوافز والثقة. بالإضافة إلى ذلك، نوفر منهجاً لتحديد خيار الحوكمة الأمثل من خلال التفاعل بين المعاملات (أي المساهمين والاتصالات والاتساق في شبكة التبادل) وتكاليف الحوكمة المقابلة. كما تُطوّر الدراسة أدبيات الحوكمة من خلال تعريف الحوكمة الرقمية كشكل مميز وتحديد آليات وخيارات الحوكمة الرئيسية في العصر الرقمي. وأخيراً، تحدد الدراسة سبل البحث المستقبلي في هذا المجال.

وكنتيجة لهذه الدراسة ؛ تم التأكيد على الأهمية الحاسمة لتنظيم الرقابة، والتنسيق، والحوافز والثقة بطرق تُمكن من ابتكار أشكال جديدة من التنظيم وخلق القيمة واستقطابها. لذا، نُعرّف الحوكمة الرقمية بأنها أحد الركائز الأساسية طويلة الأمد للإدارة في العصر الرقمي.

الاطار النظري للدراسة

مفهوم الحوكمة الرقمية

يشير مفهوم الحوكمة الإلكترونية إلى عملية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مثل الإنترنت وتطبيقات الهاتف المحمول والمنصات الرقمية، لتحسين تقديم الخدمات الحكومية، وتعزيز الشفافية، والمساءلة، وتشجيع مشاركة المواطنين في عمليات الحوكمة. فهي تُمكن من تفاعلات أكثر كفاءةً وسهولةً بين الحكومات والمواطنين والشركات والموظفين والجهات الحكومية الأخرى. ومن خلال الأدوات الرقمية، تدعم الحوكمة الإلكترونية تبسيط إجراءات الإدارة العامة، وتعزيز اتخاذ القرارات المستندة إلى البيانات، وتساعد في مكافحة الفساد من خلال جعل العمليات الحكومية أكثر انفتاحًا وشفافية وقابليةً للتتبع والمراجعة (The African Peer Review Mechanism (APRM), n.d).

حيث عرّف جاسم وآخرون (2025) الحوكمة الإلكترونية (E-Governance) بأنها "نظام إداري يعتمد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إدارة العمليات الحكومية، بهدف تحسين الكفاءة، وتعزيز الشفافية، وتقديم الخدمات العامة بشكل أكثر فاعلية. وتشمل الحوكمة الإلكترونية عدة جوانب، منها الأتمتة الرقمية للمعاملات الحكومية، وتوفير منصات إلكترونية للتواصل بين الحكومة والمواطنين، وتطبيق أنظمة رقابة إلكترونية لضمان النزاهة والشفافية" (ص.213). و أضاف جاسم وآخرون بأن الحوكمة الإلكترونية تتمثل في استخدام تقنيات مثل الذكاء الاصطناعي، قواعد البيانات الضخمة، التوقيع الرقمي، أنظمة الدفع الإلكتروني، والمنصات الرقمية المفتوحة، التي تهدف إلى تحسين أداء المؤسسات الحكومية، وتقليل الاعتماد على الإجراءات الورقية التي قد تكون عرضة للتلاعب والفساد. تساهم الحوكمة الإلكترونية بشكل كبير في الحد من الفساد المالي داخل المؤسسات الحكومية من خلال توفير الأنظمة الإلكترونية وإمكانية تتبع جميع العمليات المالية والإدارية، مما يمنع التلاعب بالبيانات أو التستر على المخالفات. كما يتيح الوصول المفتوح إلى المعلومات المالية للمواطنين والجهات الرقابية، مما يقلل من فرص الفساد. إن تقليل التدخل البشري في العمليات الحكومية يحد التحول الرقمي من الحاجة إلى التعامل المباشر بين الموظفين والمواطنين، مما يقلل من فرص الرشوة والاختلاس. يشكل الفساد المالي، بما في ذلك الرشوة والاختلاس، أحد أخطر التحديات التي تواجه المؤسسات الحكومية، حيث يؤدي إلى إضعاف ثقة المواطنين، وهدر الموارد العامة، وعرقلة التنمية الاقتصادية. في ظل هذه التحديات، أصبحت الحاجة ملحة إلى تبني حلول مبتكرة تعزز من النزاهة والشفافية داخل المؤسسات الحكومية، وكان التحول الرقمي عبر أنظمة الحوكمة الإلكترونية من بين أبرز الحلول التي ساهمت في الحد من الفساد المالي.

وفقًا لمنظمة اليونسكو الدولية، فإن "الحوكمة تشير إلى ممارسة السلطة السياسية والاقتصادية والإدارية في إدارة شؤون الدولة، بما في ذلك التعبير المواطنين عن مصالحهم وممارسة حقوقهم والتزاماتهم القانونية. ويمكن فهم الحوكمة الإلكترونية على أنها ممارسة هذه الحوكمة عبر الوسائط الإلكترونية لتسهيل عملية نشر المعلومات للجمهور والهيئات الأخرى بكفاءة وسرعة وشفافية، ولأداء أنشطة الإدارة الحكومية". وعرّف مجلس أوروبا الحوكمة الإلكترونية بأنها "استخدام التقنيات الإلكترونية في ثلاثة مجالات من العمل العام، وهي: العلاقات بين السلطات العامة والمجتمع المدني، وعمل السلطات العامة في جميع مراحل العملية الديمقراطية (الديمقراطية الإلكترونية)، وتقديم الخدمات العامة (الخدمات العامة الإلكترونية).

و ذكر Rmg team (2025) أن مفهوم الحوكمة الرقمية "تشير إلى الإطار العام الذي يحدد كيفية إدارة وتوجيه مبادرات التحول الرقمي داخل المؤسسات. تشمل الحوكمة جميع العمليات التي تضمن متابعة تنفيذ الخطط، قياس الأداء، وضمان تحقيق الأهداف الاستراتيجية. تهدف هذه الحوكمة إلى تحقيق التنسيق بين الإدارات المختلفة، وتحديد المسؤوليات بما يضمن تحقيق نتائج فعالة ومستدامة".

مفهوم الفساد Corruption

بحسب هيئة النزاهة ومكافحة الفساد الاردنية (2022) فقد وضع البنك الدولي تعريفاً للأنشطة التي تندرج تحت تعريف الفساد بأنه "إستغلال أو إساءة استعمال الوظيفة العامة للكسب الخاص". وقد عرّفته منظمة الشفافية الدولية بنفس المفهوم على أنه: "إساءة استخدام السلطة العامة لتحقيق منافع خاصة". و على العموم يمكن القول أن الفساد هو "انحراف عن الالتزام بالقواعد القانونية وانتهاك لقواعد السلوك الاجتماعي والديني بهدف تحقيق مصالح او منافع خاصة".

مفهوم النزاهة Integrity

حيث يشير مفهوم النزاهة الى "قيام الإدارة العامة، وقادتها وموظفيها بالتعامل مع كافة الافراد بدون أي شكل من اشكال التمييز، او التحيز، او الفساد، او الوساطة او المحسوبية ، والتصرف بمهنية وموضوعية مع الاعتراف واحترام حقوق الآخرين". حيث يهدف مفهوم النزاهة الوطنية الى ترسيخ معاييرها (هيئة النزاهة ومكافحة الفساد الاردنية، 2022):

- سيادة القانون
- المساءلة والمحاسبة.
- الشفافية
- العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص
- الحاكمية الرشيدة

و هي معايير يجب العمل والالتزام بها لتحقيق الغاية المرجوة منها بالمحافظة على الموارد الوطنية ومنع انتشار الفساد بكافة أشكاله .

وقد عرف الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة – أمان(2016) النزاهة بأنها "مجموعة القيم المتعلقة بالصدق والأمانة والإخلاص في العمل، والالتزام بالسلوك القويم بمبدأ تجنب تضارب المصالح، والاهتمام بالمصلحة العامة، وحرص الذين يتولون مناصب عامة عليا على الإعلان عن أي نوع من تضارب المصالح قد ينشأ بين مصالحهم الخاصة والمصالح العامة التي تقع في إطار مناصبهم، كأن يجمع الشخص بين الوظيفة الحكومية ومصالح في القطاع الخاص، إذ قد يخلق ذلك تعارضاً (تضارباً) في المصالح في مجالات عديدة، كالمناقصات أو العطاءات أو المواصلات أو الضرائب أو الرسوم الجمركية، مما يؤدي إلى احتمال حسم هذا التعارض، بما يتماشى مع مصالحه الخاصة على حساب المصلحة العامة". وتشمل هذه المجموعة من القيم، أيضاً، منع تلقّي الموظف العام أي مقابل مالي (الرشوة) من مصدر خارجي، للقيام بأي عمل يؤثر في المصلحة العامة، أو يؤدي إلى هدر المال العام. بكلمات أخرى تتطلب النزاهة من الذين يخدمون في الشأن العام أو العمل العام أن لا يضعوا أنفسهم تحت إغراء الأموال، أو أي التزامات الأفراد أو مؤسسات، من الممكن أن تؤثر في أدائهم لمهام وظيفتهم الرسمية، كما تشمل أيضاً، احترام وقت العمل والأموال العامة وعدم استخدامها للمنافع الخاصة.

فوائد الحوكمة الرقمية

تعتبر الحوكمة الرقمية هي وسيلة تلجأ إليها الكثير من الدول لتحسين الأداء الحكومي وزيادة فاعليته وكفاءته. وتعمل الحوكمة الرقمية على زيادة الشفافية والفعالية في إدارة الدولة، كما تساعد على إحداث عملية تغيير من شأنها المساعدة في توسيع مشاركات المواطنين في الاقتصاد الجديد القائم على المعرفة و مناقشة السياسات و التطبيقات الحديثة، ودعم اتخاذ القرارات، وصياغة السياسات بما يتناسب مع حاجات المواطنين والمقيمين (خالص، 2013). حيث ذكر سهل للمحاماه

(2025) بأن أهم فوائد الحوكمة الرقمية والتي تتمثل فيما يلي:

- تعزيز القدرة التنافسية للمنظمة، وتحقيق رصانة علمية وتجنب الفساد الإداري والمالي، وتعزيز الثقة بين الأطراف المعنية وتعزيز القدرة على التطوير (السيابية، 2022).
- تعتبر الحوكمة حسب رأي المجتمع نوعاً من الرقابة والإشراف الذاتي، مما يؤدي إلى تطبيق سليم للقوانين والتشريعات المعمول بها، وبالتالي تحسين الإدارة وضمان حقوق الأفراد، وهذا بدوره يساهم في رضا المجتمع عن أداء المؤسسة (السيابية، 2022).
- تحسين جودة الخدمات الحكومية
- ضمان الامتثال للقوانين واللوائح المحلية والدولية.
- تعزيز الأمان السيبراني وحماية البيانات.
- إقامة علاقات متينة ومستدامة بين السلطات الحكومية ومنظمات المجتمع المدني.
- تلبية متطلبات وتوقعات المواطنين والشركات من خلال خدمات حكومية مصممة لتلبية احتياجاتهم.
- ضمان وصول المواطنين بسهولة ويسر إلى البيانات والمعلومات والخدمات الحكومية ورفع الكفاءة التشغيلية وتقليل الهدر في العمليات.
- تنظيم وتوحيد آليات العمل بين مختلف الأقسام والمنظمات الحكومية لزيادة التنسيق والكفاءة.
- تطبيق مبادئ الشفافية والمساءلة في جميع العمليات والإجراءات الإدارية الحكومية.
- العمل على خفض التكاليف التشغيلية وزيادة مصادر الإيرادات الحكومية من خلال التحول الرقمي.
- القضاء على الممارسات البيروقراطية والفساد الإداري وتحقيق الشفافية في إدارة الموارد الرقمية.
- تحسين أساليب وأداء الإدارة الحكومية بما يتناسب مع متطلبات العصر الرقمي.
- إعادة هيكلة الأجهزة الحكومية لتقليل الطبقات الإدارية غير الضرورية وجعلها أكثر مرونة.
- إعادة تصميم العمليات والإجراءات الإدارية الأساسية لجعلها أكثر كفاءة وفاعلية.

من خلال مراجعة الأدبيات السابقة حول الحوكمة الرقمية، يتضح عدم وجود تعريف ثابت ومنسق عليه. تتناول بعض المصادر المفهوم من زوايا مختلفة، مثل النطاق، والتركيز، أو الخدمات المقدمة. من المهم أيضاً ملاحظة وجود تداخل كبير بين مصطلحين مهمين: الحوكمة الرقمية والحوكمة الرقمية. غالباً ما يُستخدم هذان المصطلحان بالتبادل، كما لو كانا يعنيان الشيء نفسه. ومع ذلك، يرى العديد من الباحثين وجود فرق بينهما. سنستعرض في الجدول رقم (1) أدناه أوجه الفرق بين المفهومين استناداً إلى ما أورده دراسة (Grigalashvili, 2023):

جدول رقم (1) الفرق بين مفهوم الحوكمة الرقمية والحوكمة الرقمية

الحوكمة الرقمية	الحوكمة الرقمية	أوجه الفرق
تعد جزءاً من الحوكمة الرقمية	مفهوم أوسع وأشمل	درجة الشمول
المؤسسات العامة (الحكومية)	المؤسسات العامة والخاصة	نطاق العمل
الخدمات الحكومية (الضرائب الرقمية والتعليم الرقمي والصحة الرقمية)	تغطي اختصاصات متنوعة في مجال الإدارة والتطوير	الاختصاصات والمهام
تقديم الخدمات العامة للمجتمع	التأثير في المجتمع	التركيز

أبعاد الحوكمة الرقمية

يشير (Al-Khouri, 2018) بأن التطورات التكنولوجية المختلفة ساهمت في تطوير وتحسين الإدارة العامة من خلال تقديم الخدمات وصياغة السياسات بهدف تحقيق تطلعات أفراد المجتمع؛ إذ مع ظهور الثورة الصناعية الرابعة وتقنيات الذكاء الاصطناعي، فقد أدى ذلك إلى ضرورة أن تسعى الحكومات والمؤسسات إلى تغيير فكرها الإداري والتنظيمي في تقديم الخدمات بطريقة تتوافق مع تلك التطورات التكنولوجية من خلال مجموعة من المبادئ التي تركز عليها الحوكمة الرقمية؛ والتي تتضمن مايلي: (الخدیم & النجفي، 2025)

1. **المشاركة Participation**: تعد مشاركة الأفراد في وضع السياسات والإجراءات الحكومية ركيزة أساسية للحكم الرشيد، إذ أن المشاركة يجب أن تكون منظمة وبطريقة معلومة للجميع.

2. **سيادة القانون Rule of Law**: يتطلب الحكم الرشيد توافر أطر قانونية عادلة بدون تمييز بين الأفراد.

3. **الشفافية Transparent**: يجب أن تكون البيانات والمعلومات ذات العلاقة بالقرارات متاحة ومعلومة للجميع، مع الحرص على أن تتفق إجراءات وعمليات المؤسسة مع احتياجات أفراد المجتمع، وفي ظل آليات تضمن الاستغلال الأمثل للموارد المادية والبشرية.

4. **الاستدامة Sustainability**: من أهم أبعاد الحوكمة الرقمية هي التركيز على الاستدامة، حيث تهدف إلى تحقيق النمو المستدام للمنظمات مع الأخذ في الاعتبار الأبعاد البيئية والاقتصادية والاجتماعية، مما يساهم في تحقيق التوازن بين الأهداف قصيرة وطويلة المدى (عامر، 2025).

5. **العدل والمساواة Equity & Equality**: يجب أن تحرص المؤسسة الحكومية على توفير الشعور الكافي لدى المتعاملين معها وأصحاب المصالح بطريقة عادلة بين الجميع.

6. **المحاسبة Accountability**: يعد هذا المبدأ من أهم المبادئ التي تركز عليها الحوكمة الرقمية، لا سيما في أنه يساهم في تحقيق الحكم الرشيد من خلال إخضاع كافة عمليات وإجراءات المنظمة للمحاسبة رقمياً من قبل المؤسسات الرقابية وأفراد المجتمع والمساهمين وأصحاب المصالح المتأثرين بقراراتها.

7. **الرؤية الإستراتيجية Strategic Vision**: يجب أن يكون لدى قادة المنظمات الحكومية رؤية وتوجه إستراتيجي واضح ومحدد الأهداف والمؤشرات الإستراتيجية طويلة المدى لتحقيق مبادئ الحوكمة الرقمية الرشيدة، بما يتوافق مع التوجهات المستقبلية للحكومة وبما يساهم في تحقيق مؤشرات التنمية المستهدفة.

8. **التدقيق الرقمي Digital auditing**: هو النشاط المستخدم للتأكد من أن عمليات المنظمة تسير وفق المعايير المحددة والمعتمدة دولياً أو محلياً. والتدقيق الفعال يتطلب مشاركة فاعلة من قبل ذوي العلاقة، وذلك من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتقنيات الذكاء الاصطناعي لذوي العلاقة بأسرع وقت وأقل جهد وتكلفة (صالح الدين، وعطية، 2018، ص 184).

وتعد الحوكمة الرقمية من الطرق الفعالة في كبح جماح الفساد الإداري والمالي، لا سيما لو وضعت القوانين والسياسات الواضحة والتي يمكن تضمينها نصوص عقابية رادعة لكل من يخالف تطبيق القانون، وتشدّد الرقابة الإدارية والقضائية من خلال متابعة ومحاسبة من يسيء إدارة المال العام (مسعد، 2017).

أركان الحوكمة الرقمية الفعالة

تتكون أركان الحوكمة الرقمية من مجموعة عناصر مترابطة تشكل معاً نظاماً فعالاً للتحكم والإدارة الرقمية. وتلعب هذه

الأركان دوراً حيوياً في توجيه العمليات الرقمية وضمان توافقها مع الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة.

- **الإطار التنظيمي والسياسي:** صياغة سياسات واضحة تحدد أدوار ومسؤوليات المستخدمين والإدارات.
- **إدارة البيانات:** وضع معايير لجمع، تخزين، مشاركة، وتحليل البيانات.
- **الأمان السيبراني:** تطوير خطط دفاعية واستباقية لحماية أصول المؤسسة الرقمية.
- **التقارير والشفافية:** استخدام أنظمة تقارير آنية تساعد الإدارة في متابعة الأداء واتخاذ القرارات المبنية على الأدلة.
- **التدريب والتوعية:** رفع وعي الموظفين بممارسات الأمان والحفاظ على الامتثال.

التقنيات المستخدمة في الحوكمة الرقمية:

من التقنيات المستخدمة في الحوكمة الإلكترونية ما يلي: (منصة بكة، 2025)

1. **أنظمة الهوية الرقمية للمواطنين:** وهي أنظمة تستخدمها الحكومات لتقديم خدمات أفضل للمواطنين مع زيادة الأمن. والتي منها:
 - ✓ إدراج القياسات الحيوية للعمليات، مثل بصمات الأصابع أو التعرف على الوجه.
 - ✓ إدارة الهوية باستخدام الأنظمة المستندة إلى Blockchain.
2. **بوابة الحكومة الإلكترونية:** حيث تستخدم بوابة الحكومة الإلكترونية لتنظيم العمليات المتعلقة بإدارة البيانات الضخمة بواسطة الحكومات يتم استخدام الحلول المستندة إلى السحابة وأدوات إدارة البيانات، ومن ثم تخزين البيانات وإدارتها وتحليلها بشكل فعال.
3. **تقنيات الواقع تقنيات الواقع الافتراضي والواقع المعزز:** و يمكن من خلال استخدام الواقع الافتراضي والواقع المعزز تحسين الخدمات المقدمة للمواطنين، وذلك عن طريق استخدامها في التدريب والمحاكاة. كما يمكن أن يساعد الواقع المعزز في استخدام المعلومات وتنظيم الملاحاة بشكل أفضل.
4. **أتمتة الخدمات العامة:** و تسعى الحكومات لتحسين كفاءة الخدمات وتقليل التكاليف، وذلك عن طريق أتمتة عدد أكبر من الخدمات العامة، ومنها إدراج الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي في أتمتة العمليات، وتشمل هذه العمليات على معالجة التطبيقات والطرق المختلفة للتعامل في قسم خدمة العملاء.
5. **الحوسبة السحابية (Cloud Computing):** يمكن للحكومات تخزين البيانات والمعلومات المتزايدة إلى السحابة، ومن ثم إدارتها ومعالجتها، وذلك لتسهيل خدمة المواطنين.
6. **إنترنت الأشياء (IoT):** و لتحسين الخدمات المقدمة للمواطنين وزيادة كفاءة وجودة العمليات يمكن استخدام تقنيات إنترنت الأشياء، مثل إدارة المشاريع المتعلقة بالبنية التحتية للمدن الذكية.
7. **الذكاء الاصطناعي (AI):** يوفر الذكاء الاصطناعي إمكانيات هائلة في مجال تحليل البيانات واتخاذ القرارات المبنية على الأدلة. يمكنه كشف أنماط الاحتيال بسرعة، وتحليل كميات ضخمة من البيانات للعثور على نقاط الضعف المحتملة في الحوكمة، كما يمكن أن يساعد في أتمتة عمليات التدقيق المالي، مما يقلل من الأخطاء البشرية ويزيد من دقة النتائج. بالإضافة إلى ذلك، يتم استخدام تقنيات التعلم الآلي لتوقع المخاطر المحتملة، مما يمكن المؤسسات من اتخاذ تدابير وقائية قبل وقوع المشاكل (حايك، 2025).

8. **تقنيات البلوك تشين Blockchain:** و هي من التقنيات الحديثة التي تسهل تسجيل العمليات الحكومية بشكل آمن عن طريق التشفير، مما يساهم في زيادة الشفافية، ولهذا يمكن استخدام تقنية Blockchain في حفظ السجلات بشكل آمن وإدارة الهوية الرقمية.

9. **تحليل البيانات الضخمة (Big Data Analytics):** يُمكن تحليل البيانات الضخمة للمؤسسات بفهم عميق للأنماط التشغيلية واتخاذ قرارات مستنيرة بناءً على رؤى قائمة على البيانات. يمكن أن يساعد ذلك في تحسين استراتيجيات الامتثال، وتقليل المخاطر المالية، والكشف عن السلوكيات غير القانونية داخل المؤسسات. كما يمكن استخدام التحليلات التنبؤية في توقع المشكلات المحتملة، مما يساعد الشركات على التحرك بسرعة لمعالجتها (حايك، 2025).

الخطوات الفعالة لتحقيق الحوكمة الرقمية

ذكر *Rmg team(2025)* أنه و لضمان نجاح حوكمة التحول الرقمي، يمكن اتباع الخطوات التالية:

- **تقييم الوضع الحالي:** يجب على المؤسسات إجراء تقييم شامل لوضعها الحالي في مجال التحول الرقمي و الحوكمة الرقمية.
- **تحديد الأهداف الاستراتيجية:** يجب أن تتماشى الأهداف مع رؤية المؤسسة وخططها المستقبلية.
- **تطوير خطة عمل:** يجب وضع خطة عمل محددة تتضمن الخطوات والإجراءات اللازمة لتحقيق الأهداف.
- **اتخاذ تدابير الأمن السيبراني:** مع تقدم التحول الرقمي وإنشاء هياكل حوكمة رقمية واضحة للإشراف على مبادرات التحول الرقمي. يشمل ذلك إنشاء هيئات أو لجان مخصصة لإدارة ومراقبة التقدم وتطبيق الحوكمة الرقمية. ويضمن إطار الحوكمة المحدد جيداً اتخاذ القرارات الفعالة، والمساءلة، والشفافية (خليف، 2024).
- **تدريب الكوادر:** من المهم توفير التدريب اللازم للموظفين لتعزيز المهارات المطلوبة.
- **مراقبة الأداء:** يجب مراقبة الأداء بشكل دوري وتقديم تقارير تفصيلية حول التقدم المحرز.

مكونات الحوكمة الرقمية

حدد برنامج الأمم المتحدة الإنمائي التابع للبنك الدولي ضمن تقرير التنمية العالمية لعام 2016 ستة مكونات للحوكمة الرقمية وعلى النحو التالي:

أولاً: المكونات الأساسية:

1. **الإدارة الإلكترونية:** تعزيز الشفافية والمساءلة داخل المؤسسات العامة الوطنية والمحلية، لتحسين أدائها وفعاليتها.
 2. **تقديم الخدمات الإلكترونية:** تعزيز تقديم الخدمات العامة للجميع.
 3. **المشاركة الإلكترونية:** تعزيز التفاعل بين المؤسسات العامة والمواطنين لتحسين السياسات والخدمات والعمليات العامة. ويشمل ذلك ثلاثة مستويات: توفير المعلومات للمواطنين، والتشاور معهم، والحوار بين الحكومة والمواطنين. ويرتبط هذا العنصر عادةً بتمكين الرأي العام والمساءلة، وتعزيز المجتمع المدني، والتنمية البرلمانية، وغيرها.
- هذه المكونات مترابطة. على سبيل المثال، إذا أولت مؤسسة عامة أولوية للاستثمار في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تقديم الخدمات، فيجب أيضاً معالجة الأنظمة الخلفية اللازمة والتنظيم والإدارة الداخلية لتحقيق الأهداف النهائية.

ثانيًا: المكونات الشاملة

هذه المجموعة من المكونات ذات صلة بأي مبادرة أو برنامج للحكومة الإلكترونية، ولكنها ليست مقتصرة على الحوكمة الرقمية. وتشمل:

1. **بيئة السياسات والتنظيم:** دعم وضع وتنفيذ سياسات وتشريعات ولوائح تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والحوكمة الإلكترونية، بالإضافة إلى بناء القدرات المؤسسية الداخلية للجهات العامة المعنية بتصميم السياسات وتنفيذها والإشراف عليها. من حيث المبدأ، ينبغي أن ترتبط هذه السياسات ارتباطاً وثيقاً بأهداف التنمية الوطنية الأوسع.
2. **الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والاتصال:** بنية تحتية عامة وخاصة للمعلومات، والاتصال، والمعدات اللازمة لتعزيز استخدامها على نطاق أوسع. ومن الأمثلة على ذلك مراكز الاتصال أو نقاط الوصول العامة إلى الإنترنت.
3. **الوصول إلى المعلومات:** تعزيز رقمنة المعلومات العامة ونشرها بين عموم السكان. ويرتبط هذا ارتباطاً وثيقاً بمجال الوصول إلى المعلومات الأوسع، والذي يشمل، وفقاً لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تشجيع سنّ تشريعات وطنية مثل "قوانين حرية المعلومات".

أثر الحوكمة الرقمية في مكافحة الفساد

يظهر جلياً من خلال الدراسات و التقارير الدولية العلاقة التبادلية بين الفساد الإداري والحكم الرشيد، و الحوكمة الرقمية، فإذا كان الحكم الرشيد يبني على عدة أسس ومبادئ كالشفافية، المساءلة، فإن الفساد الإداري يتغير في عمق هذه المبادئ، وغياها يعد أرضية خصبة لانتشاره، وعليه فلا يمكن الحديث عن الوقاية من الفساد الإداري إلا بإرساء هذه المبادئ. و بالمقابل فإن تجسيد الحوكمة الرقمية هو تعزيزاً لأهم مبادئ الحكم الرشيد وبالتالي الوقاية من الفساد الإداري في مختلف المجالات، لكن تجسيدها يواجه مجموعة من التحديات التي تعرقل التطبيق الجيد لها (بوسعيدة، 2022) وهذا يتشابه بما ورد في دراسة (Singh(2023). كما اكدت دراسة جاسم وآخرون (2025) تأثير الحوكمة الرقمية في مكافحة الفساد وتعزيز الشفافية، وما ورد في دراسة شركاء من أجل الشفافية (2024) و وحيد الزمان وخانداكر (2022).

معوقات الحوكمة الرقمية

على الرغم من أهمية الحوكمة، إلا أن تطبيقها في بيئة رقمية سريعة التغير لا يخلو من التحديات، ومن أبرزها:

1. صعوبة مواكبة التغيرات التكنولوجية: إذ يجب أن تكون السياسات مرنة بما يكفي لتتكيف مع ظهور تقنيات جديدة مثل الذكاء الاصطناعي والبلوك تشين.
2. نقص المهارات المتخصصة: تحتاج الحوكمة الرقمية إلى كوادر تمتلك فهماً تقنياً وعمقاً إدارياً في آنٍ واحد، وهو ما يصعب توفيره دائماً.
3. ضعف ثقافة الامتثال الرقمي: في بعض المؤسسات، قد يُنظر إلى الحوكمة على أنها عبء بيروقراطي، ما يعيق جهود الامتثال.
4. نقص الامكانيات المالية لاستكمال متطلبات الحوكمة الرقمية.
5. ضعف البنية التحتية الرقمية وعدم وجود تكامل للبيانات بين المؤسسات الحكومية.

الخاتمة

في ختام هذه الدراسة، فقد تم عرض نظرة شاملة على دور الحوكمة الرقمية في تعزيز النزاهة ومكافحة الفساد. وسلطت الضوء على أهمية مفهوم الحوكمة الرقمية، وأهمية وجود سياسات واطر تحكم التحول الرقمي في الدولة من خلال الحوكمة الرقمية. كما أكدت الدراسة على الدور الحاسم للحوكمة الرقمية المبنية على أطر ومعايير معتمدة في تعزيز النزاهة ومكافحة الفساد في المنظمات الحكومية، ومواجهة التحديات التي قد تواجه تطبيقها.

نتائج الدراسة

من خلال استعراض الدراسات السابقة ومعرفة أهدافها والنتائج التي توصلت إليه ومقارنة نقاط التشابه الاختلاف بينهم وبين الدراسة الحالية، وبناء على ما تم طرحه في مضمون هذه الدراسة يمكن استخلاص النتائج التالية:

1. تساهم الحوكمة الرقمية في التقليل من الاعمال والإجراءات اليدوية التقليدية والتي كانت تُستغل في عمليات الفساد، مما أدى إلى تحسين الكفاءة والحد من التلاعب بالبيانات المالية والوثائق الرسمية.
2. أن تطبيق أنظمة الحوكمة الرقمية يقلل بشكل كبير من فرص الرشوة والاختلاس في المنظمات الحكومية من خلال تعزيز الشفافية وتقليل التدخل البشري في المعاملات المالية.
3. مكافحة الفساد لا يأتي إلا بتفعيل وتطبيق الحوكمة في تحقيق قدر كبير من الشفافية، فضلا عن إتاحة المعلومات الكاملة عن الأداء الحكومي عبر شبكة الإنترنت؛ ومن ثم الحد من الفساد الإداري، وتعزيز النزاهة وتنمية قدرة المواطن على مساءلة الحكومة.
4. ان تطبيق الحوكمة الإلكترونية يساهم في رفع مستوى ثقة المواطنين في الأجهزة الحكومية، نتيجة زيادة الشفافية وسهولة الوصول إلى المعلومات.
5. خلصت الدراسة الى أن مفهوم الحوكمة الرقمية جاء بإطار تشريعي، وتنظيمي وتقني لغايات تحسين كفاءة القطاع من خلال تقليل البيروقراطية وزيادة الشفافية؛ حيث وفرت الأنظمة الرقمية حلاً فعالاً لتسريع إنجاز المعاملات الحكومية وتقليل الأخطاء البشرية.
6. يتطلب تنفيذ الحوكمة الإلكترونية تعاون الهيئات الحكومية كافة على المستويات القيادية والعمليات.
7. توفر أنظمة الحوكمة الإلكترونية آليات متقدمة للمراقبة والتدقيق، مما يسهل اكتشاف المخالفات المالية ويعزز من ثقافة المساءلة داخل المؤسسات الحكومية.

التوصيات

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة النظرية، يوصى الباحث بما يلي:
1. ضرورة تطوير الأنظمة التكنولوجية في المؤسسات الحكومية لضمان تنفيذ فعال للحوكمة الإلكترونية، مع توفير شبكات اتصال آمنة وسريعة.
 2. دعم الشراكة بين القطاع العام والخاص في تطبيق الحوكمة الإلكترونية.
 3. ضرورة توظيف التكنولوجيا والتحول الرقمي في حوكمة الخدمات الحكومية.
 4. نشر الوعي الإلكتروني وتدريب المواطنين على استخدام الخدمات الإلكترونية وتعريف المواطنين بحالات الفساد الإداري وعقوبته، وزرع القيم الأخلاقية والثقافية داخل المجتمع.
 5. تشجيع المنظمات المعنية والباحثين بإجراء الدراسات والأبحاث للوقوف على مدى انتشار ومكافحة الفساد ودور كل من الحوكمة الرقمية والخدمات الإلكترونية في الحد من انتشاره والعمل على تعزيز النزاهة والشفافية من خلال هذه الخدمات.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

1. أبو عطا، عاهد، وحمدونة، علاء. (2023). *الاستراتيجيات الرقمية ودورها في تطوير الأداء المؤسسي*. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 43(1)، المادة 4. متاح على:
https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaaru_rhe/vol43/iss01/4
2. أبو عطا، عاهد، وحمدونة، علاء. (2023). *الشبكة الرقمية ودورها في تطوير الأداء الوطني للجامعات الفلسطينية العاملة بالمحافظات الجنوبية*. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم الشامل، 43(1)، المادة 4. متاح على:
https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaaru_rhe/vol43/iss01/4
3. الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة - أمان. (2016). *النزاهة والشفافية والمساءلة في مواجهة الفساد*. الطبعة الرابعة، رام الله.
4. البديوي الراحله، أحمد محمد. (2025). *دور النزاهة الاصطناعي في تعزيز الامتثال لإدارة مخاطر الأمن السيبراني*. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 610/236. <https://doi.org/10.53796/hnsj610/236>.
5. بوسعدية، رؤوف. (2022). *أثر الحوكمة الرقمية في مكافحة الفساد الإداري*. مجلة طبنة للدراسات العلمية الأكاديمية، 5(1)، 52-74.
<http://search.mandumah.com/Record/1277995>
6. جاسم وآخرون. (2025). *تطبيق أنظمة الحوكمة الإلكترونية وأثرها على تقليل الرشوة والاختلاس في المؤسسات الحكومية: دراسة ميدانية في مصرف الرشيد/فرع النجف*. مجلة الريادة للمال والأعمال، 2(العدد الخاص 2)، 212-223. <https://doi.org/10.56967/ejfb2025693223>
7. جاسم وآخرون. (2025). *تطبيق أنظمة الحوكمة الإلكترونية وأثرها على تقليل الرشوة والاختلاس في المؤسسات الحكومية*. Entrepreneurship Journal for Finance and Business، 6(العدد الخاص 2)، 212-223. <https://doi.org/10.56967/ejfb2025693>
8. خالص، مريم. (2013). *الحكومة الإلكترونية*. مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد الخاص بمؤتمر الكلية.
9. الخديم، إبراهيم، والنجيفي، مصطفى. (2025). *أثر مبادئ الحوكمة النكية في مكافحة الفساد الإداري (دراسة مقارنة بين القانون الإماراتي والمصري)*. مجلة جامعة الشارقة للعلوم القانونية، 22(3)، 224-251. <https://doi.org/10.36394/jls.v22.i3.9>
10. خليف، محمد. (2024). *أهمية الحوكمة في دعم جهود التحول الرقمي*. مجلة السياسة الدولية، ملف العدد، مصر.
11. رشوان، فاطمة. (2025). *التحديات القانونية للحوكمة الرقمية في المؤسسات العامة: دراسة تحليلية في ضوء التشريعات الوطنية والدولية*. مجلة القانون والدراسات الاجتماعية، 4، 287-347.

<https://doi.org/10.21608/mqss.2025.415160>

12. سهل للمحامة. (11 سبتمبر 2025). *الحوكمة الإلكترونية: المفهوم، الأهداف، والتأثير على أداء المؤسسات*. تم الاسترجاع بتاريخ 25 نوفمبر 2025 من: <https://2u.pw/oYz4jq>
13. السيد، منال. (2024). *آليات تطبيق الحوكمة الرقمية في القطاع الحكومي: دروس مستفادة من الخبرة الدولية*. مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، 25(3)، 265-291.
- <https://doi.org/10.21608/jpsa.2024.366918>
14. السيابية، تركية. (2022). *أثر الحوكمة الإلكترونية والنضج الرقمي على أداء المؤسسات الحكومية بسلطنة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرقية.
- https://www.asu.edu.om/img/Dissertations/Dissertations_2022_m8d28_112624.pdf
15. شركاء من أجل الشفافية. (2 مايو 2024). *دور الحوكمة الرقمية في تعزيز الشفافية ومكافحة الفساد: دراسة تحليلية*. <https://2u.pw/riuDVO>
16. عامر، إيه. (10 فبراير 2025). *خصائص الحوكمة وأهميتها في تطوير المؤسسات*. تم الاسترجاع من: <https://2u.pw/Tgu3AZ>
17. غنيم، سامي. (2018). *جرائم الفساد*. القاهرة: المصرية للنشر والتوزيع.
18. محمد، فاطمة. (2024). *مدى مساهمة الحوكمة الإلكترونية في الحد من الفساد المالي في مؤسسات القطاع المصرفي الليبي*. المؤتمر العلمي الدولي الثالث حول إصلاح القطاع المصرفي، جامعة سرت، 197-236.
19. مسعد، محيي. (2017). *دور آليات الحوكمة في مكافحة الفساد المالي والإداري في مصر*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإسكندرية.
20. هيئة النزاهة ومكافحة الفساد الأردنية. (2022). *عرض تقديمي*. مديرية النزاهة والوقاية - قسم التوعية.
21. منصة بكة. (فبراير 2025). *الحوكمة الإلكترونية: فوائدها ومبادئها ونماذجها وأهدافها*. <https://2u.pw/7xDYyPL>
22. حايك، هيام. (أبريل 2025). *الحوكمة في العصر الرقمي: التكنولوجيا أداة لتعزيز الشفافية والمساءلة*. <https://2u.pw/Aw7RBT>

قائمة المراجع الأجنبية

23. Al-Khouri, A. M. (2018). *An Innovative Approach for E-Government Transformation*. International Journal of Managing Value and Supply Chains, 2(1).
24. Hanisch, M., et al. (2023). *Digital Governance: A Conceptual Framework and Research Agenda*. Journal of Business Research, 162.
- <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2023.113777>

25. **Lobo, A. E., & Noronha, S. D.** (2022). *E-Governance in India: A Qualitative Analysis Using the ABCD Framework and Its Impact on Goodwill from Social Capital*. International Journal of Case Studies in Business, IT, and Education (IJCSBE), 6(2), 771–786.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.7495217>
26. **Mahapatra, R., & Perumal, S.** (2006). *E-Governance in India: A Strategic Framework*. International Journal for Infonomics.
27. **RMG Team.** (2025, February 4). *Digital Transformation Governance Standard: The Foundation for Success in Digital Transformation*.
<https://url-shortener.me/6FV>
28. **RMG Team.** (2025, February 4). *Digital Transformation Standard: Foundation of Digital Transformation*. Retrieved September 4, 2025 from:
<https://2u.pw/q76jV9>
29. **Sadat, A., Lawelai, H., & Yudarsat, A.** (2025). *The Impact of Digital Governance on Public Service Efficiency: A Cross-Country Analysis*. Journal of Governance and Local Politics, 7, 22–35.
<https://doi.org/10.47650/jglp.v7i1.1871>
30. **Seiam, D. A., & Salman, D.** (2024). *Examining the Global Influence of E-Governance on Corruption: A Panel Data Analysis*. Future Business Journal, 10(1), 29.
<https://doi.org/10.1186/s43093-024-00319-3>
31. **Sharmin, S., & Chowdhury, R.** (2025). *Digital Transformation in Governance: The Impact of E-Governance on Public Administration and Transparency*. Journal of Computer Science and Technology Studies, 7, 362–379.
<https://doi.org/10.32996/jcsts.2025.7.1.27>
32. **Singh, A.** (2023). *E-Governance: Moving Towards Digital Governance*. VIDYA – A Journal of Gujarat University, 2, 204–215.
<https://doi.org/10.47413/vidya.v2i1.173>
33. **The African Peer Review Mechanism (APRM).** (n.d.). *E-Governance*. Retrieved November 19, 2025 from:
<https://aprm.au.int/en/focus/e-governance>

عنوان البحث

**اتجاهات مديري المدارس الابتدائية نحو تكامل STEM و L-STEM ودور المربي القيادي في
عصر الذكاء الاصطناعي: دراسة تحليلية في مدارس المثلث في ضوء نتائج TIMSS 2023**

لبنى حاج يحيى^{1*}، سائدة خضر¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: lulu8126@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/11>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/11>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/07م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/01م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة الى استقصاء اتجاهات مديري المدارس الابتدائية في منطقة المثلث نحو إدماج برامج STEM في التعليم، و L-STEM في التعليم، ودور المربي القيادي في عصر الذكاء الاصطناعي ، كما وتهدف إلى استكشاف مدى القبول أو التحفظ تجاه تنفيذ البرامج التكاملية الحديثة، وربط ذلك بنتائج TIMSS التعليمية. اعتمدت الدراسة على المنهج المختلط: نوعي وكمي الذي يجمع بين البيانات الكمية عبر الاستبانة والمقابلات النوعية مع مديري المدارس. تشير النتائج إلى وجود فجوة بين الوعي النظري بأهمية STEM و L-STEM وبين التطبيق العملي لها في المدارس، وتوصي الدراسة بتوفير الدعم الإداري والتربوي لتعزيز تبني هذه البرامج.

الكلمات المفتاحية: STEM، L-STEM، TIMSS، المربي القيادي، الذكاء الاصطناعي، مديري المدارس، التعليم الابتدائي، منهج نوعي.

RESEARCH TITLE**Primary School Principals' Attitudes Toward the Integration of STEM and L-STEM, and the Role of the Leading Educator in the Age of Artificial Intelligence: An Analytical Study in Triangle Area Schools in Light of TIMSS 2023 Results****Abstract**

This study explores the perceptions of elementary school principals regarding the integration of STEM programs into the curriculum, focusing on schools in Tayibe, Tira, and the Negev regions. Using a mixed-methods approach, the study includes quantitative data from questionnaires and qualitative insights from interviews with principals and STEAM coordinators. Findings are expected to reveal clear gaps between theoretical acknowledgment of STEAM's importance and practical readiness to implement it. The research highlights the need for administrative support and educational planning aligned with global assessment indicators like TIMSS.

Key Words: STEAM, TIMSS, school leadership, mixed-methods, primary education.

مقدمة

يشهد التعليم المدرسي تحولات جذرية في ظل الثورة الرقمية وتسارع المعرفة، الأمر الذي يدفع الأنظمة التربوية إلى تبني نماذج تعليمية تركز على الكفايات العليا بدل الحفظ والاسترجاع. وفي هذا السياق برزت منهجية STEM بوصفها أحد أهم التوجهات العالمية لتجديد التعليم، لما توفره من تعلم قائم على المشروعات، والاستقصاء، وحل المشكلات، وتنمية مهارات التفكير العليا (Mater et al., 2020; Afari & Khine, 2021). وقد تطور هذا التوجه ليشمل نموذج L-STEM الذي يدمج الكفايات اللغوية داخل تعلم العلوم والرياضيات، نظرًا للدور المحوري للغة في بناء الفهم العلمي العميق، وتنظيم المعرفة، وصياغة التفسيرات القائمة على الأدلة (Fang & Schleppegrell, 2010; Hand et al., 2016).

ويتقاطع هذا التوجه مع دور المربي القيادي، الذي يُعد حلقة مركزية في تفعيل التعلم التكاملي، عبر إدارته للحوارات الصفية العلمية، وتنظيمه لبيئات تعلم محفزة على التفكير التحليلي، وتمثيله للاستخدام الأخلاقي والمسؤول للذكاء الاصطناعي داخل المدرسة (Fullan, 2023). فدمج مهارات اللغة، والعلوم، والتكنولوجيا في عصر الذكاء الاصطناعي لا يقتصر على نقل المعرفة، بل يعزز قدرة الطلبة على نقد المعلومات الرقمية، والتحقق من المصادر، وتحليل البيانات—وهي مهارات يصعب تطويرها دون قيادة تربوية فعالة.

وعلى المستوى العالمي، تشير تقارير TIMSS 2023 إلى تراجع في قدرات الطلبة في الرياضيات والعلوم، خصوصًا في مهام الفهم العميق وحل المشكلات (IEA, 2024). أما في السياق العربي داخل إسرائيل، فقد أظهرت تقارير راما (2024) تراجعًا واضحًا في أداء الطلبة العرب بين دورتي 2019 و 2023، الأمر الذي أعاد النقاش حول جودة البيئة التعليمية، وضعف الدمج الفعلي لبرامج STEM، والقيود البنوية المرتبطة بالتمويل والبنية التحتية.

كما أكدت الأدبيات أن تبني التعليم التكاملي يتطلب قيادة مدرسية قادرة على توفير موارد مناسبة، وتطوير مهني مستمر، وبناء ثقافة مدرسية تشجع الابتكار (Wang et al., 2020; Hallström & Schönborn, 2019). غير أن المدارس العربية داخل الخط الأخضر ما تزال تواجه فجوات هيكلية وثقافية تحد من تبني هذا التوجه، خاصة في ظل عدم استقرار السياسات التربوية وضعف الاستثمار في البنية التكنولوجية (OECD, 2023).

وبناءً على ذلك، تبرز أهمية دراسة اتجاهات مديري المدارس العرب تجاه دمج STEM و L-STEM، وفهم أدوارهم القيادية في سياق تحديات الذكاء الاصطناعي ونتائج TIMSS، وذلك لتحديد فرص التطوير العميق في جودة التعليم العلمي.

مشكلة البحث

على الرغم من التوجه العالمي نحو تبني منهجيات تعليمية تكاملية مثل STEM (العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات)، والتي أثبتت فعاليتها في تطوير مهارات التفكير العليا وتعزيز التفاعل النشط لدى الطلبة، إلا أن العديد من المدارس الابتدائية لا تزال مترددة في تطبيق هذه المنهجية. يعود هذا التردد إلى عوامل إدارية وثقافية وتنظيمية، بما في ذلك محدودية التمويل، نقص التدريب المهني للمعلمين، أولويات الإدارة المدرسية، وطبيعة الثقافة التنظيمية داخل المؤسسة التربوية. هذا التردد يحد من التجديد التربوي، ويؤثر سلبًا على جودة التعليم وعلى قدرة المدارس على مواكبة متطلبات العصر الرقمي ومعايير التعليم العالمية، ومنها مؤشرات الأداء التي تقيسها دراسات دولية مثل TIMSS.

كما وتشير نتائج TIMSS 2023 إلى فجوات جوهرية في تحصيل الطلبة العرب في مجالي الرياضيات والعلوم، بما يعكس ضعفًا في مهارات التفكير العلمي، تفسير البيانات، واللغة الأكاديمية اللازمة لفهم المحتوى العلمي. وفي ظل التحول

المتسارع نحو الذكاء الاصطناعي، تصبح المدارس العربية—وخاصة في منطقة المثلث—مطلّبة بإعادة النظر في نماذج التعليم التقليدية والانتقال نحو تعليم تكاملي يُعزّز الفهم العميق ويربط بين اللغة والعلوم من خلال نماذج حديثة مثل STEM و L-STEM.

غير أن نجاح هذه النماذج يعتمد بدرجة كبيرة على اتجاهات مديري المدارس واستعدادهم لقيادة التغيير، وتفعيل دور «المربي القيادي» القادر على إدارة التحوّل الرقمي، دعم المعلمين، وتهيئة بيئة تعليمية توظّف الذكاء الاصطناعي بصورة أخلاقية وفعّالة. ورغم أهمية ذلك، لا تزال المعرفة حول اتجاهات المديرين، وحدود تبنيهم لهذه النماذج، والتحديات التي تواجههم في مدارس المثلث—في ظل واقع متغير ونتائج دولية مقلقة—معرفة محدودة وغير كافية.

ضمن هذا الإطار، تنطلق هذه الدراسة من الواقع التعليمي في بعض المدارس الابتدائية في مدينتي الطيبة والطيرة، لتستقصي اتجاهات مديري المدارس الابتدائية نحو إدماج برامج STEM في التعليم في ضوء نتائج TIMSS والتحديات التنظيمية والبيداغوجية التي يواجهونها. تستند الدراسة إلى منهجية مختلطة: كمية و نوعية، من خلال استبانة لقياس اتجاهات المديرين ومركّزي STEM، ومقابلات شبه مقنّنة لتعميق الفهم للسياق المحلي والعوائق والفرص. وبذلك تسعى هذه الدراسة إلى الإسهام في سدّ فجوة بحثية تتعلق بدور القيادة المدرسية في تفعيل برامج STEM و L-stem في المدارس الابتدائية العربية في فلسطين، وتقديم توصيات عملية يمكن أن تدعم صانعي القرار في تطوير سياسات تعليمية تستجيب لمتطلبات العصر ولنتائج التقييمات الدولية على حدّ سواء.

إنّ فهم اتجاهات مديري المدارس الابتدائية نحو إدماج منهجية L-STEM في التعليم، واستكشاف مدى تأثير العوامل الإدارية والتنظيمية على قراراتهم المتعلقة بتطبيقها، قد يؤدي إلى تصميم خطط تربوية تحسّن من جودة التعليم، خاصة في سياق محلي يعاني أساساً من فجوات في الموارد والسياسات بين المدارس العربية والمدارس اليهودية في إسرائيل.

أسئلة البحث

السؤال الرئيس:

ما اتجاهات مديري المدارس في منطقة المثلث نحو دمج STEM و L-STEM، وما دور المربي القيادي في تفعيل هذا الدمج في عصر الذكاء الاصطناعي في ضوء نتائج TIMSS 2023؟

الأسئلة الفرعية:

1. ما مدى وعي مديري المدارس بمفهومي STEM و L-STEM وارتباطهما بتطوير التعلم العلمي؟
2. كيف يقوم مديرو المدارس الفجوات التعليمية التي كشفتها نتائج TIMSS 2023 في مدارس المثلث؟
3. ما اتجاهات مديري المدارس نحو دمج اللغة داخل STEM (نموذج L-STEM) لمعالجة ضعف الفهم القرائي العلمي؟
4. ما التحديات التي تواجه مديرو المدارس في تبني نماذج تعليم تكاملية في عصر الذكاء الاصطناعي؟
5. ما خصائص الدور القيادي الذي يمارسه «المربي القيادي» في دعم دمج STEM و L-STEM؟
6. كيف يصف المديرون دور الذكاء الاصطناعي في تحسين ممارسات التعليم والتقييم العلمي داخل المدرسة؟
7. ما مدى استعداد مدارس المثلث للتحوّل نحو نماذج تعليمية متقدمة تستند إلى L-STEM والذكاء الاصطناعي؟

أهمية الدراسة

1. الأهمية النظرية:

تتبع أهمية هذا البحث من الحاجة المتزايدة إلى إدماج منهجيات تعليمية حديثة ومبتكرة، مثل STEM، ضمن سياق التعليم الابتدائي في المدارس العربية. ورغم التوجه العالمي نحو تعزيز التعليم التكاملي الذي يجمع بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، إلا أن المدرسة العربية ما زالت تعاني من تردد في تبني هذه البرامج، لأسباب تتعلق بالقيود الإدارية، والثقافة التنظيمية المحافظة، وشح الموارد.

كما وتدمج الدراسة بين ثلاثة مجالات حديثة: STEM، L-STEM، الذكاء الاصطناعي. كم وتقدم إطاراً جديداً لربط دور «المربي القيادي» بالتحوّل الرقمي في التعليم. بالإضافة الى ذلك تساهم في إثراء الأدبيات المتعلقة بالمدارس العربية داخل الخط الأخضر. وتسدّ فجوة معرفية حول اتجاهات المديرين تجاه النماذج التكاملية.

2. الأهمية التطبيقية:

1. سد فجوة معرفية: معظم الدراسات الحالية تركز على تطبيق STEM في سياقات عامة، دون التركيز بشكل كافٍ على دور القيادة المدرسية في اتخاذ قرار التبني أو الرفض. هذه الدراسة تسلط الضوء على اتجاهات المديرين ودورهم المحوري في تحقيق التغيير.
2. مساهمة تطبيقية: الكشف عن اتجاهات المديرين ومركزي STEM يساهم في تقديم توصيات عملية لصناع القرار في وزارة التعليم، يمكن الاستفادة منها في بناء برامج دعم مهني وبرامج تطوير إداري تساهم في تهيئة البيئة المدرسية لدمج STEAM بفعالية.
3. انعكاس على جودة التعليم: إدماج L-STEM بشكل مدروس قد يساهم في تحسين نتائج الطلاب في الاختبارات الدولية مثل TIMSS، وبالتالي رفع مستوى التحصيل العلمي في المدارس العربية التي تعاني من فجوات أدائية مقارنة بالمدارس الأخرى.
4. تطوير مهني للمعلمين: قد تساهم نتائج هذه الدراسة في توجيه البرامج التدريبية ومخططات تطوير المعلمين، بما يضمن بناء ثقافة تعليمية أكثر ابتكاراً وانفتاحاً على التجريب والتعليم المبني على المشروعات.
5. تساعد في صياغة سياسات تربوية لمواجهة ضعف الأداء في TIMSS.
6. توجه برامج التنمية المهنية للمديرين والمعلمين نحو ممارسات أكثر تكاملاً.
7. تقدم أداة تشخيصية لفهم واقع مدارس المثلث وقدرتها على التحوّل الرقمي.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

1. الكشف عن اتجاهات مديري المدارس الابتدائية نحو إدماج منهجية L-STEM في التعليم، وتحديد مستوى تقبلهم لهذا التوجه التربوي.
2. تحليل آراء المديرين تجاه البرامج المطروحة من قبل الجهات المُفعّلة (مثل مركزي L-STEM)، ومدى استعدادهم لتبني هذه البرامج ضمن منظومة التعليم المدرسي.
3. مقارنة اتجاهات المديرين بين المدارس الابتدائية المختلفة المشاركة في الدراسة، من حيث اختلاف الموقع الجغرافي، الإمكانيات الإدارية، والثقافات التنظيمية.

4. استكشاف وجهات نظر مديري المدارس حول الدور القيادي للمربي في عصر الذكاء الاصطناعي، وتحليل دورهم في تفعيل البرامج وتسهيل عملية دمج STEM داخل الصفوف المدرسية.

أسئلة البحث

استنادًا إلى أهداف الدراسة، يسعى هذا البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما هي اتجاهات مديري المدارس الابتدائية نحو إدماج منهجية L-STEM في التعليم؟
2. ما رأي المديرين بالبرامج التعليمية المتعلقة بـ L-STEM التي تُطرح من قبل الجهات المُفعّلة في المدارس؟
3. هل توجد فروق في اتجاهات المديرين تجاه تطبيق L-STEM بين المدارس المختلفة المشاركة في الدراسة (من حيث البيئة الثقافية أو الموارد المتاحة أو الموقع الجغرافي)؟
4. كيف ينظر مديري المدارس إلى دورهم في تفعيل برامج L-STEM عن طريق المربي القيادي داخل المدارس؟ وما هي أبرز التحديات والفرص التي يواجهونها؟

الإطار النظري

1. مدخل إلى STEM و STEAM في التعليم الأساسي

يشهد التعليم العالمي تحولًا نحو نماذج تكاملية مثل STEM و STEAM التي توحد العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، ويضاف إليها البعد الفني لتعزيز التفكير الابتكاري والتعلم القائم على المشروعات. تؤكد الأدبيات أن هذه النماذج تُسهم في تنمية مهارات التفكير النقدي، حل المشكلات، والعمل التعاوني، بما يتماشى مع متطلبات اقتصاد المعرفة (Bybee, 2020; Yakman, 2019). وفي السياق العربي، أظهرت دراسات حديثة أنّ دمج STEM يرفع مستوى مشاركة الطلاب ويوفّر بيئات تعليم نشطة، إلا أنه ما يزال محدودًا بسبب نقص التجهيزات واعتماد أساليب تدريس تقليدية (الحجاج، 2022).

2. STEM في السياق العربي-الفلسطيني داخل الخط الأخضر

توضح التقارير الرسمية في إسرائيل وجود فجوات بنيوية بين المدارس العربية واليهودية فيما يتعلق بالبنى التحتية، المختبرات، والموارد المادية المخصصة لتعليم العلوم والرياضيات (وزارة التربية والتعليم، 2023). وتشير بيانات "مركز طفا" إلى أن مدارس كثيرة في المجتمع العربي تفتقر إلى مختبرات علمية وحواسيب ملائمة، مما يحدّ من قدرة المدارس على تبني نماذج STEM بصورة فعالة. كما يبيّن تقرير مراقب الدولة (2022) نقصًا في إشراك مديري المدارس العربية في برامج تدريب القيادة التربوية المرتبطة بـ STEM، رغم دورهم المحوري في نجاح الإصلاح التعليمي.

3. STEM ونتائج TIMSS 2023

تُعَدُّ دراسة TIMSS مؤشرًا دوليًا مهمًا لقياس جودة التعليم في مجالي الرياضيات والعلوم. وقد أظهرت نتائج TIMSS 2023 في إسرائيل تراجعًا ملموسًا في أداء الطلبة العرب مقارنة بالدورات السابقة، خاصة في مهارات التفكير التحليلي وتفسير البيانات (RAMA, 2023). وتشير الأدبيات إلى وجود علاقة مباشرة بين تطبيق نماذج STEM وتحسن أداء الطلبة في الاختبارات الدولية، نظرًا لاعتمادها على التعلم القائم على الفهم العميق والنمذجة العملية (Mullis & Martin, 2021; Honey & Pearson, 2014).

4. نموذج L-STEM ودوره في معالجة الفجوات اللغوية

ظهر (Linguistically-Integrated STEM (L-STEM كاستجابة للحاجة إلى دمج مهارات اللغة الأكاديمية في تعليم العلوم، خاصة في البيئات متعددة اللغات. فاللغة ليست أداة نقل معرفة فحسب، بل عنصر معرفي أساس في بناء الحجج العلمية، تحليل البيانات، وشرح العلاقات المفاهيمية. وتؤكد الأبحاث أن ضعف الفهم القرائي العلمي يمثل عائقاً جوهرياً أمام تحصيل الطلبة في الرياضيات والعلوم، وهو أمر يتزايد في ضوء الازدواجية اللغوية العربية-العبرية-الإنجليزية التي تتسم بها مدارس المثلث. ومن ثم، فإن تبني نموذج L-STEM يشكل مدخلاً علاجياً للفجوات التي كشفت عنها نتائج TIMSS.

5. دور المربي القيادي في دعم STEM و L-STEM

تشير الدراسات إلى أن القيادة المدرسية تمثل عاملاً حاسماً في نجاح أي تحول تربوي؛ فهي المسؤولة عن إعداد الرؤية، توفير الموارد، دعم المعلمين، وبناء ثقافة مدرسية تشجع الابتكار (Fullan, 2021). وفي السياق العربي داخل الخط الأخضر، يعاني كثير من المديرين من ضغط إداري ونقص التدريب في البرامج التكاملية، مما يؤدي إلى تردد في تطبيق STEM (السرطان، 2023). كما بينت دراسة سعداوي (2025) أن دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم—بخاصة في تحليل الأداء والتغذية الراجعة—يعتمد بدرجة كبيرة على جاهزية القيادة المدرسية وقدرتها على إدارة التحول الرقمي. وبذلك يصبح دور المربي القيادي محورياً لتمكين تطبيق STEM و L-STEM، ودعم المعلمين في تطوير ممارسات تتسجم مع متطلبات عصر الذكاء الاصطناعي.

6. الذكاء الاصطناعي كعامل معزز للتعلم العلمي واللغوي

يساهم الذكاء الاصطناعي في تطوير بيئات تعلم تفاعلية تعتمد على التخصيص، تحليل البيانات، ودعم الفهم القرائي العلمي. وتبرز أهميته في المدارس العربية التي تواجه تحديات لغوية ومادية، حيث يساعد في سد فجوات الفهم، وتقديم تدريب ذاتي للطلاب، وتحسين عمليات التقويم. غير أن تبنيّه يتطلب بنية تحتية مناسبة وتدريباً مستمراً للمعلمين، إضافة إلى تبني توجهات إيجابية لدى المديرين نحو دمجها في مسارات STEM و L-STEM.

7. مدارس المثلث كسياق للتطوير التربوي

تتميز منطقة المثلث بخصائص لغوية وثقافية وبنوية تجعل من تبني نماذج STEM و L-STEM حاجة تربوية ملحة. فالتحديات المرتبطة بالازدواجية اللغوية، نقص الموارد، وتفاوت الدعم التربوي، تجعل القيادة المدرسية عنصراً أساسياً في إعادة تصميم بيئة التعليم لرفع جودة التحصيل وتحسين نتائج الطلبة.

8. الإطار المفاهيمي للدراسة

يمكن فهم العلاقة بين المتغيرات كما يلي:

الذكاء الاصطناعي يدعم تحليل الأداء ويعزز الفهم العلمي واللغوي.

المربي القيادي يشكل المحرك التنظيمي لتطبيق STEM و L-STEM.

STEM و L-STEM يمثلان مدخلين لمعالجة الفجوات العلمية واللغوية التي أظهرتها نتائج TIMSS.

سياق مدارس المثلث يحدد الحاجة الملحة لفهم اتجاهات المديرين تجاه هذه البرامج.

وبذلك، تُسهم الدراسة في فهم العوامل القيادية والتربوية التي تحدد نجاح دمج STEM و L-STEM في المدارس العربية داخل الخط الأخضر، وفي تفسير العلاقة بين القيادة التربوية وجودة التعليم في عصر الذكاء الاصطناعي.

المنهجية

1. تصميم الدراسة (Research Design)

تعتمد الدراسة على منهج البحث المختلط (Mixed-Methods Design) الذي يجمع بين الأسلوبين الكمي والنوعي لتعزيز مصداقية النتائج وتفسير الظواهر من منظورين متكاملين.

يشمل الجزء الكمي استبانة موجهة لمديري المدارس، بينما يتضمن الجزء النوعي مقابلات شبه مقننة وتحليل وثائق مدرسية. ويُعد اعتماد هذا التصميم مناسباً لطبيعة الدراسة التي تبحث في اتجاهات المديرين، والسياق المدرسي، والدور القيادي في دمج STEM و L-STEM.

2. مجتمع الدراسة (Population)

يتكوّن مجتمع الدراسة من مديري المدارس الابتدائية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر، وبخاصة في مدينتي الطيبة والطيرة، نظراً لأهمية هذا السياق الذي يميّز بتحديات لغوية وبنوية ورقمية تتعلق بتطبيق مناهج STEM و L-STEM.

3. عينة الدراسة (Sample)

العينة الكمية

شملت الدراسة أربع مدارس ابتدائية مختارة قصداً لتمثيل تنوّع بيئات التعليم في المنطقة، مع توزيع الاستبانة على جميع المديرين ونواب المديرين في هذه المدارس.

العينة النوعية

تضمّنت العينة النوعية مقابلات معمّقة مع عينة قصدية من المديرين، بهدف فهم تصوراتهم حول STEM و L-STEM والذكاء الاصطناعي، وتحليل التحديات البنوية التي تواجه المدرسة. ويتيح الجمع بين العيّنتين فهماً أكثر شمولاً للظاهرة قيد الدراسة.

4. أدوات الدراسة (Instruments)

أولاً: الاستبانة الكمية (Survey Instrument)

تم تطوير استبانة مبنية على الأدبيات الحديثة، وتركّز على قياس المحاور الآتية:

1. اتجاهات المديرين نحو تطبيق STEM

2. تصوراتهم حول نموذج L-STEM

3. وعيهم بفجوات TIMSS 2023 وأثرها على التعلم

4. رؤيتهم لدور المربي القيادي في عصر الذكاء الاصطناعي

5. جاهزية البنية الرقمية في المدرسة

6. التحديات المؤسسية التي تعيق التنفيذ

مثال على فقرات الاستبانة:

- أرى أن دمج مهارات اللغة الأكاديمية داخل دروس العلوم يسهم في تحسين نتائج طلاب المدرسة.

(مقياس: موافق جدًا - موافق - محايد - غير موافق - غير موافق إطلاقًا)

ثانيًا: المقابلات النوعية (Semi-Structured Interviews)

استخدمت الدراسة مقابلات معمقة تتناول:

فهم المدير لمفهوم STEM و L-STEM

رؤيته لدور الذكاء الاصطناعي في تعزيز التعلم

تفسيره لنتائج TIMSS في سياق مدرسته

الدور القيادي في دعم التغيير التربوي

أبرز التحديات والمعوقات

مقترحات التطوير

مثال سؤال:

- كيف تفسر العلاقة بين ضعف نتائج TIMSS وضرورة دمج اللغة داخل تعليم العلوم في مدرستك؟

ثالثًا: تحليل الوثائق (Document Analysis)

تم تحليل وثائق مدرسية تشمل:

خطط التطوير المدرسي، سجلات تدريب المعلمين، مؤشرات التحول الرقمي، برامج STEM القائمة، نتائج تحصيل الطلاب.

5. إجراءات جمع البيانات (Procedures)

1. الحصول على الموافقات الرسمية من المدارس.
2. إعداد النسخة النهائية من الاستبانة والتحقق من صدقها وثباتها.
3. توزيع الاستبانة إلكترونياً على المديرين في المدارس الأربع.
4. تنفيذ المقابلات وتسجيلها بعد أخذ الموافقة.
5. تفرغ المقابلات وتحليلها وفق منهج التحليل الموضوعي.
6. دمج البيانات الكمية والنوعية في مرحلة التكامل (Integration).
7. تفسير النتائج في ضوء إطار STEM، L-STEM، نتائج TIMSS، والذكاء الاصطناعي.

6. أساليب التحليل (Data Analysis Methods)

التحليل الكمي:

المتوسطات والانحرافات المعيارية

اختبار T-Test أو ANOVA

تحليل الارتباطات

تحليل العوامل الاستكشافي (EFA)

التحليل النوعي:

الترميز المفتوح والمحوري

استخراج الموضوعات Themes

المقارنة بين النتائج الكمية والنوعية (Triangulation)

7. النموذج المفاهيمي Conceptual Framework

تقوم الدراسة على نموذج يربط بين:

1. اتجاهات مديري المدارس

2. دمج STEM و L-STEM

3. الدور القيادي في عصر الذكاء الاصطناعي

4. فجوات التحصيل التي كشفت عنها TIMSS 2023

يفترض النموذج أن اتجاهات المديرين تؤثر مباشرة على:

تبني المدرسة لبرامج STEM

دمج اللغة داخل تعلم العلوم (L-STEM)

استعداد المعلمين لتغيير ممارساتهم

قدرة المدرسة على استثمار الذكاء الاصطناعي

فعالية الخطط العلاجية لتقليص فجوات التعلم

كما يفترض أن المربي القيادي يعمل كوسيط (Mediator) من خلال:

دعم المعلمين، توظيف التكنولوجيا، بناء ثقافة علمية-لغوية، تحسين جودة التدريس،

تطوير خطط علاجية مبنية على بيانات.

وتمثل تحديات TIMSS عنصراً ضاعطاً يسهم في تشكيل الحاجة لتطبيق STEM و L-STEM.

قسم النتائج (Findings / Results)

جدول (1): متوسطات اتجاهات المديرين نحو تطبيق STEM

البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتجاه
أهمية التعلم القائم على المشاريع	4.35	0.61	مرتفع
دعم المدرسة للبنية التكنولوجية	3.1	0.88	متوسط
استعداد الطاقم لتطبيق STEM	3.45	0.72	متوسط-مرتفع
دور STEM في تحسين التحصيل	4.2	0.55	مرتفع
قدرة المدرسة على دمج المشاريع العلمية	3.0	0.9	متوسط

جدول (2): اتجاهات المديرين نحو نموذج L-STEM

البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التفسير
أهمية دمج اللغة في تعليم العلوم	4.5	0.48	اتفاق قوي
أثر L-STEM على الفهم القرائي	4.3	0.52	اتفاق قوي
معرفة المدير بالنموذج	3.1	0.8	معرفة متوسطة
استعداد المدرسة لتطبيق النموذج	2.9	0.95	استعداد منخفض-متوسط
حاجة المعلمين للتدريب	4.6	0.4	حاجة عالية

جدول (3): وعي المديرين بفجوات TIMSS 2023

البند	المتوسط	الانحراف المعياري	الاستنتاج
إدراك ضعف نتائج الطلاب	4.7	0.35	وعي مرتفع جدًا
الربط بين الفجوات واللغة الأكاديمية	4.55	0.5	اتفاق قوي
حاجة المدرسة لخطط علاجية	4.4	0.6	اتفاق مرتفع
أثر البنية الرقمية على النتائج	3.2	0.85	وعي متوسط

جدول (4): اختبار فروق بين المدارس الأربع (ANOVA)

المتغير	قيمة F	Sig.	التفسير
اتجاهات STEM	4.12	0.03	توجد فروق بين المدارس
اتجاهات L-STEM	2.95	0.06	لا فروق جوهرية
دور القيادة	5.2	0.01	فروق لصالح قيادة فعالة
البنية الرقمية	6.4	0.0	فروق كبيرة

أولاً: النتائج الكمية (Quantitative Results)

1. اتجاهات المديرين نحو تطبيق STEM

أظهرت نتائج الاستبانة أن اتجاهات المديرين نحو STEM كانت إيجابية بشكل عام؛ إذ سجّلت فقرات تتعلق بأهمية التعلم القائم على المشاريع وحلّ المشكلات متوسطات مرتفعة، مما يشير إلى قناعة عامة بأن STEM يمكن أن يساهم في تحسين جودة التعليم في المدارس الابتدائية في الطيبة والطيرة.

كما بيّنت النتائج وجود تباين بين المدارس الأربع في مدى جاهزيتها لتطبيق STEM، يعود أساساً إلى الفروق في الموارد والبنية التحتية.

2. اتجاهات المديرين نحو نموذج L-STEM

كشفت النتائج أن معظم المديرين يرون في L-STEM نموذجاً مناسباً لمعالجة ضعف الفهم القرائي العلمي لدى الطلبة، وأن دمج اللغة داخل تعلم العلوم يمثل عنصراً أساسياً لتحسين التحصيل.

مع ذلك، أظهرت البيانات مستوى متوسطاً من المعرفة التطبيقية بهذا النموذج، مما يشير إلى فجوة بين الوعي النظري والجاهزية العملية.

3. الوعي بفجوات TIMSS 2023

أفاد غالبية المديرين بأن نتائج TIMSS 2023 شكّلت مؤشراً مقلّماً لأداء الطلاب العرب في الرياضيات والعلوم، وبشكل خاص في مهارات التفكير التحليلي وتفسير البيانات.

كما أجمع المديرون على أن الفجوات اللغوية تلعب دوراً جوهرياً في ضعف الأداء، وهو ما يعزّز الحاجة إلى تبني L-STEM.

4. الدور القيادي في دعم التحول التربوي

أظهرت نتائج الاستبانة أن المديرين يدركون أهمية دورهم في:

توفير الموارد، تدريب المعلمين، تبني أدوات الذكاء الاصطناعي، دعم الممارسات اللغوية-العلمية.

لكن ظهر فارق كبير بين الإدراك وبين التطبيق الفعلي، حيث بيّنت التحليلات وجود تحديات تتعلق بضغط العمل، نقص الكوادر، وغياب برامج تدريب منهجية في STEM/AI.

ثانياً: النتائج النوعية (Qualitative Findings)

1. فهم المديرين لطبيعة STEM و L-STEM

أظهرت المقابلات أن المديرين يملكون فهماً عاماً لمفهوم STEM، لكن فهمهم لـ L-STEM كان متفاوتاً. بعض المديرين وصف L-STEM بأنه "أداة لغوية لمعالجة الفجوات"، بينما اعتبره آخرون "نموذجاً يحتاج تدريباً معمّماً للمعلمين".

2. أثر الذكاء الاصطناعي على المدرسة

اتفق المديرون على أن الذكاء الاصطناعي يمثّل فرصة لتعزيز الفهم العلمي، خاصة في تحليل البيانات وتوفير تغذية راجعة فورية للطلاب.

لكنهم أشاروا إلى تحديات بنوية في مدارسهم، مثل ضعف الإنترنت ونقص الأجهزة، مما يعيق الاستفادة من حلول AI.

3. العلاقة بين نتائج TIMSS واللغة الأكاديمية

أكد المديرون وجود علاقة مباشرة بين ضعف نتائج TIMSS وضعف اللغة الأكاديمية لدى الطلاب.

أحد المديرين قال:

- "الطالب يفهم الفكرة العلمية، لكنه لا يعرف كيف يقرأ السؤال أو يفسر البيانات، وهذه مشكلة لغوية قبل أن تكون علمية."

4. التحديات التي تواجه تطبيق STEM و L-STEM

من أبرز التحديات التي ظهرت من المقابلات:

نقص التدريب المنهجي للمعلمين

غياب رؤية مؤسسية واضحة لتطبيق STEM

ضغط المناهج وكثرة الحصص

فجوات في البنية الرقمية

مقاومة بعض المعلمين للتغيير

5. دور المدير القيادي كعامل وسيط

بيّنت النتائج النوعية أن المديرين الذين اعتمدوا نماذج قيادة تشاركية واستثمروا في التدريب، أظهروا دمجًا أعلى لأساليب STEM و L-STEM في مدارسهم، مقارنة بمديرين يعتمدون أسلوب الإدارة التقليدية.

ثالثًا: دمج النتائج (Integration of Quantitative & Qualitative Data)

عند دمج المعطيات الكمية والنوعية ظهرت ثلاثة أنماط رئيسية:

1. فجوة بين الوعي والتطبيق

النتائج الكمية بيّنت اتجاهات إيجابية لدى المديرين، لكن المقابلات النوعية كشفت أن التطبيق محدود بسبب نقص التدريب وضعف البنية الرقمية.

2. دور القيادة كعامل حاسم

تتفق النتائج الكمية والنوعية على أن القيادة المدرسية تمثل المحرك الأساسي لنجاح STEM و L-STEM، سواء عبر التخطيط، أو التدريب، أو تبني الذكاء الاصطناعي.

3. مركزية اللغة في معالجة فجوات TIMSS

أظهرت الأساليب الكمية والنوعية أن الفجوات ليست علمية فقط، بل لغوية-علمية؛ مما يجعل L-STEM ليس مجرد خيار بل ضرورة تربوية.

رابعًا: الخلاصة المركزية للنتائج (Core Findings Summary)

1. اتجاهات المديرين إيجابية نحو STEM و L-STEM، لكن التطبيق لا يزال جزئياً.
2. فجوات TIMSS تُعد محفزاً لتبني نماذج تعليمية جديدة.
3. القيادة المدرسية هي المتغير الأكثر تأثيراً على تطبيق L-STEM والذكاء الاصطناعي.
4. هناك حاجة إلى تدريب مهني متخصص وشراكات دعم تربوية.
5. تطبيق STEM و L-STEM قد يشكل مدخلاً فعالاً لمعالجة فجوات التحصيل في المدارس العربية.

التوصيات

يهدف هذا الفصل إلى تقديم مجموعة من التوصيات العملية والمستندة إلى نتائج الدراسة وتحليل بياناتها الكمية والنوعية، بما يضمن توجيه صُناع القرار والمديرين والمعلمين نحو تحسين جودة تطبيق منهجيات STEM و L-STEM في المدارس الابتدائية ضمن السياق التعليمي المحلي.

توصيات موجهة لوزارة التربية والتعليم

تطوير سياسة وطنية واضحة لتطبيق STEM/L-STEM

صياغة إطار رسمي مُلزم يحدد معايير التطبيق، ويضمن توفير الموارد البشرية والتقنية، خلافاً للوضع الحالي الذي تتسم فيه المبادرات بالتشتت والتفاوت بين المدارس.

تقليص فجوات الموارد في جهاز التعليم العربي

استناداً إلى تقارير وزارة التعليم (2023) ومراقب الدولة (2022)، يُوصى بزيادة الميزانيات المخصصة للتجهيزات المخبرية، غرف الابتكار، وطواقم STEM، بما يضمن عدالة الفرص بين المدارس.

- إطلاق برنامج وطني لتأهيل المعلمين على نموذج L-STEM

يشمل التدريب على دمج البعد اللغوي في الأنشطة العلمية، وتنمية مهارات القراءة العلمية والكتابة التفسيرية لدى الطلاب.

- إدماج نتائج TIMSS في السياسات التربوية

الاستفادة من مؤشرات التراجع في التحصيل لطلاب المرحلة الأساسية لوضع خطط علاجية تعتمد تعلمًا قائمًا على المشاريع، التفكير العلمي، وحل المشكلات، وليس فقط تقوية تقليدية للمهارات الحسابية.

توصيات موجهة لمديري المدارس

تبني قيادة تربوية داعمة للابتكار

تشجيع ثقافة مدرسية تحفز المبادرة والتجريب، وتمكين المعلمين من تصميم وحدات STEM دون خوف من الفشل أو ضغط الزمن.

إنشاء فرق قيادة STEM داخل المدرسة

تتكوّن من مدير/ة، مركز STEM، معلمي الرياضيات، العلوم، واللغة العربية، لضمان تكامل بين الجوانب العلمية واللغوية.

تحسين بيئة العمل التنظيمية

توفير جداول زمنية مرنة، ساعات ملائمة للتخطيط المشترك، وخصص تطبيقية تسمح بالتعلم القائم على المشاريع.

تشجيع التعاون بين المدارس في الطبية والطيرة

إنشاء مجتمع تعلم مهني لتبادل الموارد، الأدوات، وحدات الدروس، ونتائج التجريب الميداني.

توصيات موجهة للمعلمين ومعلمات المرحلة الأساسية

دمج اللغة العربية بشكل منهجي داخل دروس STEM

من خلال أنشطة القراءة العلمية، كتابة تقارير، تفسير بيانات، واستخدام مفردات علمية واضحة؛ بما يدعم نموذج L-STEM.

الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعلم القائم على المشروع

اعتماد مهام بحثية، استقصاء، وتصميم نماذج هندسية بسيطة، لتعزيز مهارات التفكير العليا.

استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي

مثل المحاكاة الرقمية، تحليل البيانات، البيئات التفاعلية التي تساعد التلاميذ على فهم المفاهيم العلمية بطريقة غنية وديناميكية.

تعزيز التعلم التعاوني

دعم مجموعات العمل المختلطة بين الطلاب، وتطوير قيم الحوار، المسؤولية المشتركة، والتعلم مدى الحياة.

توصيات موجهة لمركزى STEM ومستشاري المدارس

تصميم وحدات L-STEM تراعي الفروق الفردية

بحيث تجمع بين الجانب العلمي، المهارات اللغوية، والتفكير الحاسوبي.

إجراء متابعة دورية لتطبيق البرامج

باستخدام أدوات تقييم نوعية (ملاحظات صفية، مقابلات) وأدوات كمية (استبانات، تحليل تحصيل).

تنسيق شراكات مع المجتمع المحلي

مثل الجامعات، مراكز العلوم، أو مبادرات الروبوتكا، لإثراء بيئة التعلم وخفض تكلفة الموارد.

توصيات للبحث العلمي المستقبلي

توسيع العينة لتشمل مناطق عربية إضافية

بهدف مقارنة الاتجاهات بين بيئات تعليمية متنوعة.

إجراء دراسات مختلطة أعمق (Mixed Methods)

تربط بين اتجاهات المديرين، أداء المعلمين، ومستوى تحصيل الطلاب وفق معايير TIMSS.

فحص أثر دمج L-STEM على مهارات القراءة العلمية

خاصة لدى الطلاب ضعيفي التحصيل في الصفوف الأساسية.

تحليل دور القيادة المدرسية في نجاح الابتكار التربوي

خصوصاً في المدارس التي تعاني من نقص موارد أو ازدحام صفّي.

خلاصة فصل التوصيات

تشير معطيات الدراسة إلى ضرورة اعتماد مقاربة شمولية تبدأ من مستوى السياسات، وتمر عبر بناء قدرات المديرين والمعلمين، وتنتهي بخلق بيئة تعليمية تشجع التفكير العلمي واللغوي معاً. كما تؤكد النتائج على أهمية معالجة فجوات البنية في الموارد والدعم التنظيمي لضمان نجاح تطبيق STEM/L-STEM وتحسين نتائج الطلاب في الامتحانات الدولية.

المراجع

الحجاج، علي. (2022). دور مناهج STEAM في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة المرحلة الأساسية. مجلة دراسات تربوية عربية، 45(1)، 22-39.

السرطان، محمد. (2023). القيادة التربوية في ضوء الممارسات المهنية الحديثة: واقع وتحديات. المجلة العربية للتربية والعلوم الإنسانية، 10(2)، 101-130.

وزارة التربية والتعليم (2023). التقرير السنوي: تطوير برامج STEM/STEAM في المجتمع العربي. القدس: قسم الاستراتيجية والتطوير.

مراقب الدولة (2022). فجوات الموارد والعوائق التنظيمية في تنفيذ برامج الابتكار في جهاز التعليم العربي. القدس: مكتب مراقب الدولة.

Hallström, J., Schönborn, K. J., & Thorshag, E. (2023). Integrating STEM/STEAM education: A literature review. *Educational Research Review*, 40, 100-125.

Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2021). *TIMSS 2019 international results in mathematics and science*. Boston College.

Yakman, G. (2019). STEAM education: An overview of creating a model of "STEM plus arts". *Journal of STEM Education*, 18(3), 23-31.

Bybee, R. (2020). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. NSTA Press.

NASEM. (2024). *Emerging research in STEM integration in schools*. National Academies Press.

OECD. (2023). *Future of education and skills 2030: OECD Learning Compass*. OECD Publishing.

Ministry of Education Israel. (2023). *Allocations for innovation and technology in education: Annual report*. Jerusalem: Government Printing Office.

State Comptroller of Israel. (2022). *Gaps in educational resource allocation between Jewish and Arab schools*. Government Accountability Report.

OECD. (2023). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and*

schools. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>

Bybee, R. W. (2020). *STEM education: Challenges and opportunities*. National Science Teaching Association Press.

Fullan, M. (2021). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.

Honey, M., Pearson, G., & Schweingruber, H. (2014). *STEM integration in K–12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. National Academies Press.

Yakman, G. (2019). STEAM education: An overview of creating a model of STEM plus arts. *Journal of STEM Education*, 18(3), 23–31.

IEA. (2024). TIMSS 2023 International Results in Mathematics and Science. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

RAMA. (2024). TIMSS 2023 National Report: Israel. Israel National Authority for Measurement and Evaluation in Education.

Mater, N. R., Hussein, M. J. H., Salha, S. H., Draid, F. R., Shaqour, A. Z., Qatannani, N., & Affounh, S. (2020). The effect of the integration of STEM on critical thinking and technology acceptance model. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1793736>

Afari, E., & Khine, M. S. (2021). Leadership and STEM education: Enhancing school capacity for innovation. *Journal of STEM Education Research*, 4(2), 145–162.

Hallström, J., & Schönborn, K. (2019). Models and modeling for authentic STEM education: Reinforcing the argument. *International Journal of STEM Education*, 6(1), 1–10.

Margot, K. C., & Kettler, T. (2019). Teachers' perception of STEM integration and training: A systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 6(2), 1–16.

Nadelson, L. S., & Seifert, A. L. (2023). Barriers and enablers of K–12 STEM implementation: Perspectives of educators and leaders. *Journal of Science Education and Technology*, 32, 452–468.

Wang, H.-H., Moore, T. J., Roehrig, G. H., & Park, M. S. (2020). STEM integration: Teacher and school leader roles in sustaining effective practice. *School Science and Mathematics*, 120(1), 5–17.

Afari, E., & Khine, M. S. (2021). Implementation of STEM education in schools: Practices, challenges, and opportunities. *International Journal of STEM Education*, 8(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00295->

Fang, Z., & Schleppegrell, M. J. (2010). Disciplinary literacies across content areas: Supporting secondary reading through functional language analysis. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(7), 587–597. <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.7.6>

Fullan, M. (2023). *The new meaning of educational change* (6th ed.). Teachers College Press.

Hallström, J., & Schönborn, K. (2019). Models and modelling for authentic STEM education: Reinforcing the argument. *International Journal of STEM Education*, 6(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s40594-019-0178-z>

IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). (2024). TIMSS 2023 international results in mathematics and science. <https://www.iea.nl>

Margot, K. C., & Kettler, T. (2019). Teachers' perception of STEM teaching and learning. *International Journal of STEM Education*, 6(1), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s40594-019->

0197-0

Mater, N., Sarı, U., & Aydın, G. (2020). The effect of STEM-based learning on students' academic achievement and motivation. *Journal of Science Learning*, 3(2), 77–87. <https://doi.org/10.17509/jsl.v3i2.22724>

Nadelson, L. S., & Seifert, A. L. (2023). Barriers to implementing integrated STEM education: A systematic review. *STEM Education Review*, 12(2), 45–67.

OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2023-en>

State Comptroller of Israel. (2022). *Annual report on the implementation of educational programs and school infrastructure*. State Comptroller's Office.

Wang, H.-H., Moore, T. J., Roehrig, G. H., & Park, M. S. (2020). STEM integration: Why and how? A review of the literature. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 10(1), 1–12. <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1148>

عنوان البحث

الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات

ا.م.د. ميسون كريم ضاري¹، فاطمة فاضل عباس¹

¹ هيئة البحث العلمي، مركز البحوث النفسية، العراق.

HNSJ، 2026، 6 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/12>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/12>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/07م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/01م

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى قياس مستوى الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة بغداد، والكشف عن الفروق في الضغوط تبعاً لمتغيري النوع (ذكور/إناث) والتخصص (علمي/إنساني). اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (100) طالب وطالبة موزعين بالتساوي بين الذكور والإناث، ومن أربعة تخصصات علمية وإنسانية. استخدم مقياس الجميلي (2010) للضغوط النفسية، بعد التحقق من خصائصه السيكومترية من حيث الصدق والثبات، إذ بلغ معامل ألفا للتسق الداخلي (0.84). جرى تحليل البيانات باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS)، وتطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة والمستقلين، إضافة إلى معاملات الارتباط بيرسون. أظهرت النتائج أن متوسط درجات العينة أقل من المتوسط الفرضي للمقياس بدرجة دالة إحصائية، بما يدل على أن طلبة جامعة بغداد لا يعانون من ضغوط نفسية مرتفعة بوجه عام. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية تُعزى لمتغيري النوع أو التخصص. توصي الدراسة بالاستمرار في متابعة أوضاع الطلبة النفسية وتفعيل البرامج الإرشادية الوقائية تحسباً لظهور ضغوط أعلى في ظروف أكثر حدة.

الكلمات المفتاحية: الضغوط النفسية، طلبة الجامعة، الفروق الفردية، التخصص الأكاديمي، الصحة النفسية.

RESEARCH TITLE

Psychological Stress among University Students and Its Relationship to Selected Variables

Abstract

The present study aims to measure the level of psychological stress among students at the University of Baghdad and to identify differences according to the variables of gender (male–female) and academic specialization (scientific–humanities). The study sample consisted of 100 students, equally divided between males and females and representing both scientific and humanities disciplines. The study adopted Al-Jumaily's (2010) Psychological Stress Scale after verifying its psychometric properties. Data were analyzed using the SPSS statistical package. Results revealed that university students generally do not suffer from high levels of psychological stress, as indicated by the significant difference between the sample mean and the hypothetical mean of the scale. Furthermore, no statistically significant differences were found in psychological stress levels attributable to gender or academic specialization. The study recommends enhancing preventive counseling programs and continuous monitoring of students' psychological well-being.

Key Words: Psychological stress, university students, individual differences, academic specialization, mental health.

الفصل الأول (الإطار العام للبحث)

أولاً: - مشكلة البحث

تعد الجامعة مؤسسه تعليمية ثقافية، تلبي حاجه المجتمع الضرورية من خلال إعداد الكوادر المتخصصة في جميع مجالات الحياة العملية والمهنية. فضلا عن ذلك أنها تلبي مطالب المجتمع وتحقق أهدافه بترسيخ قيمه ومثله العليا من خلال إعداد جيل تتوافر فيه الصفات الشخصية المرغوبة، قادر على التغلب على التحديات والصعوبات والأزمات التي تواجهه من خلال حياته العملية وان يكونوا قادة المجتمع. وان تعرض الطالب إلى الأزمات والضغوط النفسية في مختلف مجالات الحياة سواء كانت في ألبامعه أو البيت أو في إي مكان آخر في المجتمع أصبحت تمثل خطر على صحته وتوازنه وكيانه النفسي. (القيسي، 2009، ص2).

فقد يتعرض الافراد للضغوط ولكن بدرجات مختلفة وعادة ما تختلف ردود الافعال للآزمات من فرد الى اخر فبينما ينهار البعض بسرعة ويعاني كثيرا من الاضطرابات النفسية والجسدية يصمد الاخر امام هذه الضغوط ويتوافق وذلك بسبب تباين درجات مفاجئة الصدمة والخبرات الشخصية في التوافق مع ازمات وضغوط اقل درجة من قبل ونمط الشخصية (الابراهيم، 2001، ص69). فالضغوط عملية ناتجة بين تضارب البيئة التي يعيشها الفرد وبكل احتياجاتها ومتطلباتها وبين ما يمتلكه من قابليات وقدرات تمكنه من الاستجابة والتفسير لتلك الضغوط. (Hartmann&Lourel, Gaded, Cercle, 2008).

فالضغوط النفسية والصراعات سواء الناشئة من عوامل عضويه أو من ضعف العلاقات الاجتماعية مع الالهل او الأصدقاء أو المجتمع الذي يعيشون فيه او الفقر قد تسهم هذه العوامل في الفشل الدراسي (Harre, 1986, p:207).

ويعتبر وولف (Wolff) الضغط النفسي حاله نفسيه عند الكائن الحي تستمر لتوحي أنها حاله لا يمكن تجنبها فالضغوط حاله ديناميكيه تحدث عند الشخص استجابة لحاجة التكيف لان الحياة بحد ذاتها تستلزم تكيفا ثابتا لذا فان الكائن الحي يكون في حاله ضغط أعلى من الحد العادي أو اقل منه (Marshall, 1979, p:6).

وموضوع الضغوط النفسية أحد المواضيع التي شغلت حيزا واسعا من اهتمام الباحثين لعلاقتها الوثيقة بالإنسان وتأثيراتها المختلفة عليه سواء في الجانب النفسي أو العقلي أو الجسمي. (العلواني، 1991، ص10)

ومما لا شك فيه إن الضغوط النفسية قد أصبحت من أخطر الظواهر التي تهدد حياة الإنسان في العصر الحالي عصر التقدم التكنولوجي والذكاء الصناعي وما تخلفه من اثار نفسيه تؤثر على صحة الفرد. فكلما زادت تعقيدات الحياة وتطورها كلما زاد الشعور بالضغط. فمواقف الإحباط التي يمر فيها الشخص نتيجة عدم تمكنه من مواكبة التطور والتي أصبحت شيئا فشيئا من الضروريات وما يتطلبه كل ذلك من عناء واجتهاد عقلي وجسمي مما أدى إلى وقوع الإنسان تحت وطأة الضغوط النفسية. فأصبح المجتمع اليوم يفرز أنواعا جديدا من الضغوط النفسية لم تكن معروفة سابقا فالإنهاك النفسي الذي يشعر به الفرد إمام سيول ثورة المعلومات وسرعة تدفقها التي تفوق قدرة جهاز النفسي على التكيف مع هذا الكم الهائل من المعلومات لكي يستطيع إن يواكب التطور الحضاري. (نظمي، 2005، ص65).

ثانياً: - أهمية البحث

ينال التعليم العالي الكثير من العناية والاهتمام في معظم دول العالم. وذلك للدور المهم الذي يقوم به في أعداد الجيل المتمثل في طلبة ألبامعه لان الطالب الجامعي هو أمل المستقبل وهو المصدر الأساسي لنهضتها وتقدمها. الذرع الواقعي الذي تعتمد عليها في الدفاع عن كيانها. وتحقيق أهدافها، وهم الطليعة الواعية وعليهم تقع مسؤولية البناء والتغير الذي ينشدها المجتمع (الشباني، 1973، ص17-18). (العكايشي، 2000، ص3)

إذ عاش الإنسان منذ بدأ الخليقة باحثاً عن الاستقرار والأمان ساعياً وراء الراحة التي تعطيه الاتزان منذ تلك الأزمان وهذا ينشد الطمأنينة له ولأبنائه، فهو يسعى لخفض عبء الحياة عن كاهله وكلما ازدادت الحياة تعقيداً وقوة وتوسعت وازدادت مطالبها وحاجاتها، ازدادت الضغوط النفسية عليه لتلبية تلك المطالب فلا يستطيع التوقف عن مجاراة ذلك. لأن سيتخلف عن اللحاق بها مما اضطره إلى مواكبة التسارع لتلبية الرغبات والمطالب وإن ذلك كله ضاعف من الضغوط الواقع عليه (الوائلي، 2008، ص4). وأصبحت الحياة تخلو من القلق والتوتر فهي مليئة بالضغوط التي تؤثر على كل فرد من أفراد المجتمع والتي تتطلب منا توافقاً أو محاولة إعادة توافق مع البيئة، وليس بالضرورة أن تكون الضغوط ظاهرة سلبية وبالتالي فإننا لا نستطيع الاحجام عنها أو الهروب منها لأن ذلك يعني تقصي متطلبات الفرد وقصور كفاءته ومن ثم الاخفاق في الحياة (منشار، 1999، ص356).

فإن الرياح الحضارة تحمل في طياتها أفات تستهدف النفس الانسانية وزيادة التطور تحمل النفس أعباء فوق الطاقة وينتج عنها زيادة في الضغوط مما ينعكس على الحالة الصحية والجسمية والعقلية (الاماره، 2001، ص21)

فإن الإنسان المعاصر ينجح في استيعاب النمو المتسارع لمتطلبات الحضارة لكنه يخسر بالنتيجة قدراته الجسدية والنفسية، ومقاومته في التحمل مما يؤدي إلى استنزاف تلك الطاقة. وتدميرها ويعني ذلك تدمير الذات عنده وقد وصف بعض الباحثين العصر الحالي بأنه عصر الضغوط والأزمات النفسية وبعضهم اسماها أمراض الحضارة (إبراهيم، 1994، ص553)

فالضغوط النفسية تترك أثراً سلبياً ومباشراً على الفرد وخاصة عندما يكون واقعا تحت تأثيرها المختلفة الأمر الذي يجعله أكثر عرضه للإصابة بالأمراض وهذا ما أشارت إليه التقارير الطبية إن 75% من المشكلات التي يعاني منها الإنسان لها علاقة بشكل أو آخر ب(الضغوط النفسية) (علي، 2000، ص22)

وتتخصص تلك الأعراض في (القلق، الذنب، الخوف، الاكتئاب) أضافه إلى العدوانية الزائدة تجاه الآخرين واليأس، وفقدان الثقة بالنفس والمشكلات النفسية الجسمية (السايكوسوماتية) (Charles worth andnathan، 1984، p:7)

ومن هنا فقد شهدت العقود الاخيره مزيد من الاهتمام في مجال الضغوط النفسية. حيث بدأت بدراسة (تيرمان وجماعته) (terman etal 1947) بالأفراد الذين يتعرضون للضغوط النفسية هم أكثر عرضه للإصابة بالأمراض النفسية والجسمية وأقل قدره على ممارسة أعمالهم (الزوبعي والكناني، 1992، ص128)

كما وجد (Callcher 1985) إن الأفراد الذين يتعرضون للضغوط النفسية لا يمتلكون قدرات عالية تمكنهم من القيام بأداءات متميزة وبالاستمرار في مجال أو أكثر من مجال كالقدرات العقلية والإبداع والتفكير الإنتاجي أضافه إلى ذلك فإن الآثار النفسية الناجمة عن الضغوط هي أحد الانشطة تأثيراً على فعالية الفرد (Seley، 1983، p: 10)

وفي مجال الضغوط توصل إلى إن حاله استمرار تعرض الفرد للضغوط من البيئة (الداخلية والخارجية) مع الفشل في التعامل معها قد سبب له الأعياء ثم الإجهاد العصبي والتعب الشديد ثم الموت (sutterley، 1981، p:4)

لأن أساليب التعامل مع الضغوط تهدف أساساً إلى إحداث التوازن للتخفيف من شدتها، فهي استجابة يلجأ إليها الإنسان ساعياً وراء الراحة وإلى حاله من التوازن والاستقرار فالأفراد من خلال حياتهم اليومية يتعاملون مع الضغوط مختلفة وغالبها يكونون غير مدركين ذلك، فهي تتطلب منهم أن يستجيبوا لها بسلوك معين، إذ نأخذ أشكالاً مختلفة من الاستجابات منها ما يكون على شكل انسحاب أو هجوم أو اللامبالاة حتى الاكتئاب..... الخ في حين تكون تلك الاستجابات ملائمة وغير ملائمة في الوقت نفسه. إن الأفراد يختلفون في استجاباتهم لهذه المواقف الضاغطة وهذا يرجع إلى الفروق الفردية بينهم (دافيد وف، 1983، ص115) (Kaplan، 1952، p: 587)

وغالباً ما يتعرضون الأفراد عموماً وشريحة الطلبة منهم خاصة إلى أزمات وضغوط نفسية نتيجة مواجهتهم المطالب متلاحقة تجاوز أو تفوق بعض الأحيان إمكانياتهم وقدراتهم (احمد، 1998، ص4)

أثبتت نتائج بعض الدراسات مثل دراسة الحلو و(داوود، 1995) ودراسة Rose&coben (1981) إلى إن الضغوط في مجال الدراسي تشكل ضغطاً كبيراً على الطلبة بالنسبة لمجالات الضغوط الأخرى (العائلية، الصحية، الاجتماعية.....الخ) دراسة (داوود، 1995)

وان أهم الضغوط بالنسبة للطلّاب هي المتعلقة بالأمور الدراسية وهذا ما جاءت به دراسة (Rose&coben، 1981) وبينت الدراسات إلى إن الخوف من الامتحانات، وصعوبات التوافق مع الزملاء والنظام تعد من أهم الضغوط التي يتعرض لها الطلبة (Rose and coben، 1981 P.p211-218)

فيحتاج الطالب إلى التعرف على قدراته العقلية كي يستطيع تنظيم لمفردات حياته وتخطيط مستقبله والابتعاد عن العشوائية في سلوكه ليتجنب الكثير من المشاكل النفسية والتربوية والمواقف الضاغطة ولنصاعده على التوافق مع مجتمعه، توافقاً نفسياً واجتماعياً وتربوياً (ألعبيدي، 1997، ص4).

وتوجد علاقة ارتباط بين ما يريد تحقيقه الطالب ودافعية لإنجاز ما هو مطلوب منه وبين مواقف النجاح التي يرب تحقيقها فالمستوى المرتفع من دافعية الانجاز قد يتسبب الى الاستجابة لضغوط اضافية قد تكون عائق لهذا النجاح (الجيد، 2010، ص53).

فقد أشارت الكثير من الدراسات منها (محمد، 1996) و(زينب، 1997) إلى إن الضغوط النفسية تعمل على إحداث آثاراً معرفية مثل (تشتت الانتباه ونقص التركيز وصعوبة الفهم والنسيان وضعف التركيز وأضافه إلى ظهور أفكار من الصعوبة السيطرة عليها واضطراب في الأداء وبالتالي ضعف مقاومة الشخص لمواقف الحياة المختلفة (الشربيني، 1996، ص178)

ويعد التركيز والهدوء في معالجة المواقف الضاغطة له الدور الكبير في ذلك حيث يعكسان انماطاً عصبية ومنطقيه تساعد الفرد في التوصل إلى أفضل الحلول المناسبة، لذا فالعمليات العقلية تعد أفضل الطرائق في التكيف مع المواقف الضاغطة (ألعبيدي، 2002، ص115)

وقد أكدت الدراسات أخرى إلى إن الضغوط والتوترات النفسية تحدث اثاراً على العمليات العقلية تتمثل في التغلب والجمود وقلة الاستدلال فتعكس على شخصية الفرد. (أبو حطب، 1972، ص255)

آذ يرى (Robert، 200) إن الضغوط تحدث تأثيرات على الطلبة الذين يبذلون اعمالاً فكريه وذهنيه، وما يحدث في الدماغ من عمليات معقدة إذ تقوم لها أحد الهرمونات في تحفيز المنطقة المتخصصة عن (عمليات التذكر والذاكرة) في حاله المواقف المفاجئة والطارئة والطلّبة أثناء الامتحانات يعانون من انتقالات عقلية سالبه مركزه حول ذاتهم مما يشتت انتباههم وبالتالي تؤثر على تفكيرهم وقدراتهم العقلية بما فيها ذاكرتهم ومن ثم نقل قدراتهم على التركيز الذهني (Robert، 2000، ص32-30)

وترتبط الضغوط بإحداث الحياة اليومية وكلنا بلا استثناء نتعرض يومياً لمصادر متنوعة من الضغوط الخارجية بما فيها ضغوط العمل والدراسة والضغوط الأسرية ومشكلات الصحية والأمور المالية والأزمات المختلفة كما تتعرض يومياً للضغوط ذات المصادر الداخلية مثل الأمراض العضوية النفسية التي تنتج عن أخطائنا السلوكية (إبراهيم، 1998، ص3)

ويقول هاند "Hand" بقوله أن الأزمات الأسرية والمالية للعاملين وانفعالاتهم النفسية كالخوف والقلق قد تكون سبباً

مباشراً في خلق التوتر مما يؤدي إلى الضغوط النفسية لديهم في بيئة العمل (السالم، 1990، ص 22). وتعد المواقف الضغط النفسي أكثر من مواقف الضغط المادي والاجتماعي وذلك بسبب طبيعتها المتواترة وقد يحدث الضغط النفسي بفعل الضغط المادي والاجتماعي أو من خلال الحث الذاتي (Morse، 1979، 11-12: p)

وان تأثير الضغوط النفسية تختلف من فرد إلى آخر وان التهديد ومستواه يختلف ايضاً من فرد إلى آخر، ويعتمد على قدرات الفرد وخبراته الماضية وتقويمه وإدراكه للضغط الواقع عليه (wolwam، 1989، 470: p)

ويحاول البحث الحالي الكشف عن الضغوط النفسية لهذا الشريحة من المجتمع طلبة الجامعة لأنه يخدم العملية التربوية بأطرافها وجوانبها المتعددة إذ تناولت الباحثة مفهوم الضغوط باعتبارها من المحاور أو المفاهيم الرئيسية في التعليم. كذلك أهمية هذا الموضوع في (الصحة النفسية) لأنه يقوم بتشخيص الكثير من الضغوط التي يعاني منها الطالب الجامعي في الطرف الحالي. باعتبارها ظرف يفتر إلى الأمن و الاستقرار كذلك تمكن الجهات التربوية والتعليمية المسؤولية من اتخاذ الإجراءات الكفيلة للحد من ظهور اعراض الاصابة بالضغط والتقليل من أثارها باستعمال الحلول المناسبة، ويستمد البحث الحالي أهميته من أهمية متغير الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطالب الجامعي في شتى مجالات الحياة لان العالم ملئ بالتوترات والكوارث بكل مقاييس العامة للمتغيرات الحضارية السريعة التي شهدها العالم فالضغوط تأخذ طابعاً عاماً بالمجتمع العربي وخاصة في السنوات الاخيره التي يشهد لها بلدنا. مما انعكست على نفسية المواطن العراقي بصورة عامه ومنهم الطلبة إذ ولدت عند الكثير من حالات الرعب والخوف التي لا ينجو الفرد من مواجهة الضغوط يواجهها في كل مستويات وطبقات المجتمع.

ثالثاً: - أهداف البحث. Aims of the research.

الهدف الأول:- تعرف الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة بغداد

الهدف الثاني :- تعرف الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة بغداد تبعاً لمتغيري النوع (ذكور-إناث) والتخصص (العلمي-الانساني) من خلال تحقيق الفرضية الصفرية

ويتحقق من هذا الهدف من خلال الفرضية الصفرية التالية:-

- لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في الضغوط النفسية تبعاً لمتغير التخصص (علمي- انساني).
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الضغوط النفسية تبعاً لمتغير النوع (ذكور-إناث)

رابعاً:- تحديد المصطلحات

1-عرفه (Humphrey 1982):- حدث داخلي أو خارجي يؤثر على التوافق وتطلب من الفرد جهوداً اضافياً للعودة إلى حاله التوازن (Humphery، 1982، 11: p)

2-عرفه احمد 1998:- المشكلات والصعوبات والإحداث التي تواجه الفرد في حياته اليومية وتسبب له توتراً وتهديداً وخطراً و تخرجه من حالة التوازن والاستقرار إلى حاله التوتر وعدم الاستقرار (احمد، 1998، ص15)

3- عرفه عثمان 2001:- تلك الظروف المرتبطة بالضبط والتوتر والشدة الناتجة عن المتطلبات التي تستلزم نوعاً من إعادة التوافق عند الفرد وما ينتج عن ذلك من اثار جسميه ونفسيه وقد تنتج الضغوط كذلك من الصراع والإحباط والحرمان و القلق (عثمان 2001، ص96)

4-عرفه عبد المجيد ومحمود(2005):-الاستجابة الى احداث ومتغيرات الحياة اليومية والتي ربما تكون مؤلمة تحدث

بعض الآثار على الجانب النفسي والفيولوجي للإنسان (عبد المجيد، محمود، 2005، ص307) (الزهراني، 201، ص302).

5-عرفه حنفي(2007):-حالة يتعرض لها الفرد تفرض عليه نوعا من التوافق وتزداد تلك الحالة الى درجة الخطر كلما ازدادت شدة تلك الروف او استمرت لفترة طويلة من الزمن(حنفي،2007،ص32)

التعريف النظري:- تبنت الباحثة تعريف لازورس للضغوط النفسية بأنها متغيرات وسيطة لها أسباب سابقة ونتائج سلوكية وأنها عاطفية غير سارة تتزامن مع عناصر من الخوف والفزع والقلق والسخط والانزعاج والغضب والأسى والاكتئاب

التعريف الإجرائي:- هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس الذي اعتمدت عليه الباحثة لإغراض هذا البحث

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

النظريات ألفسره للضغوط النفسية :-

1- نظريه المواجهة أو الهروب:-

تعد هذا النظرية من أوائل النظريات التي اعتمدت الجوانب الفسيولوجية أو ألبولوجيه في دراسة الضغوط النفسية وتفسيرها على يد ولتر كانون (walter cannon 1932) إنشاء دراسته للكيفية التي يستجيب لها كل من الإنسان والحيوان لتهديدات الخارجية. إذ وجد إن هنالك عددا من الإنشطه التي يقوم بها الكائن الحي والتي تستثير الفرد والأعصاب كي تهيأ الجسم لمقاومة الخطر أطلق عليها (إعراض المواجهة_الهروب) (القيسي،2004،ص40) (علي،1994،ص5)

وتؤكد هذه النظرية إن الحياة البشرية تجلب معها الكثير من الإحداث الضاغطة المرغوبة وغير المرغوبة والتي قد تهدد الحياة مما يفرض على البشرية مقاومة هذه الإحداث أو الهروب عنها بعيدا (الأميري،1998،ص42)

ويعد كانون 1932 أول من استخدم مصطلح الضغوط النفسية إذا وصف البشر والحيوانات بأنهم واقعون تحت ضغوط وذلك من خلال ربط الضغوط بتجاربه ألمختبريه في الهروب ورد فعل الهروب وذلك من خلال ملاحظه رد فعل ألعده الكظريه والجهاز العصبي السمبثاوي في مواقف البرد والحاجة إلى الأوكسجين (السلطاني، 1994،ص18)

ويرى (كانون) إن الكائن الحي يستطيع مقاومة الضغوط عندما يتعرض ألهما بمستوى منخفض أما الضغوط الشديدة أو الطويلة الأمد فيمكن إن تسبب انهيار الانظمة البيولوجية التي يستخدمها جسم الكائن الحي في مواجهة تلك الضغوط (ألعبادي،1995،ص19) وتستند هذا النظرية إلى مفهوم الاتزان الذي يعبر عن فعالية الجسم من اجل ألمحافظه استقرار خصائصه الاساسيه ويمثل مفهوم الاتزان العامل الأساس في قدرة الإنسان والحيوان ع مقاومة العوامل الضاغطة (Hackett&lonborg،1983،p10-11)

وبذلك وصف كانون الأسلوب الذي تتم به محافظه أجهزة الجسم المختلفة للكائن بطريقه أليه على وسط متوازن إلى حد بعيد ولأجل البقاء في حاله توازن Equil ibrium وأطلق على نزعة الجسم إلى التنظيم الذاتي بالاتزان البدني Homeostasis ما تعرض الكائن الحي إلى مثير يؤدي إلى عدم استطاعة الميكانيزمات الاوليه في الجسم على بقاءه في حاله متزنة فأن الجسم ينشط من اجل تصحيح حاله عدم الاتزان (دافيد وف،1988،ص432)

ولقد اكتشفت أبحاث ولتر كانون، عن وجود ميكانيزم أو أليه في جسم الإنسان، نساهم في احتفاظه بحاله من الاتزان

الحيوي Homeostasis أي القدرة على مواجهة التغيرات التي تواجهه والرجوع لحالة التوازن العضوي والكيميائي بانتهاء الظروف والمواقف المسببة لهذه التغيرات ومن ثم، فإن إي مطلب خارجي. بإمكانه إن يخل بهذا التوازن إذا فشل الجسم في التعامل معه. وهذا ما اعتبره كانون ضغطا يواجهه الفرد والذي ربما يؤدي إلى مشكلات عضويه إذا خل بدرجه عاليه بالتوازن الطبيعي للجسم وقد أولي اهتماما لدور الجهاز السمبثاوي أو التعاطفي كأحد أقسام الجهاز العصبي الذاتي لدوره الهام في تهيئة الجسم لمواجهة المواقف الضاغطة وتمكين الجسم من الاحتفاظ بالتوازن (Carol & Holly, 1990، p.66-71)

2- نظرية هنري موري :-

يعد مفهوم الضغط من المفاهيم الاساسيه التي تناولتها نظرية موري (1931) من أخصصيه. ويعد موري مفهومي ألحاجه والضغط أساسين على إن مفهوم الحاجة يمثل المحددات ألجوهريه للسلوك ومفهوم الضغط يمثل المحددات ألؤثره والاساسيه للسلوك وهي توجد في بيئة الفرد (عثمان، 2001، ص100) ودفع هذه ألؤثرات الشخص كي يقترب من أو يبتعد عن هدف خاص به (ملحم، 2001، ص141)

اذ عرف موري إلى إن الضغط صفه أو خاصية لموضوع بيئي أو لشخص تيسر جهود الفرد أو تعيقها للوصول إلى هدف معين وترتبط الضغوط بالأشخاص أو الموضوعات التي لها دلالات مباشرة تتعلق بمحاولات الفرد لإشباع حاجته أو تجنب هذا الإشباع وتتملك القوة على جذب الشخص أو تتغير ويمكن أن تكون ايجابيه أو سلبيه إذ أدرك موري إن الأشياء والإحداث البيئيه في الطفولة تستطيع التأثير بقوه في نمو حاجات خاصة تستدعي في وقت لاحق. (شلتز، 1983، ص 195)

وهذا الضغوط محكومها بالوضع الأسري وبالوضع الاجتماعي وقد يؤدي التنافر بين افراد الأسرة أيضا إلى ضغوط من أنواع معين. (ملحم، 2001، ص141)

وقد ميز موري بين نوعين رئيسيين من الضغوط هما :-

- ضغط بيتا :- والذي يشير إلى دلالة الموضوعات أو التأثيرات والأشخاص كما يدركها الفرد ويفسرها ذاتيا

- ضغط ألفا :- وتشير إلى الخصائص الموضوعات البيئية ودلالاتها كما حدث في الواقع. (murray، 1938، p290)

ويوضح موري إن سلوك الفرد يرتبط بمفهوم بيتا ويؤكد إن الفرد بخبراته يعمل إلى ربط موضوعات معينه بحاجات معينه لديه ويطلق على هذا المفهوم تكامل الحاجة، أما عندما يحدث التفاعل بين المواقف الحافز والضغط والحاجة الناشطة فهذا ما يعبر عنه بمفهوم ألفا. لذا فنحن نرى العالم الذي يحيط وتدركه ذاتيا وقد يكون مفهوما للإحداث والأشياء المحيطة بنا لا يتطابق دائما مع الواقع، لأن تأثير الضغط في الفرد يمكن إن يدركها ويفسرها بشكل ذاتي، أو إن يدركها موضوعي يعكس الحقيقة مباشرة (شلتز، 1983، ص196)

إن الجزء الأساس من نظريه موري يستند إلى إن الإنسان كائن هي له دافعه يسعى دائما لتخفيض التوترات في حياته الناجمة عن الحاجات التي في داخله ومن الضغوط البيئية في عن طريق إرضاء ألحاجه (جلال، 1985، ص210)

ولقد اعد موري قوائم مختلفة للضغوط تضمنت احدهما (20) نوعا من الضغوط الرئيسة تنفرع بدورها إلى عدد كبير من الضغوط الفرعية ليصبح عددها (67) ضغطا رئيسا وفرعيا (العجيلي، 1979، ص147)

3- النظريات البيئية: - (1970, Lazarus)

تعد نظرية ريتشارد لازورس أو النظرية (التقويم المعرفي) أحد النظريات المهمة التي ركزت على التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة به فالشعور بالضغط يبدأ بتفسير الحدث البيئي الضاغط ولذلك تختلف هذه التفسيرات بين الأفراد. (الزيداني، 2011، ص21)

وان (التقويم المعرفي) هو المفهوم الأساس الذي تستند عليه النظرية. إذ نشأت هذا النظرية نتيجة الاهتمام الكبير بعملية الإدراك والعلاج الحسي والتقدير المعرفي، إذ إن تقدير التهديد ليس مجرد إدراك مبسط للعناصر المكونة للموقف ولكنه ربط بين البيئة المحيطة بالفرد وخبراته الشخصية مع الضغط، ويعتمد تقويم الفرد للمواقف على عدة العوامل الشخصية وعوامل خارجية الخاصة والعوامل المتصلة بالمواقف نفسه (196، 1982، Shaw) إذا إن الأساس في النظرية التقدير المعرفي هو الإدراك الذي يحدد طبيعة الحدث ونوع الاستجابة المتاحة (أحمد، 1999، ص20)

(والتقويم) في نظرية لازورس هو الفهم الكلي للضغوط إذ تتضمن استراتيجيات للتعامل والنشاط المعرفي العصبي والاستجابة الانفعالية والسيولوجية، والنتائج السلوكية

ويرى (لازورس) إن عملية تعرض الفرد للعوامل الضاغطة تمر بالمراحل التالية :-

1-التعرض للعوامل الضاغطة:-إن الفرد يتعرضون إلى نوعين من العوامل الضاغطة هما

- أ- المتطلبات البيئية:- وهي تشمل الأحداث الخارجية (الاسريه، والاجتماعية، والاقتصادية) التي يواجهها الفرد في حياته وتتطلب منه التوافق معها، كالأزمات العائلية والمرض، والوفاة وغيرها من الضغوط
- ب- المتطلبات الشخصية:- وهي تشمل طموحات الفرد وأهدافه، وقيمه، والفعاليات التي يسعى لتحقيقها خلال حياته مثل تحقيق مستوى دراسي مرتفع

2-تقويم المواقف الضاغطة:- أكد لازورس على أهمية إدراك وتقويم المواقف بوصفه موقفا ضاغطا من قبل نفسه (ألعبادي، 1995، ص18)

3-الاستجابة للضغوط :- وهي تعد من المراحل الاخيره في التعرض للضغوط ومنها يحاول اختيار احد بدائل الاستجابة (السلوكية، الفسيولوجية، والمعرفية) والهدف هو التخلص من تأثير العوامل الضاغطة، ويقصد بالاستجابة للمواقف الضاغطة إذ يكون الفرد واقع تحت تأثيرها (Hackett&lonbory، 1983، p17) إذ يتفق كل من لازورس وفولكمان (Lazarus&folkman) على إن المواجهة عملية مستمرة وليست نشاطا أو موقفا منفردا وأشار إلى إن الأفراد يقومون باستمرار بإعادة تقويم الوسائل والطرائق المختارة لمساعدتهم على التكيف مع الضغوط التي تهدد سلامتها فعندما تحدث التغيرات في الطريقة التي أختارها الفرد للتعامل مع المواقف الضاغطة أو المشكلة فإنه يفسر الموقف الضاغطة وأسلوب المواجهة فيغيره.

وأشار لازورس إلى وجود عمليتين متوازنتين للتقويم هما :-

أ- التقويم الأولي (Primary appaisal)

وتسمى أيضاً بالتقويم الميداني وهو حكم الفرد حكما على نوع الضغط ودرجة تهديده فقد يقيم الموقف الذي يتعرض له على انه موقف سلبي وإيجابي شديدا وضعيف ضار وغير ضار.... الخ ويتأثر التقويم الأولي أيضاً بعوامل المواقف إذ يتضمن طبيعة الأذى أو التهديد، أو إذا كان الحدث مألوفاً أو جديداً أو لم يسبق التعرف عليه من قبل وكذلك مدى احتمال حدوثه ومدى وضوحه أو غموضه في توقع النتيجة (Thompson، 1981، p100) من (القيسي، 2009، ص29)

ب- التقويم الثانوي (Secondary appraisal)

يحاول الفرد في التقويم الثانوي التخلص من الصراعات التي تسببها الضغوط ويحدد مصادر التعامل مع الموقف الضاغط وحرية الاختيار والتقويم فبهذا يتم تقويم طرائق التعامل واختيار الطرائق الأكثر فائدة وتتأثر عملية التقويم بعوامل عدة منها طبيعة الموقف الضاغط وخبرات الشخص السابقة وخصائص الفرد والشخصية ومستوى ذكاء الفرد الامكانياته.....الخ وعلى الرغم من أهمية (Coyne، 1980، p152)

4-نظرية إحداث الحياة الضاغطة :- Life stress theory

تعد هذا النظرية من النظريات التي ركزت على دور الإحداث البيئية والتغيرات الحياتية التي تواجه الفرد في مراحل حياته المختلفة فقد اعتمدها ماير (meyer) في دراسته التي أجراها في القرن العشرين باستعمال قوائم خبرات الحياة أليوميه عند دراسة وتشخيص الحالات المرضية وتحديد الإحداث والخبرات الضاغطة التي يحتمل أن تكون من مسببات الاصابه ببعض الأمراض (الجميل، 2007، ص88)

تستند هذا النظرية إلى كلا من العالمين (Holmes and Rahi) فقد توصلا من خلال دراستهما في هذا المجال بأن الإحداث والتغيرات الحياتية الضاغطة تؤثر في مختلف مجالات الحياة كمجال الأسري والاجتماعي والاقتصادي والتعليمي والدراسي والصحي فقد أكد أن الإحداث التي يمكن أن تكون إحداث إما سلبية أو ايجابية أو قد تكون محزنة أو مفرحة، وان هذا الإحداث الضاغطة قد تؤدي إلى زيادة خطر تعرض الفرد للاصابه بالأمراض، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الإحداث المفاجئة والعنيفة كالتي تحدث في زمن الكوارث الطبيعية والنكبات والحروب تؤدي إلى الاصابه بأمراض مختلفة مثل أمراض القلب المتمثلة (بالسكتة القلبية أو الجلطة وارتفاع ضغط الدم والسكر وقرحة المعدة واضطرابات القولون..... الخ) (Hackett&Lonborg، 1983، p:10-11)

مناقشة النظريات :-

من خلال استعراض النظريات التي عرضت (الضغوط النفسية) فقد اختلف منطلقاتها النظرية التي انطلقت منها فأكد بعضها على الجوانب الفسيولوجية بينما النظريات الأخرى ركزت على الجوانب البيئية المسببة للضغوط فقد أشارت نظريه (ولتر كانون 1932م) أن الضغوط النفسية تترك أثاراً فسيولوجية على جسم الكائن الحي وبالتالي تعطي فكره واضحة عن تأثير الضغوط النفسية على جسم الإنسان والإعراض التي تصاحبها سواء كانت جسميه أو نفسيه في حين أكدت النظرية البيئية المتمثلة بلازورس الذي اكد على الأحداث الخارجية (الاسرية والاجتماعية والاقتصادية التي يواجهها الفرد في حياته وتتطلب منه توافقا والمتطلبات الشخصية المتمثلة بطموحات الفرد وأهدافه والتي أشارت إلى أن الإجراءات التغيرات الحياتية الضاغطة تؤثر في مختلف مجالات الحياة الاسرية والاجتماعية والاقتصادية والأكاديمي أما نظرية هنري موري فقد اهتمت هذه النظريات بالآثار النفسية التي يمكن أن نتركها على الفرد عند تعرضه لها. فهي على خلاف النظريات الفسيولوجية فقد ركزت على الجوانب (النفسية، والاجتماعية) واهتمامها (بالتعليم و(الفروق الفردية) في الضغوط النفسية، إذ ترى انه يمكن التنبؤ بالأحداث الضاغطة ومن ثم التعامل معها من خلال معرفة أسبابها وضبطها للتحكم فيها أو تعديلها وبالتالي التخفيف من حدتها. وعلى الرغم ما جاءت به هذه النظريات لأنها لم تخل من السلبيات وهي لم تعط الاهتمام الكافي بطبيعة الضغوط وتباين وجهات نظر الفرد نحو الضغوط. ونظر لما للبيئة من أهمية في إحداث الضغوط فان نظرية البيئة تعد في نظر الباحثة من أكثر النظريات مناسبة لقياس الضغوط لدى عينة البحث المتمثلة ب(طلبة الجامعه)

الدراسات السابقة

الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الضغوط النفسية

الدراسات العربية :-

1- دراسة العبادي (1995):- "قياس الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة "

استهدفت الدراسة بناء مقياس للضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة، وقياس الضغوط التي يتعرض لها الطلبة، والتعرف على الفروق بين الطلبة في شدة الضغوط تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص ومحل السكن. فقد قام الباحث ببناء مقياس الضغوط النفسية بلغ عدد فقراته (111) فقرة موزعة على ست مجالات هي (مجال الضغوط الأسرية -الاجتماعية - المدرسية - الاقتصادية - الصحية -العاطفية) حيث طبق الباحث المقياس على عينة عددها (604) طلاب من جامعة البصرة ولتحليل النتائج إحصائياً استخدم الباحث النسبة المئوية وارتباط بيرسون وتحليل التباين وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عموم الضغوط بين الذكور والإناث لصالح الذكور. وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في شدة الضغوط عموماً بين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية لصالح طلبة التخصصات الإنسانية، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في عموم الضغوط للسكان في البصرة والوافدين من المحافظات أخرى لصالح الطلبة الساكنين في البصرة (العبادي، 1995، ص1-2)

2-دراسة الأميري (1998):- " الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة تعز وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي "

استهدفت الدراسة تعرف مستوى الضغوط لدى طلبة جامعة تعز اليمن والفروق في الضغوط النفسية بين أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات: المرحلة الدراسية (ذكور-إناث)، ثم إيجاد العلاقة بين الضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدى الطلبة. والعلاقة بين الضغوط النفسية والتحصيل الدراسي تبعاً للمتغيرات السابقة. وقد استخدم الباحث مقياس العبادي للضغوط النفسية المؤلف من (113) فقرة بعد تكيفه للبيئة اليمنية. وقد تم التأكد من ثبات المقياس بطريقتين هما :إعادة الاختبار إذ بلغ معامل الثبات (77،0). ومعادلة الفاكرونباخ الذي بلغ معامل الثبات (75،0). أما صدق المقياس فقد تم استخدامه في ضوء آراء الخبراء واتخذ الباحث نسبة اتفاق (80،0) بين آراء لقبول الفقرة. وتم استخراج معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية، وكانت معامل الارتباط جميعها دالة إحصائياً وقد تم تطبيق المقياس على عينة بلغت (308) طالباً وطالبة من طلبة جامعة تعز في اليمن للعام الدراسي (1996-1997) وأظهرت الدراسة أن طلبة يعانون من ضغوط نفسية مختلفة: أسرية واجتماعية ودراسية، وصحية واقتصادية، وعاطفية، فضلاً عن ذلك توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في مقياس الضغوط النفسية تبعاً لمتغيري المرحلة الدراسية، والتخصص الدراسي فيما أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الضغوط النفسية. وإن الإناث يعانون من ضغوط أعلى من الذكور وإن العلاقة غير دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية والتحصيل الدراسي وبين الضغوط النفسية والتحصيل الدراسي تبعاً لمتغيرات. المرحلة الدراسية، التخصص والجنس (الجميلي، 2007، ص123)

الدراسات الأجنبية

1--دراسة (Richarads، 1981) :-

"أدراك الضغوط النفسية والخصائص الشخصية لدى طلبة كلية طب الأسنان"

هدفت هذا الدراسة إلى التعرف على الضغوط النفسية التي يعاني منها طلبة كلية طب الأسنان وعلاقتها بسمات

الشخصية، وتعرف الفروق في مستويات الضغوط النفسية التي يعاني منها الطلبة على وفق بعض المتغيرات. تم بناء مقياس للإحداث الضاغطة، واستعمل الباحث قائمة (كاليفورنيا) النفسية في تحديد السمات الشخصية للأفراد وقد بلغت العينة (153) طالبا وطالبة من طلبة جامعة نبرا سكا بالولايات المتحدة الأمريكية و واهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس والسكن، إذ وجد أن الإناث يتعرضن لضغوط دراسية أعلى مما يشتركون في السكن واحد، كما أن طلبة الصفوف يتعرضون لضغوط دراسية أعلى من طلبة الصفوف الأخرى (القيسي، 2009، ص63)

2-دراسة "2002،shehab": استهدفت الدراسة الى تقويم مستويات ومصادر الضغوط النفسية لدى طلبة التمريض والتعرف على الفروق بين طلبة السنة الأولى والسنة الأخيرة. وتحديد ردود أفعالهن على الضغوط التي يتعرض لها وعلاقتها بالصحة العامة لديهن وبلغت عينة الدراسة (61) طالبة يدرسن التمريض في المستشفيات التابعة للجامعة الأمريكية في بيروت واستخدم الباحث مقياس بيك وسريفا ستانا للضغط النفسي (Bssi) _ واستبانة الصحة العامة لنولبرغ (GHQ) وكانت نتيجة الدراسة أن طالبات التمريض يتعرضن لضغوط نفسية مرتفعة ترتبط بالعلاقات الشخصية مع المرض والزلاء والمشرفين على الصحة في المشفى وساعات العمل الطويلة إضافة إلى الضغوط الأكاديمية وارتبطت المستويات المرتفعة من الضغوط بمشكلات صحة جسدية ونفسية لدى أفراد العينة. (الظاهري، 2009، ص38)

3-دراسة (2009،Gan&Anshel) استهدفت الدراسة التعرف على مصادر الضغط النفسي لدى الطلاب وهل تختلف تلك المصادر باختلاف مستوى المهارة والجنس بلغت عينة الدراسة (391) طالبا تم تطبيق مقياس الضغوط النفسية ومقياس اساليب التعامل مع الضغوط النفسية، تم الاعتماد على المنهج الوصفي وبعد تحليل البيانات توصل البحث الى ان اكثر العوامل التي تسبب الضغط النفسي لدى الطب هي التعرض للاساءة من الاخرين والبيئة المحيطة والاوزاع المجتمعية والهيئة المدرسية، وكذلك وجود علاقة بين التحصيل الدراسي والضغوط النفسية (العدوي واخرون، 201، ص25).

الفصل الثالث

منهج البحث واجراءاته

أولاً: مجتمع البحث

يعد مجتمع البحث جميع المفردات الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها ومحاولة تصميم نتائج تلك الدراسة (Gay، 1990، p219) إذ تم تحديد مجتمع البحث الحالي بطلبة جامعه بغداد البالغ عددهم (100) موزعين على (4) كليات والتي تنظم (50) طالب و(50) طالب

مجتمع البحث الحالي موزع حسب المرحلة الدراسية والنوع للعام الدراسي 2016-2017

جدول رقم (1)

ت	الكليات	التخصص	ذكور	إناث	المجموع
1	كلية الهندسة	علمية	12	13	25
2	كلية العلوم	علمية	15	10	25
3	كلية التربية رياضية	انسانية	11	14	25
4	كلية العلوم سياسيه	انسانية	12	13	25
	المجموع		50	50	100

ثانياً: عينة البحث

اختيرت عينة الكليات للبحث الحالي بالطريقة العشوائية Stratified Random sampling

ثالثاً: أداة البحث

تم اعتماد على مقياس (الجميلي، 2010) أداة لتطبيق البحث الحالي بعد استخراج الخصائص السيكومترية له وكانت عدد فقرات المقياس (36) فقره.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

يُعد الصدق أحد أهم المؤشرات الأساسية لأي أداة قياس، إذ يكشف مدى قدرتها على قياس السمة أو الخاصية التي صُممت من أجلها بصورة دقيقة ومناسبة. (Stanley & Hopkin, 1972, p.70) ويُعد الصدق من أبرز الخصائص السيكومترية التي يجب توافرها في المقياس، إذ ينبغي أن يقيس ما وُضع لقياسه دون أن يتأثر بعوامل أو متغيرات أخرى لا ترتبط بالسمة المستهدفة (القمهي وآخرون، 2000، ص109).

الصدق الظاهري:- تحقق هذا النوع من الصدق بعرض فقرات المقياس بصيغه الإوليه والبالغ عدد فقراته (36) فقره على مجموعه اختصاصات علم النفس والصحة النفسية ولذلك التأكيد من صلاحية التعليمات وصلاحية البدائل وملائمة لقياس الضغوط النفسية وقد تم الأخذ بنسبه (80) في أعلى بوصفها نسبه موافقة المحكمين على الفقرات وقد حصلت الفقرات (36) على نسبه 80%

1- تصحيح مقياس الضغوط النفسية :-

تضمن المقياس (36) فقره إمام كل فقره (5) بدائل تم إعطاء قيمه لكل بديل هيه (1,2,3,4,5) على التوالي

2- التحليل الإحصائي للفقرات (تميز الفقرات):-

أ-طريقه المجموعتين المتطرفتين :-

الغرض الحصول على البيانات تم من خلال تحليل الفقرات فقامت الباحثة بتطبيق مقياس الضغوط النفسية على عينة التميز البالغ (100) طالب وطالبه ثم جرى ترتيب الدرجات بعد تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة ترتيباً تنازلياً من أعلى درجه إلى أدنى درجه لاختبار دلالة الفروق بين المجموعه العليا والدنيا وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشر لتمييز كل فقره من فقرات المقياس وذلك من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغ 1,96 عند مستوى 0,05 والجدول (2) يوضح ذلك.

القوة التمييزية لمقياس الضغوط باستخدام المجموعتين المتطرفتين جميع الفقرات كانت مميزه ماعدا (11,16,31)

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4,6296	62929.	4,0370	1,01835	2,572	دالة
2	3,6667	1,10940	3,0741	1,10683	1,965	دالة
3	4,2963	82345.	3,3333	1,10940	3,622	دالة

دالة	3,592	1,32798	3,0741	69798.	4,1111	4
دالة	3,547	1,42725	1,42725	98854	4,1481	5
دالة	3,825	1,27098	2,6667	98854	3,8519	6
دالة	3,177	1,21950	3,1111	89792	4,0370	7
دالة	4,339	1,26536	3,2963	64273	4,4815	8
دالة	6,474	82345	3,2963	63605	4,5926	9
دالة	3,669	1,08604	3,3889	52569	4,7407	10
غير دالة	-1,225	1,39085	2,6296	1,27210	2,1852	11
دالة	4,365	1,09128	2,9630	96225	4,1852	12
دالة	5,376	1,07417	3,3333	57239	4,5926	13
دالة	4,565	1,12090	3,2222	89315	4,4815	14
دالة	4,631	1,34715	2,7407	97402	4,2222	15
غير دالة	-635	1,34079	2,4815	1,22765	2,2593	16
دالة	2,630	1,20894	3,3333	1,06351	4,1481	17
دالة	5,072	1,19591	3,2593	57735	4,5556	18
دالة	4,448	1,30089	3,0000	77533	4,2963	19
دالة	3,878	1,17670	3,0000	82862	4,0741	20
دالة	3,148	94883	4,1481	42366	4,7778	21
دالة	2,471	1,05544	4,0370	50071	4,5926	22
دالة	2,734	1,31179	3,4815	82345	4,2963	23
دالة	4,199	1,07946	3,3704	69389	4,4074	24
دالة	3,911	1,15470	3,2222	91987	4,3333	25
دالة	4,204	1,18153	3,3704	70002	4,4815	26
دالة	5,179	1,14354	2,6667	82862	4,0741	27
دالة	2,928	1,09908	3,1481	93978	3,9630	28
دالة	3,592	91676	3,9259	55470	4,6667	29
دالة	3,732	1,08604	3,2222	78628	4,1852	30
غير دالة	-107	1,20304	2,2963	1,34715	2,2593	31
دالة	3,385	1,03500	3,0741	1,05544	4,0370	32
دالة	3,329	1,42325	3,4444	64051	4,4444	33
دالة	4,705	1,20658	3,0741	84395	4,4074	34
دالة	4,733	89156	3,4444	64051	4,4444	35
دالة	3,934	1,21012	2,8148	1,14105	4,0741	36

صدق البناء:- علاقة درجه الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس لتحقيق ذلك قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون person correlation coefficient لاستخراج دقة الارتباطيه بين درجات كل فقره مع الدرجة الكلية للمقياس فكلما زاد معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية احتمال تضمنها في المقياس اكبر إذا استخدمت استمارات عينه التميز البالغ عدده (100) طالبه وطالب وتم إجراء المعالجه الاحصائية تبين إن معاملات الارتباط دالة في جميع الفقرات عده الفقرات (11،16،31) عند موازنتها بالقيمة التائية الجدوليه البالغ 0،20 عند مستوى (0.05) ودرجه الحرية 98

جدول رقم(3) علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
1	0، 225	19	0، 504
2	0، 240	20	0، 387
3	0، 475	21	0، 391
4	0، 393	22	0، 412
5	0، 372	23	0، 353
6	0، 398	24	0، 507
7	0، 294	25	0، 393
8	0، 462	26	0، 390
9	0، 513	27	0، 501
10	0، 379	28	0، 351
11	-،070	29	0، 271
12	0، 467	30	0، 463
13	0، 458	31	0، 022
14	0، 462	32	0، 358
15	0، 503	33	0، 368
16	-،033	34	0، 417
17	0، 284	35	0، 466
18	0، 523	36	0، 375

الثبات:- معامل (إلفا) للاتساق الداخلي

هي إحدى الطرق للاتساق الداخلي أو التجانس في حساب معاملات الثبات وتقوم هذا الطريقه على حساب الارتباط بين الدرجات عينه الثبات على جميع فقرات المقياس لتوضيح اتساق أداء الفرد من فقره أخرى p298،1951،Gronbach لاستخراج الثبات بهذه الطريقه تم اعتماد جميع استمارات عينه البحث ثم استعملت الفاكرونباخ وضد معامل الثبات لمقياس ككل (0،84)

التطبيق النهائي :- قامت الباحثة بتطبيق أداة البحث على أفراد عينه البحث (100) طالب وطالبه واستغرقت فتره التطبيق (21)يوم.

رابعاً:- الوسائل الإحصائية

- النسبة المئوية لمعرفة درجة اتفاق المحكمين في صلاحية الفقرات.
- الاختبار التائي (**t-test**) لعينتين مستقلتين:- استعمل لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في حساب القوة التمييزية لكلا المقاييس (**p254,1978,Nunnally**)
- معامل ارتباط بيرسون **Person Correlation Coefficient**:- وقد استعمل في تحقيق الأتي :-
- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.
- إيجاد العلاقات الارتباطية المقاييس (**p280,1978,Nunnally**)
- الاختبار التائي (**t-test**) لمعامل ارتباط بيرسون :- استعمل للتعرف الى الدلالة الإحصائية لمعامل ارتباط بيرسون المستخدم لإيجاد علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية والاختبار التائي لعينة واحدة لتعرف مستوى قياس الأدوات
- معادلة ألفا للاتساق الداخلي **Alfa Coefficient For Internal Consistency** : - استعملت لاستخراج الثبات بطريقة ألفا للاتساق الداخلي للمقاييس (الدافعية الأكاديمية وإدارة الوقت). (**p214,1978, Nunnall**)

الفصل الرابع

(النتائج ومناقشتها)

يتضمن هذا الفصل عرضاً وتفسيراً للنتائج التي توصلت اليها الباحثة إليها بناء على البيانات البحث الحالي ووفق تسلسل الأهداف ثم مناقشة تلك النتائج في ضوء الأهداف والإطار النظري والأدبيات السابقة ومن ثم الخروج بمجموعه من التوصيات والمقترحات

1-الهدف الأول:- قياس الضغوط النفسية لدى عينة طلبة جامعة بغداد ويتحقق هذا الهدف من خلال اختيار الفرضيتين الصفريتين التالية

الفرضية :- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث الأساسية وبين الوسط الفرضي لمقياس الضغوط النفسية.

الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي

جدول رقم (4)

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي لعينة البحث	الوسط الفرضي لعينة البحث	الانحراف المعياري للعينة	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
100	67.8900	99	15.24672	20.47	1.96	0.05

أظهرت النتائج التحليل :- إن متوسط العينة والذي بلغ (67.8900) وبانحراف معياري مقداره (15.24672) درجه وبمقارنته مع المتوسط الفرضي الذي بلغ قيمة (99) درجه وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين أن القيمة المحسوبة (20.47) أعلى من القيمة الجدولية البالغ (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (99) وبذلك تنتج ان عينة السحب لا يعانون من الضغوط النفسية.

الفرضية :- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الضغوط تعباً لمتغيري النوع (ذكور، إناث) والتخصص (إنساني، علمي) ولتحقق من صحة هذا الفرضية استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. نتائج تحليل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف دلالة الفرق الإحصائي في الضغوط النفسية تعباً لمتغيري (نوع، التخصص)

جدول رقم (5)

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة	النتيجة
						المحسوبة	الجدولية		
ذكور	50	65.9600	14.46877	99	98	-1.270	1.96	-207	غير دالة
إناث	50	69.8200	15.89723						

أثبتت النتائج أنها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة بغداد تعباً لمتغير النوع (ذكور، إناث) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (-1.270) وهي أقل من الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) درجة حرية (98)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف دلالة الضغط لمتغير التخصص (إنساني، علمي)

جدول رقم (6)

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة	النتيجة
						المحسوبة	الجدولية		
علمي	56	66.7321	14.45305	99	98	-0.856	1.96	-0.364	غير دالة
إنساني	44	69.3636	16.24964						

أثبتت النتائج إن لا يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة تعباً لمتغير التخصص (علمي، إنساني) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (-0.856) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (98) علماً أن المتوسط الحسابي للتخصص العلمي (66.73) والتخصص الإنساني (69.36)

ملخص النتائج

أظهرت الدراسة أن مستوى الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة بغداد منخفض مقارنة بالمتوسط الفرضي للمقياس، مما يدل على أن الطلبة لا يعانون من ضغوط نفسية مرتفعة بوجه عام. كما بينت نتائج الاختبار التائي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية تُعزى لمتغير النوع (ذكور-إناث) أو التخصص الأكاديمي (علمي-إنساني)، إذ تقاربت المتوسطات الحسابية بين المجموعات. وتشير هذه النتائج إلى أن البيئة الجامعية—ضمن سياق العينة—لا تُعد مصدراً ضاعطاً بدرجة كبيرة على الطلبة، وأن الضغوط التي يواجهونها تقع ضمن الحدود الطبيعية والمتوقعة.

التوصيات

على ضوء النتائج السابقة، فإن الدراسة توصي بالاتي:

1. تعزيز البرامج الإرشادية الوقائية داخل الجامعة لمتابعة الجوانب النفسية لدى الطلبة وتقديم الدعم قبل تفاقم المشكلات.
2. تنظيم ورش عمل تدريبية لتنمية مهارات إدارة الضغوط، والتعامل مع القلق، وتحسين أساليب التكيف لدى الطلبة.
3. تفعيل وحدات الإرشاد النفسي في الكليات وتوفير قنوات تواصل آمنة وسرية لطلب المساعدة.
4. متابعة الفروق الفردية بين الطلبة من خلال تطبيق مقاييس نفسية دورية، خاصة في الفترات الدراسية الحساسة مثل الامتحانات.
5. التوسع في الدراسات المستقبلية عبر زيادة حجم العينة وتضمنين متغيرات إضافية مثل البيئة الأسرية، مستوى الدخل، والضغوط الأكاديمية.

المصادر :

اولاً:- المصادر العربية

1. إبراهيم، ع. س. (1998). *الاكتئاب واضطراب العصر: فهمة وأساليب علاجه*. عالم المعرفة، العدد 231، الكويت.
2. أبو حطب، ف.، وعثمان، س. (1972). *التفكير*. القاهرة: الأنجلو المصرية.
3. أحمد، ع. م. (1998). *الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة تعز وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي*.
4. أحمد، ن. ع. ك. (1999). *الإستراتيجية البيئية وإحداث الحياة الضاغطة*. دراسات نفسية، 9(4)، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة.
5. الأمارة، أ. ش. (2001). *الضغوط النفسية*. مجلة النبأ، (54).
6. الجيد، إ. ل. (2010). *الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز وصراع الدور لدى المدرس الجامعي*. في وقائع المؤتمر السنوي الخامس عشر (مجلد 2). جامعة عين شمس.
7. الزوبعي، ع. ج.، وآخرون. (1992). *دراسة مقارنة بين قدرات العقلية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي*. المجلة العربية للتربية، 12(2).
8. الزهراني، أ. ص. م. (2018). *الضغوط النفسية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتوافق الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة*. جامعة أسبوط، 34(9).
9. السلطاني، ن. ك. خ. (1994). *الضغوط التي يتعرض لها المراهق العراقي وعلاقتها بعمره وجنسه ومفهوم الذات ومركز السيطرة* (أطروحة دكتوراه، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد).
10. الشربيني، ل. (1996). *كيف تتغلب على القلق*. سلسلة طبيبك النفسي. الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
11. الشيباني، ع. م. (1973). *الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب*. بيروت: دار الثقافة.
12. شلتز، د. (1983). *نظريات الشخصية* (ترجمة: م. د. الكربولي، ع. القيسي). بغداد: وزارة التعليم العالي والبحث

العلمي، مطبعة جامعة بغداد.

13. عبد المجيد، س. م.، والفرحاتي، م. (2005). الدور الوسيط للمعارف المشوّهة في العلاقة بين الضغوط النفسية والاكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*.
14. عثمان، ف. س. (2001). *القلق وإدارة الضغوط النفسية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
15. علواني، ح. ر. ح. (1991). الضغوط النفسية التي يتعرض لها التلاميذ بطيئو التعلم ومقترحات الحد منها.
16. علي، ع. س. (2000). المساندة الاجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالتوافق في الحياة. *مجلة علم النفس*، (53) القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
17. علي، و. ف. (1994). *نمط الشخصية والضغوط النفسية وتأثيرها على الجلطة القلبية* (رسالة ماجستير، جامعة المستنصرية، كلية الآداب).
18. العددي، د. م.، أحمد، ج. ش.، حسين، م. ع. (2018). الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات البيئية والاجتماعية. *مجلة...، 43* (1).
19. العكايشي، ب. أ. ج. (2000). *قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة* (رسالة ماجستير، الجامعة المستنصرية).
20. العلواني، ح. ر. ح. (1991). الضغوط النفسية التي يتعرض لها التلاميذ بطيئو التعلم ومقترحات الحد منها.
21. القمشي، م.، وآخرون. (2000). *القياس والتقويم في التربية الخاصة*. عمان: دار الفكر.
22. القيسي، ج. ع. ح. (2009). *الضغوط النفسية وعلاقتها بعمليات الذاكرة لدى طلبة جامعة بغداد*.
23. القيسي، س. ش. ت. (2004). *الضغوط المدرسية عند طلبة المرحلة المتوسطة وعلاقتها بالعنف الأسري* (رسالة ماجستير، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد).
24. مدرس، ر. م. (2000). *بناء برنامج إرشادي لمعالجة الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة* (رسالة ماجستير، جامعة بغداد، كلية ابن رشد).
25. منشار، ك. ع. (1999). *الضغط النفسي في علاقته بدافعيته الإنجاز والتواد لدى طلاب الجامعة*. *مجلة الإرشاد النفسي*، (10)، جامعة عين شمس.
26. هول، ج.، وليندزي، ج. (1978). *نظريات الشخصية* (ترجمة: ف. أحمد وآخرون، ط2). القاهرة: دار السائح للنشر.
27. وائلي، ز. ح. (2008). *العلاقة بين الضغوط النفسية والإيثار لدى مدرسي معاهد وإعداد المعلمين والمعلمات*.

ثانياً: المصادر الأجنبية

- Ashwini, R., & Vijay, P. B. (2014). Stress and adjustment among college students in relation to their academic performance. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 5(3), 289–292.
- Harre, R., & Lamb, R. (1986). *The dictionary of developmental and educational psychology*. Basil Blackwell Ltd.
- Kaplan, L., et al. (1952). *Mental hygiene and life*. Harper Brothers.
- Cercle, C., Gadaa, A., Hartmann, M., & Laurel, M. (2008). Typological and factor analysis of the perceived stress measure by using the PSS scale. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 58, 45–54.

عنوان البحث

فاعلية استخدام الروبوت التعليمي في زيادة تفاعل الطلاب والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات للمرحلة الابتدائية

ياسمين صالح محارب¹، زهراء صالح هواش¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: yasminmohareb8@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/13>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/13>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/07م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/01م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام الروبوت التعليمي في زيادة تفاعل طلاب المرحلة الابتدائية وتحسين تحصيلهم الدراسي في مادة الرياضيات، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام الروبوت التعليمي، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وبلغ عدد أفراد كل مجموعة (25) طالباً وطالبة من الصف الخامس الابتدائي في مدرسة النجاح التابعة لمنطقة جديدة المكر ضمن مناطق لواء الشمال في فلسطين، اعتمدت الدراسة على أداتين: اختبار تحصيلي مكون من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ومقياس للتفاعل الصفّي مكون من (17) فقرة، وتم التحقق من صدق الأدوات عبر المحكمين ومن ثباتها باستخدام معامل كرونباخ ألفا ومعامل الارتباط. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ مربع إيتا (0.83)، ما يشير إلى أثر كبير للروبوت في رفع التحصيل الدراسي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة في مقياس التفاعل الصفّي لصالح المجموعة التجريبية، وبلغت قيمة مربع إيتا (0.634)، مما يعكس دور الروبوت التعليمي في تعزيز التفاعل والمشاركة داخل الصف، وتشير هذه النتائج إلى أن دمج الروبوت التعليمي في تدريس الرياضيات يسهم بوضوح في تحسين مستوى الفهم، وزيادة الدافعية، وخلق بيئة تعلم نشطة لدى طلاب المرحلة الابتدائية. وأوصت الدراسة بدمج الروبوتات التعليمية ضمن الخطة الدراسية للرياضيات بشكل منهجي، وتوفير برامج تدريبية للمعلمين حول كيفية توظيف الروبوتات في الدروس اليومية، وتصميم أنشطة تعليمية قائمة على التجريب والتفاعل، إضافة إلى ضرورة دعم المدارس بالأدوات والبرامج اللازمة لاستدامة تطبيق الروبوت التعليمي، كما دعت إلى إجراء دراسات موسعة تشمل مراحل دراسية ومواد مختلفة لبحث أثر الروبوتات التعليمية على مهارات التفكير العليا والتحصيل والتفاعل الصفّي.

الكلمات المفتاحية: الروبوت التعليمي، التفاعل الصفّي، التحصيل الدراسي، الرياضيات، المرحلة الابتدائية.

RESEARCH TITLE

Effectiveness of Using Educational Robots in Enhancing Students' Classroom Interaction and Academic Achievement in Mathematics for Primary School

Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of using educational robots in increasing classroom interaction and improving the academic achievement of primary school students in mathematics. The study employed a quasi-experimental design by dividing the sample into two groups: an experimental group taught using an educational robot, and a control group taught using traditional methods. Each group consisted of (25) fifth-grade students. Two instruments were used: an achievement test consisting of 20 multiple-choice items, and a classroom interaction scale consisting of 17 items. The validity of the instruments was verified through expert review, and their reliability was confirmed using Cronbach's alpha and correlation coefficients.

The results revealed statistically significant differences at the (0.05) level between the experimental and control groups in the post-achievement test, in favor of the experimental group. The eta-squared value (0.83) indicated a large effect of the educational robot on improving academic achievement. The findings also showed significant differences in the post-classroom interaction measure in favor of the experimental group, with an eta-squared value of (0.634), reflecting the role of educational robots in enhancing students' interaction and participation during lessons. These results indicate that integrating educational robots into mathematics instruction clearly contributes to better understanding, increased motivation, and the creation of an active learning environment for primary school students.

The study recommended integrating educational robots systematically into mathematics curricula, providing comprehensive training programs for teachers on how to effectively use robots during lessons, and designing instructional activities based on experimentation and interaction. It also emphasized the need to support schools with the necessary tools and technical resources to ensure the sustainability of educational robot use. Furthermore, the study called for conducting broader research across different grade levels and subject areas to examine the impact of educational robots on higher-order thinking skills, academic achievement, and classroom interaction.

Key Words: Educational robot, classroom interaction, academic achievement, mathematics, primary education.

المقدمة

تشهد المنظومة التعليمية في السنوات الأخيرة تحولات عميقة في فلسفتها وممارساتها وأساليبها، بفعل التقدم المتسارع في التكنولوجيا الرقمية واتساع حضورها في الحياة اليومية للمتعلمين، فقد أصبحت المدارس أمام تحديات جديدة تفرض إعادة النظر في طرائق التدريس التقليدية التي تعتمد على التلقين والعرض المباشر للمعلومات، خاصة في ظل جيل نشأ في بيئة رقمية تفاعلية وتتوَعَت فيها مصادر المعرفة بشكل غير مسبوق، ومع هذا التحول، تزايد الاهتمام بالبحث عن أدوات تعليمية قادرة على جذب انتباه الطلبة، وتحفيز دافعيتهم، وتوفير بيئات تعلم نشطة تسهم في تطوير مهاراتهم العليا، ولا سيما في مادة الرياضيات التي تحتاج بطبيعتها إلى التفكير المجرد، والتحليل، وربط المفاهيم، والتطبيق العملي للحلول الرياضية.

وفي سياق هذه التغيرات، برزت الروبوتات التعليمية كأحد أهم الابتكارات التي أثرت في العملية التعليمية، إذ تمثل هذه الروبوتات وسيلة تعليمية متقدمة توفر فرصًا واسعة للتعلم القائم على الاستقصاء والتجربة والممارسة العملية، مما يعزز دور الطالب بوصفه محور العملية التعليمية؛ فالروبوت لم يعد مجرد جهاز ميكانيكي، بل أصبح أداة تعليمية قادرة على تحويل المفاهيم الرياضية المجردة إلى خبرات محسوسة يتفاعل معها الطالب مباشرة، فيتعلم من خلال البناء، والبرمجة، والتحكم، والتجريب، وتصحيح الأخطاء، الأمر الذي يجعل عملية التعلم أكثر عمقًا واستمرارية، وقد أسهم هذا النوع من التعلم التجريبي في إحداث نقلة نوعية في طرق اكتساب المعرفة، حيث ينتقل الطالب من حالة المتلقي السلبي إلى حالة المتعلم النشط الذي يسهم في بناء معرفته ويشارك في إنتاج الحلول. (Ouyang & Xu, 2024)

ولعل مادة الرياضيات تمثل مجالًا خصبًا للاستفادة من إدماج الروبوتات التعليمية، نظرًا لاعتمادها على تطبيق المفاهيم وحل المشكلات، وهو ما يجعل الروبوتات وسيلة مثالية لتقديم المفاهيم الرياضية بطريقة ممتعة وجاذبة، حيث تُستخدم الأنشطة الروبوتية في تصميم تجارب رياضية صغيرة، وحل مسائل برمجية، ومحاكاة الأنماط الرياضية، وبناء النماذج الحسابية، مما يساعد في ترسيخ الفهم وتنمية مهارات التفكير المنطقي والتحليلي. كما أن التفاعل المباشر مع الروبوت يجعل الدرس أكثر تشويقًا ويُبعد الملل المرتبط بالدروس النظرية، فيتحول الصف إلى بيئة تفاعلية مليئة بالحركة والأسئلة والمحاولات. (Talan, 2021)

ومن أبرز التأثيرات التي أحدثتها الروبوتات التعليمية في الفصول الدراسية ارتفاع مستوى التفاعل الصفّي بين الطلاب، إذ وجدت العديد من الدراسات مثل دراسة (Akyuz et al., 2020) ودراسة العمري (2020) أن إدخال هذه التكنولوجيا يؤدي إلى زيادة مشاركة الطلاب، وارتفاع عدد المبادرات الصفّية، وتنامي رغبتهم في المساهمة الفعّلية في الأنشطة، ويتجلى ذلك في كثرة النقاشات الجماعية، وتبادل الأفكار، والتعاون أثناء بناء الروبوت أو برمجته، إضافة إلى رغبة الطلاب في الاستمرار في النشاط حتى بعد انتهاء الحصة، وهو ما يعكس مستوى عالٍ من الدافعية، كما تسهم الروبوتات في تعزيز التفاعل بين الطالب والمعلم، حيث يصبح دور المعلم أكثر قربًا من الميسّر والموجه، وليس الملّقن، وهو ما يتيح فرصًا أكبر لتقديم تغذية راجعة فورية، وتشجيع التفكير، ومراقبة كيفية تطور أداء الطلاب في أثناء تنفيذ الأنشطة العملية.

والى جانب أثر الروبوتات التعليمية في زيادة التفاعل الصفّي، تجدر الإشارة إلى دورها المهم في تحسين التحصيل الدراسي، إذ إن الممارسات العملية التي يكتسبها الطالب أثناء التعامل مع الروبوت تُسهم في تكوين فهم أعمق وأكثر ترابطًا للمفاهيم الرياضية، فالتعلم عبر الروبوت يتيح للطلاب تطبيق المفاهيم بشكل مباشر، وربط النظرية بالتجربة، وتكوين تمثيلات ذهنية أوضح لما يتعلمه، الأمر الذي ينعكس على قدرة الطالب على التذكر والفهم والربط والاستنتاج (Da

(Silva et al., 2025). وقد أظهرت نتائج دراسة عمار (2021) أن الطلاب الذين يتعلمون باستخدام الروبوتات يحققون مستويات أعلى في الاختبارات التحصيلية مقارنة بزملائهم الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية، وذلك بسبب الارتباط القوي بين التعلم العملي والدافع الداخلي للتعلم، إضافة إلى انخفاض القلق من الفشل، وشعور الطالب بأن الخطأ هو جزء طبيعي من عملية التعلم وليس مؤشراً سلبياً.

وتُعد المرحلة الابتدائية بيئة خصبة لتطبيق الروبوتات التعليمية بفاعلية، إذ تتميز هذه المرحلة بحيوية الطلاب وحُبهم للاستكشاف، واستعدادهم للانخراط في أنشطة تعتمد على الحركة والتجربة، كما أن استخدام الروبوتات في هذه المرحلة يساعد في بناء اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات منذ وقت مبكر، ويعزز الاتجاهات نحو التفكير المنطقي والتحليلي، ويحسن المهارات الاجتماعية مثل التعاون، وتوزيع الأدوار، والمشاركة، وحل المشكلات، وهي مهارات تُعد جزءاً أساسياً من مهارات القرن الحادي والعشرين التي تتطلع المنظومات التعليمية لتطويرها. ومن خلال الأنشطة الروبوتية، يكتسب الطلاب أنماطاً جديدة من التفكير تعتمد على التحليل والتخطيط والتنفيذ، وهو ما يجعل من الروبوتات التعليمية رافعة مهمة لإعداد جيل أكثر قدرة على التعامل مع التقنيات الحديثة. (Trapero-González et al., 2024)

وتبرز أهمية التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي بوصفهما متغيرين محوريين في تقييم جودة أي تجربة تعليمية، فالتحصيل يمثل المخرج الأكاديمي الذي يعكس مدى تحقق أهداف المنهاج، بينما يشير التفاعل الصفي إلى طبيعة المناخ التعليمي الذي يتعلم فيه الطالب، ومن هذا المنطلق، يصبح من الضروري دراسة أثر الروبوتات التعليمية على هذين المتغيرين معاً لفهم ما إذا كان إدماج الروبوت في دروس الرياضيات قد أحدث تغييراً فعلياً في سلوك الطالب وأدائه. كما تبرز أهمية هذه الدراسة كونها تسعى إلى قياس حجم التأثير وليس مجرد وجوده، مما يضيف قيمة علمية وميدانية تساعد صناع القرار والمعلمين على اختيار الوسائل التعليمية التي تحقق أعلى منفعة ممكنة، وفي ضوء ما سبق، تأتي هذه الدراسة لتبحث في فاعلية استخدام الروبوت التعليمي في زيادة تفاعل طلاب المرحلة الابتدائية وتحسين تحصيلهم في مادة الرياضيات، من خلال مقارنة أداء مجموعة تتلقى تعليمها باستخدام الروبوت التعليمي بأداء مجموعة أخرى تتعلم بالطريقة التقليدية. وتسعى الدراسة إلى تقديم أدلة تجريبية واضحة يمكن الاستناد إليها في تطوير استراتيجيات تدريس الرياضيات، ودعم التوجه نحو دمج التكنولوجيا الذكية داخل الصفوف الدراسية، بما يعزز جودة التعلم ويرفع مستوى التفاعل والتحصيل معاً، وهو ما يجعل نتائج الدراسة ذات قيمة نظرية وتطبيقية على حد سواء.

مشكلة الدراسة

على الرغم من التطور الواضح في طرائق التدريس وتنوع الوسائل التعليمية خلال السنوات الأخيرة، لا يزال الكثير من مدارس المرحلة الابتدائية يعتمد بشكل كبير على الأساليب التقليدية في تدريس مادة الرياضيات؛ حيث تقتصر الحصص على التلقين والعرض المباشر دون إشراك فعلي للطلاب في عملية بناء المعرفة، مما يؤدي إلى انخفاض التفاعل داخل الصف وانخفاض الدافعية لدى الطلاب، ويظهر ذلك غالباً في تحصيلهم الدراسي المنخفض في الرياضيات، وتشير الدراسات كدراسة عمار (2021) إلى أن التوظيف الفعلي للروبوتات التعليمية في هذه المرحلة ما زال محدوداً، رغم ما تمتلكه من إمكانية لخلق بيئة تعلم نشطة تعتمد على الاستقصاء والتجريب.

وتشير دراسة (Ouyang & Xu, 2024) إلى أن الروبوتات التعليمية في التعليم الابتدائي تقدم فوائد متوسطة ولكن ملموسة على الأداء الأكاديمي ومواقف التعلم لدى الطلاب، لكن استخدامهما الفعلي في الفصول ما زال يعاني من محدودية التطبيق المنهجي، وأن التأثير على أداء الطلاب (learning performance) ومواقفهم نحو التعلم (learning attitudes) كان متوسط الحجم مقارنة بأوضاع بدون روبوت.

كما تشير دراسة عبدالله (2018) إلى أن استخدام حقيبة الروبوت التعليمية EV3 في المدارس أسهم في تنمية مهارات التفاعل الصفّي لدى الطلبة، مما يدل على قابلية الروبوت للتطبيق في واقع تعليمي محلي، ولكنه غالباً ما يبقى خارج الاستخدام اليومي المنهجي للمعلمين بسبب محدودية التدريب أو الموارد والتنظيم الصفّي، وهذه الفجوة بين الإمكانيات النظرية للروبوتات والتطبيق العملي تُبرز الحاجة إلى دراسات محلية ميدانية تُقيّم فاعليتها في رفع التفاعل والتحصيل لدى طلاب المرحلة الابتدائية في بيئة تعليمية عربية.

ومن واقع عمل الباحثة في الميدان التربوي كمعلمة رياضيات، لاحظت أن المدارس التي تمتلك روبوتات تعليمية غالباً ما تستخدمها في نشاط مرة واحدة أو ورشة تجريبية بدلاً من دمجها في الدرس اليومي، ومن خلال تجربتها العملية مع طلاب المرحلة الابتدائية، تم تنشيط الروبوتات خلال حصّة الرياضيات الخاصة، لكنها لم تعد تدمج في الدروس اللاحقة لأن المعلمين يشعرون بضغط المنهج أو عدم كفاية الوقت أو التدريب لتصميم أنشطة مستمرة، نتيجة لذلك، يختفي الزخم الأولي في التفاعل بعد مرحلة الحماس الأولى، ولا ينعكس ذلك دائماً على تحسن مستمر في التحصيل، بناءً على ذلك، تكتسب دراسة فاعلية استخدام الروبوت التعليمي في زيادة التفاعل والتحصيل في مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة الابتدائية أهمية كبيرة، لأنها لا تسعى فقط لإظهار وجود أثر، وإنما لقياس مدى استدامته وحجم تأثيره في سياق محلي حقيقي، مما يمكن أن يوجه صناع القرار والمعلمين نحو دمج استراتيجي للروبوتات كجزء أساسي من التعلّم، لا كأداة عرض ترفيهية مؤقتة. ومن هنا تتحدد مشكلة هذه الدراسة في الحاجة إلى التحقق من مدى فاعلية استخدام الروبوت التعليمي في زيادة تفاعل طلاب المرحلة الابتدائية وتحسين تحصيلهم الدراسي في مادة الرياضيات مقارنة بطرق التدريس التقليدية.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي :

السؤال الرئيس: ما فاعلية استخدام الروبوت التعليمي في زيادة تفاعل طلاب المرحلة الابتدائية وتحسين تحصيلهم الدراسي في مادة الرياضيات؟

وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية :

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات علامات الطلبة في المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في الرياضيات يُعزى لطريقة التدريس (استخدام الروبوت التعليمي، الطريقة الاعتيادية)؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات علامات الطلبة في المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس تفاعل الطلبة البعدي يُعزى لطريقة التدريس (استخدام الروبوت التعليمي، الطريقة الاعتيادية)؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام الروبوت التعليمي في زيادة تفاعل طلاب المرحلة الابتدائية وتحسين تحصيلهم الدراسي في مادة الرياضيات، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى أثر استخدام الروبوت التعليمي في تحسين التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات، وذلك من خلال اختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات

علامات الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي يُعزى لطريقة التدريس (الروبوت التعليمي مقابل الطريقة الاعتيادية).

2. التعرف إلى أثر استخدام الروبوت التعليمي في زيادة تفاعل طلاب المرحلة الابتدائية داخل الصف، من خلال فحص وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامات الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التفاعل الصفي البعدي يُعزى لطريقة التدريس (الروبوت التعليمي مقابل الطريقة الاعتيادية).

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة في الآتي :

أولاً: الأهمية النظرية

تكتسب هذه الدراسة أهميتها النظرية من كونها تسهم في إثراء الأدب التربوي المرتبط بتوظيف التكنولوجيا التعليمية الحديثة، وبخاصة الروبوتات التعليمية، في تدريس مادة الرياضيات للمرحلة الابتدائية، ومع التطور المتسارع في استخدام التقنيات التفاعلية داخل البيئة المدرسية، برزت الحاجة إلى دراسات علمية تقوّم أثر هذه التقنيات على تعلم الطلبة ومستوى تحصيلهم، لا سيما في المواد التي تتطلب قدرًا من التفكير التحليلي وحل المشكلات، مثل الرياضيات ، ومن هذا المنطلق، تقدم الدراسة إطارًا نظريًا ينسجم مع الاتجاهات العالمية الداعية إلى الانتقال من التعليم التقليدي القائم على التلقين إلى التعليم المعزز بالتفاعل والتجريب ، كما تضيف الدراسة إلى المعرفة التربوية فهمًا أعمق لطبيعة العلاقة بين استخدام الروبوت التعليمي من جهة، وكلّ من التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي من جهة أخرى، مما يتيح فرصة لبناء منظومة نظرية أكثر تكاملاً حول هذا النوع من التكنولوجيا التعليمية، ويزيد من قدرة الباحثين والمعلمين على تصميم تجارب تعليمية مبتكرة تعزز التعلم النشط في الرياضيات.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

تظهر الأهمية التطبيقية للدراسة في قدرتها على تزويد معلمي الرياضيات باستراتيجيات تعليمية حديثة يمكن توظيفها بسهولة داخل الصفوف بهدف تعزيز تفاعل الطلبة ورفع مستويات تحصيلهم الدراسي ، كما تقدّم الدراسة نموذجًا عمليًا قابلاً للتطبيق عند إدخال الروبوتات التعليمية إلى الغرف الصفية، الأمر الذي يمكّن المدارس من الاستفادة من نتائجها في تطوير خططها التعليمية، وتحسين أساليب التدريس لتكون أكثر جاذبية وفعالية. إضافة إلى ذلك، تُعين نتائج الدراسة صنّاع القرار والجهات التعليمية على تقييم جدوى الاستثمار في الروبوتات التعليمية، وما إذا كان إدراجها في المناهج المدرسية ينعكس فعليًا على جودة عمليات التعليم والتعلم، ويمكن أيضًا أن تشكل هذه الدراسة منطلقًا لدراسات مستقبلية تستكشف استخدام الروبوتات التعليمية في مواد دراسية أخرى أو في مراحل تعليمية مختلفة، مما يوسّع نطاق الاستفادة العملية من نتائجها ويعزز تبني التعليم القائم على التكنولوجيا كاستراتيجية تعليمية مستدامة .

مصطلحات الدراسة

تشتمل الدراسة على المصطلحات الآتية :

الروبوت التعليمي : يُعرّف الروبوت التعليمي (educational robot) بأنه جهاز مبرمج يُستخدم داخل الفصول الدراسية لتمكين الطلاب من تنفيذ مهام برمجية وتجريبية، مما يعزز تعلم المهارات الحاسوبية والمفاهيم العلمية عبر التفاعل

المباشر (El-Hamamsy et al., 2021).

في هذه الدراسة، يُقاس الروبوت التعليمي بأنواع الروبوتات (مثل LEGO Mindstorms أو روبوتات برمجية مشابهة) المستخدمة ضمن وحدة الكسور في مادة الرياضيات، حيث يشارك الطلاب في بناء الروبوت أو برمجته لحل مسائل رياضية، ويتم تسجيل هذا الاستخدام من خلال عدد الحصص والأنشطة ومدة التفاعل.

التفاعل الصفّي: هو عملية إنسانية بين التلاميذ ومعلميهم، أو بين التلاميذ أنفسهم، بشكل لفظي أو غير لفظي، بهدف تبادل الآراء والمناقشة وصولاً إلى نوع من الانسجام الصفّي الذي يسمح بفاعلية عملية التعليم والتعلم (دعميش، 2017).

في هذه الدراسة، يُقاس التفاعل الصفّي من خلال استبيان يحتوي على بنود مثل طرح الأسئلة، التعاون في حل المسائل، المشاركة الجماعية، الاهتمام بالأنشطة، والتغذية الراجعة، تُعطى هذه البنود مقياساً عددياً (من 1 إلى 5) ويحسب متوسطها لقياس التفاعل الكلي.

التحصيل الدراسي : يتمثل في المعرفة التي يحصل عليها الفرد من خلال برنامج أو منهاج مدرسي بهدف التكيف مع الوسط المدرسي والعمل الاجتماعي، ويُقاس بأداء الطالب في موضوعات دراسية مختلفة من خلال اختبارات أو تقييمات المعلمين أو كليهما (Zhao et al., 2024).

في هذه الدراسة، يُقاس التحصيل الدراسي في هذه الدراسة بدرجات الطلاب في الاختبار التحصيلي البعدي لوحدة الكسور في مادة الرياضيات، والذي صُمم خصيصاً لقياس المفاهيم والمهارات الرياضية المكتسبة أثناء استخدام الروبوت التعليمي.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

الحدود البشرية : اقتصرَت الدراسة على طلبة الصف الخامس الابتدائي في مدرسة النجاح التابعة لمنطقة جديدة المكر ضمن مناطق لواء الشمال في فلسطين.

الحدود المكانية : تم تطبيق الدراسة في مدرسة النجاح التابعة لمنطقة جديدة المكر ضمن مناطق لواء الشمال في فلسطين.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2025 / 2026 م .

الحدود الموضوعية تقتصر الدراسة على استخدام الروبوت التعليمي كوسيلة تدريسية في مادة الرياضيات وأثره في التفاعل الصفّي والتحصيل الدراسي.

الدراسات السابقة

شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً متزايداً بتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية، وبرزت الروبوتات التعليمية كأداة واعدة لتعزيز التعلم التفاعلي، وتحفيز الطلاب على المشاركة النشطة في الصف، وتحسين مستويات التحصيل الدراسي، لا سيما في مادة الرياضيات التي تتطلب فهماً معمقاً للمفاهيم وقدرة على تطبيقها في سياقات عملية، في ضوء ذلك، تناولت مجموعة من الدراسات الحديثة فاعلية الروبوتات التعليمية في تعليم الرياضيات، مركزة على جوانب التحصيل الأكاديمي، والتفاعل الصفّي، وتنمية المهارات الحسابية والهندسية، وتم عرضها على النحو الآتي من الأحدث إلى الأقدم :

هدفت دراسة (Varaman et al., 2024) إلى فحص أثر استخدام الروبوتات التعليمية على تحصيل طلاب

المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات، وكذلك على اهتمامهم ومواقفهم نحو الرياضيات. استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي (pre-test / post-test) ، على عينة تضم 40 طالبًا من الصف الخامس الابتدائي. الأدوات شملت اختبار تحصيلي في الرياضيات، استبيان لقياس الاهتمام، واستبيان لقياس الموقف تجاه الرياضيات. أظهرت النتائج وجود تحسن ملحوظ في تحصيل الطلاب بعد استخدام الروبوت، بالإضافة إلى زيادة كبيرة في الاهتمام الإيجابي والمواقف الإيجابية تجاه مادة الرياضيات. أوصت الدراسة باستخدام الروبوتات التعليمية بشكل منهجي كأداة فعالة لتحفيز تعلم الرياضيات والتنمية العاطفية والمعرفية للتلاميذ.

وركزت دراسة (Tabieh et al., 2024) على فاعلية استخدام الروبوت التعليمي في تعزيز مهارات الهندسة الرياضية لدى طلاب المرحلة الأساسية. المنهج كان شبه تجريبي مع اختبار قبلي وبعدي، على عينة مكونة من 40 طالبًا من الصف الخامس الابتدائي. واستخدمت الدراسة أنشطة روبوتية موجهة نحو مسائل هندسية رياضية (مثل التصميم الهندسي، الأشكال، الحساب الهندسي) وأدوات تقييم تشمل اختبارات ما قبل/ما بعد لقياس المهارات الهندسية. أظهرت النتائج تحسنًا كبيرًا في أداء الطلاب في المهارات الهندسية المرتبطة بالرياضيات، بما في ذلك التفكير الهندسي وحل المشكلات، بالإضافة إلى تعاون أكبر بين الطلاب خلال الأنشطة. وقد أوصت الدراسة بدمج الروبوتات التعليمية في مناهج الرياضيات الهندسية داخل المدارس الأساسية لدعم التفكير الهندسي التعاوني وتنمية المهارات الحسابية الهندسية.

تناولت دراسة (Flores et al., 2024) كيف يمكن لمجموعات العمل الروبوتية الأكاديمية أن تحفز الاهتمام الأكاديمي والبحثي لدى الطلاب الجامعيين، لكنها توفر نظرة مهمة قابلة للتوسع نحو المراحل التعليمية الأصغر. استخدم الباحثون تصميم تجربة تجريبية حيث عمل الطلاب في ورش روبوت بحثية، تتضمن بناء وبرمجة روبوتات، والتحرك نحو مشاريع بحثية. العينة تضمنت طلابًا جامعيين، لكن نتائجها تُبرز مبادئ التفاعل الجماعي والابتكار التي يمكن نقلها إلى التعليم الابتدائي في الرياضيات. الأدوات كانت ورش روبوت، استبيانات دوافع الانخراط، ملاحظات، وتحليل نوعي لتجارب العمل الجماعي. أظهرت النتائج أن المشاركة في أنشطة روبوت بحثية عززت التفكير النقدي، الإبداع، العمل التعاوني، والاهتمام الأكاديمي. وأوصت الدراسة بتوسيع هذا النوع من النشاط إلى مراحل مبكرة في التعليم لتطوير دافعية التعلم والابتكار.

هدفت دراسة عواده (2023) إلى تقييم مدى كفاءة الروبوت التعليمي في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في مدارس مدينة القدس، اعتمد الباحث المنهج الوصفي الاستقصائي، باستخدام استبيان من 20 فقرة أجزيت من حيث الصدق والثبات، على عينة تضم 52 معلمًا، أظهرت النتائج أن المعلمين يرون أن الروبوت التعليمي فعال في تدريس الرياضيات وأنه يعزز التفاعل والمشاركة الطلابية، ولم توجد فروق دالة إحصائية حسب الجنس أو المؤهل أو التخصص. وأوصت الدراسة بتوفير الروبوتات التعليمية في المدارس وتدريب المعلمين على استخدامها بشكل منهجي.

كما استهدفت دراسة السرحاني (2023) التعرف على تصورات معلمي ومعلمات الرياضيات نحو استخدام الروبوت التعليمي في تدريس طلاب بطيئي التعلم في المدارس الابتدائية، استخدم الباحث المنهج الوصفي عبر استبانة تتضمن 51 فقرة، وطبقها على 127 معلمًا ومعلمة، أظهرت النتائج أن التصورات تجاه الروبوت إيجابية جدًا، إذ يراه المعلمون أداة فعالة لدعم التعلم والتفاعل في الصف، مع وجود بعض التحديات المتعلقة بالمتطلبات الفنية والتربوية. وأوصت الدراسة بتوفير التدريب والتهيئة اللازمة للمعلمين لتوظيف الروبوت بشكل فعال في التدريس.

وهدفت دراسة (Wingren et al., 2022) إلى استكشاف التفاعل بين التلاميذ والروبوت من خلال لعبة بطاقات رياضية تستخدم مفاهيم الكسر (fractions) ، وذلك داخل فصل المرحلة الابتدائية. المنهج كان تجريبيًا مرحليًا يتضمن

ثلاث مراحل: تفاعل تلميذ-إنسان، تلميذ-روبوت يتحكم عن بعد، وروبوت مستقل. العينة كانت مكونة من 13 تلميذاً بعمر بين 10-12 سنة. الأدوات تضمنت لعبة بطاقات رياضيات، روبوت اجتماعي مبرمج، وملاحظات تفاعل وسجلات تنفيذ المهام. وجدت الدراسة أن التلاميذ تفاعلوا بشكل جيد مع الروبوت، وأن وجود الروبوت المستقل زاد من تحدي اللعبة وجعلها أكثر إثارة، لكن بعض المراحل تطلبت تصميمًا تفاعليًا أفضل لتحسين قدرة الروبوت على دعم اللعب المستمر. أوصت الدراسة بتطوير روبوتات أكثر استقلالية وتفاعلية لتطبيق الألعاب التعليمية في الرياضيات بطريقة تزيد من المشاركة والتعلم الذاتي.

هدفت دراسة عسيري (2021) إلى معرفة أثر استخدام الروبوت التعليمي على الاستيعاب المفاهيمي والطلاقة الإجرائية في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصفوف الابتدائية (1-3)، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي من خلال تقسيم العينة إلى مجموعات تجريبية وضابطة، حيث تكونت العينة من 164 طالبًا موزعين على الصفوف الثلاثة. تم استخدام اختبار استيعاب مفاهيمي واختبار طلاقة إجرائية كأدوات لقياس أثر الروبوت. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق الروبوت التعليمي، مما يشير إلى فعالية الروبوت في تحسين فهم الطلاب للمفاهيم الرياضية وزيادة مهاراتهم الحسابية.

وهدفت دراسة أبو موسى والتخينة (2021) إلى قياس أثر استخدام الروبوت التعليمي عبر المدخل التكاملية على التحصيل الرياضي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في موضوع الاقترانات المثلثية، اتبع الباحث المنهج التجريبي بتقسيم العينة المكونة من 120 طالبًا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم وحدة تعليمية مدعومة بالروبوت واختبار تحصيلي كأدوات قياس، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التي استخدمت الروبوت، مما يؤكد قدرة الروبوت على تحسين التحصيل الرياضي لدى الطلاب، وأوصت الدراسة بدمج الروبوتات التعليمية في مناهج الرياضيات بالمدارس.

وهدفت دراسة (Brender et al., 2021) إلى استقصاء كيف يمكن دمج الروبوتات التعليمية في التعليم الرسمي للرياضيات، تحديدًا في الهندسة، وما إذا كان لها تأثير على فهم الطلاب وتفاعلهم. المنهج كان شبه تجريبي، حيث تم تقسيم الطلاب إلى فصلين: فصل يعمل بأنشطة روبوتية وبرمجة باستخدام روبوت Thymio وواجهات برمجة، والفصل الآخر يتلقى تدريبًا تقليديًا. العينة شملت حوالي 26 طالبًا بعمر 15 سنة. استخدمت الدراسة دروسًا هندسية، تمارين روبوتية، واستبيانات لقياس الأداء وتفاعل الطلاب ومواقفهم. النتائج أظهرت أن الطلاب الذين استخدموا الروبوت في التمارين الهندسية وجدوا التمارين أكثر فائدة ومتعة، وكان لديهم رغبة أكبر في مواصلة الأنشطة؛ كما أن التفاعل والمشاركة كانت أعلى، مما يشير إلى إمكانيات الروبوت في تنشيط تعلم الهندسة الرياضية لدى طلاب المرحلة الثانوية المبكرة. التوصية تضمنت توسيع إدماج الأنشطة الروبوتية في الرياضيات الرسمي، خاصة التمارين التطبيقية التي تعزز التفكير الهندسي.

واستهدفت دراسة (Giang & Negrini, 2021) تجربة تنفيذ أنشطة الروبوت التعليمي في بيئة تعلم عن بُعد لطلاب المرحلة الابتدائية، خاصة في زمن جائحة كوفيد-19، بهدف الحفاظ على التفاعل والتعلم حتى في ظروف لا تسمح بالحضور الطبيعي. المنهج كان تصميم تجريبي لتجربة على مدى أربعة أسابيع، مع مهام روبوتية بسيطة، موارد ورقية، وتواصل عبر وسائل الاتصال الافتراضية. تضمنت العينة 13 تلميذاً من المرحلة الابتدائية. الأدوات اشتملت على مهام روبوتية، تواصل رقمي، ملاحظات التفاعل، وتقييم لاحق للأداء والتفاعل. أظهرت النتائج أن الطلاب تمكنوا من التفاعل فعليًا مع الروبوت عبر بيئة التعلم عن بُعد، وأن الأنشطة حافظت على روح التعاون والتعلم، وأن التلاميذ أظهروا

قدرة على متابعة المهام الروبوتية رغم التحديات التقنية. أوصت الدراسة بتطوير أنشطة روبوتية مدمجة للتعلم عن بُعد بحيث تكون ذات استقلالية وتشجع التفاعل، خصوصًا في الحالات التي لا تتوفر فيها الأجهزة بشكل كامل في الفصول التقليدية.

وركزت دراسة السليمان والعمري (2020) على استكشاف أثر استخدام الروبوت التعليمي في تنمية مهارة الاستدلال المكاني لطلاب الصف الرابع الابتدائي ضمن منهج الرياضيات. استخدم الباحثون المنهج التجريبي من خلال تصميم وحدة تعليمية مدعومة بالروبوت ومقياس للاستدلال المكاني، على عينة من طلاب الصف الرابع. أشارت النتائج إلى أن استخدام الروبوت ساهم بشكل ملحوظ في تطوير مهارات الاستدلال المكاني، مما يعكس قدرة الروبوت على تعزيز التعلم الهندسي والتفكير المكاني لدى الطلاب. وأوصت الدراسة بإدماج الروبوتات التعليمية في تعليم مفاهيم الفضاء والمكان ضمن الرياضيات الابتدائية.

وهدفت دراسة البدو (2017) إلى معرفة أثر التدريس المعلمي المعتمد على الروبوت التعليمي في تنمية التحصيل الرياضي لطالبات الصف الثاني عشر العلمي في مدارس عمان. اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، واستخدمت عينة من طالبات الصف الثاني عشر، مع أدوات تتضمن الروبوت التعليمي وأنشطة معملية واختبار تحصيلي. أظهرت النتائج أن استخدام الروبوت في التعليم المعلمي ساعد على تحسين التحصيل الرياضي لدى الطالبات، كما عزز التفاعل والمشاركة في الصف. وأوصت الدراسة بتوسيع استخدام الروبوتات التعليمية في التجارب المعملية والمناهج المدرسية لدعم التعلم التفاعلي.

تعقيب على الدراسات السابقة

تُظهر الدراسات السابقة مثل دراسة Varaman et al. (2024) و Flores et al. (2024) و Tabieh et al. (2024) أن الروبوتات التعليمية تساهم في تحسين التحصيل الدراسي وتطوير مهارات التفاعل الصفي والتعاون بين الطلاب، إضافة إلى تعزيز الاهتمام بالمادة ومواقف إيجابية نحو التعلم. وتشير النتائج إلى أن استخدام الروبوت في أنشطة عملية وتطبيقية يزيد من فهم الطلاب للمفاهيم الرياضية، ويحفز التفكير الهندسي، ويُعزز التعلم التعاوني، كذلك أبرزت الدراسات التجريبية مثل Wingren et al. (2022) وعسيري (2021) و أبو موسى والتخينة (2021) و Brender et al. (2021) و Giang & Negrini (2021) والسليمان والعمري (2020) و البدو (2017) قدرة الروبوت على تحسين التحصيل الأكاديمي عند تطبيقه بطرق منظمة ضمن وحدات تعليمية محددة، بالإضافة إلى دعم مهارات التفكير المكاني والاستدلال الهندسي، والتفاعل النشط بين الطلاب والمعلم.

ورغم هذه النتائج الإيجابية، إلا أن الفجوة البحثية التي برزت تكمن في محدودية الدراسات التي تركز على المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات ضمن بيئات تعليمية عربية، حيث يظل معظم تطبيق الروبوتات محدودًا على أنشطة عرضية أو ورش عمل قصيرة، وليس ضمن الدرس اليومي المنهجي، كما أن هناك نقصًا في الدراسات التي تقيس حجم التأثير الفعلي للروبوت على التفاعل والتحصيل، وليس فقط على وجود أثر أو تحسن نسبي، ما يجعل الحاجة ماسة لإجراء دراسة ميدانية منهجية تقارن بين مجموعة تستخدم الروبوت التعليمي ومجموعة ضابطة تتلقى التعليم التقليدي، مع قياس التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي بشكل موضوعي ومنهجي، وبناءً على ذلك، تهدف الدراسة الحالية إلى سد هذه الفجوة من خلال استكشاف فاعلية استخدام الروبوت التعليمي في زيادة التفاعل والتحصيل لدى طلاب المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات، مع تقديم أدلة تجريبية واضحة يمكن الاستفادة منها في تطوير استراتيجيات التدريس ودمج التكنولوجيا بشكل منهجي وفعال في البيئة الصفية.

المنهجية والإجراءات

يتضمن هذا الجزء عرضاً لمنهج الدراسة وعينتها وأدواتها وطرق التحقق من دلالات صدقها وثباتها، وإجراءات الدراسة، ومتغيراتها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات من أجل الوصول إلى النتائج، وفيما يلي عرضاً لذلك.

منهجية الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي لكونه منهج البحث الملائم لمثل هذا النوع من الدراسات، والذي يستهدف تحليل الأدب النظري والبيانات التي تم جمعها من الميدان التربوي للكشف عن فاعلية استخدام الروبوت التعليمي في زيادة تفاعل الطلاب والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات للمرحلة الابتدائية، وذلك وفق التصميم شبه التجريبي التالي:

وذلك وفق التصميم شبه التجريبي التالي:

EG	O1	O2	X	O1	O2
CG	O1	O2	_	O1	O2

EG): Experimental Group (المجموعة التجريبية

CG): Control Group (المجموعة الضابطة

O1: الاختبار التحصيلي

O2: قياس التفاعل الصفي

X: التدريس للمجموعة التجريبية (التدريس باستخدام الروبوت التعليمي):

التدريس للمجموعة التجريبية (الطريقة الاعتيادية): _

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من طلبة الصف الخامس الابتدائي في مدرسة النجاح التابعة لمنطقة جديدة المكر ضمن مناطق لواء الشمال في فلسطين، وتم اختيارها بطريقة قصدية، وتم اختيار شعبتين بطريقة عشوائية وتعيين أحدهما لتكون مجموعة تجريبية ستتكون من (25) طالباً وطالبة سدرس وفقاً للروبوت التعليمي والأخرى ضابطة ستتكون من (25) طالباً وطالبة سدرس بالطريقة الاعتيادية.

أدوات الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة تم تطوير أداتي الدراسة المكونة أحدهما اختبار تحصيلي في الرياضيات، والأخرى مقياس التفاعل الصفي، كأداة لجمع البيانات من أفراد الدراسة وذلك بعد الإطلاع على الأدب النظري، ومراجعة الدراسات السابقة حول موضوع الدراسة كدراسة دراسة (Varaman et al. (2024) و (Tabieh et al. (2024 و Flores et al. (2024) و عواده (2023) و السرحاني (2023) وفيما يلي عرض لأداتي الدراسة وكيفية التحقق من صدقهما وثباتهما. أولاً: الاختبار التحصيلي:

لتحقيق هدف الدراسة تم بناء اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات (وحدة الكسور وتضمنت الموضوعات الآتية: تحويل كسر أكبر من واحد إلى عدد مختلط وبالعكس، جمع وطرح كسور، مسائل كلامية في الكسور، كسور على مستقيم الأعداد، ومقارنة كسور) في كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي، وتم ذلك من خلال عمل تحليل محتوى الوحدة وعمل جدول مواصفات له وإعداد بصورته الأولية وتكون من 20 فقرة من نوع الاختيار من متعدد لكل فقرة أربعة بدائل.

صدق الاختبار التحصيلي

تم التحقق من صدق هذا الاختبار من حيث انتماء الفقرات للمجالات التي تتدرج ضمنه ومدى وضوحها وسلامة الصياغة اللغوية لكل الفقرات، بعرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الكفاءة والخبرة والاختصاص في المناهج والتدريس ومعلمي الرياضيات، وذلك لإجراء التعديلات التي يرونها مناسبة.

ثبات الاختبار التحصيلي

تم التحقق منه باستخدام طريقة الثبات بالإعادة (Test-Retest)، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة من خارج المشاركين في الدراسة وعددهن (25) طالبة، ثم تم تطبيقه مرة أخرى على نفس العينة بعد أسبوعين. وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين لتحديد مدى الثبات. بالإضافة إلى ذلك، تم حساب معامل ألفا كرونباخ للتحقق من الاتساق الداخلي للفقرات في الاختبار.

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي.

لإيجاد معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار التحصيلي تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية خارج العينة الأصلية، تم اعتماد النسبة المئوية للطلاب الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة كمعامل للصعوبة، بينما تم اعتماد نسبة الفرق بين الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة من الفئة العليا والفئة الدنيا لإيجاد معامل التمييز، والجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1) : معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار التحصيلي

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	.753	.921	11	.335	.929
2	.419	.928	12	.851	.919
3	.881	.918	13	.674	.923
4	.614	.924	14	.557	.925
5	.603	.924	15	.425	.928
6	.800	.920	16	.765	.921
7	.491	.926	17	.796	.920
8	.329	.930	18	.600	.924
9	.522	.926	19	.368	.929
10	.518	.926	20	.763	.921

يتبين لنا من الجدول (1) أن قيم معاملات الصعوبة والتمييز قيم ملائمة ومناسبة لإجراء الدراسة.

ثانياً: مقياس التفاعل الصفي

تم تطوير أداة الدراسة (مقياس التفاعل الصفي)، بالشكل الذي يمكن من اختبار اسئلة الدراسة والتي تم بناءها وتكوينها وعرضها على معلمي الرياضيات لغرض تقييم التفاعل الصفي بعد تطبيق الروبوت التعليمي، وذلك بعد الإطلاع على دراسات سابقة كدراسة (وعسيري (2021) و أبو موسى والتخاينة (2021) و (Brender et al. (2021) و (Giang & Negrini (2021) والسليمان والعمرى (2020) و البدو(2017)) وتكون في صورته الأولية من (18) فقرة.

صدق المقياس

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين ذوي الكفاءة والخبرة والاختصاص في المناهج والتدريس ومعلمي الرياضيات، للحكم على مدى صلاحيتها، لإبداء رأيهم في مدى مناسبة الفقرات، ودقة الصياغة اللغوية، وذلك لإجراء التعديلات التي يرونها مناسبة، وتم الأخذ بتعديلات المحكمين كصياغة بعض الفقرات وحذف فقرة واحدة ليصبح بصورته النهائية (17) فقرة.

ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات مقياس التفاعل الصفي فقد تم حساب معامل الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.95) وبالتالي هذه القيمة مرتفعة وملائمة لغايات هذه الدراسة.

ثالثاً: دليل المعلم

لتحقيق هدف الدراسة تم إعداد دليل للمعلمين لتنفيذ المحتوى وفقاً لاستخدام الروبوت التعليمي لطلبة المجموعة التجريبية، بحيث يتضمن توزيع الحصص الدراسية وكيفية تنفيذ كل حصة دراسية باستخدام الروبوت التعليمي وكيفية التعامل معها مع تحديد التوقيت الزمني لكل جزء في الحصة، حيث صاغت الباحثة نتائج التعلم المتعلقة بالوحدة في كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي والتي بعنوان (وحدة الكسور وتضمنت الموضوعات الآتية: تحويك كسر أكبر من واحد إلى عدد مختلط وبالعكس، جمع وطرح كسور، مسائل كلامية في الكسور، كسور على مستقيم الأعداد، ومقارنة كسور) في كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي وفقاً لدليل المعلم، وبعد الرجوع إلى الدراسات السابقة تم إعداد برنامج معتمد على الروبوت التعليمي لقياس تحصيل الطلبة وتفاعلهم الصفي وتم تحديد طرق التقديم والتي ستمثل في استخدام الروبوت التعليمي بما يخدم الأهداف التعليمية الموضوعية، وتم تدريس الطلبة وفقاً لها، وراعت الباحثة ميول ورغبة الطلبة في اختيار الموضوع، توفير الوقت للعمل الجماعي والفردية.

متغيرات الدراسة

تتضمن الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة: إستراتيجية التدريس ولها مستويان: الإستراتيجية التدريسية باستخدام الروبوت التعليمي، والتدريس الاعتيادي.

المتغيرات التابعة: درجات التحصيل في مادة الرياضيات، ومقياس التفاعل الصفي.

المعالجات الإحصائية

للتأكد من أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب والمعالجات الإحصائية المناسبة التي تم إجراؤها باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وعلى النحو الآتي:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على الاختبار التحصيلي وتم إجراء اختبار تحليل التباين المصاحب الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على الاختبار التحصيلي

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس الاتجاه وتم إجراء اختبار تحليل التباين المصاحب الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على المقياس.

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الجزء عرض لنتائج الدراسة التي تهدف إلى معرفة فاعلية استخدام الروبوت التعليمي في زيادة تفاعل طلاب المرحلة الابتدائية وتحسين تحصيلهم الدراسي في مادة الرياضيات وتم عرض نتائج الدراسة وفقاً لأسئلة الدراسة، وفيما يلي عرض لذلك:

قبل البدء بعرض نتائج الدراسة المتعلقة بأثر استخدام الروبوت التعليمي في تحصيل الطلاب وتفاعلهم الصفّي في مادة الرياضيات، من الضروري التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق التدخل. وقد تم ذلك من خلال مقارنة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من التحصيل القبلي والتفاعل القبلي للطلاب في كل مجموعة، بالإضافة إلى تطبيق اختبار T للعينات المستقلة لتحديد وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية. وتوضح النتائج في الجدول (2) ما يلي:

جدول (2) : تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق الروبوت التعليمي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة الإحصائية (p)
التحصيل القبلي في الرياضيات	التجريبية	25	14.12	2.948	0.654	0.516
	الضابطة	25	13.56	3.664		
التفاعل الصفّي القبلي	التجريبية	25	1.82	0.51	1.12	0.268
	الضابطة	25	1.63	0.36		

تشير النتائج الواردة في الجدول أعلاه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في كل من التحصيل القبلي والتفاعل القبلي، حيث بلغت قيمة الاحتمالية (p) أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق التدخل التعليمي باستخدام الروبوت. يضمن تكافؤ المجموعتين أن أي فروق لاحقة يمكن نسبتها إلى التدخل بالروبوت وليس لاختلافات أولية في مستويات التحصيل أو التفاعل.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات علامات الطلبة في المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في الرياضيات يُعزى لطريقة التدريس (استخدام الروبوت التعليمي، الطريقة الاعتيادية)؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية، وكما تم تطبيق اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للاختبار التحصيلي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار القبلي والاختبار البعدي لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية

الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	البعدي
طريقة التدريس						
طريقة الروبوت التعليمي (المجموعة التجريبية)	25	14.12	2.948	16.60	2.291	
الطريقة الاعتيادية (المجموعة الضابطة)	25	13.56	3.664	15.08	2.532	

نلاحظ من الجدول (3) وجود فروقات ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي، ولمعرفة تلك الفروق تم تطبيق اختبار تحليل التباين المشترك، الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4): نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) بين المجموعة الضابطة والتجريبية في المقياس البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة الإحصائية	قيمة مربع ايتا (η^2)
الاختبار القبلي	16.399	1	16.399	16.182	*.000	.256
طريقة التدريس	232.210	1	232.210	229.140	*.000	.830
الخطأ	47.630	47	1.013			
الكل	12854.000	50				
الكل المصحح	308.720	49				

معامل التفسير ($R^2=0.846$)

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

يظهر لنا من جدول (4) أن قيمة "ف" (229.140) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في أثر تدريس الرياضيات باستخدام الروبوت التعليمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لطريقة التدريس باستخدام الروبوت التعليمي (16.60)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لطريقة التدريس الاعتيادية (15.08).

ولتحديد نسبة مساهمة الطريقة باستخدام طريقة الروبوت التعليمي في التباين في الأداء على الاختبار فقد تم استخراج مربع ايتا (Effect Size)، حيث بلغ (0.83)، وهي قيمة مرتفعة نسبياً أي أن الطريقة باستخدام الروبوت التعليمي كانت لها أثر كبير في رفع درجات الاختبار لدى المجموعة التجريبية، ولتحديد الدلالة العملية للفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي والتي توضح نسبة مساهمة طريقة التدريس بالروبوت التعليمي في التباين بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار، فقد تم استخراج معامل التفسير (R^2) حيث بلغت قيمته (0.846) وهي قيمة مرتفعة، مما يعني أن طريقة التدريس باستخدام الروبوت التعليمي ساهمت بنسبة (84.6%) من التحسن في درجات أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي لمادة الرياضيات، وبالتالي هذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات علامات الطلبة في المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في الرياضيات، ولمعرفة تلك الفروق تم إيجاد المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5): المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للمقياس لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي

طريقة التدريس	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الطريقة الاعتيادية (المجموعة الضابطة)	15.265	.202
طريقة الروبوت التعليمي (المجموعة التجريبية)	16.415	.202

تشير النتائج التي ظهرت في الجدول (5) أن الفروقات بين المتوسطات الحسابية لأفراد العينة في الاختبار التحصيلي لمادة الرياضيات كانت لصالح التدريس بطريقة الروبوت التعليمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدة عوامل تربوية ونفسية تتعلق بأسلوب التعلم النشط والتفاعلي الذي يتيح للروبوت داخل الصف؛ فالروبوت التعليمي يعمل على تحفيز مشاركة الطلاب بشكل أكبر مقارنة بالطريقة التقليدية، من خلال دمج عناصر اللعب، التجريب، والمحاكاة الواقعية للمفاهيم الرياضية، ما يعزز التركيز والانتباه لدى الطلاب أثناء الدرس، كما أن استخدام الروبوتات يسمح بتقديم المفاهيم بطريقة مرئية وتفاعلية، ما يساعد الطلاب على فهم العلاقات الرياضية بشكل أعمق وتجسيد المفاهيم المجردة، ويعزز التعلم الذاتي والاستكشافي لديهم، هذا يعكس قدرة الروبوت على تحسين التحصيل الأكاديمي بشكل ملموس، ويؤكد فعالية دمج التكنولوجيا التعليمية الحديثة في تعليم الرياضيات، خصوصاً في المرحلة الابتدائية التي يحتاج فيها الطلاب إلى أساليب محفزة وتفاعلية لدعم فهمهم للمفاهيم الرياضية، وبالإضافة إلى ذلك يمكن النظر إلى هذه النتيجة من منظور نفسي تربوي، حيث يعزز الروبوت التعليمي الدافعية الداخلية للطلاب، ويشجعهم على مواجهة التحديات الرياضية بثقة وفضول، كما يساهم في تطوير مهارات حل المشكلات والتفكير النقدي لديهم، وهي مهارات أساسية في الرياضيات وفي الحياة اليومية، لذلك، فإن هذه النتيجة تؤكد أهمية إدماج الروبوت التعليمي في برامج الرياضيات بالمدارس الابتدائية ليس فقط كأداة تعليمية مسلية، وإنما كوسيلة فعالة لتعزيز التعلم، التفاعل، والتحصيل الأكاديمي بشكل مستدام.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، مثل دراسة (Varaman et al. و Tabieh et al. (2024)، التي أظهرت تحسناً ملحوظاً في تحصيل الطلاب ومهارات التفكير الهندسي عند استخدام الروبوتات التعليمية، كما تدعم نتائج هذه الدراسة ما أشار إليه عواده (2023) والسليمان والعمرى (2020) حول قدرة الروبوت التعليمي على تعزيز التفاعل الصفّي والمشاركة النشطة للطلاب.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات علامات الطلبة في المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس تفاعل الطلبة البعدي يُعزى لطريقة التدريس (استخدام الروبوت التعليمي، الطريقة الاعتيادية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية، وكما تم تطبيق اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لمقياس التفاعل الصفّي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المقياس البعدي، حيث أن المجموعة الضابطة كانت تستخدم طريقة التدريس بالطريقة الاعتيادية، بينما تم تطبيق طريقة التدريس باستخدام الروبوت التعليمي على المجموعة التجريبية، والجدول التالي توضح ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقياس القلبي والمقياس البعدي لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية

الاختبار		القبلي		البعدي	
طريقة التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
طريقة الروبوت التعليمي (المجموعة التجريبية)	25	1.82	.51	3.91	.58
الطريقة الاعتيادية (المجموعة الضابطة)	25	1.63	.36	2.20	.71

نلاحظ من الجدول (6) وجود فروقات ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في المقياس البعدي، ولمعرفة تلك الفروق تم تطبيق اختبار تحليل التباين المشترك، الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(7): نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) بين المجموعة الضابطة والتجريبية في المقياس البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدالة الإحصائية	قيمة مربع ايتا (η^2)
الاختبار القبلي	2.373	1	2.373	6.205	*.016	.117
طريقة التدريس	31.110	1	31.110	81.351	*.000	.634
الخطأ	17.974	47	.382			
الكل	523.204	50				
الكل المصحح	56.822	49				

معامل التفسير ($R^2=0.684$)

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

يظهر لنا من جدول (7) أن قيمة "ف" (81.351) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مقياس التفاعل الصفي باستخدام الروبوت التعليمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لطريقة التدريس باستخدام الروبوت التعليمي (3.91)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لطريقة التدريس الاعتيادية (2.20).

ولتحديد نسبة مساهمة الطريقة باستخدام طريقة الروبوت التعليمي في التباين في الأداء على مقياس التفاعل الصفي فقد تم استخراج مربع ايتا (Effect Size)، حيث بلغ (0.634)، وهي قيمة متوسطة أي أن طريقة التدريس باستخدام الروبوت التعليمي كانت لها أثر كبير في رفع متوسطات المجموعة التجريبية في مقياس التفاعل الصفي، ولتحديد الدلالة العملية للفروق بين المقياسين القبلي والبعدي والتي توضح نسبة مساهمة طريقة استخدام الروبوت التعليمي في التباين بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على المقياس، فقد تم استخراج معامل التفسير (R^2) حيث بلغت قيمته (0.684) وهي قيمة متوسطة، مما يعني أن طريقة الروبوت التعليمي ساهمت بنسبة (68.4%) من التحسن في المتوسطات الحسابية لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفاعل الصفي، وبالتالي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات علامات الطلبة في المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في الرياضيات، ولمعرفة تلك الفروق تم إيجاد المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس التفاعل الصفي، والجدول (8) يوضح ذلك:

جدول(8): المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للمقياس لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية في المقياس البعدي

طريقة التدريس	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الطريقة الاعتيادية (المجموعة الضابطة)	2.247	.125
طريقة الروبوت التعليمي (المجموعة التجريبية)	3.861	.125

تشير النتائج التي ظهرت في الجدول (8) أن الفروقات بين المتوسطات الحسابية لأفراد العينة في مقياس التفاعل الصفي كانت لصالح التدريس بطريقة الروبوت التعليمي .

ويُفسر ذلك بأن الروبوت التعليمي يخلق بيئة تعليمية تفاعلية تحفز الطلاب على المشاركة النشطة داخل الصف، من خلال الأنشطة العملية والتجريبية التي تدمج اللعب والاستقصاء وحل المشكلات، وهذا الأسلوب في التدريس يعزز الانتباه والتركيز ويشجع الطلاب على التفاعل مع أقرانهم ومع محتوى الدرس بطريقة ديناميكية، مما يزيد من مستوى التفاعل الصفي مقارنة بالطريقة التقليدية المعتمدة على التلقين والعرض المباشر، وهو ما يعكس أثرًا ملموسًا للتدخل التعليمي، ويشير هذا إلى أن الروبوت التعليمي لا يعزز التحصيل الأكاديمي فحسب، وإنما يسهم بشكل كبير في بناء بيئة صفية تفاعلية داعمة للتعلم، حيث يزداد شعور الطلاب بالانتماء والمشاركة، ويتطور لديهم الدافع الداخلي للتعلم المستمر، وبناءً على ذلك، تؤكد هذه النتائج أهمية دمج الروبوت التعليمي في العملية التعليمية بشكل منهجي ومستمر، وليس كأداة عرض مؤقتة، لما له من أثر واضح على التفاعل الصفي، وهو ما يمكن المعلمين من تعزيز المشاركة النشطة وتحفيز الطلاب على الانخراط الفعّال في تعلم الرياضيات بشكل مستدام وفعّال.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه عواده (2023) والسليمان والعمرى (2020) حول قدرة الروبوت التعليمي على تعزيز التفاعل والمشاركة الطلابية داخل الصف، حيث يتيح الروبوت فرصًا للتعلم التعاوني والتنافس الودي، ويحفز الطلاب على تبادل الأفكار والتعاون في حل المسائل الرياضية، كما تدعم هذه النتيجة الدراسات التجريبية مثل Wingren et al. (2022) التي بينت فعالية الروبوتات التعليمية في زيادة المشاركة، التفاعل الاجتماعي، وتنمية مهارات التعاون بين الطلاب.

التوصيات والمقترحات

استنادًا إلى النتائج التي أظهرت فعالية استخدام الروبوت التعليمي في تحسين تحصيل طلاب المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات وزيادة التفاعل الصفي، يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية لتطوير العملية التعليمية وتعزيز نتائج التعلم:

1. إدراج الروبوتات التعليمية كأداة منهجية ضمن دروس الرياضيات، بحيث تُصبح جزءًا من التخطيط اليومي للحصص وليس مجرد نشاط عرضي أو تجريبي، لضمان استمرار التفاعل وزيادة التحصيل الأكاديمي للطلاب.
2. توفير برامج تدريبية متكاملة للمعلمين حول كيفية استخدام الروبوت التعليمي بفعالية، بما يشمل تصميم الأنشطة التعليمية، إدارة الصف أثناء استخدام الروبوت، وأساليب الدمج بين الأنشطة التفاعلية والأهداف التعليمية.
3. اقتراح تصميم أنشطة تعليمية متنوعة ومتدرجة المستوى، تدمج المهارات الحسابية، التفكير الهندسي، وحل المشكلات، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، بما يسهم في تعزيز التفاعل والمشاركة لجميع الطلاب وتحقيق استيعاب أعمق للمفاهيم الرياضية.
4. متابعة وتحليل نتائج تطبيق الروبوت التعليمي بشكل دوري لتقييم مدى تأثيره على التحصيل والتفاعل الصفي، واستخدام هذه النتائج لتطوير استراتيجيات التدريس وتحسين خطط الدروس المستقبلية.
5. ضمان توفير الموارد اللازمة لتطبيق الروبوتات التعليمية بفاعلية، بما في ذلك الأجهزة والبرامج التعليمية والدعم الفني المستمر، لضمان استدامة استخدام الروبوت في العملية التعليمية وتحقيق الفوائد المرجوة.

6. تشجيع المدارس والهيئات التعليمية على تبني الثقافة التربوية المعتمدة على التكنولوجيا التعليمية، بما يساهم في الانتقال من التعليم التقليدي القائم على التلقين إلى التعليم التفاعلي المعزز بالتجريب والاكتشاف، بما يحقق تطوير مهارات الطلاب التحصيلية والاجتماعية على حد سواء.

7. إجراء دراسات مستقبلية تشمل مراحل تعليمية مختلفة ومواد دراسية أخرى لتحديد إمكانية تعميم النتائج، وكذلك دراسة أثر الروبوت التعليمي على مهارات التفكير العليا، الدافعية للتعلم، وحل المشكلات، بما يعزز المعرفة العلمية حول فعالية التكنولوجيا التعليمية.

قائمة المراجع

المراجع العربية

- أبو موسى، مفيد والتخاينة، بهجت. (2021). أثر استخدام الروبوت التعليمي من خلال المدخل التكاملية في التحصيل الرياضي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 45(2)، 200-227.
- البدو، أمل. (2017). أثر التدريس المعلمي اعتمادا على الروبوت التعليمي في تنمية التحصيل الرياضي لطالبات الصف الثاني عشر علمي لمدارس عمان-الأردن. *المجلة الدولية لتطوير التفوق*، 8(15)، 133-152.
- دعميش، شيماء، (2017). طرق التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصفّي لدى تلاميذ كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، *علم الاجتماع التربوي*، رسالة ماجستير أكاديمي، جامعة محمد بوصاف بالميلة، الجمهورية الجزائرية.
- السرْحاني، مها. (2023). تصوّرات مُعلّمي ومُعلّّات الرّياضيّات نحو استخدام الروبوت التعليمي (Educational Robot) في تدريس بطيّئي التعلّم، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 17(8)، 342 - 395.
- السليمان، بدر والعمرى، معيض. (2020). أثر استخدام الروبوت التعليمي (Educational Robot) في تنمية مهارة الاستدلال المكاني لطلاب الصف الرابع الابتدائي في منهج الرياضيات، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 1(57)، 299 - 330.
- عبد الله، لينا. (2018). أثر التدريس باستخدام حقيبة الروبوت التعليمية "EV3" في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن وفي تنمية مهارات التفاعل الصفّي في مادة تكنولوجيا المعلومات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- عسيري، مفرح. (2021). أثر استخدام الروبوت التعليمي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والطلاقة الإجرائية في الرياضيات لدى تلاميذ الصفوف الأولية، *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية*، 2(1)، 155 - 193.
- عمار، أسماء. (2021). أثر استخدام الروبوت التعليمي في التحصيل الدراسي للمتعلمين في ظل التحول الرقمي، *المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل*، 4(17)، 25-40.
- العمرى، معيض (2020) أثر استخدام الروبوت التعليمي (Educational Robot) في تنمية مهارة الاستدلال المكاني لطلاب الصف الرابع الابتدائي في منهج الرياضيات. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 1(58)، 295-330.
- عواده، رائد. (2023). كفاءة الروبوت التعليمي في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمها في مدينة القدس، *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، 19(2)، 214 - 238.

المراجع الأجنبية

- Akyuz, H., Yildiz, I. and Bilgici, G. (2020). An investigation of the effects of robotics programming and 3D design development activities on students' problem solving and creative thinking skills. *Journal of Educational Technology*, 17(1), 12–21.
- Brender, J., El-Hamamsy, L., Bruno, B., Chessel-Lazzarotto, F., Zufferey, J. D., & Mondada, F. (2021, September). Investigating the role of educational robotics in formal mathematics education: The case of geometry for 15-year-old students. In *European Conference on Technology Enhanced Learning* (pp. 67-81). Cham: Springer International Publishing.
- da Silva, M. D. G. T., Araújo Maia, C. J. D. N., Fernandes Curvelo, C. D. C., Garcia, L. T. D. S., & Gonçalves, L. M. G. (2025). Educational robotics as a pedagogical resource for K-12 students with learning difficulties. *Scientific Reports*, 15(1), 35923.
- El-Hamamsy, L., Papaspyros, V., Kangur, T., Mathex, L., Giang, C., Skweres, M., ... & Mondada, F. (2021, April). Exploring a handwriting programming language for educational robots. In *International Conference on Robotics in Education (RiE)* (pp. 268-275). Cham: Springer International Publishing.
- Flores, G., Mazondo, A., Moraes, P., Sodre, H., Peters, C., Saravia, V., ... & Assunção, N. (2024). From Extension to Research: How Robotics Stimulates Academic Interest in Undergraduate Students. *arXiv preprint arXiv:2411.05011*.
- Giang, C., & Negrini, L. (2021, April). Educational robotics in online distance learning: an experience from primary school. In *International Conference on Robotics in Education (RiE)* (pp. 34-40). Cham: Springer International Publishing.
- Ouyang, F., & Xu, W. (2024). *The effects of educational robotics in STEM education: a multilevel meta-analysis*. *International Journal of STEM Education*, 11, Article 7.
- Tabieh, A. A., Fayiz, W., Altawalbeh, M., & Ahmad, F. B. (2024). The effectiveness of using educational robots in enhancing engineering mathematics skills among students in basic school. *International Journal of Education*, 12(3), 906-921.
- Talan, T. (2021). The effect of educational robotic applications on academic achievement: A meta-analysis study. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 5(4), 512-526
- Trapero-González, I., Hinojo-Lucena, F. J., Romero-Rodríguez, J. M., & Martínez-Menéndez, A. (2024, December). Didactic impact of educational robotics on the development of STEM competence in primary education: a systematic review and meta-analysis. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1480908). Frontiers Media SA.
- Varaman, P., Kumar, J. A., Rabu, S. N. A., & Osman, S. (2024). The Effect of Educational Robots on Primary Schools' Mathematics Learning Achievement, Interest, and Attitude. *Journal of Educators Online*, 21(2), 1-14.
- Wingren, M., Braskén, M., Pörn, R., & Andersson, S. (2022, April). Pupil-robot interaction in a math card game: an iterative process of studying the use of social robotics in primary school math education. In *International Conference on Robotics in Education (RiE)* (pp. 113-123). Cham: Springer International Publishing.
- Zhao, Z., Ren, P., & Yang, Q. (2024). Student self-management, academic achievement: Exploring the mediating role of self-efficacy and the moderating influence of gender insights from a survey conducted in 3 universities in America. *arXiv preprint arXiv:2404.11029*.

عنوان البحث

دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لمعلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب

زهراء صالح فياض هواش¹، ياسمين صالح عبدالله محارب¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: zhra.hwash@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/14>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/14>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/07م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/01م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لمعلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تصميم استبانة إلكترونية وتوزيعها على عينة مكونة من (100) معلم ومعلمة في منطقة النقب، وأظهرت النتائج أن مستوى الكفايات التعليمية لدى معلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب، جاءت بدرجة مرتفعة، وجاء البعد " الكفايات المهنية والأخلاقية" بالمرتبة الأولى، بينما جاء البعد " الكفايات المعرفية والبيداغوجية " بالمرتبة الأخيرة، في حين أظهرت النتائج أن مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لدى معلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب جاء بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لمعلمي الصفوف الأولى تعزى لخصائص الديمغرافية (الجنس)، حيث كانت هذه الفروق لصالح الذكور، ولمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الدكتوراة ولمتغير سنوات الخبرة ولصالح الفئة ذوي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات)، وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة وضع سياسات تعليمية وإدارية تدعم استخدام الذكاء الاصطناعي في الصفوف الأولى، بما في ذلك توفير الدعم الفني والمادي المستمر، وإعداد دليل استرشادي لتعميم الممارسات الناجحة على المدارس الأخرى في مناطق مشابهة للنقب.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، الكفايات التعليمية، معلمي الصفوف الأولى، النقب.

RESEARCH TITLE

The Role of Artificial Intelligence in Enhancing the Educational Competencies of First-Grade Teachers in the Negev Region

Abstract

This study aimed to investigate the role of artificial intelligence (AI) in enhancing the educational competencies of first-grade teachers in the Negev region. The study adopted a descriptive-analytical approach, where an electronic questionnaire was designed and distributed to a sample of 100 teachers. The results indicated that the level of educational competencies among first-grade teachers in the Negev region was high, with the dimension of "professional and ethical competencies" ranking first, while the "cognitive and pedagogical competencies" dimension ranked last. Furthermore, the results showed that the level of AI utilization in enhancing educational competencies was also high. Statistically significant differences were observed in the mean scores of the study sample regarding the role of AI in enhancing educational competencies, attributed to demographic variables: gender (favoring males), educational qualification (favoring doctoral degree holders), and years of experience (favoring teachers with less than 5 years of experience). Based on these findings, the study recommended establishing educational and administrative policies to support the use of AI in first-grade classrooms, including providing continuous technical and material support and preparing a guiding manual to generalize successful practices to other schools in similar regions of the Negev.

Key Words: Artificial Intelligence, Educational Competencies, First-Grade Teachers, Negev.

المقدمة

إن التطور المتسارع في مجال التقنية المعرفية والذكاء الاصطناعي يفرض على النظم التعليمية إعادة نظر جذرية في أساليب التعليم والتعلم، خصوصاً على مستوى الصفوف الأولى التي تمثل الأساس في بناء المسار الدراسي للطفل، ويبرز التساؤل حول كيف يمكن أن يتحول الذكاء الاصطناعي من أداة مساعدة إلى شريك تطويري يعزز كفايات معلمي الصفوف الأولى، ويزيد من فعالية الممارسات الصفية، ويكفل استجابات تربوية أكثر تخصصاً لاحتياجات المتعلمين.

يشير مصطلح الذكاء الاصطناعي (AI) في السياق التعليمي إلى مجموعة النظم والبرمجيات القادرة على محاكاة وظائف معرفية بشرية، مثل التحليل والتعرف والتنبؤ، بهدف دعم عمليات التعلم والتصحيح والتقييم وتخصيص التجربة التعليمية (الحسيني، 2023)، وقد أشار (Durrani et al., 2024) إلى أن الأنظمة المعتمدة على الذكاء الاصطناعي تمتاز بقدرتها على تقديم تغذية راجعة فورية، وتخصيص المسارات التعليمية وفق مستويات الطلاب، وتحليل بيانات التعلم بالكميات التي تتعذر على الممارس البشري وحده، ما يجعلها أدوات ذات قيمة مضافة في بيئات التعليم المعاصرة، وفي السياق العملي، شهد العقد الأخير بروز منصات تدريبية ونظم تقييم آلية ومحركات توصية تعليمية تعتمد الذكاء الاصطناعي، الأمر الذي أثار تساؤلات حول كيفية دمج هذه الأدوات بشكل يعزز البعد التربوي وليس ليحل محل المعلم، وفي هذا السياق أشار (Garzón et al., 2025) إلى أن دمج الذكاء الاصطناعي في المدارس يتطلب إطاراً سياسياً وتدريبياً ومهنياً يضمن الاستخدام الآمن والأخلاقي لتلك الأدوات، مع تأكيد الحاجة إلى تطوير كفايات المعلمين للتعامل معها بفعالية.

وفي الفكر التربوي المعاصر، لا يقتصر دور الذكاء الاصطناعي على الأتمتة، بل يمتد ليشمل تحسين تصميم العمليات التعليمية (instructional design)، ودعم التعلم التفاعلي، وتمكين التعلم الشخصي (personalized learning). وقد أظهرت (Su et al., 2023) أن التطبيقات مثل منصات التعلم التكيفية، ومعاينات الأخطاء المباشرة، ومحركات اقتراح الأنشطة، قادرة على خفض زمن التعلم وتحسين تحصيل بعض المتعلمين إذا وُظِّفت بشكل مدروس، ومع ذلك، يشير (Filo et al., 2024) إلى أن فعالية هذه التطبيقات تعتمد على مدى امتلاك المعلم لكفايات تقنية وبيداغوجية تمكنه من تفسير مؤشرات النظام، وانتقاء توصياته، وضبطها تبعاً للسياق الصفّي وطرح موضوعات هامة حول أخلاقيات الذكاء الاصطناعي: الشفافية، والتحيز الخوارزمي، وخصوصية بيانات التلاميذ، مما يستدعي وجود إرشادات وممارسات مهنية واضحة تضبط إدخال هذه الأدوات في المدرسة.

في ضوء ما سبق يصبح من الضروري الانتقال إلى سؤال محوري هو ما هي الكفايات التي يحتاجها معلمو الصفوف الأولى ليستوعبوا ويستثمروا إمكانات الذكاء الاصطناعي؟، والإجابة على هذا السؤال تقتض تعريفًا واضحاً لمصطلح "الكفايات التعليمية" في سياق الصفوف الأولى، وصياغة بنوية تربط بين المعارف، والمهارات، والمواقف المهنية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية المبكرة، ونذكر بأن الكفايات ليست مجرد معرفة تقنية فحسب، بل تشمل قدرة المعلم على تصميم مواقف تعليمية فعّالة، وإدارة صفية حساسة لمراحل النمو المعرفي والانفعالي للطفل، وتقييم نواتج تعلم باعتماد أساليب متنوعة، مع وعي احترافي بأخلاقيات المهنة واحتياجات المجتمع المحلي، وهذا المنظور يضع "الكفايات" في قلب عملية الدمج بين التقنية والبيداغوجيا، ويؤهل للإجابة على إشكالية كيف يعزز الذكاء الاصطناعي هذه الكفايات أو يعيقها إذا ما أُسيء توظيفه.

ويقصد بـ"الكفايات التعليمية لمعلمي الصفوف الأولى" مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات المهنية التي تُمكن

المعلم من تنفيذ عملية تعليمية متوازنة وفعالة لطلبة المرحلة الأولى (Chiu et al., 2025)، وتشمل عادةً: الكفاية المعرفية البيداغوجية المتعلقة بمعرفة نمو الطفل وطرق التدريس والوسائل التعليمية، الكفاية التقنية الرقمية التي تمكن المعلم من تشغيل واختيار الأدوات الرقمية المناسبة، وكفاية التقييم والتقييم التي تتيح للمعلم استخدام بيانات التحصيل لصياغة تدخلات تربوية، والكفاية المهنية الأخلاقية المتعلقة بسلوك المعلم تجاه الطلاب والمجتمع واستخدام بياناتهم، ومن منظور المعالجة الحديثة، تقتزن هذه المكونات بمستوى الاستقلالية والمرونة والقدرة على التعلم المستمر؛ إذ إن المعلم الناجح في زمن الذكاء الاصطناعي هو ذلك الذي لا يكتفي بالمعرفة الثابتة بل يطور من كفاءاته باستمرار ويقراً مؤشرات الأداء الرقمي ويستجيب لها بوعي نقدي. (علي وآخرون، 2025)

إذ يمكن لحلول الذكاء الاصطناعي أن تعزز كفايات المعلمين بعدة آليات عملية أبرزها من خلال التخصيص (personalization) الذي يوفره النظام لاحتياجات كل تلميذ، ما يساعد المعلم على تصميم أنشطة تتناسب مع الفروق الفردية؛ وأيضاً عبر تحليل بيانات التعلم (learning analytics) الذي يقدم للمعلم مؤشرات أداء دقيقة تسهل اتخاذ قرارات صافية مستنيرة؛ بالإضافة إلى تعزيزها عن طريق أدوات دعم التخطيط وتصميم الدروس التي تقترح موارد وأنشطة مبنية على أهداف تعليمية محدّدة؛ ويتم تعزيزها من خلال توفير منصّات تدريب مهني (PD) مدعومة بالذكاء الاصطناعي تُكيّف مسارات التعلم المهني للمعلمين وفق احتياجاتهم (Kim & Kown, 2023)، ومع ذلك، تبرز الحاجة لوجود إطار تأهيلي يربط بين هذه الآليات وكفايات المعلم الحقيقية، لأن وجود تكنولوجيا وحدها لا يكفر نقص الإعداد أو ضعف الوعي المهني، وفي هذا السياق تشير (Muttaqin, 2022) إلى أن برامج التطوير المهني المصممة لتمكين المعلمين من فهم مخرجات أدوات الذكاء الاصطناعي وتفسيرها، وتكييف تدخلاتها، تعطي مردوداً ملحوظاً في تحسين الممارسات الصفية.

وقد شهدت الأدبيات مؤخراً نمواً في دراسات تناولت أطر كفايات المعلمين للذكاء الاصطناعي وإجراءات بناء قدراتهم، فطورت إطارات مفاهيمية تصف مستويات كفاية متعددة (أساسية، متوسطة، متقدمة) وتتضمن عناصر معرفية وبيداغوجية وأخلاقية (Tan et al., 2024)، كما أظهرت (Leba et al., 2025) أن برامج التطوير المهني الموجهة لرفع "الاستعداد الرقمي" لدى المعلمين تحسّن من قدراتهم على دمج أدوات تكيف التعلم ومصادر الذكاء الاصطناعي داخل خطط الدروس، في مقابل ذلك، تكشف دراسة (Filiz et al., 2025) عن فجوات واضحة بين توفر التقنيات في المؤسسات التعليمية والقدرة الفعلية للمعلمين على توظيفها بطرق تحسّن التعلم الفعلي، كما بينت دراسة (Tongchai & Malakul, 2025) أن النجاح يعتمد على توفر دعم مؤسسي، وإدارة معلوماتية سليمة، وثقافة مدرسية تُشجّع الابتكار، بالإضافة إلى تدريب طويل المدى يصمّم بعين الاعتبار خصوصية المرحلة العمرية للطلاب.

تختلف بيانات التعليم اختلافاً ملموساً بين المناطق الحضرية والمناطق الطرفية، وتتميز منطقة النقب بسمات جغرافية واجتماعية خاصة — منها التوزيع السكاني البعدي، والوجود الكبير لمجتمعات بدوية وعربية بتركيب اجتماعي وثقافي متميز، والفجوات في البنية التحتية أحياناً — ما يجعل تطبيق حلول الذكاء الاصطناعي التربوية في هذه المنطقة يواجه تحديات وفرصاً خاصة، فقد أظهرت دراسة جبارين وآخرون (2022) أن برامج التطوير المهني والبنية المؤسسية في مدارس النقب قد تعاني من نقاط ضعف في الموارد والبنى الإدارية، مع وجود جهود محلية مبذولة لتمكين المعلمين ورفع كفاءتهم عبر دورات وبرامج متخصصة، لكن مستوى تطبيق التكنولوجيا التعليمية لا يزال متبايناً بين المدارس؛ لذا فإن دراسة دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز كفايات معلمي الصفوف الأولى في النقب تتطلب حساسية عالية للمتغيرات المحلية: البنى التحتية الرقمية، مستوى الاعتماد على المصادر التقليدية، الثقافة المجتمعية تجاه التقنية والتعلم، واحتياجات

الطلبة الخاصة بمراحلهم العمرية، وإن مثل هذه الدراسة لن تضيف فقط إلى المعرفة النظرية، بل تقدم توصيات عملية قابلة للتطبيق محلياً لتحسين التأهيل المهني والنتائج التعليمية.

مشكلة الدراسة

يشهد التعليم في العقدين الأخيرين تحولاً متسارعاً بفعل صعود التقنيات الذكية ودخولها مباشرة في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم داخل الصفوف الدراسية، ومع هذا التغير المتسارع، باتت الأدوار التقليدية لمعلمي الصفوف الأولى موضع مراجعة مستمرة، خصوصاً في بيئات تعليمية تتطلب تفاعلاً عالياً مع احتياجات الأطفال ووتيرة تعلمهم، وقد أشار (An & James, 2025) إلى أن توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم لم يعد خياراً تكميلياً، بل أصبح جزءاً من البنية الأساسية للمدرسة الحديثة، بما يحمله من إمكانيات في تخصيص التعلم وتتبع نمو المتعلمين وإنتاج بيانات تعلم أكثر تكيفاً وثراءً، وفي هذا السياق، تبرز الحاجة لدراسة معمقة توضح كيف يمكن لهذه التقنيات أن تسهم في تعزيز الكفايات التعليمية لمعلمي المرحلة الأساسية الأولى، وخاصة في المناطق التي تتسم بخصوصية اجتماعية وثقافية وجغرافية.

ومن واقع خبرة الباحثة في الميدان التربوي، يُلاحظ وجود فجوة واضحة بين التوقعات المتزايدة من معلمي الصفوف الأولى فيما يتعلق بالتحول الرقمي، وبين ما يتوافر لديهم فعلياً من مهارات وكفايات تمكّنهم من دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في ممارساتهم الصفية اليومية، كما تُظهر الملاحظة المباشرة أن كثيراً من المعلمين يمتلكون الرغبة في تطوير أنفسهم، لكنهم يواجهون تحديات تتعلق بنقص البرامج التدريبية المتخصصة للصفوف الأولى، وغياب الأدلة الإجرائية التي تشرح كيفية دمج أدوات الذكاء الاصطناعي بما يتناسب مع الخصائص النمائية للمتعلمين الصغار، وتبرز هذه الفجوة بشكل أوضح في مناطق الأطراف مثل النقب، حيث تتداخل المحددات الجغرافية والثقافية مع محدودية الموارد، ما يجعل دمج الذكاء الاصطناعي ضرورة تربوية وليست رفاهاً تقنياً.

تتعلق مشكلة هذه الدراسة من تالقي فجوتين بحثية نظرية وتطبيقية؛ فالفجوة الأولى تتمثل في محدودية الدراسات التي بحثت كيفية توجيه قدرات الذكاء الاصطناعي نحو بناء كفايات تعليمية محددة لمعلمي الصفوف الأولى، إذ تركز غالبية الأبحاث المتاحة على مستويات تعليمية أعلى أو تقدم معالجات عامة لا تراعي خصوصية هذه المرحلة الحساسة. أما الفجوة الثانية فهي الفجوة التطبيقية في البيانات ذات الخصوصية مثل منطقة النقب، حيث تتطلب الظروف الثقافية والجغرافية مداخل تعليمية وتكنولوجية تتسم بالمرونة والاستجابة للسياق المحلي، وهي احتياجات لم تُعالج بعد من خلال دراسات ميدانية كافية، وفي ضوء هذه الاعتبارات، تتحدد مشكلة الدراسة في عدم وضوح الكيفية التي يمكن من خلالها للذكاء الاصطناعي أن يسهم في تعزيز الكفايات التعليمية لمعلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب، وما إذا كان بإمكانه تقديم حلول واقعية قابلة للتطبيق في بيئات تعليمية تتسم بخصوصية وتحديات متعددة، وبذلك، تكتسب الدراسة أهميتها العلمية والعملية، كونها تسعى إلى تحقيق تكامل فعال بين التقنية الحديثة ومتطلبات التعليم المبكر، بما يخدم المعلم والطفل والمجتمع في آن واحد.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي :

ما دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لدى معلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب؟

وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما مستوى الكفايات التعليمية لدى معلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب ؟

2- ما مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لدى معلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد الدراسة لدور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لمعلمي الصفوف الأولى تُعزى إلى متغيرات الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لدى معلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد مستوى الكفايات التعليمية لدى معلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب .
2. التعرف إلى مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لدى معلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب.
3. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقديرات أفراد العينة لدور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لدى معلمي الصفوف الأولى، والتي قد تُعزى إلى متغيرات الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

أهمية الدراسة

تتبع أهمية هذه الدراسة من طبيعة موضوعها الذي يجمع بين مجالين معاصرين هما: الذكاء الاصطناعي والتعليم المبكر، إضافة إلى خصوصية منطقة النقب وسياقها التربوي. ويمكن توضيح أهمية الدراسة من خلال الجانبين الآتيين:

أولاً: الأهمية النظرية

1. سدّ فجوة معرفية في الأدبيات التربوية عبر تقديم معالجة علمية محددة تربط بين الذكاء الاصطناعي والكفايات التعليمية لمعلمي الصفوف الأولى، إذ تنقّر المكتبة العربية والأجنبية لأبحاث تركز على هذه المرحلة العمرية الحساسة من منظور توظيف التقنيات الذكية.
2. الإسهام في بناء إطار نظري معاصر يوضّح العلاقة بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي وبين الكفايات التعليمية (المعرفية، التقنية، المهنية، التقويمية)، الأمر الذي يدعم الباحثين في تطوير نماذج تحليلية جديدة في هذا المجال.
3. إثراء ميدان تعليم الصفوف الأولى من خلال توفير أساس علمي يمكن الاستناد إليه في تفسير أثر الذكاء الاصطناعي على جودة أداء المعلم وممارساته الصفية، مما يعزز الاتجاه نحو دمج التقنيات الذكية في التربية المبكرة.
4. تقديم قاعدة معرفية لدراسات مستقبلية، حيث تفتح الدراسة المجال للباحثين لإجراء أبحاث تجريبية أو مقارنة بين مناطق مختلفة، أو بناء مقاييس جديدة لقياس الكفايات للمعلمين في مراحل التعلم المبكر.

ثانياً: الأهمية العملية (التطبيقية)

1. توفير بيانات ميدانية حقيقية حول مستوى استخدام الذكاء الاصطناعي في مدارس الصفوف الأولى في منطقة النقب، مما يساعد المخططين التربويين على اتخاذ قرارات مبنية على نتائج واقعية.
2. مساعدة صانعي السياسات التعليمية في تصميم خطط دعم وتطوير تتناسب مع طبيعة منطقة النقب، خاصة في ظل التباينات الجغرافية والثقافية التي قد تحدّ من الاستثمار الأمثل في التقنيات الحديثة.
3. تمكين معلمي الصفوف الأولى عبر توضيح مستوى توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والتقييم، وإدارة الصف، مما يعزز فاعليتهم المهنية ويسهم في تحسين نواتج التعلم للطلبة.
4. إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة في ممارسات تربوية مباشرة داخل المدرسة، مثل تطوير دروس تفاعلية مدعومة بالذكاء الاصطناعي، وتصميم أنشطة تتبع التقدم الفردي للمتعلمين، وبناء بيئات تعلم أكثر استجابة لاحتياجات الأطفال.

مصطلحات الدراسة

تشتمل الدراسة على المصطلحات الآتية :

الذكاء الاصطناعي يُعرّف الذكاء الاصطناعي بأنه :مجموعة من الخوارزميات والأنظمة التقنية القادرة على محاكاة عمليات التفكير البشري، مثل التعلم، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، ومعالجة البيانات، بهدف تنفيذ مهام تتطلب عادةً قدرات عقلية بشرية. (Le et al., 2022)

في هذه الدراسة يُقصد بالذكاء الاصطناعي :مجموعة التطبيقات والأدوات الرقمية الذكية التي يستخدمها معلمو الصفوف الأولى في منطقة النقب في تصميم الدروس، أو تقديم المحتوى، أو إدارة الصف، أو تقييم تعلم الطلبة، ويُقاس ذلك عبر الدرجة التي يحصل عليها المشارك في الاستبانة المعدة للدراسة.

الكفايات التعليمية للمعلم : مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والاتجاهات المهنية التي تمكن المعلم من أداء مهامه التدريسية بصورة فعّالة، بما يشمل التخطيط، والتنفيذ، والتقييم، واستخدام الوسائل التعليمية، والتفاعل المهني داخل البيئة الصفية (البري، 2020).

في هذه الدراسة تُعرّف الكفايات التعليمية بأنها :درجة امتلاك معلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب لكفايات معرفية بيداغوجية وتقنية رقمية وتقييمية ومهنية أخلاقية في ضوء توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي، ويُقاس ذلك عبر مجموع الدرجات التي يحصل عليها المشارك في أبعاد مقياس الكفايات التعليمية المعدّ لأغراض الدراسة.

معلمو الصفوف الأولى : هم المعلمون الذين يعملون مع الطلبة في المراحل الأولى من التعليم الأساسي، عادةً من الصف الأول حتى الصف الثالث، ويُعنى دورهم بتأسيس مهارات القراءة، والكتابة، والرياضيات، وتنمية المهارات الاجتماعية والمعرفية الأساسية. (البدجي، 2022)

يقصد بهم في هذه الدراسة :جميع المعلمين والمعلمات العاملين في الصفوف من الأول إلى الثالث الأساسي في مدارس منطقة النقب للعام الدراسي 2025م، والمشاركين فعلياً في تعبئة أداة الدراسة.

حدود الدراسة

تحدد الدراسة الحالية فيما يأتي:

- **الحدود الموضوعية:** "تقتصر الدراسة على التعرف إلى دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لمعلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب.
- **الحدود البشرية:** "استجابات أفراد الدراسة من معلمي ومعلمات الصفوف الأولى في المدارس التابعة لمنطقة النقب في فلسطين".
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة في المدارس التابعة لمنطقة النقب في فلسطين.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة ضمن الفصل الدراسي الأول للعام 2025 - 2026م.

الدراسات السابقة

تمت مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة بغرض تحليل النتائج وربطها بالدراسة الحالية، وتقديم الاقتراحات والتوصيات بناءً على الاتفاق أو الاختلاف مع تلك الدراسات السابقة. تم ترتيب الدراسات بترتيب زمني من الأحدث إلى الأقدم.

أجرى علي وآخرون (2025) دراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الموسيقية. ولتحقيق ذلك، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، واعتمد على بطاقة ملاحظة مهارات الكفايات التدريسية كأداة رئيسة لجمع البيانات. وضم مجتمع البحث 10 معلمي ومعلمات التربية الموسيقية، وتم قياس الكفايات قبل وبعد تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي على عملية التدريس، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، مما يشير إلى تحسن ملحوظ في الكفايات التدريسية للمعلمين بعد استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.

وقام (Huong et al., 2025) بدراسة هدفت إلى تقييم الحاجة لتعزيز كفايات الذكاء الاصطناعي لدى المعلمين في السياق الفيتنامي واقتراح استراتيجية لتطوير هذه الكفايات، استخدم الباحثون المنهج الميداني الاستقصائي، واعتمدوا على استبيان يتضمن أسئلة مفتوحة، ومقابلات شبه منظمة، شملت العينة 285 مشاركاً، منهم 94 معلماً و191 طالباً في برامج إعداد المعلمين، وأظهرت النتائج أن الحاجة لتطوير كفايات AI لدى المعلمين ملحة، وأن المعلمين لم يحصلوا بعد على فرص حضور الدورات التدريبية والتطوير المهني، كما بينت الدراسة أن بناء كفايات AI لدى المعلمين في فيتنام لا يزال في مراحله الأولى، مع تفاوت في آراء المشاركين حول مستويات الكفاية المطلوبة وفق إطار اليونسكو لكفايات AI؛ حيث أشار معظمهم إلى أهمية كفايات مستوى "الاستيعاب والتعميق" للمعلمين، مع ترك مستوى "الإبداع والابتكار" لأخصائيي AI، ما يسمح للمعلمين بالتركيز على تطوير مهني مستمر، وأكدت النتائج أن برامج التدريب والتطوير المهني في مجال الذكاء الاصطناعي تمثل سقفاً واعداً يحتاج إلى اهتمام الجهات التعليمية ومؤسسات إعداد المعلمين، مع ضرورة تصميم البرامج بما يتوافق مع احتياجات المعلمين الفعلية لتجنب إقبالهم أو إرباكهم.

وهدف دراسة (Chiu et al., 2025) إلى تطوير والتحقق من موثوقية وصلاحية مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين في مجال الذكاء الاصطناعي (TAICS) لتقييم كفايات المعلمين في التعليم الابتدائي والثانوي (K-12) استخدم الباحثون منهج تطوير الأدوات باستخدام طريقة دلفي، وصُمم المقياس ليشمل ستة أبعاد: معرفة الذكاء الاصطناعي، بيداغوجيا AI، التقييم باستخدام AI، أخلاقيات AI، التعليم المتمركز حول الإنسان، والمشاركة المهنية، ويحتوي كل بعد

على أربع عناصر. تم تطبيق المقياس على 434 معلماً ومعلمة من مدارس K-12 ، وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل العوامل التأكيدية ومقارنات النماذج، وأظهرت النتائج أن المقياس متسق وموثوق عبر الجنسين والمعلمين في العلوم وغير العلوم، ويتكون المقياس النهائي من 24 بنداً يغطي الأبعاد الستة للكفاية، ويمكن استخدام هذا المقياس في الدراسات الارتباطية، تقييم التدخلات، وتصميم استراتيجيات وسياسات جديدة لتطوير كفايات الذكاء الاصطناعي لدى المعلمين.

وهدفت دراسة (Hava & Babayigit, 2025) إلى تحليل أثر الكفاءة الرقمية للمعلمين على كفاياتهم في المعرفة التكنولوجية والبيداغوجية والمحتوى المتعلقة بالذكاء الاصطناعي (AI-TPACK) استخدم الباحثون منهج المسح الارتباطي، وشملت العينة 401 معلماً ومعلمة من مختلف المقاطعات والإدارات التعليمية في تركيا. وتم جمع البيانات باستخدام استمارة المعلومات الشخصية، مقياس AI-TPACK ، ومقياس الكفاءة الرقمية، وتم تحليلها باستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية. وأظهرت النتائج أن كفايات AI-TPACK لدى المعلمين كانت أقل من المتوسط، في حين جاءت مستويات الكفاءة الرقمية لديهم فوق المتوسط، كما بينت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الرقمية وكفايات AI-TPACK ، حيث تعد الكفاءة الرقمية مؤشراً مهماً للتنبؤ بهذه الكفايات.

هدفت دراسة الخرعان (2024) إلى بيان دور الذكاء الاصطناعي في تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، اعتمدت الدراسة المنهج الكمي الوصفي المسحي الارتباطي، واستخدمت مقياساً لقياس دور الذكاء الاصطناعي في تنمية الكفاءة المهنية، تكونت العينة من 45 معلماً ومعلمة يعملون مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في خمس مدارس للتربية الخاصة بمدينة جدة، وأظهرت النتائج أن للذكاء الاصطناعي إمكانات كبيرة في تطوير كفاءة المعلمين، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس، في حين ظهرت فروق لصالح حملة الدكتوراه في جميع أبعاد المقياس.

وهدفت دراسة عوض (2024) إلى استقصاء درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي ومديري المدارس الأساسية في ضوء التحول الرقمي، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وكونت عينة الدراسة من 405 معلمين ومعلمات و112 مديراً ومديرة تم اختيارهم بطريقة متيسرة من مجتمع الدراسة، وقد تم استخدام استبيانين، أحدهما للمعلمين والآخر للمديرين، بعد التحقق من صدقهما وثباتهما، لجمع البيانات اللازمة، وأظهرت النتائج أن درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي ومديري المدارس الأساسية جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس بين المعلمين، بينما ظهرت فروق لصالح الأقل خبرة لدى المعلمين. أما لدى مديري المدارس، فقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس لصالح الإناث، بينما لم تُظهر الفروق اختلافاً حسب الخبرة. كما لم تُظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية تبعاً للمسمى الوظيفي (معلم/مدير).

وهدفت دراسة (Yue et al., 2024) إلى التعرف على مدى استعداد معلمي المدارس الابتدائية والثانوية (K-12) وقدرتهم على تدريس الذكاء الاصطناعي، بالإضافة إلى تحديد مواقفهم تجاه التعليم باستخدام تقنيات AI، بهدف تطوير برامج تدريبية فعّالة للمعلمين في هذا المجال. استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة 1,664 معلماً ومعلمة من مستويات ومواد تعليمية وخبرات مختلفة، مع اختلاف الجنس وسنوات الخبرة وتجارب سابقة في تدريس الذكاء الاصطناعي. واستُخدمت أدوات قياس جاهزية المعلمين من منظور TPACK (المعرفة التكنولوجية، البيداغوجية، والمحتوى) بالإضافة إلى استبانة لقياس المواقف تجاه تدريس الذكاء الاصطناعي. وأظهرت النتائج وجود فجوة كبيرة في المعرفة المتعلقة بالمحتوى والتقنيات المرتبطة بالذكاء الاصطناعي لدى المعلمين، كما وُجدت علاقات مهمة بين المعرفة البيداغوجية والمعرفة بالمحتوى ومواقف المعلمين تجاه تدريس AI كما تم دراسة تأثير العوامل الديموغرافية على كفايات TPACK والمواقف، وأشارت النتائج إلى الحاجة إلى تصميم برامج تطوير مهني مستهدفة لتعزيز كفايات المعلمين وقدرتهم على دمج الذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسية.

كما هدفت دراسة السحيم (2023) إلى الكشف عن واقع الكفايات التكنولوجية لإنتاج تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى مشرفات ومعلمات الحاسب الآلي، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث طُوِّرت استبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات اللازمة، وكونت العينة من 60 مشرفة ومعلمة حاسب آلي من المدارس التابعة للإدارة العامة للتعليم في مدينة جدة، وأشارت النتائج إلى أن واقع الكفايات البرمجية والرياضية والتعامل مع البيانات والمهارات اللينة اللازمة لإنتاج تطبيقات الذكاء الاصطناعي جاء بدرجة مرتفعة لدى المشرفات والمعلمات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات العينة وفقاً للمتغيرات: المسمى الوظيفي، الدورات التدريبية، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

تُظهر الدراسات السابقة اهتمامًا متزايدًا بدور الذكاء الاصطناعي في تعزيز كفايات المعلمين على مختلف المستويات التعليمية والمجالات الدراسية. فقد ركزت دراسة علي وآخرون (2025) على أثر استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي على الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الموسيقية، فيما سلّطت دراسة (2025) Huang et al. الضوء على تطوير كفايات AI لدى المعلمين في السياق الفيتنامي، مؤكدة الحاجة الملحة لتصميم برامج تدريبية تتوافق مع احتياجات المعلمين الفعلية. كما اهتمت دراسة (2025) Chiu et al. بتطوير مقياس للكفاءة الذاتية للمعلمين في مجال الذكاء الاصطناعي، بينما أبرزت دراسة (2025) Hava & Babayiğit أهمية الكفاءة الرقمية في التنبؤ بكفايات AI-TPACK لدى المعلمين في تركيا. وأكدت دراسات الخرسان (2024) وعوض (2024) و Yue et al. (2024) والسحيم (2023) على دور الذكاء الاصطناعي والكفايات الرقمية في دعم تطوير قدرات المعلمين، سواء في التربية الخاصة، أو المدارس الأساسية، أو إنتاج تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

ورغم هذا الاهتمام، تبرز عدة نقاط تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، إذ تركز الدراسة على معلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب، وهو قطاع تعليمي لم تُخصَّص له دراسات سابقة ضمن السياق المحلي أو الإقليمي، ما يمنح الدراسة أهمية خاصة في فهم الواقع الميداني لهذه الفئة، كما تستهدف الدراسة تعزيز الكفايات التعليمية المتكاملة للمعلمين الصغار من خلال استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي، وليس مجرد تقييم الكفاءة الرقمية أو التقنية بشكل عام، وتركز الدراسة على خصوصية السياق الثقافي والجغرافي لمنطقة النقب، ما يتيح بلورة توصيات عملية ومباشرة لتصميم برامج تطوير مهني مكثفة لدعم التعليم الابتدائي، بما يحقق تكاملاً بين الجانب الرقمي والبيداغوجي، وبذلك، تساهم الدراسة الحالية في سد فجوة بحثية واضحة، كما توفر قاعدة ميدانية يمكن الاعتماد عليها لتطوير سياسات تدريبية مبتكرة وداعمة للمعلم في مراحل التعليم المبكر ضمن سياقات محلية محددة.

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا القسم شرحاً مفصلاً لمنهج الدراسة والإجراءات التي تم اتخاذها لتحقيق أهداف البحث، وتم تقديم وصف دقيق لمجتمع الدراسة وكيفية اختيار العينة، بالإضافة إلى شرح أداة البحث وكيفية التحقق من صدقها وثباتها، وتحديد المتغيرات المدروسة في البحث والأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة لتحقيق أهدافها، وهو منهج مناسب لتحقيق أهداف البحث وفهم دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لمعلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب، ويسمح هذا المنهج بتوصيف وتحليل الظواهر والمتغيرات المرتبطة بتكنولوجيا التعليم في سياق التربية المهنية..

مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع الدراسة في هذا البحث يشمل جميع معلمي ومعلمات الصفوف الأولى في المدارس التابعة لمنطقة النقب في فلسطين، خلال العام الدراسي 2025 - 2026، والبالغ عددهم 300 معلماً ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بتطبيق هذه الدراسة على عينة تضم معلمي ومعلمات الصفوف الأولى، إذ تكونت العينة من (100) معلماً ومعلمة، وتمثل هذه العينة نسبة (33.3%) من المجتمع الأصلي للدراسة، تم توزيع الاستبانات بشكل إلكتروني على جميع أفراد العينة لغايات جمع الاستجابات وتم استرجاع جميع الاستبانات التي تم التعامل معها بشكل يسمح بتحليلها وترميزها، تم اختيار العينة باستخدام أسلوب التوزيع المتناسب للعينات العشوائية البسيطة بناءً على متغيرات الدراسة وبمراعاة التوزيع في المجتمع الأصلي"، والجدول (1) يبيّن ذلك:

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	45	45%
	أنثى	55	55%
	المجموع	100	100%
المؤهل العلمي	دبلوم	20	20%
	بكالوريوس	35	35%
	ماجستير	25	25%
	دكتوراه	20	20%
	المجموع	100	100%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	35	35%
	5 إلى أقل من 10 سنوات	40	40%
	10 سنوات فأكثر	25	25%
	المجموع	100	100%

أداة الدراسة

قامت الباحثة بتطوير استبيان لغايات التعرف إلى دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لمعلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب، من خلال استعراض الأدب السابق والبحوث المتعلقة بالموضوع. تضمن هذا الاستعراض دراسات سابقة مثل دراسة السحيم (2023)، ودراسة عوض (2024)، ودراسة الخرعان (2024)، ودراسة (Chiu et al., 2025) وتتألف الاستبانة الأولية من (32) فقرة موزعة على جزأين، بالإضافة إلى استقصاء المتغيرات الديموغرافية الرئيسية للدراسة، واستخدم مقياس ليكرت خماسي التدرج لجمع البيانات، حيث تم تحديد خمسة مستويات للإجابات على الفقرات وفقاً لهذا المقياس، وهي: (بدرجة كبيرة جداً تُمثّلها الرقم 5، بدرجة كبيرة تُمثّلها الرقم 4، بدرجة متوسطة تُمثّلها الرقم 3، بدرجة قليلة تُمثّلها الرقم 2، بدرجة قليلة جداً تُمثّلها الرقم 1). ويُعبّر الرقم 5 عن أعلى مستوى ومستوى عالٍ جداً من الاستخدام، بينما يُمثّل الرقم 1 أدنى مستوى ومستوى منخفض.

صدق أداة الدراسة

تم لضمان صدق المحتوى الظاهري لأداة الدراسة تقديم النسخة الأولية منها لمجموعة من الخبراء والمحكمين المتميزين، حيث بلغ عددهم (6) أعضاء من هيئة التدريس، الذين يتمتعون بالخبرة والكفاءة في ميدان الأصول التربوية،

وهم أساتذة في كليات التربية في الجامعات ، بهدف الحصول على آرائهم واقتراحاتهم لتقييم دقة وصحة محتوى الأداة، وذلك من خلال التحقق من وضوح الفقرات ودقتها اللغوية وملاءمتها لأغراض القياس، والتأكد من تماشيها مع مجال الدراسة المخصص لها.

تم أيضًا استفسارهم عن أي تعديلات أو إضافات أو حذف للأجزاء التي يرونها ضرورية لتحسين الأداة. بناءً على الملاحظات والآراء الواردة من المحكمين، تم إجراء تعديلات على صياغة الفقرات (1 و 2) وحذف الفقرات (3 و 10) التي أجمع عليها ما يقرب من (80%) من المحكمين على أنها تحتاج إلى تعديل، وحذف ، أما باقي الفقرات تم الاتفاق على الاحتفاظ بها دون تغيير، ونتيجة لذلك، تم تقليص عدد فقرات الأداة النهائية إلى (30) فقرة، وذلك بهدف ضمان جودة الأداة وصلاحياتها وصدقها قبل استخدامها في إطار الدراسة، وتكونت الأداة بصورتها النهائية من أربعة أجزاء هي :

الجزء الأول : المعلومات الديمغرافية ويتضمن (الجنس وله فئتان هي: ذكر ، أنثى، والمؤهل العلمي وله أربعة فئات هي: دبلوم، بكالوريوس، ماجستير ، دكتوراه، وسنوات الخبرة ولها ثلاثة فئات هي: أقل من 5 سنوات ، من 5 سنوات – أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

الجزء الثاني : مستوى الكفايات التعليمية لدى معلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب، بواقع (20) فقرة، توزعت على أربعة أبعاد هي : (البعد الأول : الكفايات المعرفية والبيداغوجية بواقع (5) فقرات، البعد الثاني : الكفايات التقنية والرقمية، بواقع (5) فقرات، البعد الثالث : كفايات التقويم والتقييم، بواقع (5) فقرات، البعد الرابع: الكفايات المهنية والأخلاقية، بواقع (5) فقرات.

الجزء الثالث : مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لدى معلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب وتتضمن (10) فقرات.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام طريقة معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha). يُعد معامل كرونباخ ألفا مقياسًا هامًا لتقييم مدى الاتساق بين إجابات المشاركين على الفقرات المختلفة في الأداة. تم تنفيذ أداة الدراسة على مجموعة تكونت من (20) معلمًا ومعلمة، وتم اختيارهم من داخل وخارج العينة المستهدفة للدراسة. تم تطبيق طريقة كرونباخ ألفا لتقدير مدى الاتساق الداخلي للفقرات في الأداة. هذا الإجراء يهدف إلى التحقق من تجانس الفقرات وقدرتها على قياس نفس الجانب أو المفهوم المراد قياسه. يُعتبر معامل كرونباخ ألفا مؤشرًا مهمًا لجودة وقوة أداة الدراسة في قياس المتغيرات المستهدفة. في الجدول (2) يمكن العثور على قيم معاملات الاتساق الداخلي لكرونباخ ألفا.

جدول(2): معامل الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ ألفا لأداة الدراسة

المحاور	كرونباخ ألفا	عدد الفقرات
الكفايات المعرفية والبيداغوجية	0.82	5
الكفايات التقنية والرقمية	0.85	5
كفايات التقويم والتقييم	0.80	5
الكفايات المهنية والأخلاقية	0.78	5
الكفايات التعليمية ككل	0.88	20
مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية ككل	0.81	10
المقياس ككل	0.90	30

يبين جدول (2) قيم معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لجميع محاور أداة الدراسة، حيث تراوحت القيم بين 0.78 و 0.90 للمقياس ككل. وتشير هذه القيم إلى مستوى عالٍ من الاتساق الداخلي بين فقرات الأداة، ما يعكس قدرة الفقرات على قياس المتغيرات المستهدفة بشكل متجانس ودقيق، وتظهر النتائج أن كل بعد من الكفايات التعليمية (الكفايات المعرفية والبيداغوجية، الكفايات التقنية والرقمية، كفايات التقويم والتقييم، الكفايات المهنية والأخلاقية) يتمتع بدرجة جيدة من الاتساق، مما يعزز موثوقية استخدام هذه الفقرات لقياس واقع تطبيق الأبعاد المختلفة، كما أن القيم المرتفعة لمستوى توظيف الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية (0.81) تشير إلى أن الفقرات المصممة لقياس هذا الجانب متسقة وموثوقة، ويمكن الاعتماد عليها، ويعكس معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل (0.90) جودة عالية لأداة الدراسة، وهو ما يدعم صلاحية الأداة في قياس المتغيرات المستهدفة بدقة، ويضمن مستوى موثوقية مرتفعاً للنتائج المستخلصة، وبناءً على ذلك، يمكن القول إن أداة الدراسة تتمتع بالاتساق الداخلي المناسب، مما يجعلها مناسبة للاستخدام في الدراسة الحالية، بما يتوافق مع المعايير المعتمدة في الدراسات التربوية الحديثة. (Gliem & Gliem, 2003)

طريقة تصحيح المقياس

تم استخدام مقياس تقييم ليكرت خماسي التدرج لتصحيح مقاييس الدراسة، حيث تم منح كل فقرة من فقرات الدراسة إحدى الدرجات الخمس المحددة مسبقاً (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً). تمثل هذه الدرجات بأرقام تصاعديّة تبدأ من (5) كأعلى درجة وتتناقص تدريجياً حتى (1) كأدنى درجة. تم استخدام المقياس التالي لغايات تحليل النتائج، حيث يمكن حساب درجات الدراسة باستخدام المعادلة التالية:

$$1.3: \quad = \frac{1-5}{3} = \frac{\text{الحد الأعلى للبدائل - الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}}$$

يتم تصنيف التقديرات وفقاً للمدى الذي تنتمي إليه وفقاً للنقاط المحسوبة على النحو التالي:

- المدى الأول: التقدير يساوي (1 + 1.33 = 2.33)، وبذلك يكون المؤشر منخفضاً، إذ أنه أقل من أو يساوي (2.33).
- المدى الثاني: التقدير يساوي (2.33 + 1.33 = 3.66)، وبالتالي يصبح المؤشر متوسطاً، حيث يكون أكبر من (2.33) وأقل من (3.67).
- المدى الثالث: التقدير يساوي (3.67 + 1.33 = 5)، وبذلك يكون المؤشر مرتفعاً، إذ أنه أكبر من أو يساوي (3.67).

إجراءات الدراسة

قامت الباحثة بتنفيذ سلسلة من الإجراءات خلال الدراسة، ويمكن تلخيص هذه الإجراءات على النحو التالي:

1. تحديد مشكلة الدراسة، وشرح أهميتها، وتحديد أهدافها وأسئلتها، بالإضافة إلى تحديد متغيراتها .
2. بناء أداة الدراسة باستناد إلى استعراض الأدب النظري والدراسات السابقة.
3. قدمت الباحثة أداة الدراسة لتقييم خبراء في مجال الأصول التربوية والإدارة التربوية في الجامعات والتأكد من صدقها الظاهري.
4. ضمان صدق وثبات أداة الدراسة وجاهزيتها للتطبيق.
5. تحديد مجتمع الدراسة واختيار عينة الدراسة، وتحديد طريقة جمع البيانات من خلال استخدام استبانة.
6. توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة بعد شرح هدف الدراسة لهم وإرشادهم حول كيفية ملء الاستبانة.

7. بعد التحقق من صحة ودقة الاستبانة، تم استرجاع جميع (100) استبانة، وكانت كلها صالحة للتحليل، مما يمثل نسبة 100% من إجمالي الاستبانة المسترجعة.
8. بعد الانتهاء من تنفيذ الدراسة، تم تخزين البيانات على الحاسوب للقيام بالتحليل الإحصائي باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

المعالجة الإحصائية

تم إجراء المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) على النحو التالي:

- تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.
- تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.
- من أجل التحقق من ثبات أداة الدراسة، تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach–Alpha) لحساب معامل الاتساق الداخلي.

عرض النتائج ومناقشتها

يهدف هذا القسم إلى تقديم النتائج المتعلقة بإجابات المشاركين في الدراسة على فقرات الأداة بعد تنفيذ إجراءات البحث وتحليل البيانات الإحصائية المجمعة والمناقشة، فيما يلي استعراض لنتائج إجابات أفراد الدراسة على أسئلة البحث: **أولاً. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصّ على: " ما مستوى الكفايات التعليمية لدى معلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب؟"**

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتقدير، والرتب لمقياس مستوى الكفايات التعليمية لدى معلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب وذلك للإجابة عن السؤال الأول بشكل عام بنسبة إلى فقرات الأداة، كما هو مبين في الجدول النتائج معروض في الجدول رقم (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مستوى الكفايات التعليمية لدى معلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	الكفايات المعرفية والبيداغوجية	3.48	0.61	4	متوسطة
2	الكفايات التقنية والرقمية	3.91	0.63	3	مرتفعة
3	كفايات التقويم والتقييم	4.09	0.60	2	مرتفعة
4	الكفايات المهنية والأخلاقية	4.16	0.72	1	مرتفعة
	الكفايات التعليمية ككل ككل	3.91	0.61	مرتفعة	

يبين من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مستوى الكفايات التعليمية لدى معلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب، جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (3.91)، وجاء البعد " الكفايات المهنية والأخلاقية" بالمرتبة الأولى، بينما جاء البعد " الكفايات المعرفية والبيداغوجية" بأدنى متوسط حسابي .

تعزو الباحثة ذلك إلى الاهتمام الملحوظ الذي يوليه معلمو الصفوف الأولى في منطقة النقب بالجوانب المهنية والأخلاقية في ممارستهم التعليمية، حيث يبدو أن وعي المعلمين بأهمية الالتزام بالمعايير المهنية والسلوك الأخلاقي في التعامل مع الطلبة والأدوات الرقمية يعزز من كفاءتهم في هذا البعد، ويعكس هذا التوجه مستوى عالٍ من المسؤولية المهنية والالتزام بالقيم التربوية، وهو ما يدعم بيئة تعليمية صحية ومستقرة للطلبة، ويعكس قدرة المعلمين على دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي ضمن إطار مهني وأخلاقي متوازن، أما البعد المعرفي والبيداغوجي، فقد أظهر استجابات أقل نسبياً، وهو ما قد يعزى إلى التحديات المرتبطة بإتقان استراتيجيات التدريس المتقدمة ومعالجة المحتوى التعليمي بشكل فعال باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي، إضافةً إلى حاجة المعلمين لمزيد من التدريب والتطوير المهني المستمر لتعزيز المعرفة النظرية والمهارات البيداغوجية المتعلقة بالذكاء الاصطناعي، وتشير هذه النتائج إلى أن نجاح دمج الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية لا يعتمد فقط على توفر التقنيات، وإنما يرتبط بشكل أساسي بقدرة المعلمين على توظيفها ضمن إطار مهني متكامل يشمل الجوانب الأخلاقية، المهنية، المعرفية، والبيداغوجية، كما تبرز النتائج أهمية التركيز على برامج تدريبية متخصصة تهدف إلى تعزيز الكفايات المعرفية والبيداغوجية، بما يساهم في تحقيق تكامل فعال بين الأدوات التقنية والأساليب التعليمية، ورفع مستوى كفاءة المعلمين في دعم تعلم الطلبة وتحقيق أهداف العملية التعليمية بشكل متوازن ومستدام.

وقد تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لأبعاد المقياس كل على حدا على النحو الآتي :

البعد الأول : الكفايات المعرفية والبيداغوجية

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرت الكفايات المعرفية والبيداغوجية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	أمتلك المعرفة الأساسية بالمفاهيم التربوية اللازمة لتخطيط الدروس بشكل فعال.	3.80	0.55	1	مرتفعة
1	أستطيع توظيف استراتيجيات تدريس متنوعة تتناسب مع الفروق الفردية بين الطلبة.	3.74	0.60	2	مرتفعة
4	أمتلك القدرة على تصميم أنشطة تعليمية قائمة على مهارات التفكير العليا.	4.40	0.68	3	متوسطة
5	أستخدم أساليب تقويم مناسبة لقياس تعلم الطلبة بشكل عادل وشامل.	3.30	0.72	4	متوسطة
3	أستطيع الربط بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي أثناء تنفيذ الدروس.	3.15	0.58	5	متوسطة
المتوسط الحسابي الكلي		3.48	0.61	متوسطة	

يتضح من الجدول (4) أن تقديرات أفراد العينة نحو الكفايات المعرفية والبيداغوجية جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي كلي (3.48) بدرجة مرتفعة، حيث جاءت الفقرة (2) ونصها " أمتك المعرفة الأساسية بالمفاهيم التربوية اللازمة لتخطيط الدروس بشكل فعال." بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.80) ، في حين جاءت الفقرة (3) ونصها " أستطيع الربط بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي أثناء تنفيذ الدروس " بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.15) .

تعزو الباحثة ذلك إلى أن معلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب يمتلكون مستوى جيداً من المعرفة الأساسية بالمفاهيم التربوية اللازمة لتخطيط الدروس وتنظيم الأنشطة التعليمية، مما يعكس قدرة المعلمين على الاستفادة من المعرفة النظرية في إعداد خطط تعليمية منظمة ومتسقة مع احتياجات الطلبة، ولكن تشير النتائج إلى وجود بعض التحديات في ربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي أثناء تنفيذ الدروس، وهو ما قد يعكس حاجة المعلمين إلى مزيد من التدريب العملي والتوجيه المستمر لتعزيز مهاراتهم البيداغوجية، وتؤكد هذه النتائج على أن الكفايات المعرفية والبيداغوجية تعد محورياً أساسياً لنجاح العملية التعليمية، خصوصاً عند دمج أدوات الذكاء الاصطناعي، حيث تتطلب الاستفادة المثلى من هذه التقنيات مستوى متقدماً من الفهم النظري إلى جانب القدرة على التطبيق العملي، كما تسلط النتائج الضوء على أهمية تصميم برامج تطوير مهني تركز على تمكين المعلمين من تحويل المعرفة النظرية إلى ممارسات تعليمية فعالة، بما يساهم في تعزيز جودة التعليم وتحقيق أهداف التعلم في الصفوف الأولى بشكل متوازن ومستدام.

البعد الثاني : الكفايات التقنية والرقمية

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الكفايات التقنية والرقمية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
3	أتمكن من استخدام المنصات التعليمية الرقمية بكفاءة لدعم تعلم الطلبة.	4.10	0.52	1	مرتفعة
5	أستطيع معالجة المشكلات التقنية الشائعة داخل الصف بشكل سريع وفعال.	4.00	0.57	2	مرتفعة
2	أستخدم أدوات التكنولوجيا بفاعلية في إعداد مواد تعليمية تفاعلية.	3.92	0.61	3	مرتفعة
1	أستطيع تشغيل وتوظيف الأجهزة الرقمية (حاسوب، لوح ذكي، أجهزة عرض) بكفاءة.	3.85	0.59	4	مرتفعة
4	أطبق قواعد الأمن الرقمي وحماية البيانات عند استخدام التكنولوجيا في التعليم.	3.70	0.66	5	مرتفعة
المتوسط الحسابي الكلي		3.91	0.63	مرتفعة	

يتضح من الجدول (5) أن تقديرات أفراد العينة نحو الكفايات التقنية والرقمية جاءت بدرجة ()، بمتوسط حسابي كلي (3.91) بدرجة مرتفعة، حيث جاءت الفقرة (3) ونصها " أتمكن من استخدام المنصات التعليمية الرقمية بكفاءة لدعم تعلم الطلبة " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.10) ، في حين جاءت الفقرة (4) ونصها " أطبق قواعد الأمن الرقمي وحماية البيانات عند استخدام التكنولوجيا في التعليم." بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.70) .

تعزو الباحثة ذلك إلى قدرة معلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب على استخدام المنصات التعليمية الرقمية بفاعلية لدعم تعلم الطلبة وتعزيز تفاعلهم مع المحتوى التعليمي. ويشير الأداء المرتفع في هذا البعد إلى وعي المعلمين بأهمية دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية والاستفادة منها لتحسين مخرجات التعلم، ومع ذلك، تظهر بعض التحديات في تطبيق قواعد الأمن الرقمي وحماية البيانات أثناء استخدام التكنولوجيا، مما يعكس حاجة المعلمين لمزيد من التدريب المتخصص في الجوانب المتعلقة بالسلامة الرقمية وحماية المعلومات التعليمية للطلبة، وتؤكد هذه النتائج على ضرورة تطوير برامج تدريبية مستمرة تهدف إلى رفع كفايات المعلمين التقنية بشكل متكامل، بما يشمل كفاءة استخدام الأدوات الرقمية وأسس الأمن الرقمي، لضمان دمج الذكاء الاصطناعي والتقنيات التعليمية الحديثة بطريقة آمنة وفعالة تدعم الكفايات التعليمية للطلبة بشكل مستدام.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Hava & Babayiğit (2025) التي بينت أن الكفاءة الرقمية تعد مؤشراً مهماً لتطوير كفايات AI-TPACK لدى المعلمين .

البعد الثالث : كفايات التقويم والتقييم

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كفايات التقويم والتقييم

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	الدرجة
3	أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي في تحليل أنماط تعلم الطلبة وتفسير نتائجهم.	4.32	0.47	1	مرتفعة
2	أعدّ اختبارات رقمية تتوافق مع معايير التقييم الحديثة وتراعي الفروق الفردية.	4.18	0.50	2	مرتفعة
1	أوظف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تصميم أدوات تقييم دقيقة ومتنوعة.	4.11	0.55	3	مرتفعة
4	أقدم تغذية راجعة رقمية فورية تساعد الطلبة على تحسين تعلمهم.	3.97	0.62	4	مرتفعة
5	أستطيع تحليل نتائج التقييم الرقمي واتخاذ قرارات تطويرية بناءً عليها.	3.89	0.66	5	مرتفعة
المتوسط الحسابي الكلي		4.09	0.60	مرتفعة	

يُظهر جدول رقم (6) أن تقديرات أفراد العينة نحو كفايات التقويم والتقييم جاءت بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي كلي (4.09) بدرجة مرتفعة، حيث جاءت الفقرة (3) ونصها " أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي في تحليل أنماط تعلم الطلبة وتفسير نتائجهم " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.32) ، في حين جاءت الفقرة (5) ونصها " أستطيع تحليل نتائج التقييم الرقمي واتخاذ قرارات تطويرية بناءً عليها " بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.89) .

تعزو الباحثة ذلك إلى أن معلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب يظهرون قدرة عالية على توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في تحليل أنماط تعلم الطلبة وتفسير نتائجهم، مما يعكس وعيهم بأهمية الاستفادة من البيانات الرقمية لتحسين جودة التعليم ودعم عمليات صنع القرار التربوي، كما تشير النتائج إلى أن المعلمين قادرين على استخدام نتائج

التقييم الرقمي لتحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة، واتخاذ القرارات التطويرية المناسبة، وإن كانت هناك بعض الفجوات في تطبيق هذه الإجراءات بشكل متسق، مما يدل على الحاجة إلى تعزيز مهاراتهم في دمج أدوات التحليل الرقمي والتقييم التكويني بطريقة منهجية، وتؤكد هذه النتائج على الدور الحيوي للتقويم والتقييم في تعزيز الكفايات التعليمية، خاصة عند استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، حيث يتيح ذلك للمعلمين متابعة أداء الطلبة بدقة، وتقديم التدخلات التعليمية المبنية على البيانات بشكل فعال، وبالتالي تحسين نواتج التعلم وتحقيق أهداف العملية التعليمية بشكل أكثر كفاءة.

البعد الرابع: الكفايات المهنية والأخلاقية

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الكفايات المهنية والأخلاقية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
5	ألتزم بمعايير الأخلاقيات الرقمية عند استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم.	4.41	0.44	1	مرتفعة
1	أحافظ على خصوصية وأمان بيانات الطلبة عند التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	4.26	0.48	2	مرتفعة
2	أستخدم الذكاء الاصطناعي بما يدعم العدالة وتكافؤ الفرص بين الطلبة.	4.18	0.52	3	مرتفعة
3	أحرص على تطوير مهاراتي المهنية بشكل مستمر بما يتوافق مع مستجدات الذكاء الاصطناعي.	4.03	0.57	4	مرتفعة
4	أتجنب الاعتماد الكامل على الذكاء الاصطناعي وأوازن بين دوره ودوري كمعلم.	3.92	0.65	5	مرتفعة
المتوسط الحسابي الكلي		4.16	0.72	مرتفعة	

يُظهر جدول رقم (7) أن تقديرات أفراد العينة نحو الكفايات المهنية والأخلاقية جاءت بدرجة (4)، بمتوسط حسابي كلي (4.16) بدرجة مرتفعة، حيث جاءت الفقرة (5) ونصها " ألتزم بمعايير الأخلاقيات الرقمية عند استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.41) ، في حين جاءت الفقرة (4) ونصها " أتجنب الاعتماد الكامل على الذكاء الاصطناعي وأوازن بين دوره ودوري كمعلم " بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.92) .

تعزو الباحثة ذلك إلى أن معلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب يتمتعون بوعي عالٍ بأهمية الكفايات المهنية والأخلاقية في سياق دمج الذكاء الاصطناعي ضمن العملية التعليمية، حيث يظهر الالتزام بمعايير الأخلاقيات الرقمية عند استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي كأحد أبرز مظاهر هذا الوعي، ويشير هذا الأداء إلى إدراك المعلمين لدورهم المحوري في توجيه الطلبة وضمان استخدام التكنولوجيا بطريقة مسؤولة وآمنة، بما يعزز من الممارسات التعليمية المهنية ويحقق بيئة تعليمية متوازنة، وتؤكد هذه النتائج على أهمية التركيز على برامج تدريبية متخصصة تهدف إلى صقل الكفايات المهنية والأخلاقية، وضمان دمج الذكاء الاصطناعي بشكل يعزز مسؤولية المعلم التعليمية والمهنية، ويسهم في تحقيق بيئة تعليمية فعالة ومستدامة للطلبة في الصفوف الأولى.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الخرسان (2024) والسحيم (2023) التي أظهرت أهمية الالتزام بالمعايير

الأخلاقية والمهنية عند استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي، وأكدت أن الذكاء الاصطناعي يعزز القدرة المهنية للمعلمين، مع مراعاة الحدود بين دور المعلم ودور التقنية.

ثانياً. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصّ على: " ما مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لدى معلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب؟ "

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتقدير، والرتب لمقياس مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لدى معلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب وذلك للإجابة عن السؤال الثاني بشكل عام بنسبة إلى فقرات الأداة، كما هو مبين في الجدول النتائج معروض في الجدول :

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لدى معلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
6	أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي لتخصيص أنشطة تعليمية تناسب مستوى كل طالب.	4.12	0.55	1	مرتفعة
2	أدمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في تقديم المحتوى التعليمي بشكل تفاعلي.	4.05	0.58	2	مرتفعة
7	أستفيد من الذكاء الاصطناعي لتحليل أداء الطلبة وإعطاء التغذية الراجعة المناسبة.	3.98	0.60	3	مرتفعة
4	أستخدم التطبيقات الذكية لمتابعة إنجاز الطلبة وتحديد احتياجاتهم التعليمية.	3.92	0.63	4	مرتفعة
5	أستعين بالذكاء الاصطناعي لتصميم أنشطة تعلم تعزز المهارات المعرفية والبيداغوجية.	3.85	0.65	5	مرتفعة
10	أستخدم منصات تعليمية ذكية لتطوير الكفايات التقنية والرقمية للطلبة.	3.78	0.67	6	مرتفعة
8	أطبق برامج ذكاء اصطناعي لتطوير مهارات التعاون والعمل الجماعي بين الطلبة.	3.72	0.69	7	مرتفعة
9	أستعين بتقنيات الذكاء الاصطناعي لتعزيز المهارات المهنية والأخلاقية للطلبة.	3.68	0.70	8	مرتفعة
1	أستعمل أدوات الذكاء الاصطناعي لدعم تعلم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف الأولى.	3.60	0.72	9	متوسطة
3	أدمج الذكاء الاصطناعي في خطط التقويم والتقييم لمتابعة تقدم الطلبة.	3.55	0.73	10	متوسطة
	المقياس ككل	3.88	0.70		مرتفعة

يبين جدول رقم (8) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لدى معلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب جاءت بدرجة مرتفعة، حيث جاءت الفقرة (6) ونصها " أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي لتخصيص أنشطة تعليمية تناسب مستوى كل طالب " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.12) ، في حين جاءت الفقرة (3) ونصها " أدمج الذكاء الاصطناعي في خطط التقويم والتقييم لمتابعة تقدم الطلبة " بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.55) .

تعزو الباحثة ذلك إلى أن معلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب يظهرون قدرة ملموسة على توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في تصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية، بما يتيح تخصيص التعليم وفق مستوى كل طالب وقدراته الفردية، مما يعكس فهماً عميقاً لمفهوم التعلم التكيفي ودور التكنولوجيا في دعم مسار التعلم الشخصي للطلبة، ويشير الأداء المرتفع في هذا البعد إلى وعي المعلمين بأهمية دمج الذكاء الاصطناعي ليس كأداة مساعدة فحسب، بل كجزء أساسي من استراتيجيات التعليم الحديثة التي تساهم في تحسين جودة التعلم ورفع مستوى التفاعل الطلابي، وتؤكد هذه النتائج على الدور المحوري للذكاء الاصطناعي في تحسين القرارات التعليمية المبنية على البيانات، وتمكين المعلمين من تقديم دعم دقيق ومخصص لكل طالب، مع الحفاظ على توازن مسؤولية المعلم التربوية التقليدية مع الاستفادة المثلى من التقنيات الحديثة، كما تعكس هذه النتائج أهمية تطوير برامج تطوير مهني مستمرة تركز على دمج الذكاء الاصطناعي في جميع مراحل العملية التعليمية، بما يشمل التخطيط والتنفيذ والتقييم، لضمان تحقيق أقصى استفادة من التكنولوجيا في الصفوف الأولى، وتعزيز كفايات المعلمين بشكل متكامل يواكب متطلبات العصر الرقمي ويخدم احتياجات الطلبة الفردية بشكل فعال ومستدام.

هذا يتوافق مع نتائج دراسة علي وآخرون (2025) التي أكدت تحسن الكفايات التدريسية بعد استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، مما يعزز الفكرة القائلة بأن الذكاء الاصطناعي يسهم بشكل مباشر في تطوير ممارسات المعلمين التعليمية، كما تتوافق نتائج الدراسة مع ما أشارت إليه دراسة (Huong et al. (2025 من أهمية تعزيز كفايات الذكاء الاصطناعي لدى المعلمين والحاجة الماسة إلى برامج تدريبية مستهدفة،

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نصّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد الدراسة لدور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لمعلمي الصفوف الأولى تُعزى إلى متغيرات الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (Independent sample T-test) على مقياس دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لمعلمي الصفوف الأولى تبعاً لمتغير الجنس، وتطبيق اختبار تحليل التباين الاحادي تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، الجداول التالية توضح ذلك:

جدول (9) : نتائج تطبيق اختبار (Independent –t-test) على مقياس دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لمعلمي الصفوف الأولى تبعاً لمتغير الجنس

المقياس	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لمعلمي الصفوف الأولى	أنثى	3.319	0.944	-3.014	*0.003
	ذكر	3.615	0.968		

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يظهر لنا من الجدول (9) أن قيمة (T) لمقياس دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لمعلمي الصفوف الأولى تبعاً لمتغير الجنس بلغت (-3.014)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لمعلمي الصفوف الأولى تعزى لخصائص الديموغرافية (الجنس)، حيث كانت هذه الفروق لصالح الذكور.

ويشير تفوق الذكور في هذا البعد إلى إمكانية امتلاكهم لخبرات أو مستويات أكبر من الثقة في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي ضمن العملية التعليمية، أو ربما يعود ذلك إلى تباين في البرامج التدريبية أو الخبرات السابقة المرتبطة بالتقنيات الحديثة، وهذا يؤكد على أهمية مراعاة الخصائص الديموغرافية عند تصميم برامج التطوير المهني المتعلقة بالذكاء الاصطناعي، لضمان أن تكون البرامج شاملة ومتوازنة وتلبي احتياجات جميع المعلمين بغض النظر عن الجنس، مما يساهم في تحقيق تكافؤ الفرص في اكتساب الكفايات الرقمية والبيداغوجية والتقويمية المطلوبة لرفع جودة التعليم في الصفوف الأولى.

وهذا ما يختلف مع دراسة عوض (2024) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس بين المعلمين .

الجدول (10) : نتائج تحليل التباين الأحادي للمتوسطات الحسابية لمقياس دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لمعلمي الصفوف الأولى تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	بين المجموعات	22.718	3	7.573	8.625	*0.000
	داخل المجموعات	390.704	96	0.878		
	المجموع	413.422	99			
سنوات الخبرة	بين المجموعات	17.714	2	8.857	9.983	*0.000
	داخل المجموعات	395.708	97	0.887		
	المجموع	413.422	99			

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين لنا من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة المتعلقة بدور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لمعلمي الصفوف الأولى تعزى للخصائص الديموغرافية (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، ولمعرفة تلك الفروق لصالح أي فئة تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، الجداول التالية توضح ذلك:

الجدول (11): نتائج اختبار شيفيه ('Scheffe') للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لمعلمي الصفوف الأولى تبعاً للمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطات الحسابية		
		دبلوم	بكالوريوس	ماجستير
دبلوم	3.310			
بكالوريوس	3.645			
ماجستير	3.853	*0.543		
دكتوراه	4.268	*0.958		

* ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على مقياس دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لمعلمي الصفوف الأولى بين ذوي المؤهل العلمي (دبلوم، وماجستير) وكانت لصالح ذوي المؤهل العلمي (ماجستير)، وبين ذوي المؤهل العلمي (دبلوم، ودكتوراه) وكانت لصالح ذوي المؤهل العلمي (دكتوراه).

تعزو الباحثة ذلك إلى أن الفروق الملحوظة في تقديرات أفراد العينة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي تعكس أثر المستوى الأكاديمي على قدرة المعلمين على توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية، ويشير تفوق حملة الماجستير والدكتوراه على غيرهم إلى أن التحصيل العلمي الأعلى قد يمنح المعلمين قاعدة معرفية أوسع وفهماً أعمق للتقنيات الحديثة وأساليب دمجها في العملية التعليمية، بالإضافة إلى احتمالية امتلاكهم لمهارات بحثية وتنظيمية تساعدهم على استثمار الذكاء الاصطناعي بطرق أكثر فاعلية.

الجدول (12) : نتائج اختبار شيفيه ('Scheffe') للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لمعلمي الصفوف الأولى تبعاً لسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطات الحسابية	
		أقل من 5	من 5-أقل من 10
أقل من 5 سنوات	3.685		*0.479
من 5 سنوات-أقل من 10 سنوات	3.430		
10 سنوات فأكثر	3.206		

* ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (12) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على مقياس دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لمعلمي الصفوف الأولى بين ذوي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، و10 سنوات فأكثر) وكانت لصالح ذوي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات).

تعزو الباحثة ذلك إلى أن الفروق الملحوظة بين المعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة قد تعكس قدرة المعلمين الجدد

على تبني واستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي بشكل أكثر مرونة وحداثة، مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة الأطول، الذين قد يميلون إلى الاعتماد على أساليب تقليدية أكثر في التدريس، ويشير تفوق المعلمين ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات إلى أن التعليم الأولي للمعلمين وبرامج إعدادهم قد شملت محتوى تدريبياً أكثر صلة بالتحويلات الرقمية والتكنولوجية، مما يعزز استعدادهم لتوظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الكفايات التعليمية.

وهذا ما يتوافق مع دراسة عوض (2024) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة بين المعلمين، لصالح الأقل خبرة لدى المعلمين، وتختلف مع دراسة السحيم (2023) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات العينة وفقاً للمتغيرات: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

التوصيات

بناءً على النتائج المتحصلة من الدراسة، تقترح الباحثة الآتي:

1. تصميم وتنفيذ برامج تدريبية متخصصة لمعلمي الصفوف الأولى لتعزيز الكفايات التعليمية كافة (المعرفية والبيداغوجية، التقنية والرقمية، التقييمية والمهنية)، مع التركيز على دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في التخطيط التعليمي والتقييم ومتابعة تقدم الطلاب.
2. تطوير ورش عمل ودورات عملية لتعريف المعلمين بكيفية استخدام الذكاء الاصطناعي لتخصيص الأنشطة التعليمية وفق مستويات الطلاب، وتحليل بيانات التحصيل والسلوك التعليمي، مع تعزيز مهاراتهم في تطبيق مبادئ الأمن الرقمي وحماية البيانات.
3. تشجيع دمج الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بطريقة متوازنة تدعم دور المعلم ولا تحل محله، مع الاستمرار في توفير منصات وأدوات رقمية متكاملة تسهل التخطيط والتقييم والمتابعة المستمرة للطلاب.
4. وضع سياسات تعليمية وإدارية تدعم استخدام الذكاء الاصطناعي في الصفوف الأولى، بما في ذلك توفير الدعم الفني والمادي المستمر، وإعداد دليل استرشادي لتعميم الممارسات الناجحة على المدارس الأخرى في مناطق مشابهة للنقب.
5. تعزيز البحث المستمر حول أثر الذكاء الاصطناعي في تحسين كفايات المعلمين ورفع جودة التعليم، مع التركيز على تقييم تأثيره على مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب، وربط النتائج بتطوير استراتيجيات وبرامج تدريبية مستقبلية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- البديجي، سعاد. (2022). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولى من وجهة نظرهم بمدينة مأرب، *المجلة العلمية - جامعة إقليم سبأ*، 4(1)، 24 - 50.
- البري، حابس. (2020). الكفايات التعليمية لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية في تربية البادية الشمالية الغربية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(20)، 38-55.
- جبارين، بديدة وشطناوي، نواف وحجازي، عبد الحكيم. (2022). درجة فاعلية التدريب المهني للمعلمين في منطقة النقب

- من وجهة نظرهم، الجمعية الأردنية للعلوم التربوية - المجلة التربوية الأردنية، 7(1)، 97 - 119.
- الحسيني، بشاير. (2023). دور الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم لتلاميذ المرحلة الابتدائية لتحقيق رؤية دولة الكويت 2035، المجلة التربوية - جامعة سوهاج، 1(108)، 154 - 176.
- الخرعان، هياء. (2024). دور الذكاء الاصطناعي في تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة 2030، مجلة كلية التربية ببنها، 3(140)، 455 - 518.
- السحيم، العنود. (2023). واقع الكفايات التكنولوجية لإنتاج تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى مشرفات ومعلمات الحاسب الآلي، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، 1(96)، 277-297.
- علي، بدرية وأبو زيد، كريمة ومحمد، عمرو. (2025). أثر استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تنمية كفايات التدريس لدى معلمي التربية الموسيقية، مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية، 11(1)، 1510-1528.
- عوض، هبة. (2024). درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي ومديري المدارس الأساسية في ضوء التحول الرقمي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

المراجع الأجنبية

- An, Y., & James, S. (2025). Generative AI integration in K-12 settings: Teachers' perceptions and levels of integration. *TechTrends*, 1-14.
- Chiu, T. K., Ahmad, Z., & Çoban, M. (2025). Development and validation of teacher artificial intelligence (AI) competence self-efficacy (TAICS) scale. *Education and Information Technologies*, 30(5), 6667-6685.
- Durrani, R., Iqbal, A., & Akram, H. (2024). Artificial intelligence (AI) in early childhood education, exploring challenges, opportunities and future directions: A scoping review. *Qlantic Journal of Social Sciences*, 5(2), 411-423.
- Filiz, O., Kaya, M. H., & Adiguzel, T. (2025). Teachers and AI: Understanding the factors influencing AI integration in K-12 education. *Education and Information Technologies*, 1-37.
- Filo, Y ; Rabin, E & Mor, Y .(2024). An Artificial Intelligence Competency Framework for Teachers and Students: Co-created with Teachers, *European Journal of Open, Distance and E-Learning* , 26(S1) , 93-106.
- Garzón, J., Patiño, E., & Marulanda, C. (2025). Systematic review of artificial intelligence in education: Trends, Benefits, and challenges. *Multimodal Technologies and Interaction*, 9(8), 84.
- Hava, K., & Babayiğit, Ö. (2025). Exploring the relationship between teachers' competencies in AI-TPACK and digital proficiency. *Education and information technologies*, 30(3), 3491-3508.
- Huong, P. T. T., Ha, D. T. T., Lieu, D. T. T., & Hanh, B. T. H. (2025). Development of artificial intelligence competences for teachers in the context of Vietnam. *Multidisciplinary Science Journal*, 7(11), 1-12.
- Kim, K., & Kwon, K. (2023). Exploring the AI competencies of elementary school teachers

- in South Korea. *Computers and education: Artificial intelligence*, 4, 100137.
- Le, D. C. K., Quach, S., & Thaichon, P. (2022). Introduction to artificial intelligence (AI). *Artificial Intelligence for Marketing Management*. England, UK: Routledge.
- Leba, S. M. R., Nggaruaka, T., & Butarbutar, R. (2025). Smart Teaching in Rural Indonesia: Harnessing AI-Assisted Deep Learning for Teacher Professional Development. *EthAlca: Journal of Ethics, AI and Critical Analysis*, (4), 419- 439.
- Muttaqin, I. (2022). Necessary to increase teacher competency in facing the artificial intelligence era. *Al-Hayat: Journal of Islamic Education*, 6(2), 549-559.
- Su, J., Ng, D. T. K., & Chu, S. K. W. (2023). Artificial intelligence (AI) literacy in early childhood education: The challenges and opportunities. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100124.
- Tan, X., Cheng, G., & Ling, M. H. (2024). Artificial intelligence in teaching and teacher professional development: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100355.
- Tongchai, A., & Malakul, S. (2025). Thai Teachers' Perceptions of Integrating Generative AI in K-12 Education: Opportunities and Challenges. *TechTrends*, 1-13.
- Yue, M., Jong, M. S. Y., & Ng, D. T. K. (2024). Understanding K–12 teachers' technological pedagogical content knowledge readiness and attitudes toward artificial intelligence education. *Education and information technologies*, 29(15), 19505-19536.

دور السياسة المالية في تعزيز التنمية وعلاج الازمات الاقتصادية

د. صالح احمد شعبان¹

¹ أستاذ الاقتصاد المساعد، جامعة ذمار، كلية العلوم الإدارية، اليمن.

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/15>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/15>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/07م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/01م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل دور السياسة المالية في تعزيز التنمية الاقتصادية ومعالجة الأزمات، مع التركيز على الاقتصادات العربية واتخاذ أزمة جائحة فيروس كورونا نموذجًا تطبيقيًا. تنطلق الورقة من الإطار العام للسياسات الاقتصادية الكلية، وتحدد موقع السياسة المالية ضمن مكوناتها الرئيسية، من حيث أهدافها (التوازن المالي والاقتصادي والاجتماعي، والتنمية) وأدواتها (الإنفاق العام، الضرائب، الدين العام، وأساليب تمويل العجز). تعتمد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال مسح الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، وتحليل تجارب دولية وعربية في توظيف السياسة المالية لمواجهة الصدمات الاقتصادية. تخلص النتائج إلى أن تعدد أدوات السياسة المالية يمنحها قدرة عالية على التأثير في المتغيرات الكلية، خاصة إذا استخدمت في توقيت مناسب وبالتكامل مع السياسات النقدية وسياسات الاستثمار، وأن نجاحها في البلدان النامية يرتبط بقدرتها على تعبئة الموارد المحلية، وترشيد النفقات، وتوجيه الإنفاق العام نحو الاستثمار المنتج وخلق فرص العمل. كما تظهر الدراسة أن الاقتصادات العربية تعاني من ضيق الحيز المالي، وارتفاع المديونية، وضعف مرونة هيكلها الإنتاجية، مما يحد من قدرتها على استخدام التحفيز المالي بكفاءة في مواجهة الأزمات. تؤكد التوصيات أهمية حشد الموارد الوطنية، وتعزيز الحوكمة الرشيدة، وتوسيع الإنفاق الصحي والاجتماعي، وضخ حزم تحفيزية موجهة للقطاعات الأكثر تضررًا، بما يساهم في تحقيق تنمية شاملة ومستدامة والحد من آثار الأزمات الاقتصادية الراهنة والمستقبلية.

الكلمات المفتاحية: السياسة المالية، التنمية الاقتصادية، الأزمات الاقتصادية، الاقتصادات العربية، جائحة فيروس كورونا.

RESEARCH TITLE

The Role of Fiscal Policy in Promoting Development and Addressing Economic Crises

Abstract

This study examines the role of fiscal policy in enhancing economic development and addressing economic crises, with a particular focus on Arab economies and taking the COVID-19 crisis as a practical model. The paper begins by situating fiscal policy within the broader framework of macroeconomic policies, outlining its objectives—such as financial, economic, and social balance—and its primary tools, including public spending, taxation, and public debt. Using a descriptive-analytical approach, the study reviews relevant literature and analyzes international and regional experiences in employing fiscal policy to counter economic shocks. The findings reveal that the multiplicity and flexibility of fiscal policy instruments grant it substantial capacity to influence macroeconomic variables when used at the right time and in harmony with monetary and investment policies. The study also shows that the success of fiscal policy in developing countries depends largely on the ability to mobilize domestic resources, rationalize public expenditure, and direct government spending toward productive investment and job creation. However, Arab economies face significant challenges—including limited fiscal space, high debt burdens, and weak production structures—that restrict their ability to apply effective fiscal stimulus during crises. The study concludes with recommendations emphasizing the importance of strengthening national resource mobilization, improving governance, expanding social and health expenditures, and providing targeted financial stimulus packages for the most affected sectors. These measures are essential for achieving comprehensive and sustainable development while mitigating the negative impacts of current and future economic crises.

Key Words: Fiscal Policy; Economic Development; Economic Crises; Arab Economies; COVID-19 Pandemic.

المقدمة:

كانت السياسة المالية ترادف في معناها الاصلي كلا من المالية العامة و ميزانية الدولة، و مع التطور الذي طرأ على دور الدولة الاقتصادي أصبح هذا المعنى يضيق عن استيعاب الوظائف و المهام الجديدة التي أصبحت تؤديها الدول في حياة مجتمعاتها و على الاخص في المجالات الاقتصادية، و نلمس اليوم وزنا متزايدا للاقتصاد العام في مقابل الاقتصاد الخاص، ويعود التأثير الأكبر فيه للدور الذي تلعبه السياسة المالية، حيث أصبحت تعتبر رقما مهما في معالجة الازمات الاقتصادية وفي معادلات التنمية الاقتصادية والتنمية الشاملة والمستدامة، لما لها من تأثيرات صريحة وضمنية في النسيج الاقتصادي والاجتماعي، فيمكن مثلا استخدام الإنفاق العام، والايادات العامة والدين العام، كوسائل تحفيز أو تثبيط للطلب الكلي، فضلا عن استخدامها في تشجيع الاستثمارات المباشرة وغير المباشرة ودفع حركية الأسواق وتمويل الخزينة العامة... وتتجلى الحاجة أكثر ما تكون للسياسة المالية وقت الأزمات والاضطرابات، عندما يكون الفاعلين الاقتصاديين في حالة من عدم التأكد من ارتفاع نسبة المخاطر وحساسية السوق وتحت وطأة الضغوطات الاجتماعية والنزاعات وهي ظواهر لن تكون بنفس الدرجة في فترات الرواج والأريحية، فتكون الدولة ملاذاً وأملاً في إيجاد مخرج من هذه المآزق.

وفي كل حال فمن غير الممكن الكتابة عن السياسة المالية دون التعرّيج بإيجاز على السياسة الاقتصادية الكلية التي تعتبر السياسة المالية احد ركائزها المهمة، وكما هو معروف فإن الجدل حول السياسات الاقتصادية ومدى فعاليتها ليس حديثاً، و إنما يعود الى النقاشات المستمرة بين اصحاب المدارس الفكرية بكافة مشاربها وتوجهاتها، ، غير انهم جميعا يعتبرون ان تأثير السياسات الاقتصادية في النشاط الاقتصادي من المواضيع الهامة في التحليل الاقتصادي الكلي.

وبالرغم من ذلك ومن تغيير القنوات و تقلب الخلفيات الإيديولوجية للمنظرين وأصحاب القرار الاقتصادي، الا ان تدخل الدولة في الحياة الاقتصادية يزداد يوم بعد يوم، ذلك أن هناك إدراكاً بأن السوق القائمة غير مكتملة، مما يجعلها عاجزة عن إعطاء الاشارات الاقتصادية بشكل سليم، ولابد من الادراك أن مستوى معيناً لتدخل الدولة في الاقتصاد هو أكثر من الضروري، و هو ما يطرح إشكالية الأدوات الأكثر نجاعة الممكن للدولة استخدامها للتأثير في الواقع الاقتصادي و التقليل من الفوارق الاجتماعية، و هو في النهاية موضوع السياسات الاقتصادية بمكوناتها المختلفة (- السياسة المالية - السياسة النقدية - سياسة التجارة الدولية وميزان المدفوعات - سياسة الاستثمار - سياسة التثبيت والتصحيح الهيكلي) وشروط استخدامها. شعبان، (2019)

وتجدر الإشارة هنا الى القاعدة المعرفية التي قام بتأسيسها الاقتصادي المخضرم جون ماينرد كينز حول أهمية السياسات المالية والنقدية في تحقيق التوازن الاقتصادي وتنمية الناتج المحلي إثر الأزمة الاقتصادية الكاسحة التي أصابت أمريكا وأوروبا في ثلاثينات القرن المنصرم، فمنذ ذاك برز تيار يؤمن بضرورة رد الاعتبار للدولة في حدود ثوابت الليبرالية، ورغم الجدل، فإن الأزمة العالمية 2008-2010 رسخت الدور الفعال للسياسة المالية في سبيل انعاش الاقتصاديات وعلاج الازمات الاقتصادية، واستعادة الاستقرار، وضمان استمرارية عجلة التنمية، وفي هذا السياق نجد ان السياسة المالية تحقق غرضها من خلال استخدام مجموعة من القواعد والإجراءات والتدابير التي تتخذها الحكومة في أي دولة لتحقيق مجموعة من الأهداف المتفق عليها خلال فترة زمنية معينة. ، وسنحاول هنا ان نقصر على دور السياسة المالية في تعزيز التنمية وعلاج الازمات الاقتصادية.

ولأهمية دور السياسة المالية في كافة مناحي الحياة وتأثيرها البالغ على المتغيرات الاقتصادية الكلية، فقد اعدت العديد من الدراسات في هذا الإطار مثل مسعود (2004) السياسة المالية ودورها في تحقيق التوازن الاقتصادي، حالة الجزائر 1990-2004م، والتي توصلت الى أن الاختلالات التي أصابت التوازن العام للاقتصاد الوطني مردها إلى عاملين

رئيسيين الأول ما يسمى بالصدمات الخارجية التي تتألف أساساً من الاضطرابات التي تصيب أسعار النفط خاصة، بالإضافة إلى أسعار الصرف.

السياسات الاقتصادية التي تم اتخاذها في معظم الدول العربية خلال السنوات الماضية والتي تمخض عنها وجود عجز في الموازنة وكان سبباً رئيسياً في اختلال التوازن الاقتصادي العام.

ترشيد سياسة الانفاق العام باتباع منهج الانضباط بالأهداف، دراسة تحليلية قياسية لدور الانفاق العام في تحقيق أهداف السياسة الاقتصادية في الجزائر، أما دراسة بن عزة (2015) فقد توصلت إلى أن عملية توجيه برامج الإنفاق العام والتي أهدافها رفع الإنتاجية وتحقيق التوازنات الاقتصادية الكلية في الجزائر تتسم بعدم الرشادة، نظراً لكون أن زيادة الانفاق العام يسبب متاعب جمة للاقتصاد بدلاً من تحقيق الفاهية لأفراد المجتمع، من خلال ارتفاع مستوى الأسعار، وتقادم العجز التوازني، وهذه الاختلالات تقف وراءها عدة عراقيل ساهمت بدرجة كبيرة في الحد من رشادة تحقيق سياسة الانفاق العام لأهم أهدافها.

دراسة شعبان (2019)، هدفت إلى معرفة دور الإيرادات العامة والانفاق العام في أداء السياسة المالية 2019م، وتوصلت إلى ما يلي:

أ- تعد الإيرادات المالية العامة من أهم أدوات السياسة المالية التي تؤثر بشكل فعال على مختلف المتغيرات الاقتصادية، ومنا التنمية الاقتصادية، وتعد الضرائب أفضل أداة تستخدمها الدولة للتدخل في النشاط الاقتصادي من خلال تأثيرها على نمط الاستهلاك وهيكله وحجمه وثيرها في الادخار من خلال تعبئة المدخرات وتوزيع الدخل القومي كأثر اجتماعي ناهيك عن تأثيرها في هيكل الاستثمارات باعتبارها أحد متغيرات المناخ الاستثماري، أما القروض التي لم تعد مورداً استثنائياً فتتحد أثارها تبعاً لمصدر القرض ومجالات إنفاقه.

ب- أن لنفقات الاستهلاك الحكومي وتكوين رأس المال الثابت تأثير إيجابي كبير على النمو الاقتصادي وبالتالي على التنمية، لكن حجم التأثير يكون أقل من ذلك الذي يحققه الإنفاق الاستهلاكي.

دراسة "Sergio Rebelo" and "William Easterly" (1993) وهدفت إلى معرفة آثار متغيرات السياسة المالية على مستوى التنمية، ومعدل النمو الاقتصادي، وخلص الباحثان إلى نتائج رئيسية مفادها أن هناك علاقة قوية بين مستوى التنمية والهيكل الضريبي، كما أن الدول الفقيرة تعتمد على الديون والضرائب على التجارة الدولية، في حين أن الضرائب على الدخل كبيرة فقط في الاقتصاديات المتقدمة. كما أن حصيلة الإنفاق على الاستثمار في مجالات النقل والاتصالات لها تأثير مستمر على النمو الاقتصادي.

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

التعرف على:

1. تأثير السياسة المالية في تحقيق التنمية الاقتصادية، ومعالجة الازمات الاقتصادية أزمة فيروس كورونا نموذجاً.
2. الفرص و الخيارات للسياسة المالية في معالجة الازمات؟
3. مستوى مساهمة السياسة المالية في علاج الازمات الاقتصادية؟ (أزمة فيروس كورونا نموذجاً)

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الورقة فيما يلي:

- 1- اظهر دور السياسة المالية من خلال الأدوات المتاحة لها، ومدى إمكانية الاستفادة منها في تعزيز التنمية، وعلاج الازمات الاقتصادية.

2- المساهمة وفي حدود المتاح من المعلومات والبيانات المالية في ابراز وتوضيح الجهود العلمية المعززة لدور السياسة المالية في مواجهة المشكلات الاقتصادية وتعزيز التنمية.

المنهجية المستخدمة لتحقيق اهداف الدراسة:

لتحقيق اهداف الورقة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي من خلال مسح الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع ولتحقيق الهدف الرئيس والمتعلق بتأثير السياسة المالية في تحقيق التنمية الاقتصادية، ومعالجة الازمات الاقتصادية- ازمة فيروس كورونا نموذجاً.

وكضرورة لا بد منها يجب التعرّيج بإيجاز على السياسة الاقتصادية الكلية، باعتبار ان السياسة المالية احد مكوناتها الرئيسية، وسنتناول ذلك وفقاً لما يلي:

أولاً: السياسة الاقتصادية الكلية :

تعريفها، أنواعها، أهدافها، وسائلها، مبادئها، مكوناتها وهيكلها.

أ- تعريف السياسة الاقتصادية الكلية:

تُعرف بأنها مجموعة الإجراءات والقرارات التي تتخذها الدولة لتحقيق أهداف اقتصادية واجتماعية وضعتها وتسعى الى تحقيقها من خلال جملة من الوسائل والأدوات التي تؤثر في السلوك الاقتصادي العام. شعبان (2020).

غير ان الاقتصاديين يفرقون بين السياسات الاقتصادية الظرفية التي تعمل على توجيه النشاط الاقتصادي وفقاً للظرف الاقتصادي في الأجل القصير (حالات الركود أو التضخم أو البطالة)، وبين السياسات الاقتصادية الكلية أو البنوية التي تعمل على تغيير طريقة سير الاقتصاد كله بالتأثير على البنية الاقتصادية في الأجل المتوسط والطويل، بناء على تشخيص الوضعية الراهنة للحالة الاقتصادية من خلال المؤشرات الاقتصادية الكلية الأساسية (معدل نمو الناتج المحلي، معدل البطالة، معدل التضخم....الخ) وهنا تعمل الدولة على تحديد الأولويات الاقتصادية، وبناءً على هذه الأولويات يتم إعداد نوع السياسة الاقتصادية الكلية التي ترمي إلى تحقيق الأهداف الاقتصادية المرجوة.

ب- أنواع السياسة الاقتصادية الكلية:

1- حسب الأهداف المحددة لها:

✓ سياسة توسعية

✓ سياسة انكماشية

2- حسب الأدوات المتاحة امامها:

✓ سياسة مالية

✓ سياسة نقدية

3- حسب موضوعها:

وهنا يمكن التمييز بين نوعين:

✓ سياسة تنشيط جانب الطلب الفعلي:

ترمي إلى مواجهة حالات نقص الطلب، أي أنها سياسة تناسب حالة الركود الاقتصادي، وهدفها هو الخروج من الركود عن طريق زيادة الطلب على السلع والخدمات مما يشجع المؤسسات على المزيد من النشاط وتوظيف العمال.

وهذه السياسة تعتمد على سياستين كبيرتين هما:

◀ السياسة المالية بما يتوفر لها من أدوات في يد السلطات المالية.

◀ السياسة النقدية بما يتوفر لها من أدوات في يد السلطات النقدية

✓ سياسة تنشيط جانب العرض:

تقوم سياسة تنشيط جانب العرض على تفضيل العمل في جانب العرض أي العمل على تشجيع المؤسسات على زيادة النشاط بوسائل تحفيزية متعددة منها:

◀ تقديم إعانات وتسهيلات للمؤسسات المنتجة من أجل زيادة نشاطها في قطاعات ذات أولوية بالنسبة للسياسة الاقتصادية.

◀ خفض الضرائب على المؤسسات المنتجة في قطاعات معينة من أجل توجيه النشاط الاقتصادي.

وهنا تمكن سياسة العرض المؤسسات من الإنتاج بتكلفة أقل، مما يسمح برفع قدرتها التنافسية على المستوى الدولي، ويسمح بخفض الأسعار على المستوى الوطني، مما يعني ارتفاع القدرة الشرائية وزيادة الطلب، ويتطلب ذلك زيادة الاستثمارات ورفع قدرات المؤسسات الإنتاجية مما يؤدي بدوره إلى إنعاش الاقتصاد وزيادة التشغيل وضخ مداخيل جديدة في جسم الاقتصاد.

ج- أهداف السياسة الاقتصادية الكلية

عندما تحدد الدولة جملة من الأهداف، وتريد تحقيقها والوصول إليها، فإن السياسة الاقتصادية تعدّ إحدى أهم الأدوات التي يؤدي استخدامها وتطبيقها إلى تحقيق تلك الأهداف وفق الأولويات المعتمدة بأفضل الشروط، أي في إطار الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة أو المتوقع إتاحتها. ويمكن اجمال أهداف السياسة الاقتصادية الكلية وفقا لما يلي:

1- التشغيل الكامل لكافة الطاقات الإنتاجية:

تشغيل كافة الطاقات الإنتاجية سواء المادية منها أو البشرية بقصد ضمان استفادة الاقتصاد بموارده أقصى استفادة ممكنة، وقد يكون أفضل تعريف للتشغيل الكامل بأنه: الوضع الذي تصل فيه نسبة البطالة إلى أدنى مستوياتها ولا يزيد عدد العاطلين عن عدد الوظائف الشاغرة. وعند حدوث التشغيل الكامل يجب أن تختفي البطالة الجماعية تماما، كما يجب اتخاذ الإجراءات اللازمة للحد من البطالة الناتجة عن الاحتكاكات الاقتصادية مثل التغيرات في الطلب والتقدم التكنولوجي.

2- ضمان الاستقرار الاقتصادي واستقرار الأسعار:

وقد جمعا في هدف واحد حيث يترتب على عدم الاستقرار في الأسعار حدوث اختلال في توزيع الدخل وأثار أخرى تؤثر بالسالب على النمو والتجارة الخارجية والاستهلاك والعمالة... الخ.

3- تحقيق أعلى مستوى ممكن من الناتج القومي (القيمة المضافة):

أي توزيع الموارد الاقتصادية واستخدامها استخدام أمثل بمفهوم تكلفة الفرصة البديلة أو الضائعة، وتحقيق ما يسمى بهدف الكفاءة الاقتصادية.

4- تحقيق النمو الاقتصادي بمعدلات مناسبة :

ويتحقق عند تحقيق زيادة في الدخل القومي بالأسعار الثابتة أو الحقيقية عبر الزمن، أو في إطار الدفع بمزيد من الاستثمارات داخل جسم الاقتصاد القومي، بشرط أن يتزايد الناتج الحقيقي للمجتمع بمعدل أكبر من معدل نمو السكان.

ومن ناحية أخرى من الضروري أن يقترن هدف النمو الاقتصادي بهدف آخر وهو هدف حماية البيئة، وتصبح المعضلة أمام صانعي السياسة الاقتصادية هي كيف يمكن تحقيق أكبر قدر من معدل النمو بأقل درجة من التلوث البيئي والحفاظ على الموارد الطبيعية.

5- تحسين مستوى الدخل وتحقيق العدالة في التوزيع:

فعند السعي إلى تحقيق الأهداف الاقتصادية الأخرى قد يحدث تفاوت في توزيع الدخل وبالتالي لابد أن يكون من أهداف السياسة الاقتصادية الكلية تحقيق وإيجاد شبكة من الأمان والضمان الاجتماعي تحقق درجة مقبولة من العدالة في التوزيع.

6- التوازن الخارجي (توازن ميزان المدفوعات، تحسين قيمة العملة):

وهو يعني التوازن في المعاملات للاقتصاد القومي، أي أن تكون مجموعة التزامات الاقتصاد القومي تتعادل وتتوازن تقريباً مع حقوقه تجاه العالم الخارجي، ويبلور ذلك توازن ميزان المدفوعات.

د - الوسائل الممكن استخدامها لتحقيق تلك الأهداف:

1- وسائل مالية:

◀ تتعلق بحجم الإنفاق الحكومي بكافة مكوناته، وخاصة التحكم في الأجور وذلك عندما يكون للدولة تأثير هام على معدلات الأجور الدنيا والقصوى.

◀ التحكم في الإيرادات سواء السيادية (الضرائب والرسوم)، أو الاقتصادية (الدومين "ممتلكات الدولة")، أو الائتمانية (القروض، الإعانات، الإصدار النقدي)

2- وسائل نقدية:

◀ تتعلق بكمية النقود، أسعار الفائدة، وشروط الائتمان.

◀ الاحتفاظ بالسعر المناسب للتبادل بين العملة الوطنية والعملات الأخرى وتوحيد المعاملات الخارجية.

هـ - المبادئ الأساسية الواجب الالتزام بها:

حيث ان السياسة الاقتصادية تتكون من مجموعة من الأهداف والأدوات والوسائل تربطها علاقات بنيانية دالية قابلة للتطبيق العملي، ومن اجل تحقيقها بكفاءة يجب أن تلتزم بعدد من المبادئ الأساسية ومنها:-

1- التساوي العددي بين أهدافها وأدواتها، فمثلاً:

✓ هدف: التشغيل، ومستوى الأسعار.

أدواتها: حجم الإنفاق، ومعدل الأجور.

✓ هدف: مستوى التشغيل، وميزان المدفوعات.

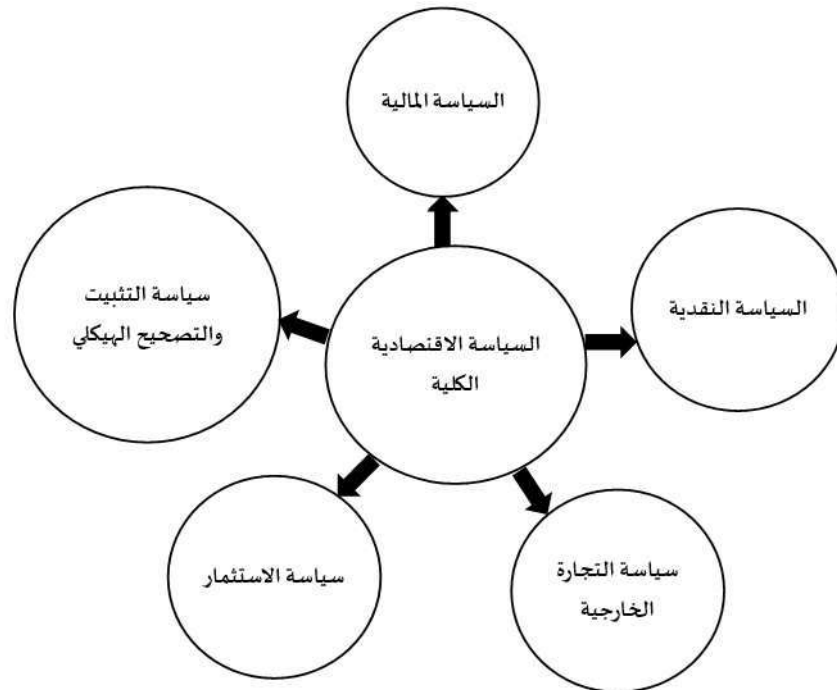
أدواتها: حجم الإنفاق، ومعدل التبادل.

2- التناسق:

أي ان لا تخصص اداة بذاتها لتحقيق هدف واحد بذاته، كما ان قيمة أي اداة بذاتها لا يجب تحديدها بمعزل عن تحديد قيم كل الادوات الأخرى.

و- مكونات السياسة الاقتصادية الكلية وهيكلها:

قبل الخوض في ما يمكن أن تحدثه السياسة المالية كأحد مكونات السياسة الاقتصادية الكلية من خلال تلك الوسائل والأدوات والمبادئ من تغيرات في الأهداف يجب أن نوضح هيكل السياسة الاقتصادية الكلية في الشكل التالي:



ثانياً - السياسة المالية: (التعريف، الاهداف، الادوات، شروط النجاح، الفعالية)

أ- تعريف السياسة المالية:

من الناحية الفنية تعرف السياسة المالية بأنها الإجراءات التي تقوم بها الحكومة بغية تحقيق التوازن المالي العام، مستخدمةً بذلك الوسائل المالية الهامة من الضرائب والرسوم والايرادات الأخرى، والنفقات العامة والقروض العامة، بهدف التأثير على المتغيرات الاقتصادية الكلية، والوصول إلى أهداف السياسة الاقتصادية العامة للدولة

ب - أهداف السياسة المالية:-

في ضوء التطورات التي صاحبت اتساع دور الدولة في النشاط الاقتصادي فإنه يجب ان تعمل الحكومة على ان يتناسق نشاط الافراد وينسجم معه، وتوحد الأهداف والجهود ولا تتعارض او تتنافس، ولذلك اصبح لزاماً على السياسة المالية ان تعمل على تحقيق التوازن في جوانب الاقتصاد القومي وبالتالي تحقيق الأهداف التالية.

1- التوازن المالي:

ويقصد به استخدام موارد الدولة على أحسن وجه، فينبغي مثلاً أن يتسم النظام الضريبي بالصفات التي تجعله يلائم حاجات الخزنة العامة من حيث المرونة والغزارة، ويلتزم في الوقت ذاته مصلحة الممول من حيث عدالة التوزيع ومواعيد الجباية... الخ.

2- التوازن الاقتصادي:

التوازن بين نشاط القطاعين العام والخاص للوصول إلى أقصى إنتاج ممكن، فكلما كانت المشروعات الخاصة أقدر على الإنتاج من المشروعات العامة كلما فُسح لها المجال، بمعنى ان السياسة المالية يمكن لها أن تقوم بمساعدة فعالة في تسوية الأوضاع الاقتصادية وذلك في أوقات الركود، أو أوقات الازدهار، حيث تقوم الحكومة بعمل ما يعجز الفرد بمفرده عن تحقيقه فتشجع على الاستثمار في أوقات الركود مما يزيد من الإنتاج، وفي أوقات الازدهار تحد السلطة من الاستثمار العام، ومن هنا تنشأ نظرية الموازنة الدورية والتي لا يقوم توازنها خلال سنة ولكن خلال دورة معينة، وهو ما يوصي به العلماء والمؤلفين الذين تبنوا أفكار كينز.

3- التوازن الاجتماعي:

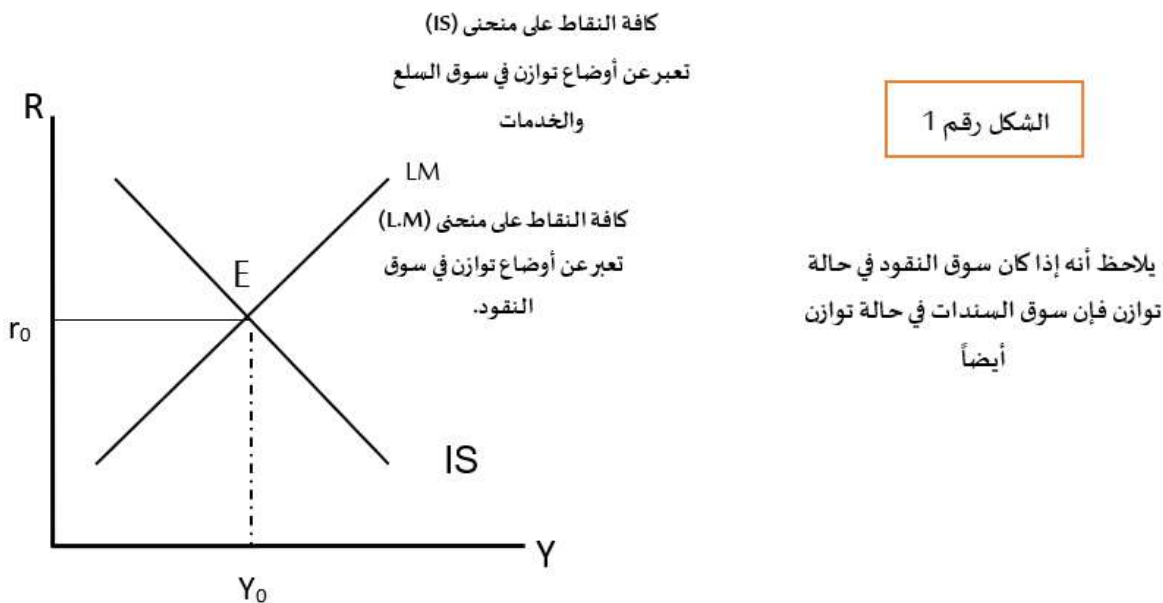
بمعنى أن يصل المجتمع إلى أعلى مستوى ممكن من الرفاهية للأفراد في حدود إمكانيات هذا المجتمع وما تقتضيه العدالة الاجتماعية. وهو يتضمن في جوهره تحقيق العدالة الضريبية، حيث تقوم الدولة بدور المعدل فهي تقطع من دخول الافراد مقابل خدمات تؤديها لهم في مختلف شئون حياتهم.

4- التنمية الاقتصادية:

إن التنمية هي أساس النمو ولكن لا تضمن وحدها تحقيق النمو، حيث أن النمو يعني أن إنتاج السلع والخدمات في الدولة يكون أكبر من النمو السكاني في الدولة، ولكن التنمية لا تركز فقط على حجم الإنتاج ولكنها تركز أيضاً على هيكل هذا الإنتاج. إن الأموال التي تخصص للإنفاق في الموازنة العامة للدولة لها دور في تحقيق التنمية وذلك من خلال استخدام تلك الأموال في الإنفاق الاستثماري، وكذلك بالنسبة للإيرادات فيجب أن تتأكد الدولة من أن إنتاجيتها تتكون من الدخل والثروة اللذين تولدا من النفقات.

5- التوازن الشامل:

هو أن يتحقق التوازن في سوق السلع والخدمات مع تحقيق التوازن في سوق النقود. أي هو التوازن بين مجموع الإنفاق القومي وبين مجموع الناتج القومي بالأسعار الثابتة في مستوى يسمح بتشغيل جميع عناصر الإنتاج المتاحة. كما يوضح ذلك الشكل رقم (1) التالي:



يلاحظ أن سعر الفائدة ومستوى الدخل عند تقاطع IS، LM هما قيمتان تحققان في نفس الوقت التوازن في الأسواق الثلاثة (النقود، السلع، والسندات)

ج - أدوات السياسة المالية:

حيث ان مفهوم السياسة المالية يتعلق أساسا بالإجراءات و القرارات التي تستخدمها السلطات المالية لتجديد النشاط المالي للدولة، و أيضا استخدام الأدوات التي تمكنها من التدخل في النشاط الاقتصادي وتحديد امكانية تأثيرها على جميع المتغيرات الاقتصادية، وتتركز هذه الادوات في الموازنة العامة وذلك من خلال جانبها في الانفاق العام، والإيرادات العامة، وفقا لما يلي:

1) الموازنة العامة:

الأداة الفاعلة بيد الحكومة هي الموازنة العامة للدولة لما لها من تأثير على حركة واتجاه الاقتصاد القومي ومعالجة الاختلالات الاقتصادية الكلية.

ويمكننا التعرف على اتجاه السياسات المالية من خلال فحص حالة الموازنة العامة للدولة وفقاً للآلية التالية:

❖ عندما يكون هناك عجز في الموازنة العامة يكون الإنفاق الحكومي أكبر من الإيرادات العامة ويستنتج هنا إن اتجاه السياسات المالية هو اتجاه توسعي.

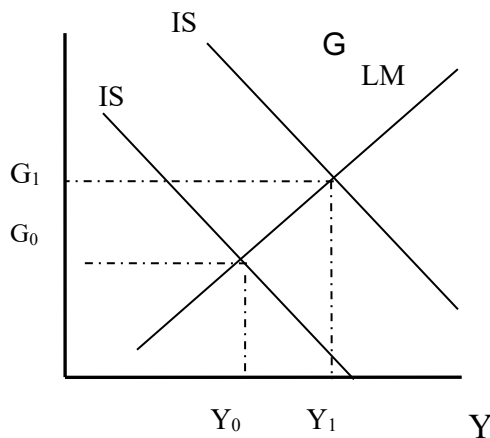
وهنا يجب أن يكون هدف الحكومة هو تحفيز الطلب الكلي الفعلي لمعالجة حالة الركود.

❖ أما عندما تكون الموازنة العامة للدولة في حالة فائض - أي أن الإنفاق الحكومي أقل من الإيرادات العامة - فإننا نستنتج أن اتجاه السياسات المالية هو اتجاه انكماش، أي أن الحكومة تهدف إلى تحجيم الطلب الكلي الفعلي لمعالجة الفجوة التضخمية.

وقد جرى العرف لدى الاقتصاديين بأن أداتي السياسة المالية المنبثقة عن الموازنة العامة هما الإنفاق العام، والإيرادات العامة وعلى رأسها الضرائب، ويمكن التعامل معهما وفقاً لما يلي:-

أولاً: الإنفاق العام - وهو أحد متغيرات السياسة المالية:-

هنا يجب أن يكون لدى السياسة المالية معرفة مسبقة ماذا تريد، أي ما هو حجم الزيادة اللازم في الإنفاق العام لزيادة الطلب الكلي، ولنفترض أن المطلوب هو زيادة الدخل بمقدار مليار وحدة نقدية (1000 مليون وحدة نقدية)، ثم ماهي شروط نجاح السياسات المالية التوسعية؟ في تحقيق هدف غلق الفجوة الركودية الظاهرة في الشكل رقم (2) التالي:



رقم 2 الشكل

ولكي نصل الى ارقام فعلية نستخدم المعادلة الرياضية اللازمة لاحتساب حجم الزيادة في الإنفاق العام وذلك من خلال معادلة مضاعف الإنفاق الحكومي والتي هي:

$$\Delta Y = \left(\frac{1}{1-b} \right) \Delta G_0 \quad \text{أو} \quad \frac{\Delta Y}{\Delta G_0} = \frac{1}{1-b}$$

وبافتراض أن الميل الحدي للاستهلاك $(b) = 0.8$ وأن $Y = 1000$

وبالتعويض في معادلة المضاعف نصل إلى:

$$1000 = \frac{1}{1 - 0.8} \Delta G_0$$

$$1000 = \frac{1}{0.2} \Delta G_0$$

$$1000 = 5 \Delta G$$

$$\Delta G = \frac{1000}{5} = 200$$

أي أن حجم الزيادة المطلوبة في الإنفاق الحكومي ينبغي أن تكون 200 مليون وحدة نقدية، هذه الزيادة ستؤدي إلى زيادة الطلب الكلي بهذا المقدار وعن طريق وسيلة المضاعف سيزيد الدخل إلى خمسة أضعاف الزيادة في الإنفاق الحكومي.

ويمكن تخصيصها للتعليم والصحة وتطوير البنية التحتية، وهي بطبيعة الحال ستقود إلى فتح فرص عمل جديدة وتشغيل عاطلين وبالتالي زيادة الدخل فزيادة الطلب الكلي على السلع والخدمات ومن ثم زيادة الدخل التوازني، ومن ثم أحداث التنمية.

ثانيا: الإيرادات العامة أو التغيير في مستوى الضرائب:

وهنا قد يفضل صانعو السياسة المالية زيادة الطلب الكلي من خلال تحفيز الإنفاق الاستهلاكي للأفراد، على اعتبار أن الأفراد هم أقدر على التحديد الأفضل للسلع التي ينبغي أن يزيد إنتاجها لذلك يقع الاختيار على سياسة تخفيض الضرائب، حيث يؤدي تخفيض الضرائب إلى زيادة الدخل المتاح للأفراد وبالتالي زيادة الإنفاق الاستهلاكي من خلال دالة الاستهلاك ويمكننا تحديد ذلك من خلال معادلة مضاعف الضرائب:

أي أنه لزيادة الدخل بمقدار 1000 مليون وحدة نقدية يتطلب الأمر خفض الضرائب بمقدار 250 مليون وحدة نقدية، وفقا للمعادلة التالية:

$$Y = T_0 \text{ أو } = (—)$$

وبالتعويض:

$$1000 = -4 T_0 \text{ أو } 1000 = T_0$$

أي أن النتيجة ستكون:

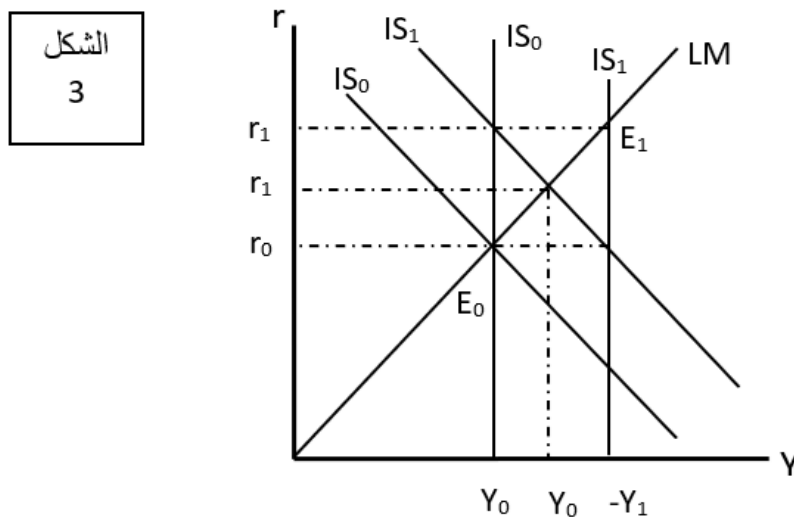
$$T_0 = -250$$

شروط نجاح السياسة المالية: -

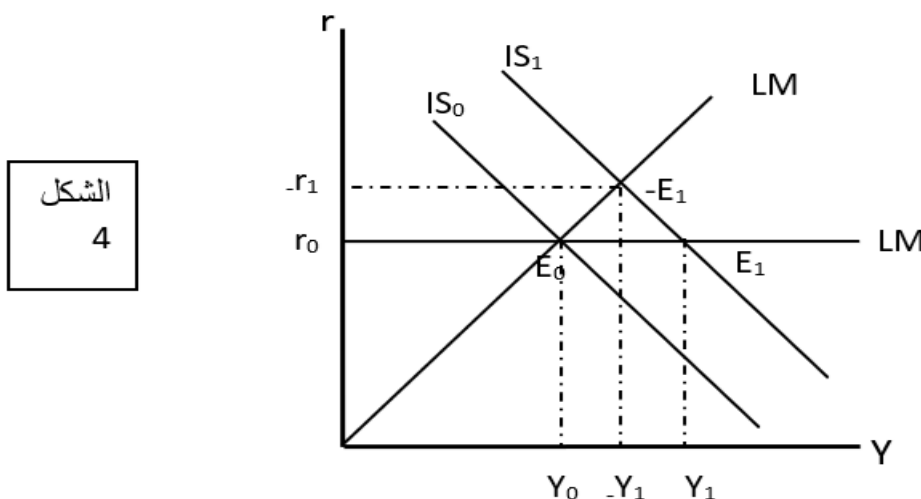
- (1) أن تكون هناك طاقة فائضة أو موارد عاطلة.
 - (2) ألا يتم تمويل زيادة الإنفاق الحكومي من خلال زيادة الضرائب بنفس المقدار، لابد أن يلغى جزئياً أو كلياً أثر زيادة الإنفاق الحكومي على تحفيز الطلب الكلي.
 - (3) عند استخدام سياسة تخفيض الضرائب فيجب ألا ينخفض الإنفاق الحكومي.
- وفي كلتا الحالتين يكون الحفاظ على عجز الموازنة وليس توازن الموازنة هو الاتجاه الصحيح لتعزيز فاعلية وكفاءة الأثر التوسعي للسياسة المالية في القضاء على الفجوة الركودية.

هـ- فعالية السياسة المالية:-

- نقصد هنا بالفعالية حجم الأثر على الدخل لتغيير معين في متغيرات السياسة أو مدى قدرة السياسة المالية على التأثير في مجمل النشاط الاقتصادي ومواجهة الأزمات ويمكن ايجاز ذلك في الآلية التالية:
- ✓ تكون السياسة المالية أكثر فعالية في الحالة التي يكون فيها منحنى (IS) شديد الانحدار (رأسي) أي عندما يكون طلب الاستثمار غير مرن بالنسبة لسعر الفائدة، كما يوضح ذلك الشكل (3) التالي:



- ✓ تكون شديدة الفعالية عندما يكون منحنى (L.M) نسبياً مستوياً (أفقي)، كما يوضح ذلك الشكل التالي



وفي كل حال فإن فعالية السياسة المالية في التأثير على تقلبات الطلب الكلي تعتمد على عدد من العوامل أهمها:-

- ◀ الاختيار المناسب للوقت الذي تجري فيه التغيرات في السياسة المالية.
- ◀ الدراسة الدقيقة للآثار الجانبية للتغيرات في السياسات المالية والتي قد تولد آثار ثانوية على الأسواق ومنها أسواق التمويل والإنفاق الاستثماري للقطاع الخاص إضافة إلى حجم العبء والتكاليف الاجتماعية على الأفراد الناجمة عن تغيير نظم وسياسات الضرائب أو تحويل الإنفاق الحكومي من تخصيص معين إلى تخصيص آخر يسبب آثار ضارة على الفقراء.

أي أن متغيرات السياسة المالية: هي عبارة عن مجموعة من العوامل التي تؤدي إلى انتقال منحني (IS)، وبالتالي تؤثر على مستوى توازن الدخل وعلى سعر فائدة التوازن من خلال التصرف في الإنفاق العام والضرائب.

◀ استيعاب الصدمات الناتجة عن التقلبات الاقتصادية:

تتميز الاقتصاديات في عمومها بتقلبات اقتصادية ذات طابع دوري، قسمها جويلر إلى أربعة مراحل: التوسع، الانكماش، التطهير، العودة إلى الانطلاق، و تؤثر مثل هذه التقلبات على اقتصاديات الدول، خاصة مرحلة الانكماش التي تؤثر على الأداء الاقتصادي و معدلات التوظيف وهنا يمكن للسياسة المالية أداء دور مهم في تخفيف الآثار السلبية لهذه التقلبات بانتهاء سياسة توسعية في الإنفاق العام، و في أوقات الانكماش، وسياسة نقدية في ذروة الرواج و التي عادة ما يصاحبها معدلات تضخم مرتفعة. و- فترات تباطؤ السياسة المالية والمشاكل التي تواجهها في التطبيق العملي:

تواجه السياسة المالية شكوكا حول قدرتها على التأثير في النشاط الاقتصادي في الوقت المطلوب نظرا لوجود ما يطلق عليه فترات الإبطاء، و تكمن المشكلة في طول وتغيير تلك الفترات، و هو ما يعني أن تمارس هذه السياسة تأثيرها في النشاط الاقتصادي على عكس الاتجاه المراد تحقيقه، وبالتالي خلق المزيد من القوى الاختلالية بالاقتصاد الكلي، الأمر الذي يزيد من صعوبة مهمة السلطات المالية في رسم و إدارة السياسة، و يمكن ذكر خمسة أشكال لفترات الإبطاء، فيما يلي:

(1) تباطؤ البيانات:

و هي الفترة الزمنية بين حدوث تغير في المؤشرات والمتغيرات الاقتصادية و ظهور البيانات الدالة على ذلك بواسطة الإحصائيات التي تصدرها الجهات المعنية.

(2) تباطؤ التعرف "الإدراك":

وهي الفترة الزمنية بين ظهور البيانات التي توضح الانحرافات أو التغيرات في القيم والمتغيرات الاقتصادية وتحديد الأسباب التي أدت إلى حدوث التغيير في تلك المؤشرات والمتغيرات الاقتصادية.

(3) التباطؤ التشريعي:

بعد دراسة صانع السياسة لأبعاد الظاهرة أو المتغير المستهدف، فإن عليه أن يأخذ موافقة السلطة التشريعية على القرارات قبل البدء في تنفيذها، وتسمى هذه الفترة التي يتم استغراقها لإصدار الموافقة التشريعية بفترة التباطؤ التشريعي، أي أنها الفترة ما بين عرض القرارات والإجراءات المطلوبة على السلطة التشريعية وموافقة هذه الأخيرة عليها.

(4) تباطؤ الانتقال:

وهي الفترة الفاصلة بين اتخاذ قرارات السياسة المالية والتغيير في أدوات السياسة (التنفيذ) تبعا لتلك القرارات، وتعد فترة تباطؤ الانتقال ذات أهمية للسياسة المالية نظرا لاحتمال طول الفترة بين اتخاذ القرارات المتعلقة بالسياسة المالية والتحصيل الفعلي للإيرادات الحكومية أو الإنفاق الحكومي.

(5) تباطؤ التأثير:

وهي الفترة بين تنفيذ قرارات السياسة المالية "الأداة" و تأثير الهدف النهائي، وينصب معظم الجدل الدائر حول تباطؤ السياسة المالية على طول و تغير الفترة المطلوبة لتأثير نتائجها في الناتج الحقيقي، فيعد تباطؤ التأثير أهم فترات السياسة لدى صانعي السياسة، و هي فترة انتقال أثر التغير في الانفاق، او في الايراد إلى المتغيرات الأخرى داخل آلية انتقال أثر تلك السياسة وصولاً للهدف النهائي، و خاصة الناتج الحقيقي.

ثالثاً: دور السياسة المالية في تعزيز التنمية في الاقتصادات العربية:

يتضح أن السمة الرئيسية في الاقتصادات العربية هي ضعف وتخلف الجهاز الإنتاجي بسبب ضآلة حجم التراكم الرأسمالي الناتج عن انخفاض متوسط الدخل الفردي، وبالتالي مستوى الادخار الوطني، وكذلك إغفال البحث والتطوير وارتفاع التكاليف، والتنمية بطبيعة الحال تحتاج إلى تمويل وهذا بدوره يحتاج إلى وسائل ومن دون هذه الوسائل فلا معنى للحديث عن الأهداف والإنجازات ولا مجال لتجسيدها في الواقع، من هذا المنطلق فإن تمويل التنمية الاقتصادية أصبح يحتل مكانة هامة في مجال الانشغالات اليومية للدول النامية، الامر الذي دفع العديد من المفكرين الاقتصاديين وخبراء المالية إلى البحث عن الوسائل والحلول المناسبة للتخفيف من حدة التقلبات الاقتصادية والتأثير على مستوى الدخل الوطني لتحقيق ما تصبوا إليه من أهداف اقتصادية واجتماعية دون الإخلال بالتوازن الاقتصادي. وسنتطرق هنا الى معرفة التنمية الاقتصادية وبعض مؤشراتها من خلال ما يلي:

1- مفاهيم اساسية حول التنمية الاقتصادية .

تمثل التنمية الاقتصادية إحدى الرهانات الكبرى للدول النامية على اعتبار أنها الخيار الوحيد للتحرك من التخلف الاقتصادي، فجنبت لها في سبيل ذلك مواردها المختلفة، رغم تباين سياساتها واستراتيجياتها الا أن هدفها واحد، يمكننا التطرق بايجاز الى بعض المفاهيم الأساسية حول التنمية الاقتصادية فيما يلي:

أ- مفهوم التنمية الاقتصادية:

بالرغم من التباين الحاصل في الفكر الاقتصادي في تعريفه للتنمية حيث ينقسم إلى تيارين، فالفكر الاقتصادي في الغرب يؤكد تعريف التنمية على أنها " العملية الهادفة إلى خلق طاقة تؤدي إلى تزايد دائم في متوسط دخل الفرد الحقيقي بشكل منظم لفترة طويلة من الزمن " أما اقتصاديو العالم الثالث فعرفوها على أنها " العملية الهادفة إلى إحداث تحولات هيكلية اقتصادية اجتماعية يتحقق بموجبها لأغلبية أفراد المجتمع حياة كريمة"(1).

ب- أهمية التنمية الاقتصادية(2):

تكمن أهمية التنمية الاقتصادية فيما يلي:

- ❖ التنمية وسيلة لتقليص الفجوة الاقتصادية والتقنية بين الدول المتقدمة والدول النامية: من اجل تقليص حدة الفجوة الاقتصادية والتقنية الموجودة بين الدول المتقدمة والدول النامية يجب على هذه الأخيرة تحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية للنهوض والسير بركب الدولة المتقدمة.
- ❖ التنمية أداة للاستقلال الاقتصادي:

إن التنمية الحقيقية لا بد أن تقوم على الاستقلال الاقتصادي وليس على التبعية فحصول البلدان العربية على الاستقلال السياسي لا يعني القضاء على حالة التبعية، خاصة في حالة ازدياد المشروعات التي تقيمها هذه الدول ، و

(1) - وليد الجبوسي، أسس التنمية الاقتصادية، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، الأردن، 2008، ص. 03 1

(2) - وليد الجبوسي، مرجع سبق ذكره، ص.

التي تحتاج فيها إلى التعامل التكنولوجي و المالي مع الدول المتقدمة ، الأمر الذي يزيد ويعمق من روابط تبعيتها، من أجل التخلص من هذه التبعية لابد من تغيير الهيكل الاقتصادي للدولة وذلك بإحداث تنمية حقيقية تعتمد على الذات باستغلال الموارد المتاحة في الدولة استغلالاً صحيحاً وكاملاً.

2- أهداف التنمية الاقتصادية :

يصعب تحديد أهداف معينة للتنمية الاقتصادية نظراً لاختلاف ظروف الدول سواء الاقتصادية أو السياسية أو الاجتماعية، ومع ذلك يمكن تحديد بعض الأهداف الأساسية التي تسعى الدول النامية إلى تحقيقها فيما يلي:

أ- الأهداف الأساسية: ويمكن اجمالها في التالي:

❖ زيادة الدخل القومي الحقيقي:

تعاني معظم الدول النامية من الفقر وانخفاض المستوى المعيشي لسكان، ولا سبيل للتخلص من ذلك إلا بزيادة الدخل القومي الحقيقي خاصة إذا تحققت هذه الزيادة عن طريق إحداث تغييرات عميقة وهيكلية في البنية الاقتصادية⁽³⁾، إلا إن زيادة الدخل القومي الحقيقي في أي بلد من البلدان تحكمه بعض العوامل كمعدل الزيادة في السكان، و الإمكانيات المادية والتكنولوجية الملائمة لتلك الدول، فكلما كان معدل الزيادة في السكان كبيراً كلما اضطرت الدولة للعمل على تحقيق نسبة أعلى في دخلها لتلبية الحاجات الأساسية للزيادة السكانية ولكن هذه الزيادة في الدخل مرتبطة أيضاً بإمكانيات الدولة المادية والفنية، فكلما كان هناك توافر في رؤوس الأموال والكفاءات البشرية في الدولة كلما أمكن تحقيق نسبة أعلى للزيادة في الدخل القومي الحقيقي.

❖ رفع مستوى المعيشة:

إن التنمية تمثل العملية التي من خلالها تتحقق زيادة في متوسط نصيب الفرد من الدخل الحقيقي، والتي تحدث من خلال إحداث تغييرات في كل من هيكل الإنتاج ونوعية السلع والخدمات المنتجة إضافة إلى إحداث تغيير في هيكل توزيع الدخل لصالح الفقراء وتحسن في نوعية الحياة⁽⁴⁾.

❖ تقليل التفاوت في الدخول والثروات:

يعد من الأهداف الاجتماعية، إذ تعاني أغلب الدول النامية من اختلالات في توزيع الدخول والثروات لاستحواذ فئة من أفراد المجتمع على الجزء الأكبر من ثروته والعكس للغالبية الأخرى، مما يؤدي إلى تدني المستوى الصحي والتعليمي والمعيشي ، فزيادة الطاقة الإنتاجية الناجمة عن عملية التنمية في حاجة إلى خلق الطلب عليها وإحدى وسائل خلق الطلب هي إعادة توزيع الدخل لصالح الشرائح الأوسع في المجتمع لتقليل الفوارق الاجتماعية والاقتصادية بين طبقاته⁽⁵⁾.

❖ توسيع قاعدة الهيكل الإنتاجي للقطاعات المحركة للنمو:

يتميز البنية الاقتصادية في معظم الدول العربية بسيطرة القطاع الزراعي، مما جعلها عرضة للتقلبات الاقتصادية (الإنتاج والأسعار). لذلك لابد من توسيع قاعدة الهيكل الإنتاجي للقطاعات الهامة من الناحية الاقتصادية والفنية وبناء صناعات تحويلية لمد الاقتصاد بالاحتياجات اللازمة في ظل ما تعانيه الدول العربية من تخلف في القاعدة الإنتاجية وضعف درجة التشابك بين القطاعات والتبعية للخارج، وفي ظل هذه الأوضاع لا يمكن بناء إستراتيجية تحقق أهداف هذه

(3) - عبد اللطيف مصطفى، عبد الرحمان سانية، دراسات في التنمية الاقتصادية، مكتبة الحسين العصرية للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2014 ، ص 140.

(4) - عبد القادر عطية، اتجاهات حديثة في التنمية، الدار الجامعية، مصر، 2000 ، ص 52.

(5) - عصام عمر مندور، التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتغيير الهيكلي في الدول العربية، دار التعليم الجامعي للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 2011 ، ص 83.

الدول إلا إذا حدث التغيير في بنية وهيكل اقتصاداتها⁽⁶⁾.

ب- الأهداف الجديدة للتنمية (الأهداف الإنمائية):

لقد تم تحديد ثمانية أهداف للتنمية من خلال إعلان الأهداف الثلاثة فيما يخص موضوع التنمية الاقتصادية الذي تبنته الأمم المتحدة عام 2000 و هذه الأهداف هي⁽⁷⁾:

- ❖ توفير الظروف العامة الملائمة لتنمية القطاعات الاقتصادية ويشمل ذلك توفير درجة من الاستقرار والطمأنينة لتشجيع الاستثمار في مختلف الأنشطة الاقتصادية.
- ❖ الابتعاد عن السياسات الاقتصادية المالية منها والنقدية التي قد تؤدي إلى حالات اقتصادية غير مرغوبة كالركود الاقتصادي أو التضخم.
- ❖ تحقيق قدر من العدالة الاجتماعية و الحد من اللامساواة في توزيع المداخل.
- ❖ التوسع في برامج التدريب في الأنشطة الاقتصادية لتحقيق قدر من المهارات لدى المتدربين في هذه الأنشطة مما يؤهلهم للمساهمة الفعالة في البرامج التنموية الاقتصادية.
- ❖ حصر إمكانيات التنمية الاقتصادية وحصر العوائد المتوقعة من استخدام هذه الإمكانيات.
- ❖ تنفيذ برامج استثمارية طموحة في مختلف مجالات الاقتصاد وتوظيف كافة عناصر الإنتاج في خدمة هذه البرامج.
- ❖ السعي لتوفير الأساليب الفعالة وإتباعها في تسريع أنشطة الاقتصاد وصولاً لتحقيق التنمية الاقتصادية الشاملة .
- ❖ تحقيق الأهداف الاقتصادية القومية المتمثلة في زيادة الدخل القومي ورفع مستوى معيشة المواطنين والعدالة في توزيع الدخل وغير ذلك من أهداف التنمية الاقتصادية الشاملة.

3- أبعاد ومتطلبات التنمية الاقتصادية:

✓ أبعاد التنمية الاقتصادية⁽⁸⁾:

للتنمية الاقتصادية أبعاد عديدة تدور كلها حول رفع مستوى معيشة السكان وتوفير أسباب الحياة الكريمة، ويمكن تقسيم أبعاد التنمية الاقتصادية إلى أبعاد مادية، أبعاد سياسية، أبعاد اجتماعية، أبعاد دولية، بالإضافة إلى البعد الحضري للتنمية وسنتطرق إليها فيما يلي :

- أ- البعد المادي (الاقتصادي): بتجسد من خلال التخلص من سمات التخلف واكتساب الخصائص السائدة في البلدان المتقدمة، ويبدأ تراكم رأس المال الذي يسمح بتطوير التقسيم الاجتماعي للعمل على نحو يحقق سيادة الإنتاج السلعي وتكوين السوق الداخلية وهو ما يعرف بجوهر التنمية .
- ب- البعد السياسي: بعد الانتهاء من الحرب العالمية الثانية توجهت مختلف الدول إلى معركة جديدة والمتمثلة في معركة التنمية والبناء، وبعد التحرر العسكري والسياسي وجب على هذه الدول التفكير في التحرر الاقتصادي، ويتضمن البعد السياسي للتنمية التحرر من التبعية الاقتصادية إلى جانب التبعية الاستعمارية المباشرة، والبعد السياسي للتنمية يبقى من أصعب الأهداف، إذ لا تزال الدول النامية تعاني من التبعية الاقتصادية وحتى التبعية السياسية في بعض الحالات، وذلك فهي بحاجة إلى الاستعانة بالموارد الأجنبية من رأس المال والتكنولوجيا وحتى رأس

(6) - عبد الطيف مصطفى، عبد الرحمان سانية، مرجع سبق ذكره، ص ص 27 . 28 - 3

(7) - علي جدوع الشرفات، التنمية الاقتصادية في العالم العربي، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن، 2010، ص12.

(8) - ضيف احمد، اثر السياسة المالية على النمو الاقتصادي المستديم في الجزائر 1989 / 2012 ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم الاقتصادية، تخصص نقود ومالية، جامعة الجزائر ، 3 2014 - 2015 ، ص ص 5-6.

المال البشري .

- ج- البعد الاجتماعي: يتمثل في تغيرات الهياكل الاجتماعية وتقليل الفوارق في الدخل وإزالة الفقر وأصبح هدف التنمية إشباع الحاجات الأساسية .
- د- البعد الدولي للتنمية: إن حاجة الدول إلى بعضها البعض في مجالات التنمية أعطت هذه الأخيرة بعدا دوليا، بحيث ظهرت هيئات دولية ومنظمات تعمل على إحداث تنمية شاملة لمختلف الدول، ومن بين هذه الهيئات نذكر صندوق النقد الدولي، البنك العالمي، المنظمة العالمية للتجارة... الخ. وتهدف هذه المنظمات إلى تحقيق علاقات دولية أكثر تكافؤا، إلا أنه في الواقع تبقى مساعي هذه الهيئات والمنظمات متحيزة نوعا ما للدول المتقدمة.
- هـ- البعد الحضري للتنمية: إن التنمية لا تمس فقط الجانب الاقتصادي، وإنما تمس جوانب سياسية واجتماعية وحتى ثقافية وحضرية، ولذلك يعتبر البعض أن التنمية مشروع نهضة حضارية تؤكد فيه المجتمعات شخصيتها وهويتها الإنسانية.
- 4- متطلبات التنمية:

لا شك أن أحداث التنمية يتطلب حشد إمكانات المجتمع كافة ويمكن اجمال ذلك فيما يلي:

- أ- الموارد البشرية: يعد المورد البشري مصدر المواهب والقدرات والمهارات والمعرفة والأفكار التي تمثل أساس العملية الإنتاجية و لهذا فإن للمورد البشري دورا مهما في عملية التنمية، حيث أن الإنسان هو غاية التنمية وهو وسيلتها في نفس الوقت، و تتوزع الموارد البشرية بين مجموعتين الأولى هي مجموعة "عرض العمل" التي تضم أعداد العاملين و المجموعة الثانية هي مجموعة "القدرات الإدارية" والتي تضم المديرية والقادة ومسيري الوظائف وقد منح شوم بيتر لهذه المجموعة دورا كبيرا لتحقيق التنمية إذ يرى أن المنظم هو الذي يدرك الفرص لتحقيق الوسائل الجديدة والطرق الجديدة لإنتاج منتجات جديدة و تطويرها وفي كل هذه النشاطات فإن المنظم يتحمل مخاطر كبيرة للوصول إلى الهدف.⁽⁹⁾
- ب- الموارد الطبيعية: تعرف الموارد الطبيعية كـ الموارد الأصلية التي تمثل هبات الأرض الطبيعية، فالموارد الطبيعية توفر قاعدة للتنمية خصوصا في مراحلها الأولى إذا تم استغلالها بشكل مناسب، وكلما زادت الموارد الطبيعية في البلد كلما كان ذلك حافزا وعاملا مساعدا على النمو المتطور، إلا أن الموارد الطبيعية لا تعتبر قيда على التنمية ومثال ذلك اليابان التي تحققت تنمية رائدة في ظل عدم توفرها على هذه الموارد⁽¹⁰⁾.
- ج- التكنولوجيا والتقدم التكنولوجي: تعتبر التكنولوجيا محرك عملية التنمية فهي العنصر الفارق بين الدول التي حققت تنميتها و الدول التي لا تزال في طور النمو أو المتخلفة ، فالنقد التكنولوجي ميزة من مزايا الدول المتقدمة ، كما تعتبر المعرفة العلمية التي تستند إلى التجارب وعلى النظرية العملية التي ترفع من قدرة المجتمع على تطور أساليب أداء العمليات الإنتاجية و التوصل إلى أساليب جديدة أفضل للمجتمع، وعليه فإن تحقق التنمية الاقتصادية يتطلب حصول تقدم وتغيير التكنولوجي من أجل توسع الطاقات الإنتاجية وتشغيلها بشكل أفضل، و قد ركز التطور التكنولوجي منذ الثورة الصناعية في عدد قليل من الدول وبدأت الدول النامية من ذ حصولها على استقلالها السياسي تبذل مساعيها لاكتساب التكنولوجيا الحديثة بهدف رفع مستوى الإنتاج ومنه الدخل والمستوى المعيشي إلا أن هناك فرق بين موقفي إنتاج تكنولوجي أو سترادها فالموقف الأول يولد الزيادة و الاستقلالية والتحكم "مزايا الدول المتقدمة" أما الموقف الثاني فعلى العكس هو يحتم التبعية بكل أشكالها "مزايا الدول

(9) - احمد محمد عبد العظيم، مرجع سبق ذكره، ص 137.

(10) - مدحت القرشي، مرجع سبق ذكره، ص 141.

المتخلفة.(11)

د- المقومات المادية: تعتبر الدعامة الرئيسية للتنمية وتتمثل فيما يلي :

❖ تراكم رأس المال: يتم تحقيق التراكم من خلال عملية الاستثمار التي تستلزم توفر حجم مناسب من المدخرات الحقيقية بحيث يتم من خلالها توفير الموارد لأغراض الاستثمار بدلا من توجيهها نحو مجالات الاستهلاك، وهناك استثمارات البنى التحتية التي تعزز من طاقة البلد على إنتاج السلع والخدمات و أيضا النفقات الموجهة للبحث و التطوير "الحصول على المعرفة " التي تساهم في تحسين إنتاجية العمل و كذلك النفقات الاجتماعية التي تجعل الفرد والمجتمع ككل أكثر إنتاجية.(12)

❖ التصنيع: يمكن للدول النامية من خلال التصنيع أن تستقل اقتصادا وتتحقق من تبعيتها للدول المتقدمة خاصة التي تعتمد في إنتاجها على المواد الخام، كما يساعد التصنيع على التخصص في الإنتاج والتمتع بالميزات النسبية في التجارة الخارجية، فالقدرة على صناعة السلع الإنتاجية تعتبر الطريق الرئيسي نحو التنمية الاقتصادية الحقيقية (13).

❖ ضرورة التخطيط للتنمية(14):

باعتبار ان التنمية الاقتصادية شاملة فهي عملية مخصصة بوضع خطط متكاملة التي توضح برامج عمل الاقتصاد القومي ومبنية على أسس علمية وموضوعية ومرنة بما يتلاءم مع متطلبات التنمية الاقتصادية التي يحتاج إليها المجتمع.

5- مصادر تمويل التنمية الاقتصادية عبر أدوات السياسة المالية.

تقتضي التنمية الاقتصادية توفير الموارد المالية اللازمة للتنمية وتلعب السياسة المالية وخاصة في الدول النامية دورا هاما في تعبئة الموارد الرأسمالية اللازمة لتمويل التنمية، وزيادة مستوى النشاط الاقتصادي للمجتمع وتستخدم الدولة كل الوسائل والإمكانيات لتوفير المال اللازم للوصول إلى هذا الهدف ويمكن اجمال ذلك فيما يلي:

المصادر المحلية .وتتكون من الادخارات، الضرائب، بالإضافة إلى التمويل بالعجز . وفقا لما يلي:

أ- الادخارات: يمثل الادخار في الدول المتقدمة أهم مصدر لتمويل التنمية، وذلك لارتفاع الدخل الفردي في تلك الدول، والادخار هو ما تبقى من الدخل بعد القيام بعملية الاستهلاك، ويمكن تقسيم الادخار إلى عدة أنواع وفقا لما يلي:

✓ الادخار العائلي: ويعرف هذا الادخار على انه الفرق بين الدخل المتاح والاستهلاك، ويأخذ ادخار العائلات عدة أشكال كاقساط التأمينات، المعاشات، الودائع المودعة في البنوك وصناديق التوفير، بالإضافة إلى الاستثمار المباشر في شراء الأراضي والعقارات والمساكن(15).

✓ ادخار قطاع الأعمال: تتوقف مدخرات هذا القطاع على أهميته النسبية في الاقتصاد الوطني ففي حالة الدول الرأسمالية يتعاظم دور قطاع الأعمال و منه تزيد مدخراته ، كما أنه يتوقف على طبيعة السياسة المالية التي تتبعها الدولة في فرض الضرائب فتستطيع الدولة مثلا أن تزيد من ادخار هذا القطاع بتخفيض الضرائب المفروضة عليه.(16)

(11) - محمد صالح تركي القرشي، علم اقتصاد التنمية، إثراء للنشر والتوزيع، الأردن، 2010، ص 57 .

(12) - مدحت القرشي، التنمية الاقتصادية "نظريات وسياسات وموضوعات"، دار وائل للنشر، الأردن، 2007، ص 125.

(13) - مد محمد عبد العظيم محمد، التأثيرات المتبادلة بين السياسة المالية وسياسة الاستثمار ف تحقيق الإصلاح الاقتصادي المصري، أطروحة مقدمة لنيل

شهادة الدكتوراه في الحقوق، جامعة عين شمس، مصر، 2009، ص 102.

(14) - جاسم بن زمر بن جاسم لاسم، مرجع سبق ذكره، ص 44.

(15) - محمد عبد العزيز عجمية، إيمان عطية ناصف، مرجع سبق ذكره، ص 206

(16) - الطيب داودي، الإستراتيجية الذاتية لتمويل التنمية الاقتصادية، دار الفجر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2008، ص 57.

✓ ادخار القطاع الحكومي: يعرف على انه الفرق بين إيرادات الحكومة ونفقاتها، وهذه الحالة تسمى بفائض الموازنة، أما في حالة العكس أي النفقات أكبر من الإيرادات فهي حالة عجز في الموازنة، حيث تلجأ الحكومة في هذه الحالة إلى الاستعانة بإدخار قطاع الأعمال والعائلات عن طريق الاقتراض.

ب- الضرائب: تعتبر الضرائب الوسيلة التي بموجبها يتم تحويل جزء من الدخل لدى الأفراد والشركات إلى الحكومة، والتي تستخدمها السياسة المالية لأغراض الإنفاق الجاري والاستثماري، لا تفرض الضرائب بطريقة عشوائية وإنما تكون وفق سياسة معينة تسمى بالسياسة الضريبية والتي يجب أن تهدف إلى:

- تعبئة الفائض الاقتصادي وتوجيهه لأغراض التنمية.
- استهداف الحد من الاستهلاك وخاصة غير الضروري.
- استهداف تغيير نمط الاستثمار وتوجيهه نحو الاستثمارات المنتجة والمفيدة للاقتصاد .

ج- التمويل بالعجز (التمويل التضخمي) :

- مفهوم التمويل بالعجز: يعني قيام الحكومة بتوفير التمويل لأغراض التنمية وذلك من خلال إصدار ن قود جديدة من طرف البنك المركزي، وذلك لغرض التوسع في الائتمان دون الحاجة إلى ادخار مسبق، ويتم اللجوء إلى هذا النوع من التمويل لتغطية العجز الحاصل في الموازنة العامة .

6- صيغ تمويل عجز الموازنة: يوجد ثلاث طرق أساسية للتمويل نذكرها فيما يلي:

أ- تمويل العجز عن طريق الاقتراض: يمكن ان يمول العجز المحدث في الموازنة العامة عن طريق الاقتراض، وهذا الاقتراض إما يكون داخلي عن طريق طرح الخزينة العامة لسندات تتابع لدى البنوك والمؤسسات المالية المدرجة في السوق المالي والنقدي المحلي، وإما تكون قروض خارجية حيث تتابع هذه السندات في الأسواق المالية الدولية، أو عن طريق الاقتراض المباشر من المؤسسات المالية والنقدية الدولية كصندوق النقد الدولي والبنك الدولي . تلجأ الدولة إلى هذا النوع من التمويل للعجز في حالة ما إذا كانت المديونية الداخلية والخارجية لها منخفضة، أما إذا كانت مرتفعة فإنها تختار طريقة أخرى للتمويل، لان الاستمرار في هذا النوع من التمويل سيحدث لها اثار سلبية مستقبلا والمتمثلة في ارتفاع المديونية الداخلية والخارجية، فإذا كان من الممكن التحكم والسيطرة على المديونية الداخلية فان المديونية الخارجية صعب التحكم فيها، وبالتالي تؤدي إلى التبعية الاقتصادية للدول الدائنة وكذلك عرقلة النمو الاقتصادي والتنمية وذلك لأجل تسديد هذه الديون وخدماتها.

ب- تمويل العجز عن طريق الإصدار النقدي:

يتم هذا النوع من التمويل عن طريق لجوء الخزينة العامة للبنك المركزي لطلب إصدار كتلة نقدية جديدة دون أن يقابلها غطاء حقيقي، وتتعهد الخزينة با رجاع هذه الأموال لاحقاً، وبذلك يمكن للدولة عن طريق هذا الإصدار النقدي الجديد أن تمول نفقاتها العامة بموارد غير مملوكة لها، أو غير حقيقية و لإنجاح هذا النوع من التمويل يجب توفر عدة شروط نذكر منها :

- ❖ أن يكون الجهاز الإنتاجي في هذه الدولة مرناً وليس جامداً.
- ❖ توجيه الإصدار النقدي الجديد إلى استثمارات حيوية وسريعة العائد يمكن من خلالها الاستغناء عن الإصدار لاحقاً.
- ❖ ضخ الإصدار النقدي الجديد على فترات متباعدة وبجرعات صغيرة.
- ❖ تضافر السياسات الاقتصادية، مثل سياسات الاستثمار وسعر الفائدة والضرائب، وذلك لضمان السيطرة على الآثار التضخمية التي يسببها هذا الإصدار

وفي حال عدم توفر الشروط السابقة فان تمويل عجز الموازنة عن طريق الإصدار النقدي سيقود حتما الى اثار سلبية على

الاقتصاد، والمتمثلة أساساً في ظهور الآثار التضخمية للأسعار، لأنه في هذه الحالة تصبح قيمة الكتلة النقدية المتداولة أكبر من قيمة السلع والخدمات الموجودة، هذا ما يؤدي إلى ارتفاع الأسعار وانخفاض قيمة العملة وحتى انخفاض في معدلات النمو الاقتصادي.

ج- تمويل العجز عن طريق المصادر الخارجية:

في ظل عجز المصادر المحلية عن توفير رأس مال كاف لتمويل الاستثمارات المطلوبة لضمان تحقيق معدل مناسب للتنمية، والصعوبات والمتاعب الناجمة عن الاندفاع في تيار التمويل التضخمي، كان لابد من إيجاد طريق للخروج من هذا المأزق من أجل تسهيل إنجاز عملية التنمية الاقتصادية وهو استيراد رأس المال الأجنبي. ورأس المال المستورد يجب ان يخصص لتمويل جزء من برنامج التنمية الذي يحتاج إلى النقد الأجنبي . ويمكن تقسيم المصادر الخارجية إلى ثلاثة مصادر رئيسية وهي:

1- المعونات الأجنبية: يمكن تقسيمها إلى:

- المعونة التي تقدمها حكومات الدول المتقدمة والهيئات الدولية دون مقابل (المنح الخالصة).
- المعونة التي يدفع لها مقابل لأجل والتي تعرف بالقروض طويلة الأجل، والتي يترتب عليها بعض الأعباء على موازنة الدول المقترضة وميزان مدفوعاتها.

2- القروض:

قد تكون القروض الأجنبية عامة أو خاصة، فالقروض العامة تعقدتها حكومات البلدان المقترضة مع غير المقيمين سواء كانوا حكومات أجنبية أو هيئات تابعة لها أو أشخاص طبيعيين ومعنويين . أما القروض الخاصة يعقدتها الأشخاص الطبيعيين أو المعنويين في البلدان المقترضة مع المقيمين في الخارج، وتختلف القروض الأجنبية باختلاف الشروط التي تعقد بها، فالقروض التجارية تكون عادة وفقاً للشروط التي تحددها أسواق رأس المال من حيث معدل الفائدة والضمانات وبرامج التسديد، وتعتبر من أكبر أنواع المدخرات الأجنبية المتدفقة للبلدان النامية، أما القروض السهلة فهي تعقد بشروط ميسرة، وتمنح مثل هذه القروض عادة للحكومات أو الهيئات التابعة لها⁽¹⁷⁾.

3- الاستثمارات الأجنبية: وهي استثمارات من قبل جهات غير مقيمة بالبلد، ويمثل هذا الانسياب لرؤوس الأموال الأجنبية من الخارج عاملاً أساسياً في توفير النقد الأجنبي اللازم لاستيراد احتياجات الاستثمار، وإمكانية زيادة كفاءة الموارد المحلية وتشغيل موارد كانت معطلة، كما يؤدي إلى رفع إنتاجية الموارد المستخدمة فعلاً . وتتوقف كفاءة استخدام هذا المورد على عوامل عدة منها: المجالات التي توجه إليها الاستثمارات الأجنبية، وتوافر عوامل الإنتاج الأخرى المتعاونة مع الاستثمار الأجنبي، والقدرات التنظيمية والإدارية المتاحة⁽¹⁸⁾.

رابعاً: دور السياسة المالية في معالجة الأزمات الاقتصادية:

تعرف الأزمة الاقتصادية بأنها "اضطراب حاد ومفاجئ في أي جزء من الاقتصاد لأي بلد تتجلى في انخفاض كبير بالإنتاج، وأزمة جائحة فيروس كورونا واحدة من هذه الازمات، فهي ليست حالة طارئة في مجال الصحة العامة على نطاق العالم فحسب، بل أضحت كذلك أزمة اقتصادية دولية، من المرجح أن توسع هوة التفاوتات وتؤثر على الفقراء والفئات الضعيفة أكثر من غيرهم، حيث تشترك مع الازمات الأخرى في أوجه تشابه - تراجع الطلب الأجنبي، وهبوط أسعار السلع الأساسية، وتجميد الأسواق المالية العالمية، وتدفق رؤوس الأموال إلى الخارج؛ وتراجع التحويلات المالية -

(17) - مدحت القريشي، مرجع سبق ذكره، ص 206.

(18) - حربي محمد عريقات، مقدمة في التنمية الاقتصادية والتخطيط الاقتصادي، دار وائل للنشر، الطبعة الثانية، الأردن، 1997، ص 79.

فثمة سمات أخرى تزيد في عمق تأثيرها.

وهي تتطوي على صدمة كبيرة في العرض على الصعيد المحلي، مع تراجع النشاط الاقتصادي تراجعاً كبيراً، بسبب تدابير التباعد الاجتماعي والاحتواء، فضلاً عن ذلك قد يؤدي انهيار سلاسل التوريد الدولية إلى نقص في المدخلات الرئيسية.

ومن المرجح أن تكبد الجائحة البلدان المتقدمة كلفة عالية، وأعلى منها في البلدان النامية، التي تتسم بصفة عامة بقدرات أقل في مجال الرعاية الصحية، وكبير حجم القطاع غير الرسمي، وضآلة أسواقها المالية، وقلة حيز المالية العامة، وضعف الحوكمة. ونتيجة لهذا، يجب على واضعي السياسات في هذه البلدان أن يوازنوا بدقة بين فعالية سياسات الاحتواء والتخفيف -استناداً إلى الشواهد الوبائية - وبين العواقب الاجتماعية والاقتصادية السلبية المحتملة. الفصل بشكل واضح حول التداعيات الناجمة عن وباء جائحة كورونا، وحجم الأزمة التي شهدها العالم منذ ظهور الفيروس، لكن الثابت باعتراف المؤسسات الدولية مثل صندوق النقد الدولي، هو أن العالم شهد في 2020 أسوأ أزمة اقتصادية منذ الكساد العظيم.

فقد أشارت تقديرات صندوق النقد إلى أن العالم شهد انكماشاً في اقتصاده بنسبة 4.4% خلال العام الماضي، الذي شهد ركوداً قوياً، خاصة بالتزامن مع الموجة الأولى من الوباء، لكن تقييم التداعيات الباقية خلال العام الجاري والقادم، ستأخذ بعض الوقت⁽¹⁹⁾.

والاقتصادات العربية اجمالاً ليست بمنأى عن التحديات الاقتصادية الراهنة في تشابه اسباب الازمة الاقتصادية الحالية، الناجمة عن فيروس كورونا في مختلف بلدان العالم مع اختلاف الادوات المتاحة للتغلب على اثارها الاقتصادية والمالية المتوقعة. إذ لا تملك البلدان العربية سوى خيارات محدودة على صعيد السياسات المحلية، وكثير منها تعاني من صدمات متعددة في الطلب الخارجي، ومعدلات التبادل التجاري، ومحدودية خيارات التمويل. وهي غير قادرة على ابطاء اثار تقلبات النمو الاقتصادي نظراً لارتفاع مديونيتها وضعف مرونة سياساتها الاقتصادية. ولتحقيق هبوط أهدأ في النشاط الاقتصادي ينبغي تقديم الاقتصادات المتقدمة والمؤسسات المالية الدولية التمويل الميسر لهذه البلدان وفي الوقت المناسب.

وقد حث صندوق النقد والبنك الدوليان مؤخرًا مقرضي الديون الثنائية الرسميين تقديم إعفاء فوري للبلدان الأشد فقراً في العالم لمساعدتها على توفير سيولة فورية ومواجهة التحديات التي يفرضها تفشي فيروس كورونا. كما أطلق الأمين العام للأمم المتحدة أنطونيو غوتيريس، خطة استجابة إنسانية عالمية، مع دعوة إلى تقديم مساعدات بملليارات دولار على الأقل. ويسهم تمويل هذه الخطة بالقدر الكافي في إنقاذ العديد من الأرواح وفي تزويد الوكالات الإنسانية، والمنظمات غير الحكومية بالإمدادات المختبرية اللازمة لإجراء الفحوص اللازمة، وبمعدات طبية حديثة لعلاج المصابين، وحماية العاملين في مجال الرعاية الصحية.

وكما هو واضح فقد خلف فيروس كورونا بالإضافة الى الانهيار الحاد في اسعار النفط تداعيات اقتصادية خطيرة طالت معظم اقتصادات العالم، ومنها الاقتصادات النفطية، والهشة منها على وجه التحديد، وبسبب ضعف البنى التحتية ولعدم امتلاك معظم الدول العربية صناديق سيادية لتلطيف حدة تقلبات اسعار النفط، تزداد شدة الاضطراب الاقتصادي المحتمل جراء هذه الصدمة المزدوجة:

الصدمة الأولى: نتيجة ضعف المؤسسات الصحية ونقص الإمدادات الطبية اللازمة لاحتواء تفشي فيروس كورونا،

(19) - مجموعة البنك الدولي، حماية الانسان والاقتصاد، استجابة متكاملة على صعيد السياسات لجهود مكافحة فيروس كورونا، 2020م.

وتعطل القطاعات الخدمية والانتاجية لاعتبارات صحية، وما يصاحب ذلك من مخاطر اقتصادية واجتماعية تتطلب تخصيصات عاجلة لدعم برامج الحماية الاجتماعية.

الصدمة الثانية: ناجمة عن هبوط اسعار النفط بسبب تراجع الطلب العالمي وتخمة الاسواق، مما يضيف مصاعب كبيرة على قدرة الحكومات في تمويل الرواتب وإدامة زخم النشاط الاقتصادي فضلا على توفير تخصيصات مالية طارئة لمكافحة جائحة فيروس كورونا. لذلك على صناعات السياسات في الدول العربية، التخلي قليلا عن المكاسب والمغانم الحزبية والفئوية، والعمل بجدية على اتخاذ اجراءات نوعية (قصيرة الاجل) لاحتواء وتطويق الآثار العكسية لهذه الصدمة المزدوجة وتقادي الانزلاق الى الجزء الحاد منها، الامر الذي يتطلب إعادة توجيه السياسة المالية وبما لها من دور ريادي في معالجة الازمات الاقتصادية في مختلف بلدان العالم كما افصحت عن ذلك تجارب الازمات الاقتصادية والمالية الحديثة والقديمة.

الإجراءات التي يجب على السياسة المالية الأخذ بها لمعالجة الأزمة الاقتصادية الناجمة عن فيروس كورونا:

- يعتبر التحفيز المالي أمرا ملائما وبالعالية في معظم الاقتصادات، وسيؤدي حتما إلى تسهيل الخروج من الإجراءات الاستثنائية التي استُحدثت جراء الأزمة، غير ان ذلك يعتمد على كفاءة السياسات المالية في تحقيق اهدافها من خلال مراعاة التوقيت المناسب والجرع المالية والنقدية اللازمة لاحتواء الأزمة، وذلك من خلال تبنيها للإجراءات التالية:
- ✓ دعم المتضررين من الأفراد والشركات لتطويق التداعيات الاقتصادية المحتملة، فتقديم مساعدات لدعم الأجور في مؤسسات الأعمال المتأثرة بعمليات الغلق يمكن أن يساعد في منع حالات الإفلاس المتتالية وتقليل عمليات تسريح العمال التي ستكون لها آثار ممتدة على التعافي الاقتصادي في المستقبل.
- ✓ زيادة الانفاق على الصحة العامة :حيث النظم المثقلة بالأعباء يمكن أن تضخم الصدمة المبدئية من خلال نشر القلق الاجتماعي، وتراجع القدرة على الرصد والعلاج، وازدياد الحاجة لتطبيق الحجر الصحي.
- ✓ ضخ دفعة مالية تشييطية مناسبة للحفاظ على معدلات الطلب الكلي، اما من خلال تشجيع الاستثمار، او من خلال اجراء تخفيضات ضريبية في الاقتصاد ككل.
- ✓ توسيع التحويلات النقدية للأسر منخفضة الدخل لدعم الاستهلاك والحفاظ على الحد الأدنى لمستويات المعيشة.
- ✓ دعم القطاعات الأكثر تضررا، كقطاع السياحة والنقل.
- ✓ اعتماد حزمة متنوعة من تأجيل المستحقات ومنح الإعفاءات. للقطاع الخاص لتخفيف الآثار الناجمة عن انتشار الفيروس.
- ✓ تقديم المزيد من الدعم الموجّه للأصول المتضررة جراء السياسات الحكومية الرامية للوقاية من فيروس كورونا.
- ✓ العمل على تحقيق التوازن بين حماية النمو ومعالجة الضغوط الخارجية، بما في ذلك صدمات أسعار السلع الأولية (النفط) وانعكاس مسار التدفقات الرأسمالية (هروب رؤوس الاموال الاجنبية).

الاستنتاجات:

- 1- إن السياسة الاقتصادية بوسائلها المختلفة في ظل اقتصاد السوق وانهيار مفهوم الدولة الحارسة، وكذا قانون" اليد الخفية في تحقيق التوازن " جعل تدخل الدولة من الأولويات في الحياة الاقتصادية من أجل الحفاظ على المؤشرات الاقتصادية المتعددة سواء كانت داخلية أو خارجية.
- 2- تعدد أدوات السياسة المالية أعطاها أولوية هامة على باقي السياسات الأخرى ومرونة كبيرة في التأثير على التوازنات الكلية، ورغم ذلك لا يمكن إغفال دور السياسات الاقتصادية الأخرى التي توكل إليها مهمة تحقيق التوازن الكلي في الاقتصاد، وضرورة ان تكون هذه السياسات متكاملة فيما بينها.

- 3- تعتبر التنمية الاقتصادية مفهوما شاملا يتجاوز المفهوم الكمي للنمو الاقتصادي فهي عملية التغير النوعي والهيكل في كافة المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، لتمتد إلى التنمية المستدامة وإحداث توافق بين احتياجات الأجيال الحالية والأجيال القادمة، وفق استراتيجيات صيغت حسب اختلاف المتطلبات الزمنية والمكانية للدول ليبقى نجاح هذه النماذج في الدول النامية مرهون بمدى وملاءمتها لخصوصيات هذه الدول ودور الموارد البشرية في قيادة التنمية فيها .
- 4- إن تحقيق التنمية الاقتصادية مرتبط بمدى وفرة الموارد المالية والتي تعرف تراجعاً كبيراً مقارنة بحجم النفقات العامة في الدول النامية إجمالاً.
- 5- دائماً ما يصعب التكهّن بحدوث أزمة اقتصادية، لكن حالياً يشهد العالم تعافياً من آثار أزمة كورونا، ويبدو أنه يمضي بخطوات ثابتة نحو الانتعاش، أو على الأقل تحقيق نشاط أفضل مما كان عليه العام الماضي.
- التوصيات:

- 1- مواكبة التغيرات الاقتصادية والمالية المتسارعة لاستيعاب التطورات التي تنتج عنها، ومتابعة بقية المعارف الإنسانية، ومحاولة ممارستها ميدانياً.
- 2- تعبئة الموارد: ان مسألة زيادة حجم الإيرادات العامة في معظم الدول هي مسألة في غاية الأهمية، فمن الضروري ان تركز الحكومات على وسائل رفع الإيرادات العامة، وهناك دلائل دولية تدل على ان الدول التي حققت درجة من النجاح في التنمية الاقتصادية هي أيضاً تلك التي تمكنت من تحقيق مستويات عالية من تعبئة الموارد العامة.
- 3- تخفيض النفقات الحكومية: ان تخفيض النفقات الحكومية كجزء من الإجراءات المالية التصحيحية يجعل نمو الناتج أكثر بطئاً والذي بدوره يؤثر سلباً على تحصيل الضريبة نتيجة تقلص القاعدة الضريبية، حتى بنفس المعدلات الضريبية القائمة، ولكل هذه الأسباب فان عوائد الضريبة كجزء من الناتج المحلي الإجمالي كانت في حالة تراجع في الدول النامية التي عانت من الازمات الاقتصادية.
- 4- يجب التأكيد على أهمية الإنفاق الحكومي في النشاطات التي تخلق مزيداً من الطلب وفرص العمل ، من أجل الدفع نحو سياسات للاقتصاد الكلى تخلق زيادة ملموسة في الناتج المحلي الإجمالي من خلال تجاوب العرض، ويجب التأكيد على أن الاستثمار العام ليس استراتيجية يتم توظيفها بمعزل عن غيرها من العوامل ، فهناك حاجة لمراعاة الخصائص البنوية الأخرى في الاقتصاد الوطني مثل : الخيارات التكنولوجية ، وعدم التساوي في مستوى تطور القوى الانتاجية ، والظروف المؤسسية.
- 5- يجب تمويل الأولويات في السياسة العامة من مصادر وطنية وإقليمية، فتأمين الموارد اللازمة محلياً لدعم استراتيجية التنمية يتطلب جهوداً متضافرة، لأن العديد من البلدان العربية لا تملك المدخرات والإيرادات الضريبية الكافية لتمويل هذه البرامج الطموحة لصالح الفقراء، وتتطلب هذه البرامج دعماً إضافياً من مصادر إضافية للإنفاق العام.
- 6- حشد الموارد محلياً وعالمياً لتحفيز جهود التنمية المستدامة التي تراعي حقوق الأجيال الحالية والمستقبلية وكذا مراعاة الأبعاد البيئية.
- 7- ضخ مزيداً من الحزم المالية التحفيزية للحد من آثار الأزمة الاقتصادية الناجمة عن جائحة كورونا، مع توجيه المزيد من المخصصات المالية لدعم القطاعات الصحية.
- 8- معالجة المخاطر التي تواجهها البلدان في إطار الحوكمة الرشيدة، وأن يجري ذلك بصورة مستمرة وليس كاستجابة طارئة لأي جائحة مستقبلية.

قائمة المراجع

- (1) شعبان، صالح، مدخل في اقتصاديات المالية العامة، (النظرية والممارسة)، تورينغز للطباعة والتسويق، صنعاء، 2019م.
- (2) مسعود، دراوسي، السياسة المالية ودورها في تحقيق التوازن الاقتصادي حالة الجزائر 1990م، رسالة دكتوراه 2004م.
- (3) وليد الجبوسي، أسس التنمية الاقتصادية، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، الأردن، 2008.
- (4) عبد اللطيف مصطفى، عبد الرحمان سانية، دراسات في التنمية الاقتصادية، مكتبة الحسين العصرية للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2014 .
- (5) عبد القادر عطية، اتجاهات حديثة في التنمية، الدار الجامعية، مصر، 2000.
- (6) عصام عمر مندور، التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتغيير الهيكلي في الدول العربية، دار التعليم الجامعي للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 2011 .
- (7) علي جدوع الشرفات، التنمية الاقتصادية في العالم العربي، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن، 2010.
- (8) ضيف احمد، اثر السياسة المالية على النمو الاقتصادي المستديم في الجزائر 1989 / 2012 ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم الاقتصادية، تخصص نقود ومالية، جامعة الجزائر، 2014 - 2015 .
- (9) احمد محمد عبد العظيم، مرجع سبق ذكره.
- (10) محمد صالح تركي القريشي، علم اقتصاد التنمية، إثراء للنشر والتوزيع، الأردن، 2010 .
- (11) مدحت القريشي، التنمية الاقتصادية "نظريات وسياسات وموضوعات"، دار وائل للنشر، الأردن، 2007 .
- (12) مد محمد عبد العظيم محمد، التأثيرات المتبادلة بين السياسة المالية وسياسة الاستثمار ف تحقيق الإصلاح الاقتصادي المصري، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الحقوق، جامعة عين شمس، مصر، 2009 .
- (13) - جاسم بن ناصر بن جاسم ، مرجع سبق ذكره.
- (14) محمد عبد العزيز عجمية، إيمان عطية ناصف، مرجع سبق ذكره.
- (15) الطيب داودي، الإستراتيجية الذاتية لتمويل التنمية الاقتصادية، دار الفجر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2008، ص 57.
- (16) حربي محمد عريقات، مقدمة في التنمية الاقتصادية والتخطيط الاقتصادي، دار وائل للنشر، الطبعة الثانية، الأردن، 1997 .
- (17) مجموعة البنك الدولي، حماية الانسان والاقتصاد، استجابة متكاملة على صعيد السياسات لجهود مكافحة فيروس كورونا، 2020م.
- (18) - "Sergio Rebelo" and "William Easterly" دراسة حول متغيرات السياسة المالية وآثارها على مستوى التنمية، ومعدل النمو الاقتصادي، (1993).

RESEARCH TITLE

The Relationship Between Parents' Types of Parental Authority and Behavioral Disorders Among Elementary School Students

Alaa Khaled Bittar¹, Prof. Mazouz Alawnah²

¹*An-Najah National University, Nablus, Palestine.*
Email: alaahosen7272@gmail.com

²*Al-Quds Open University, Palestine.*
HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/16>

Received at 05/12/2025

Accepted at 13/12/2025

Published at 01/01/2026

Abstract

This quantitative study investigates the relationship between parents' types of parental authority and behavioral disorders among elementary school students. The research aims to identify the prevailing levels of both variables and to explore whether statistically significant relationships or differences exist between them. The study employs a descriptive–correlational design, utilizing validated questionnaires distributed to a representative sample of students and their parents. Statistical analyses, including correlation and variance tests, are conducted to determine the strength and nature of the relationship between parental authority patterns and children's behavioral outcomes.

The study further examines differences in parental authority and behavioral disorders according to demographic variables such as gender and parental educational level. Understanding these relationships is crucial for improving parenting practices and reducing behavioral challenges in educational settings. The findings are expected to provide valuable insights for educators, psychologists, and policymakers, highlighting the role of balanced parental authority in promoting emotional adjustment, self-control, and social responsibility among children. Ultimately, this research contributes to the growing body of knowledge on family–school interaction and supports the development of evidence-based interventions to foster students' positive behavior and overall well-being.

Key Words: Parental Authority Styles, Behavioral Disorders, Elementary School Students, Parenting Practices, Family–School Interaction.

العلاقة بين أنماط السلطة الوالدية لدى الوالدين والاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

المستخلص

تتناول هذه الدراسة الكمية العلاقة بين أنماط السلطة الوالدية واضطرابات السلوك لدى طلاب المرحلة الابتدائية. وتهدف إلى تحديد مستويات كلٍّ من متغيري الدراسة، والكشف عن وجود علاقات أو فروق ذات دلالة إحصائية بينهما. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، باستخدام استبيانات مقننة وُزعت على عينة ممثلة من الطلبة وأولياء أمورهم، وتم تحليل البيانات إحصائيًا باستخدام اختبارات الارتباط والتباين لتحديد طبيعة العلاقة وقوتها بين أنماط السلطة الوالدية والسلوكيات المضطربة لدى الأبناء.

كما تبحث الدراسة في الفروق بين أنماط السلطة الوالدية واضطرابات السلوك وفقًا لمتغيرات ديموغرافية مثل جنس الطالب ومستوى تعليم الوالدين. وتُبرز النتائج المتوقعة أهمية الفهم العميق لأنماط السلطة المتوازنة في الحد من السلوكيات السلبية وتعزيز التكيف الانفعالي والانضباط الذاتي والمسؤولية الاجتماعية لدى الأطفال. تسهم هذه النتائج في تطوير استراتيجيات تربوية وتدخلات قائمة على الأدلة، تُقيد المعلمين والمرشدين وصانعي القرار في دعم سلوك الطلبة الإيجابي وتحسين رفاههم النفسي والاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: أنماط السلطة الوالدية، الاضطرابات السلوكية، تلاميذ المرحلة الابتدائية، الممارسات الوالدية، التفاعل بين الأسرة والمدرسة.

Introduction

In today's digitally saturated environment, children often navigate complex social and emotional landscapes shaped not only by school and peers but by the devices they hold in their hands. The ubiquitous presence of smartphones and tablets means that unsupervised free use can become a double-edged sword: while they offer learning opportunities, they also create conditions in which parents may lose oversight or influence. It is unreasonable to expect that a child, especially in the upper elementary grades, can fully self-regulate without guidance or boundaries. Thus, I assert that parents ought to maintain an authoritative, yet engaged role in shaping behavior, intervening when misalignment arises, rather than adopting a laissez-faire stance. Without such "parental authority," the risk is that children will drift into problematic patterns—especially when digital distractions erode family communication and discipline.

Academic research over recent years reinforces the significance of parenting styles in predicting children's behavioral outcomes. For instance, WenLi et al. (2025) found a clear link between authoritative versus authoritarian parenting styles and externalizing behavior problems in preschool children, with self-control and emotional regulation acting as mediators. Sarac et al. (2024) demonstrated that positive ("authoritative") styles correlate with fewer conduct and emotional problems in children, whereas neglectful or harsh styles increase risk. In a longitudinal study, Pan et al. (2024) examined how parental psychological flexibility and parenting styles jointly influence child problem behaviors, highlighting that more flexible, authoritative approaches buffer adverse outcomes. Meanwhile, BMC Psychology published evidence that even paternal and maternal styles interact dynamically over time to shape children's behavioral trajectories.

At the same time, research on screen time suggests it can exacerbate behavioral concerns. A study among 5-year-olds found that higher screen exposure was significantly related to attention difficulties, hyperactivity, impulsivity, and externalizing symptoms, even after controlling for parenting style and parental stress. The same research underscores that screen time's link with such outcomes is not reducible to parenting alone; yet the way parents structure media use matters.

Despite these advances, much of the literature focuses on early childhood or adolescence, with fewer studies centering exclusively on elementary school populations. Moreover, the combined influence of parenting authority patterns and digital environment variables (e.g., children's screen time) remains underexplored. My study aims to fill this gap by quantitatively assessing how types of parental authority relate to behavioral disorders in primary school children, while accounting for demographic moderators and the mediating role of media exposure.

Problem Statement

Despite extensive research emphasizing the role of parenting in children's socio-emotional development, behavioral disorders among elementary school students continue to represent a growing challenge within educational systems worldwide. Rapid technological advancement—particularly children's widespread use of smartphones and digital media—has transformed family dynamics, reducing direct communication and parental supervision. In many families, parents struggle to exercise consistent authority, resulting in blurred boundaries and diminished behavioral control. Within this context, the concept of parental authority has regained importance, as scholars increasingly recognize that balanced authority—characterized by warmth, guidance, and clear expectations—serves as a protective factor against emotional and behavioral difficulties.

However, existing studies remain limited in several ways. Much of the literature has focused on early childhood or adolescence, while less attention has been devoted to middle-childhood years, when behavioral patterns begin to stabilize. Furthermore, few empirical investigations have quantitatively examined the types of parental authority as distinct constructs in relation to behavioral disorders, particularly within sociocultural contexts that are experiencing rapid technological and social change. Additionally, demographic characteristics such as parental education and child gender may moderate this relationship, yet the evidence remains inconsistent and fragmented.

This study therefore seeks to fill these gaps by quantitatively examining the relationship between parents' types of parental authority and behavioral disorders among elementary school students. By identifying the levels of each variable, exploring the relationships between them, and analyzing potential demographic differences, the research aims to provide evidence-based insights that can guide educators, counselors, and parents toward fostering healthier family dynamics and improving students' behavioral adjustment.

Research Questions

1. What is the level of behavioral disorders among elementary school students?
2. What is the level of parents' types of parental authority among elementary school students?
3. Is there a statistically significant relationship between parents' types of parental authority and behavioral disorders among elementary school students?
4. Are there statistically significant differences in parents' types of parental authority based on demographic variables such as the student's gender, father's educational level, and mother's educational level?
5. Are there statistically significant differences in behavioral disorders based on demographic variables such as the student's gender, father's educational level, and mother's educational level?

Research Hypotheses

H1: There is no statistically significant relationship between parents' types of parental authority and behavioral disorders among elementary school students.

H2: There are no statistically significant differences in behavioral disorders among elementary school students that can be attributed to parents' types of parental authority.

H3: There are no statistically significant differences in parents' types of parental authority based on the student's gender.

H4: There are no statistically significant differences in parents' types of parental authority based on the father's educational level.

H5: There are no statistically significant differences in parents' types of parental authority based on the mother's educational level.

H6: There are no statistically significant differences in behavioral disorders based on the student's gender.

H7: There are no statistically significant differences in behavioral disorders based on the father's educational level.

H8: There are no statistically significant differences in behavioral disorders based on the mother's educational level.

Objectives of the Study

1. To determine the level of behavioral disorders among elementary school students.
2. To identify the level of parents' types of parental authority among elementary school students.
3. To examine whether there is a statistically significant relationship between parents' types of parental authority and behavioral disorders among elementary school students.
4. To explore whether there are statistically significant differences in parents' types of parental authority based on demographic variables such as the student's gender, father's educational level, and mother's educational level.
5. To examine whether there are statistically significant differences in behavioral disorders based on demographic variables such as the student's gender, father's educational level, and mother's educational level.

Significance of the Study

This study holds both theoretical and practical significance.

Theoretically, it enriches the body of knowledge on the relationship between parents' types of parental authority and behavioral disorders among elementary school students. Previous studies have often focused on early childhood or adolescence, overlooking the elementary stage, where behavioral patterns become more stable and self-control develops. By examining this relationship within the context of rapid technological advancement and increased smartphone use, this study extends Baumrind's theory of parenting styles and adapts it to modern family dynamics. It contributes to understanding how balanced parental authority can serve as a protective factor against emotional and behavioral difficulties in the digital age.

Practically, the findings of this study will provide valuable insights for educators, school counselors, and parents in promoting positive behavioral adjustment among children. The results can guide the development of parent-training programs and behavioral intervention strategies that strengthen cooperation between home and school. In a time when digital devices challenge parental supervision, this study offers practical recommendations to help parents maintain effective authority while encouraging autonomy and responsibility in their children.

Limitations of the Study

This study is defined by three main delimitations:

1. Temporal Delimitation (Time Frame):

The research was conducted during October 2025, which represents the specific time period in which data were collected and analyzed. This timeframe reflects current patterns of parenting and behavioral challenges among elementary school students in the digital era.

2. Spatial Delimitation (Place):

The study is limited to the city of Nazareth (in the Arab community inside Israel). This location was chosen because it represents a diverse educational and social environment, allowing for a realistic examination of parental authority patterns and behavioral disorders among elementary school students.

3. Human Delimitation (Population):

The study population consists of parents of elementary school students in Nazareth. These participants were selected to provide insights into how different types of parental authority are

practiced in families and how they relate to children's behavioral outcomes within this educational stage.

Operational Definitions

Definition of Parental Authority (Parenting Styles)

Theoretical Definition:

Parental authority, also known as parenting styles, refers to the consistent patterns of attitudes, behaviors, and practices that parents use when raising their children. According to Diana Baumrind (1967, 1991), parenting styles can be classified into three main types:

1. **Authoritative Style:** characterized by warmth, responsiveness, and clear expectations. Parents set limits but also encourage independence and open communication.
2. **Authoritarian Style:** marked by strict rules, high demands, and little flexibility. Parents expect obedience and often rely on punishment rather than reasoning.
3. **Permissive Style:** defined by leniency, warmth, and low levels of control or discipline. Parents are indulgent and tend to avoid confrontation.

Some researchers (Maccoby & Martin, 1983) later added a fourth style—the Neglectful or Uninvolved Style—where parents show low responsiveness and low control, often resulting in emotional distance from their children.

These parenting styles play a crucial role in shaping children's behavior, emotional regulation, and social development.

Operational Definition:

In this study, parental authority refers to the dominant parenting style adopted by parents of elementary school students in Nazareth. It will be measured using a standardized questionnaire based on Buri's (1991) Parental Authority Questionnaire (PAQ), which assesses three primary dimensions: authoritative, authoritarian, and permissive.

Each dimension includes a set of statements rated on a five-point Likert scale ranging from "Strongly Disagree" to "Strongly Agree." The total score for each style will indicate the parent's dominant pattern of authority.

Researcher's Perspective:

From my perspective, parental authority is a key factor in shaping children's behavior and emotional well-being. A balanced and consistent parenting approach—one that combines warmth with clear boundaries—helps children develop self-control and positive social behaviors. In contrast, inconsistent or overly harsh authority may lead to confusion, emotional distress, or behavioral problems. Understanding how different parenting styles influence children's development can provide valuable insights into preventing and addressing behavioral disorders effectively.

Definition of Behavioral Disorders

Theoretical Definition:

Behavioral disorders are characterized by persistent patterns of disruptive, aggressive, or defiant behaviors that deviate from accepted social norms and negatively affect academic and social functioning. According to the American Psychiatric Association (APA, 2022) in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision (DSM-5-TR), these disorders include conditions such as Oppositional Defiant Disorder (ODD) and Conduct Disorder (CD). They are marked by recurring negativistic, hostile, and rule-breaking behaviors that interfere with a child's school performance and relationships with peers and adults.

Operational Definition:

In this study, behavioral disorders refer to the degree and frequency of negative behavioral patterns—such as aggression, defiance, impulsivity, and emotional dysregulation—among elementary school students. These behaviors will be assessed using a standardized behavioral evaluation scale designed to measure students' conduct both at school and at home. Each item on the scale will be rated on a five-point Likert scale ranging from “Never” to “Always.”

Researcher's Perspective:

From my perspective, behavioral disorders go beyond simple misbehavior; they reflect an inner emotional struggle that children experience when unable to express their feelings or needs appropriately. Such behaviors often arise in environments lacking consistent parental guidance or where children are exposed to conflicting authority styles. Therefore, understanding the underlying causes of these behaviors is essential to providing effective emotional and educational support.

Theoretical Framework

The Relationship Between Parental Authority and Behavioral Disorders

The relationship between parental authority and behavioral disorders has been a major focus of developmental and educational psychology. Parenting is considered one of the strongest environmental influences on a child's social and emotional development (Azman et al., 2023). Numerous studies have shown that the type of parental authority directly affects the likelihood of developing behavioral disorders among children in elementary school.

Children raised under authoritative parental authority—characterized by warmth, responsiveness, and firm yet reasonable control—tend to show fewer behavioral problems. They often demonstrate higher levels of self-regulation, empathy, and academic engagement (Berk, 2021). This style fosters an environment of mutual respect and open communication, helping children internalize moral values and self-discipline (Spera, 2020).

Conversely, authoritarian parenting, which emphasizes strict obedience, punishment, and limited emotional warmth, has been associated with higher levels of aggression, anxiety, and oppositional behaviors in children (Pinquart & Kauser, 2018). The lack of emotional connection and overemphasis on control can create tension and resentment, leading to defiance and emotional withdrawal.

Permissive parenting, marked by excessive leniency and lack of boundaries, can also contribute to behavioral disorders. Children raised in permissive households often exhibit impulsivity, poor frustration tolerance, and difficulties adhering to rules, since they grow up without clear limits (Kuppens & Ceulemans, 2019). Similarly, neglectful or uninvolved parents—those who provide minimal guidance or emotional involvement—raise children who are more prone to conduct problems, low self-esteem, and poor academic performance (Aunola et al., 2020).

Recent studies have emphasized that the effect of parental authority on behavioral outcomes may differ according to demographic and cultural factors. For example, gender and parental education levels can moderate the relationship between authority style and behavior (Gómez-Ortiz et al., 2021). Boys may exhibit more externalizing behaviors such as aggression, while girls may express internalizing problems such as anxiety or withdrawal, depending on the parental approach used at home (Frontiers in Psychology, 2024).

Moreover, positive parental authority serves as a protective factor. When parents combine consistent discipline with emotional warmth, children develop emotional security and are less

likely to engage in antisocial or disruptive behavior. This balance helps them regulate their emotions, manage stress, and develop empathy toward others (Belsky, 2019). In contrast, inconsistent or contradictory parental authority—where one parent is strict and the other permissive—creates confusion and tension that can manifest as behavioral disorders (Martínez et al., 2022).

In summary, the research consistently supports that parental authority is not only a determinant of behavioral adjustment but also a critical element in shaping a child's resilience and emotional intelligence. Understanding this relationship is essential for educators, counselors, and parents who aim to foster positive behavior and prevent emotional or conduct-related difficulties among students in elementary schools.

Review of Previous Studies (2018–2025)

Research exploring the relationship between parental authority and behavioral disorders among children has expanded significantly in the past decade, reflecting growing global interest in the psychological and educational well-being of school-aged children. The following section reviews selected studies published between 2018 and 2025 that contribute to understanding this relationship.

Azman et al. (2023) conducted a large-scale cohort study in Germany involving children aged 11–17 to investigate how parenting styles influence children's mental and behavioral health. The findings showed that authoritative parenting was associated with lower levels of behavioral problems, while authoritarian and neglectful styles were linked to increased emotional dysregulation and aggression. The authors emphasized the importance of parental warmth and consistent discipline as protective factors against behavioral issues.

In a 2024 study published in *Frontiers in Psychology*, Martínez and colleagues explored how authoritative parenting mediates children's behavioral outcomes in primary schools. Using a sample of 520 students, they found that students with authoritative parents scored significantly lower on measures of defiance and conduct problems compared to those with authoritarian or permissive parents. The study also highlighted that the impact of parenting style varied by gender—boys were more prone to externalizing behaviors, while girls exhibited more internalizing tendencies when exposed to harsh or inconsistent parental authority.

Kuppens and Ceulemans (2019) analyzed patterns of parental control and responsiveness using latent profile analysis. They identified that parents who combined emotional support with firm control produced children with higher emotional regulation and fewer behavioral disturbances. The researchers concluded that consistent parental involvement and communication form the cornerstone of healthy child behavior.

Gómez-Ortiz et al. (2021) conducted a cross-cultural comparison involving Spain, Mexico, and Chile to study how parenting authority types predict behavioral problems. The results indicated that authoritative authority predicted better social competence and lower problem behaviors across all cultures, while authoritarian authority correlated with aggression and rule-breaking. Interestingly, the study found that cultural norms around obedience and respect may shape how children interpret parental authority.

A study by Aunola et al. (2020) in Finland examined how neglectful parenting affects students' behavioral development. Their longitudinal design followed 400 elementary school children for five years, finding that children of neglectful parents exhibited persistent conduct problems and difficulties forming peer relationships. These problems intensified when both parents showed low involvement and inconsistent supervision.

Belsky (2019) explored the ecological factors surrounding parenting and behavior through a developmental systems lens. His analysis underscored that parental authority functions as part of a broader context, including socioeconomic status, family stress, and parental mental health. Authoritative parenting buffered the effects of poverty and family conflict on behavioral disorders, while authoritarian and neglectful styles amplified them.

Collectively, these studies confirm that parental authority plays a decisive role in shaping children's behavioral trajectories. They also highlight that demographic variables such as parental education, family structure, and gender moderate the relationship between parenting and behavior. These findings underscore the importance of culturally sensitive parental training programs aimed at fostering balanced authority and emotional support within families.

Summary of the Theoretical Framework

This theoretical framework explored the concept of parental authority and its relationship with behavioral disorders among elementary school students. Parental authority represents the strategies and attitudes through which parents guide their children's behavior, while behavioral disorders refer to persistent patterns of disruptive or maladaptive conduct that affect learning and social functioning.

The reviewed literature (2018–2025) consistently demonstrates that the type of parental authority significantly influences children's behavioral outcomes. Authoritative authority, characterized by warmth, empathy, and firm control, correlates with adaptive behaviors, self-regulation, and social competence. Conversely, authoritarian and neglectful authority styles—marked by excessive control or emotional detachment—are linked to aggression, defiance, and emotional dysregulation.

Cultural and demographic factors such as gender, parental education, and socioeconomic context were shown to moderate these relationships. The findings reinforce the importance of fostering balanced parental authority through awareness and training programs for parents and educators. Understanding this relationship helps schools and policymakers design interventions that strengthen family-school partnerships, enhance emotional support, and promote positive behavioral outcomes among children.

In conclusion, this theoretical framework provides a foundation for the present quantitative study, which aims to empirically examine the relationship between parents' types of authority and behavioral disorders among elementary school students. It also highlights the researcher's belief that parental authority is not merely about control but about guiding children with empathy, balance, and respect—principles that nurture emotional well-being and social harmony in future generations.

Previous Studies

Previous Studies (2018–2025)

Arabic Studies (Translated into English)

Al-Bitar, Alaa (2019) – Parenting Styles and Their Relationship to Aggressive Behavior Among Basic School Students in Nablus.

- Aim: To examine the relationship between parenting styles (authoritative, authoritarian, and permissive) and aggressive behavior among students.
- Method: A descriptive correlational design was used with a sample of 200 students, employing a questionnaire based on Baumrind's model.

- Results: The authoritative style was associated with lower levels of aggression, while authoritarian and permissive styles were linked to higher aggressive and behavioral problems.

Al-Humaidi, Fatimah (2020) – The Impact of Family Parenting Styles on Behavioral Disorders Among Elementary Students in Saudi Arabia.

- Aim: To identify the effect of parenting styles on children's maladaptive behaviors.
- Method: A descriptive analytical method was applied to a sample of 250 parents using a questionnaire measuring parenting styles and behavioral symptoms.
- Results: The authoritative style contributed to better behavioral regulation, while the permissive style increased behavioral disorders.

Al-Khatib, Mohammad (2021) – Parenting Styles and Their Relationship to Social Behavioral Problems Among School Students in Jordan.

- Aim: To investigate how different parenting styles affect social behavioral issues such as aggression, isolation, and poor communication.
- Method: A correlational approach using Buri's (1991) Parental Authority Questionnaire (PAQ) and a self-developed behavioral problem scale.
- Results: Authoritative parenting reduced behavioral and social problems, while authoritarian and permissive styles heightened them.

Abd Al-Hadi, Mona (2022) – Parental Upbringing Styles and Their Relationship to Behavioral Disorders Among Primary School Pupils in Algeria.

- Aim: To examine the association between parental upbringing styles and behavioral disorders among children.
- Method: A descriptive comparative method was used with a sample of 180 pupils, applying parenting style and adaptive behavior scales.
- Results: Democratic (authoritative) parenting was linked to fewer behavioral disorders, while permissive parenting correlated with higher impulsivity.

Al-Zahrani, Abdullah (2023) – Parenting Styles and Their Role in Preventing Behavioral Disorders Among Saudi Elementary Students.

- Aim: To determine the preventive effect of family parenting styles on behavioral and emotional problems.
- Method: A quantitative design using a questionnaire applied to 300 parents and elementary students.
- Results: The authoritative style acted as a protective factor against behavioral problems, whereas authoritarian and permissive styles were associated with aggression and withdrawal.

English Studies

Azman et al. (2023) – Parenting Styles and Children's Behavioral Health in Germany.

- Aim: To examine how different parenting styles influence children's behavioral and emotional health.
- Method: Large-scale cohort study involving children aged 11–17.
- Results: Authoritative parenting correlated with fewer behavioral problems, while authoritarian and neglectful styles were linked to aggression.

Martínez et al. (2024) – Parenting Styles and Behavioral Outcomes in Primary Schools.

- Aim: To study the mediating role of authoritative parenting in reducing conduct problems.
- Method: Sample of 520 students using standardized behavioral scales.
- Results: Authoritative parenting predicted fewer behavioral problems, with gender differences observed.

Kuppens & Ceulemans (2019) – Patterns of Parental Control and Responsiveness.

- Aim: To explore the interaction between emotional support and discipline.
- Method: Latent profile analysis of parental behaviors.
- Results: Consistent parental involvement and balanced control reduced behavioral disturbances.

Gómez-Ortiz et al. (2021) – Cross-Cultural Analysis of Parenting and Behavioral Problems.

- Aim: To compare how parenting styles predict behavior in Spain, Mexico, and Chile.
- Method: Cross-sectional survey across three countries.
- Results: Authoritative parenting was linked with social competence, while authoritarian style led to aggression.

Aunola et al. (2020) – Neglectful Parenting and Behavioral Development.

- Aim: To examine how neglectful parenting affects long-term behavioral outcomes.
- Method: Longitudinal study following 400 children for five years.
- Results: Neglectful parenting predicted persistent conduct problems and poor peer relationships.

Synthesis of Previous Studies

The reviewed studies, both Arabic and international, consistently confirm the crucial role of parenting styles in shaping children's behavioral development. Across cultural contexts, the authoritative style—characterized by warmth, responsiveness, and structured discipline—was repeatedly found to promote emotional stability, social competence, and self-regulation. In contrast, authoritarian, permissive, and neglectful styles were associated with higher levels of aggression, defiance, and behavioral maladjustment.

Furthermore, demographic factors such as gender, family environment, and cultural expectations were shown to moderate the strength of these relationships. Despite differences in setting and methodology, all studies agree that parental authority is a major determinant of behavioral outcomes among elementary school students. These findings provide a strong empirical foundation for the present study, emphasizing the need to foster balanced, democratic parenting approaches that combine empathy with consistent boundaries to prevent behavioral disorders and enhance children's well-being.

Commentary on Previous Studies

The reviewed studies collectively agreed that parenting styles play a central role in shaping children's behavioral adjustment. Most researchers, both Arab and international, emphasized that the authoritative style—which combines warmth, responsiveness, and consistent discipline—fosters emotional stability, self-control, and social competence. In contrast, authoritarian, permissive, and neglectful styles were consistently associated with higher levels of aggression, defiance, emotional dysregulation, and conduct problems.

However, some differences were observed across studies. While most Arab studies focused on family dynamics and cultural expectations within traditional societies, international studies

highlighted broader factors such as socioeconomic status, parental stress, and gender differences. Additionally, some researchers (e.g., Gómez-Ortiz et al., 2021) found that the strength of the relationship between parenting and behavior may vary depending on cultural norms and parental education levels.

The present study benefits from previous research by integrating both cultural and psychological perspectives. It fills a gap in the literature by examining this relationship within the context of Nazareth, a multicultural environment where parental authority patterns may differ from those reported in Western or Arab societies. This study also extends prior findings by using a quantitative correlational design to statistically measure the link between parenting styles and behavioral disorders. Through this integration, it aims to provide a more comprehensive understanding of how balanced parental authority can serve as a protective factor against behavioral problems among elementary school students.

Methodology

Research Design

This study employed a descriptive correlational design to examine the relationship between parenting styles and behavioral disorders among elementary school students in Nazareth. This approach was chosen because it allows the researcher to determine the degree and direction of the relationship between variables as they naturally occur, without manipulation. It is particularly suitable for exploring social and educational phenomena in their real-life contexts.

Population of the Study

The population of the study consisted of parents of elementary school students in Nazareth. This population was selected because it represents a wide range of social, cultural, and educational backgrounds, which provides a comprehensive understanding of how different parenting styles influence children's behavioral outcomes.

Sample of the Study

A stratified random sampling method was used to ensure fair representation. The population was divided into two strata based on the child's gender (male and female). A total of 50 parents participated in the study — 20 parents of male students and 30 parents of female students — representing approximately 10% of the total population. Participants were randomly selected within each stratum to maintain objectivity and balance.

Research Instrument

Data were collected through a structured questionnaire composed of three main sections:

1. Demographic Information: Including the parent's gender, educational level, and number of children.
2. Parental Authority Scale: Adapted from Buri's (1991) Parental Authority Questionnaire (PAQ), which measures three parenting styles—authoritative, authoritarian, and permissive—using a five-point Likert scale ranging from Strongly Disagree (1) to Strongly Agree (5).
3. Behavioral Disorders Scale: A standardized behavioral assessment tool measuring aggression, defiance, impulsivity, and emotional dysregulation among children, rated on a five-point Likert scale ranging from Never (1) to Always (5).

Validity and Reliability

The questionnaire was reviewed by a panel of experts in education and psychology to ensure content validity and linguistic clarity. A pilot study was conducted with 10 participants to test

the reliability of the instrument. The reliability coefficient (Cronbach's alpha) exceeded 0.80, indicating high internal consistency of the items.

Data Collection Procedure

The questionnaires were distributed to parents through school administrators after obtaining official permission. Participation was voluntary, and all responses were treated with confidentiality. Parents were instructed to respond honestly according to their usual parenting practices and their observations of their children's behavior at home and in school.

Data Analysis

The collected data were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Descriptive statistics such as means, standard deviations, frequencies, and percentages were used to summarize the data. The Pearson correlation coefficient (r) was applied to examine the relationship between parenting styles and behavioral disorders among the participants.

Ethical Considerations

Ethical standards were maintained throughout the study. Participants were informed about the purpose of the research and assured that their information would remain anonymous and confidential. Participation was voluntary, and respondents had the right to withdraw at any time without consequence. The study was conducted with full respect for ethical guidelines related to educational research and participants' privacy.

Population of the Study

The population of this study consists of parents of elementary school students in Nazareth. This population was selected because it represents a diverse range of social, cultural, and educational backgrounds. Parents are considered the most direct influencers of children's behavioral development and emotional adjustment, making them the most appropriate group for examining the relationship between parenting styles and behavioral disorders.

Sample of the Study

The sample of this study consisted of 50 parents of elementary school students in Nazareth, representing approximately 10% of the total population. A stratified random sampling method was used to ensure fairness and representativeness. The population was divided into two strata based on the child's gender (male and female). From these strata, 20 parents of male students and 30 parents of female students were randomly selected.

The sample was chosen to reflect a balanced representation of different family backgrounds, educational levels, and parenting practices within the city of Nazareth. This approach ensured that the data collected would provide a realistic picture of how various parenting styles relate to children's behavioral disorders in the local community.

Research Instrument

The main research instrument used in this study was a structured questionnaire designed to collect data on parenting styles and behavioral disorders among elementary school students in Nazareth. The questionnaire was constructed based on relevant literature and standardized instruments used in previous studies. It consisted of three main sections:

1. Demographic Information:

This section included questions about the parent's gender, educational level, number of children, and other background information relevant to the study variables.

2. Parental Authority Scale:

This part was adapted from Buri's (1991) Parental Authority Questionnaire (PAQ). It measures three parenting styles—authoritative, authoritarian, and permissive—through 30 items (10 items for each style).

Responses were rated on a five-point Likert scale ranging from Strongly Disagree (1) to Strongly Agree (5). Higher scores on each subscale indicated a stronger tendency toward that particular parenting style.

3. Behavioral Disorders Scale:

This section assessed children's behavioral issues, such as aggression, defiance, impulsivity, and emotional dysregulation. It contained 25 items, rated on a five-point Likert scale ranging from Never (1) to Always (5). Higher scores represented greater frequency or intensity of behavioral problems.

The questionnaire was developed in Arabic to ensure clarity and comprehension among participants, as Arabic is their native language. The total score for each scale was computed by summing the participants' responses, and the data were later analyzed using SPSS to determine the relationships between the measured variables.

Validity and Reliability

To ensure the accuracy and appropriateness of the research instrument, both validity and reliability were examined before the main data collection.

Validity:

The questionnaire was reviewed by a panel of five experts in education and psychology from local universities to confirm content validity. The experts evaluated the clarity, language accuracy, and relevance of each item to the research objectives. Minor modifications were made based on their feedback to improve wording and alignment with the study variables. This process ensured that the instrument measured the intended constructs—parenting styles and behavioral disorders—accurately and comprehensively.

Reliability:

A pilot study was conducted with a small group of 10 parents who were not part of the main sample to assess the reliability of the instrument. The internal consistency of the questionnaire was tested using Cronbach's Alpha, which yielded coefficients above 0.80 for all subscales, indicating high reliability. The split-half method was also applied, showing a strong correlation between the two halves of the scale, further confirming the stability and consistency of the instrument.

Procedures of the Study

The following steps were followed to conduct the present study:

1. Preparation Phase:

The researcher first reviewed relevant theoretical and empirical literature on parenting styles and behavioral disorders to build a strong conceptual foundation for the study. Based on this review, the questionnaire was designed and structured in three main sections: demographic information, parenting styles, and behavioral disorders.

2. Validation of the Instrument:

The initial version of the questionnaire was submitted to a panel of experts in education and psychology to assess its content validity. Feedback from the experts was used to refine the

wording and ensure that all items were clear, relevant, and aligned with the study objectives.

3. Pilot Study:

A pilot test was conducted with 10 parents to verify the clarity and reliability of the instrument. The results of the pilot study were analyzed using Cronbach's Alpha, which confirmed the internal consistency of the scales.

4. Data Collection:

After obtaining official approval from the school administration, the final version of the questionnaire was distributed to 50 parents of elementary school students in Nazareth. Participation was voluntary, and the confidentiality of all responses was guaranteed. The questionnaires were collected after one week.

5. Data Coding and Entry:

The responses were coded numerically and entered into the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for analysis.

6. Data Analysis:

Descriptive statistics (mean, standard deviation, frequency, and percentage) were used to summarize the data. The Pearson correlation coefficient (r) was applied to determine the strength and direction of the relationship between parenting styles and behavioral disorders.

7. Interpretation and Reporting:

The analyzed data were interpreted in light of the study objectives and theoretical framework. The findings were then presented in tables and figures, followed by discussion, conclusions, and recommendations.

Quantitative Research Method

This study followed a quantitative research method using a descriptive correlational design. The quantitative approach was chosen because it allows the collection and analysis of numerical data to examine relationships between variables objectively.

The data were gathered through a structured questionnaire and statistically analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Descriptive statistics (mean, standard deviation, frequency, and percentage) were employed to summarize the data, while Pearson's correlation coefficient r was used to identify the relationship between parenting styles and behavioral disorders.

This method provided accurate, measurable, and objective results that reflect the extent and direction of the relationship between the study's main variables — parental authority and children's behavioral adjustment — based on real, observable data.

Results

This section presents the statistical findings of the study examining the relationship between parents' types of parental authority and behavioral disorders among elementary school students. The results are organized according to the research questions and hypotheses.

1. Levels of Parental Authority

Descriptive statistics indicated that the authoritative parenting style had the highest mean score, followed by the authoritarian and permissive styles. This suggests that most parents in the sample tend to adopt a balanced approach combining warmth and control.

2. Levels of Behavioral Disorders

The overall level of behavioral disorders among students was moderate. Indicators such as impulsivity, emotional dysregulation, and oppositional behaviors appeared with varying frequencies, consistent with developmental expectations for this age group.

3. Correlation Between Parenting Styles and Behavioral Disorders

Pearson's correlation analysis revealed significant relationships between the study variables:

- Authoritative parenting showed a significant negative correlation with behavioral disorders, indicating that higher levels of authoritative behavior were associated with lower behavioral problems.
- Authoritarian and permissive parenting styles demonstrated significant positive correlations with behavioral disorders, indicating that harsher or overly lenient approaches were associated with higher levels of behavioral difficulties.

These results led to the rejection of the null hypothesis (H1), confirming that parenting styles are statistically associated with behavioral disorders.

4. Differences Based on Demographic Variables

ANOVA and t-tests revealed significant differences in parental authority and behavioral disorders based on demographic variables:

- Student gender: Boys showed higher levels of externalizing behaviors compared to girls.
- Parental education: Higher educational levels of parents were associated with greater use of authoritative parenting and lower behavioral difficulties among children.

These findings led to the rejection of hypotheses H3–H8.

5. Reliability Analysis

Cronbach's Alpha values for all scales ranged between 0.78 and 0.90, indicating high internal consistency. McDonald's Omega values ranged from 0.76 to 0.91, further supporting the reliability of the scales used.

Overall, the results demonstrate that balanced parental authority plays a critical role in reducing behavioral disorders among elementary school students.

Discussion

This section presents and discusses the results of the study according to each research question and hypothesis.

1. Level of Behavioral Disorders

Descriptive statistics indicated that the overall level of behavioral disorders among elementary students was moderate. Behaviors such as impulsivity, emotional dysregulation, and oppositional tendencies appeared with varying frequencies. This aligns with developmental theory and previous research showing that self-regulation is still developing during this stage.

2. Level of Parental Authority

The authoritative parenting style recorded the highest mean, followed by authoritarian and permissive styles. This suggests that most parents adopt a balanced approach combining warmth and structure, consistent with Baumrind's framework.

3. Correlation Between Parenting Styles and Behavioral Disorders (H1)

Pearson correlation results revealed:

- A significant negative correlation between authoritative parenting and behavioral disorders.
- Significant positive correlations between authoritarian and permissive styles and behavioral disorders.

Thus, H1 was rejected. These findings are consistent with previous studies indicating that balanced parental authority reduces behavioral problems, while harsh or overly lenient parenting increases them.

4. Differences in Parental Authority According to Demographics (H3, H4, H5)

ANOVA and t-tests showed significant differences based on parents' educational level, where higher education was associated with greater use of authoritative parenting. No major differences were found based on student gender. Therefore, hypotheses H3, H4, and H5 were rejected.

5. Differences in Behavioral Disorders According to Demographics (H6, H7, H8)

Results indicated:

- Boys displayed higher externalizing behaviors (e.g., aggression, impulsivity).
- Children of highly educated parents showed fewer behavioral problems.

Thus, hypotheses H6, H7, and H8 were rejected.

6. Reliability Analysis

Cronbach's Alpha ranged from 0.78 to 0.90, and McDonald's Omega ranged from 0.76 to 0.91, indicating strong reliability of the scales used.

Overall, the discussion supports that authoritative parenting is a protective factor against behavioral disorders, while authoritarian and permissive styles increase behavioral difficulties.

Conclusion

This study sought to examine the relationship between different types of parental authority and behavioral disorders among elementary school students. The findings clearly indicate that parenting style plays a central role in shaping children's behavioral and emotional development. The authoritative parenting style emerged as the most prevalent among the participating parents and demonstrated a protective effect, as evidenced by its significant negative correlation with behavioral disorders. In contrast, authoritarian and permissive styles were positively associated with higher levels of behavioral difficulties, highlighting the risks of excessively harsh or overly lenient approaches.

The study also revealed meaningful differences across demographic variables. Children of parents with higher educational levels exhibited fewer behavioral problems and were more likely to experience authoritative parenting practices. Additionally, boys showed higher levels of externalizing behaviors than girls, aligning with existing developmental and psychological literature.

The reliability of the instruments used in this study was confirmed through strong Cronbach's Alpha and McDonald's Omega values, reinforcing the validity of the conclusions drawn. Overall, the results underscore the importance of balanced and supportive parenting in

reducing behavioral disorders and promoting healthier emotional development among children.

These findings contribute to the growing body of research emphasizing the critical influence of parental authority on child behavior. They also offer practical insights for educators, parents, and policymakers seeking to foster positive developmental outcomes. Future research may build on these results by exploring intervention programs that strengthen democratic parenting and by examining additional contextual factors that shape children's behavior.

Recommendations

1. Promote Democratic Parenting:

Encourage parents to adopt democratic parenting practices, as they are strongly linked to fewer behavioral problems. Future researchers are advised to study how these practices develop over time.

2. Reduce Authoritarian and Neglectful Styles:

Provide targeted guidance for families where authoritarian or neglectful styles appear, and encourage researchers to examine the long-term impact of these styles on children's emotional development.

3. Strengthen School–Family Partnerships:

Schools should build stronger communication channels with parents. Future studies may explore the effectiveness of different partnership models.

4. Early Screening for Behavioral Disorders:

Implement early detection programs in schools. Researchers are encouraged to examine which screening tools work best in the local context.

5. Develop Student Support Programs:

Create school-based interventions focusing on emotional regulation and social skills. Future research could assess which interventions produce the strongest improvements.

Acknowledgments

I would like to express my sincere gratitude to my supervisor, Dr. Mazouz Alawnah, for his continuous guidance, valuable feedback, and academic support throughout all stages of this research.

My appreciation also extends to the faculty members at the Faculty of Educational Sciences at An-Najah National University, whose insights and encouragement contributed greatly to the development of this study.

I am deeply thankful to the participants who took the time to complete the questionnaire and provided essential data for this research.

I would also like to thank my family for their patience, motivation, and unwavering support during my academic journey.

References (Arabic & English)

American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR. American Psychiatric Publishing.

Aunola, K., Nurmi, J.-E., & Onatsu-Arivilommi, T. (2020). The role of parenting styles in children's problem behavior development: A longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(4), 412-424. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13145>

- Azman, N., Peitz, D., & Hölling, H. (2023). Associations between parenting style and mental health in children and adolescents aged 11–17 years: Results of the KiGGS cohort study. *Frontiers in Psychology*, 14, 1124-1135. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.8394813>
- Belsky, J. (2019). The ecology of parenting: Implications for developmental outcomes. *Developmental Review*, 54, 100890. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.100890>
- Berk, L. E. (2021). *Development through the lifespan* (8th ed.). Pearson Education.
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2021). Parenting styles and children's behavioral adjustment across cultures. *Child & Family Studies Journal*, 30(7), 1834-1849. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01994-5>
- Kuppens, S., & Ceulemans, E. (2019). Parenting styles: A latent profile analysis of control and responsiveness. *Frontiers in Psychology*, 10, 1080. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01080>
- Martínez, I., Garcia, F., & Fuentes, M. C. (2022). Mediating effects of authoritative parenting on children's behavioural problems among primary school students. *Frontiers in Psychology*, 13, 1336354. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1336354>
- Pinquart, M., & Kauser, R. (2018). Do parenting styles predict behavior problems and academic achievement? A meta-analysis. *International Journal of Behavioral Development*, 42(6), 507-520. <https://doi.org/10.1177/0165025417738340>
- Spera, C. (2020). Revisiting Baumrind's parenting typology and adolescent adjustment: A twenty-year review. *Journal of Adolescent Research*, 35(5), 663-687. <https://doi.org/10.1177/0743558420901712>

Statement on the Use of Artificial Intelligence

This research includes limited use of artificial intelligence tools. ChatGPT was used solely for English language proofreading and to enhance the clarity of sentence structure. All ideas, analyses, interpretations, and conclusions presented in this study are entirely the work of the researcher.

Appendix A: Descriptive Statistics

Item	N	Mean	Std. Deviation	Range
Q1	112	4.55	.613	3–5
Q2	112	4.36	.628	2–5
Q3	112	4.24	.786	1–5
Q4	112	4.12	.727	2–5
Q5	112	4.61	.707	3–5
Q6	112	4.03	.849	1–5

Appendix B: Correlation Matrix (Pearson's r)

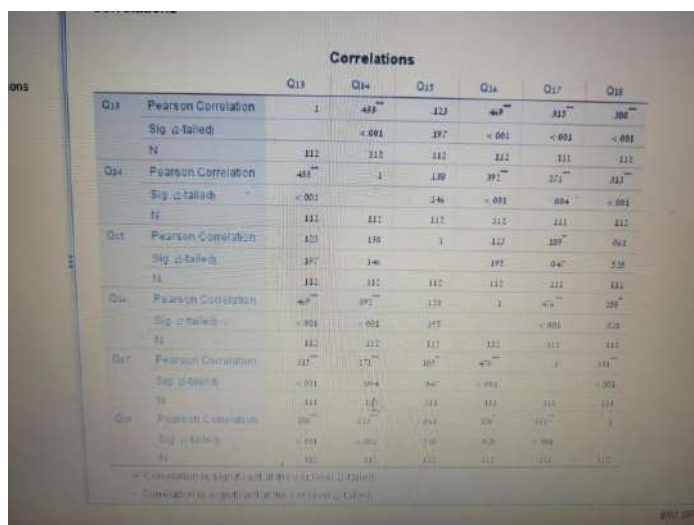
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
Q1	1	.629**	.563**	.331**	.579**	.267**
Q2	.629**	1	.500**	.369**	.294**	.169
Q3	.563**	.500**	1	.286**	.539**	.439**
Q4	.331**	.369**	.286**	1	.218*	.216*
Q5	.579**	.294**	.539**	.218*	1	.303**
Q6	.267**	.169	.439**	.216*	.303**	1

Appendix C: Reliability Analysis

Cronbach's Alpha for the full scale: 0.880

Valid N: 110

Appendix D: pictures of SPSS



The screenshot shows the SPSS 'Correlations' output. It displays Pearson correlation coefficients and their significance levels (Sig. (2-tailed)) for pairs of variables Q1 through Q6. The table is structured as follows:

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
Q1	Pearson Correlation	1	.629**	.563**	.331**	.267**
	Sig. (2-tailed)		< .001	.001	< .001	< .001
	N	112	112	112	112	112
Q2	Pearson Correlation	.629**	1	.500**	.369**	.294**
	Sig. (2-tailed)	< .001		.001	.001	< .001
	N	112	112	112	112	112
Q3	Pearson Correlation	.563**	.500**	1	.286**	.439**
	Sig. (2-tailed)	.001	.001		.001	.001
	N	112	112	112	112	112
Q4	Pearson Correlation	.331**	.369**	.286**	1	.218*
	Sig. (2-tailed)	.001	.001	.001		.050
	N	112	112	112	112	112
Q5	Pearson Correlation	.579**	.294**	.539**	.218*	1
	Sig. (2-tailed)	< .001	.001	< .001	.050	
	N	112	112	112	112	112
Q6	Pearson Correlation	.267**	.169	.439**	.216*	.303**
	Sig. (2-tailed)	.001	.169	.001	.050	.001
	N	112	112	112	112	112

Legend:
 * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
 ** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations							
		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
Q1	Pearson Correlation	1	.291**	.566**	.333**	.361**	.356**
	Sig. (2-tailed)		.002	< .001	< .001	< .001	< .001
	N	111	111	112	113	112	111
Q2	Pearson Correlation	.291**	1	.379**	.483**	.374**	.384**
	Sig. (2-tailed)	.002		< .001	< .001	< .001	.001
	N	111	111	112	113	112	111
Q3	Pearson Correlation	.566**	.379**	1	.409**	.399**	.313**
	Sig. (2-tailed)	< .001	< .001		< .001	< .001	.001
	N	111	111	112	113	112	111
Q4	Pearson Correlation	.333**	.483**	.409**	1	.962**	.382**
	Sig. (2-tailed)	< .001	< .001	.001		< .001	< .001
	N	111	111	112	113	112	111
Q5	Pearson Correlation	.361**	.374**	.399**	.962**	1	.344**
	Sig. (2-tailed)	.001	.001	.001	< .001		.001
	N	111	111	112	113	112	111
Q6	Pearson Correlation	.356**	.384**	.313**	.382**	.344**	1
	Sig. (2-tailed)	.001	.001	.001	.001	.001	
	N	111	111	112	113	112	111

[illegible]



	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
	112	3	5	4.55	.619
	112	1	5	4.36	.639
	112	1	5	4.04	.786
	112	2	5	4.11	.717
	112	3	5	4.61	.684
	112	3	5	4.03	.843
	112	1	5	3.15	1.143
	112	1	5	3.33	1.069
	112	1	5	3.41	1.042
	112	1	5	3.40	.977
	112	1	5	3.24	1.303
	112	1	5	3.48	1.250
	112	1	5	3.51	.956
	112	1	5	3.20	.966
	112	1	5	4.99	.812
	112	1	5	3.47	1.013
	114	1	5	3.11	1.136
	112	1	6	3.11	1.256
	112	1	5	1.88	0.823
	114	1	5	1.74	1.099
	111	1	6	1.55	1.176
	111	1	5	1.85	1.117
	111	1	6	1.75	1.067

عنوان البحث

دور التسويق الإلكتروني لدى القيادات الإدارية في زيادة تفاعل فرق العمل

مصطفى كاظم سهر¹، سكينه كريم مهدي²، ايناس شهيد حليم³

¹ جامعة الفرات الأوسط التقنية، كلية البوليتكنك-القادسية، العراق mustafa.seher.idi12@atu.edu.iq
³ enas.munzel.idi2@atu.edu.iq

² جامعة القادسية، كلية التمريض، العراق، Sukaina.kareem@qu.edu.iq

HNSJ، 202، 6 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/17>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/17>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/07م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/01م

المستخلص

يهدف البحث إلى تشخيص دور التسويق الإلكتروني لدى القيادات الإدارية في الجامعات والكليات الأهلية بمحافظة كربلاء المقدسة والنجف الأشرف في زيادة تفاعل فرق العمل. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي-التحليلي، وتم قياس التسويق الإلكتروني عبر خمسة أبعاد هي: (التواصل، الجذب، التفاعل، الاحتفاظ، التعلم)، بينما قيس تفاعل فرق العمل ببُعدين: (التفاعل الداعم، والتفاعل القهري). جُمعت البيانات باستخدام استبانة وُزعت على عينة من القيادات الإدارية، إذ تم استرجاع 139 استبانة، كانت 136 منها صالحة للتحليل (بنسبة استجابة 90.67%). استُخدمت حزم (SPSS) و (AMOS v.26) لاختبار الصدق والثبات وتحليل العلاقات والمسارات. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة قوية بين التسويق الإلكتروني وتفاعل فرق العمل، مع دلالة تأثير معنوي للتسويق الإلكتروني في تعزيز التفاعل، كما بيّنت النتائج أن أبعاد التسويق الإلكتروني تسهم مجتمعة في تفسير نسبة كبيرة من التباين في تفاعل فرق العمل. ويوصي البحث بضرورة تفعيل منصات التواصل الاجتماعي كقنوات تنظيمية داخلية، وتطوير آليات للتواصل وتبادل المعرفة بصورة أسرع وأكثر فاعلية، مع تدريب القيادات على أفضل ممارسات التسويق الإلكتروني بما يدعم روح الفريق ويرفع جودة الأداء المؤسسي.

الكلمات المفتاحية: التسويق الإلكتروني، القيادات الإدارية، تفاعل فرق العمل، منصات التواصل الاجتماعي، الجامعات والكليات الأهلية.

RESEARCH TITLE

The Role of E-Marketing among Administrative Leaders in Increasing Work Team Interaction

Abstract

This study aims to identify the role of e-marketing among administrative leaders in universities and private colleges in the provinces of Karbala and Najaf in enhancing work team interaction. The research adopts a descriptive-analytical approach, measuring e-marketing through five dimensions: communication, attraction, interaction, retention, and learning, while work team interaction is measured through two dimensions: supportive interaction and coercive interaction. Data were collected using a questionnaire distributed to a sample of administrative leaders; 139 questionnaires were retrieved, of which 136 were valid for analysis (a response rate of 90.67%). The statistical packages SPSS and AMOS v.26 were used to test reliability and validity and to analyze relationships and path effects. The results reveal a strong positive correlation between e-marketing and work team interaction, as well as a statistically significant effect of e-marketing in enhancing team interaction. The findings also indicate that the combined dimensions of e-marketing explain a substantial proportion of the variance in work team interaction. The study recommends activating social media platforms as internal organizational communication channels, developing effective mechanisms for faster and more efficient communication and knowledge exchange, and providing continuous training for administrative leaders on best e-marketing practices to strengthen team spirit and improve overall institutional performance.

Key Words: E-marketing, Administrative leadership, Work team interaction, Social media platforms, Universities and private colleges.

المقدمة

أحدثت ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، تغيرات وتطورات هائلة في كثير من المجالات والأعمال، والتي بدورها دفعت الكثير من الشركات إلى الاعتماد على التسويق الإلكتروني بوصفه نشاطاً تسويقياً لا يمكن الاستغناء عنه اليوم، كونه يساهم بشكل أساسي في نمو الاقتصاد المحلي والعالمي، ويركز على استهداف وإشباع حاجات ورغبات الزبائن وكسب ولأهم ورضاهم باستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة (Hassan & Al-Asouli, 2020:2)، علاوة على أنه يؤدي دوراً مهماً في تعزيز وتوطيد روابط التعامل مع الزبائن، ويعد التسويق الإلكتروني من بين المفاهيم المعاصرة، التي استطاعت من خلاله المؤسسات أن تنتقل من مفهوم التسويق التقليدي وأدواته، إلى التوجه نحو استخدام كافة الأدوات المتطورة المرتبطة بالتكنولوجيات الحديثة في تنفيذ عملياتها وأنشطتها التسويقية، واستحداث بيئة تسويقية متطورة تحقق للزبائن الرفاهة والمتعة في التسوق، والبحث عن المنتجات التي تحقق لهم الإشباع بتكاليف تنافسية، وتجعل المؤسسة موقعاً استراتيجياً في الأسواق.

كما يمثل التسويق الإلكتروني من الأدوات الحديثة التي تمتاز بفاعليتها في تعزيز التواصل وتفاعل فرق العمل داخل المؤسسات التعليمية، وخاصة الجامعات والكليات الأهلية، إذ يساهم في تحسين بيئة العمل ورفع مستوى الأداء. ويُعد هذا النوع من التسويق وسيلة استراتيجية تمكّن القيادات الإدارية من الوصول إلى المعلومات والبيانات المهمة حول احتياجات فرق العمل، مما يساعد في توجيه الجهود نحو تحقيق الأهداف المؤسسية. كما أن التسويق الإلكتروني يشجع على إنشاء قنوات تواصل فعالة، مما يُعزز من تفاعل الفرق ويزيد من مستوى التشاركية فيما بينها.

من جانب آخر إن تفاعل فرق العمل يعد أحد المرتكزات المهمة التي تؤثر بشكل مباشر على نجاح المؤسسات التعليمية، إذ يتطلب بناء ثقافة مؤسسية تشجع على التعاون والتواصل الفعال بين الأعضاء، وتساهم استراتيجيات التسويق الإلكتروني في تعزيز هذا التفاعل من خلال توفير منصات تفاعلية مثل الشبكات الاجتماعية، والبرامج التفاعلية، التي تُتيح للأفراد تبادل الأفكار والمعلومات بسهولة، وإن تحسين تفاعل فرق العمل يُمكن أن يؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي وزيادة الإنتاجية في المؤسسات التعليمية (Elmasry, 2025:55).

كما تُعد إدارة فرق العمل من أبرز الممارسات الإدارية المعاصرة التي تساهم في تعزيز الأداء المؤسسي، من خلال توظيف الطاقات البشرية المتنوعة في بيئة تعاونية تتيح تبادل الخبرات وتكامل الأدوار (Foltz-Ramos et al., 2025:68)، وتعتمد فاعلية فرق العمل على مجموعة من العوامل، منها وضوح الأهداف، وتوزيع الأدوار، وفاعلية الاتصال، وأساليب التحفيز، والقيادة الجماعية، ويُعد التوظيف الأمثل لهذه الفرق عاملاً حاسماً في تحقيق التكيف المؤسسي وبناء بيئة عمل مرنة قادرة على مواجهة الأزمات والتحديات (Van Ments et al., 2025:25).

المبحث الأول: منهجية البحث

أولاً: مشكلة البحث

تواجه الجامعات والكليات الأهلية تحديات كبيرة في تعزيز تفاعل فرق العمل، وهو ما يُعد من العوامل الأساسية لتحقيق النجاح الأكاديمي والإداري. على الرغم من التقدم التكنولوجي الذي شهدته هذه المؤسسات، إلا أن هناك فجوة واضحة في تطبيق استراتيجيات التسويق الإلكتروني بشكل فعال لتعزيز هذا التفاعل، وتكمن المشكلة في عدم وضوح كيفية استفادة القيادات الإدارية من التسويق الإلكتروني لتحفيز أعضاء الفرق على التعاون والمشاركة الفعالة، مما يؤدي إلى ضعف في الأداء الأكاديمي وفقدان الفاعلية في العمل الجماعي.

كما تظهر ملامح هذه المشكلة بشكل خاص في عدم استغلال الأدوات الرقمية المتاحة، مثل الشبكات الاجتماعية والبرامج التفاعلية، التي يمكن أن تسهم في تحسين التواصل بين أعضاء فرق العمل، إذ أن عدم وجود خطة استراتيجية واضحة للتسويق الإلكتروني يُعزز من فجوة التواصل ويزيد من الفجوات في المعلومات، مما يُعيق قدرة الفرق على التفاعل بفاعلية، وبالتالي فإن هذا التحدي يُشير إلى الحاجة الملحة لدراسة كيفية دمج التسويق الإلكتروني في استراتيجيات الإدارة الأكاديمية، مما يُساعد في خلق بيئة عمل تشجع على التفاعل الإيجابي.

من جانب آخر تتفاقم المشكلة أيضًا بسبب نقص الوعي والمعرفة لدى القيادات الإدارية حول فوائد التسويق الإلكتروني وأثره على تفاعل فرق العمل، ما يعني أن هذه الاستراتيجيات كمالية وليست أساسية، مما يؤدي إلى إغفال الفرص التي يمكن أن تحسن من الأداء المؤسسي، لذا فإن فهم كيفية استغلال التسويق الإلكتروني بشكل صحيح يعد أمرًا حيويًا لتحسين تفاعل الفرق وزيادة مستوى التعاون بينهم.

علاوة على ذلك، يُمكن أن تؤدي قلة التفاعل بين الفرق إلى تراجع في روح الفريق والانتماء المؤسسي، مما يؤثر سلبيًا على جودة التعليم ورضا الطلاب، وفي ظل هذه التحديات، يصبح من الضروري أن تتبنى الجامعات والكليات الأهلية استراتيجيات مدروسة تُعزز من استخدام التسويق الإلكتروني كوسيلة لتحسين تفاعل فرق العمل، وبالتالي تحقيق الأهداف الأكاديمية والإدارية، ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث في تساؤل جوهري مفاده (هل هناك دور للتسويق الإلكتروني لدى القيادات الإدارية المعنية في زيادة تفاعل فرق العمل؟)، ولمعالجة هذا المشكلة يتعين الإجابة على التساؤلات الآتية:

1. ما هو دور استراتيجيات التسويق الإلكتروني التي يمكن استخدامها لتعزيز تفاعل فرق العمل في الجامعات والكليات الأهلية؟
2. ما هي العوائق التي تواجه القيادات الإدارية في تطبيق استراتيجيات التسويق الإلكتروني؟
3. ما هو تأثير نقص المعرفة حول التسويق الإلكتروني على تفاعل الفرق؟، وما هي الحلول الممكنة لتجاوز هذه العوائق؟
4. هل يمكن قياس فاعلية التسويق الإلكتروني في تحسين تفاعل فرق العمل؟
5. ما هي الفوائد المحتملة لتطبيق التسويق الإلكتروني في تعزيز تفاعل فرق العمل؟

ثانياً: أهمية البحث

تتزايد أهمية التسويق الإلكتروني في عصرنا الحالي، إذ أصبح جزءاً لا يتجزأ من استراتيجيات المؤسسات التعليمية، وخاصة الجامعات والكليات الأهلية، ويعد هذا البحث مهماً لأنه يسعى إلى استكشاف كيف يمكن للتسويق الإلكتروني أن يُعزز من تفاعل فرق العمل، وهو ما يعد عنصراً حيوياً لتحقيق أهداف المؤسسات التعليمية، إذ تتطلب البيئات الأكاديمية الحديثة تفاعلاً متزايداً بين أعضاء الفرق، إذ يؤدي هذا التفاعل إلى تحسين مستوى التعاون والإبداع، مما يسهم في تحقيق نتائج أفضل على صعيد الأداء الأكاديمي والمهني، لذا، فإن دراسة دور التسويق الإلكتروني في هذا السياق تُعزز من فهمنا للعوامل التي تؤثر في ديناميكيات العمل داخل هذه المؤسسات.

كما يساعد هذا البحث القيادات الإدارية في تطوير استراتيجيات فعالة تُعزز من تفاعل فرق العمل، فمن خلال تسليط الضوء على الطرق التي يمكن من خلالها استخدام التسويق الإلكتروني، يُمكن للقيادات الإدارية توجيه جهودهم نحو بناء بيئة عمل تشجع على الإبداع والتعاون، مما يُعزز من الروح الجماعية ويُحسن من جودة التعليم، وبالتالي فإن فهم كيفية

تأثير التسويق الإلكتروني على الفرق يُمكن أن يعد دليلاً للقيادات لتطبيق استراتيجيات تساهم في تحسين الأداء العام للمؤسسة.

علاوة على ذلك، يُسهم البحث في تحقيق تكامل بين النظرية والتطبيق، إذ يُوفر إطاراً علمياً لفهم كيفية تطبيق التسويق الإلكتروني في سياق الجامعات والكليات الأهلية، فمن خلال تحليل البيانات وتقديم رؤى مستقبلية تساهم في تحسين أداء الجامعات والكليات المعنية، كما يُمكن أن يُسهم هذا البحث في إثراء الأدبيات الأكاديمية حول موضوع التسويق الإلكتروني وتفاعل فرق العمل. كما يعد هذا البحث فرصة لتقديم توصيات عملية تُساعد الإداريين على اتخاذ قرارات استراتيجية تستند إلى بيانات دقيقة.

ثالثاً: اهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى استكشاف الدور الحيوي الذي يمارسه التسويق الإلكتروني في تعزيز تفاعل فرق العمل داخل الجامعات والكليات الأهلية، وهو ما يعد أحد العوامل الأساسية في تحقيق النجاح الأكاديمي والإداري، فمن خلال فهم كيفية استخدام التسويق الإلكتروني كأداة لتعزيز التواصل والمشاركة بين أعضاء الفرق، يمكن للقيادات الإدارية أن تُطوّر استراتيجيات فعّالة تُساهم في تحسين البيئة التعليمية وزيادة مستوى التعاون، ويعد هذا الهدف مركزياً لأنه يُعنى بتحديد كيفية تحسين تفاعل الفرق من خلال استراتيجيات تسويقية مبتكرة، مما يُسهم في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية بشكل أكثر فاعلية. إضافة إلى هذا يسعى البحث إلى تحليل العوامل التي تُؤثر في نجاح استراتيجيات التسويق الإلكتروني في تعزيز تفاعل فرق العمل، فمن خلال دراسة هذه العوامل، سيتمكن الباحثون من تحديد الممارسات الجيدة وتقديم توصيات قائمة على الأدلة تُساعد القيادات الإدارية في تطوير استراتيجيات تسويقية تتناسب مع احتياجات فرق العمل، ويعد هذا الهدف ضرورياً لفهم الجوانب المختلفة التي يمكن أن تُؤثر على فاعلية التسويق الإلكتروني، مما يُساعد في تحسين الأداء العام للمؤسسة، كما يهدف البحث إلى تحقيق عدة أهداف أخرى هي:

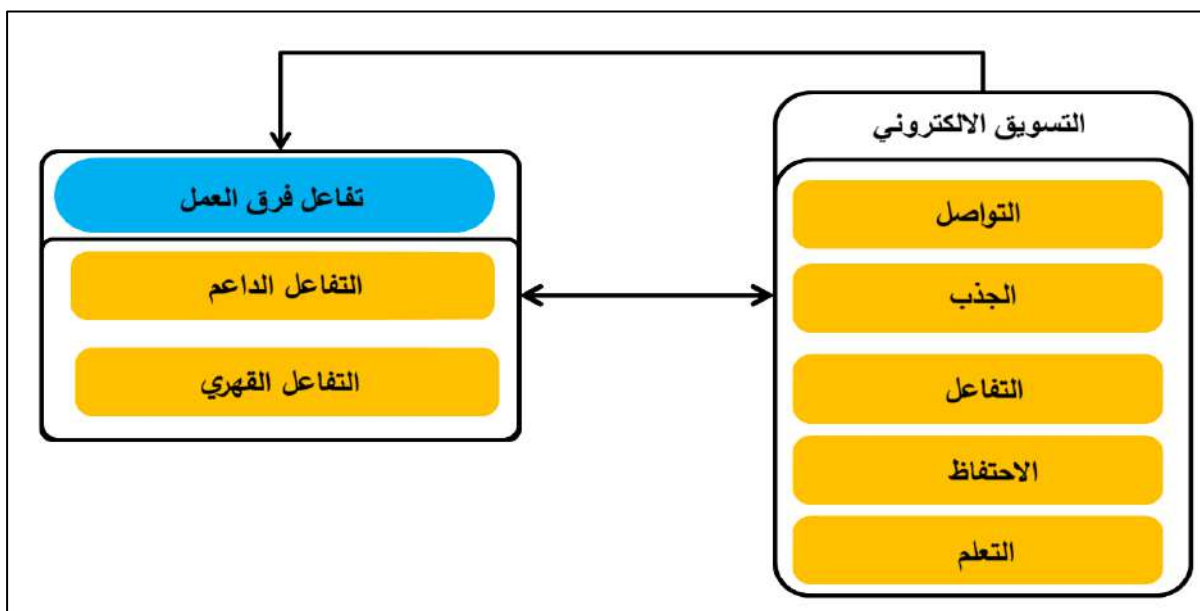
1. قياس دور استراتيجيات التسويق الإلكتروني التي يمكن استخدامها تعزز تفاعل فرق العمل في الجامعات والكليات الأهلية.
2. تحديد العوائق التي تواجه القيادات الإدارية في تطبيق استراتيجيات التسويق الإلكتروني.
3. بيان تأثير نقص المعرفة حول التسويق الإلكتروني على تفاعل الفرق، إضافة إلى التعرف على الحلول الممكنة لتجاوز هذه العوائق.
4. قياس فاعلية التسويق الإلكتروني في تحسين تفاعل فرق العمل.
5. التعرف على الفوائد المحتملة لتطبيق التسويق الإلكتروني في تعزيز تفاعل فرق العمل.

رابعاً: المخطط الفرضي وتطوير الفرضيات

يمثل تطوير مخطط فرضي خطوة مهمة لتقديم خيارات بديلة لمعالجة مشكلة البحث وتحقيق الأهداف المرجوة، لذا يوضح الشكل (1) المخطط الفرضي الذي سيتم من خلاله معالجة مشكلة البحث استناداً إلى متغيرين هما:

المتغير المستقل: التسويق الإلكتروني، وقياس هذا المتغير من خلال خمسة ابعاد (التواصل، الجذب، التفاعل، الاحتفاظ، التعلم).

المتغير التابع: تفاعل فرق العمل، وقياس من خلال بُعدين هما (التفاعل الداعم، والتفاعل القهري).



الشكل (1) المخطط الفرضي للبحث

ومما تقدم يمكن تطوير فرضيتين هما:

H1: وجود علاقة ارتباط معنوية بين التسويق الالكتروني وتفاعل فرق العمل، ومنها يتفرع:

1. وجود علاقة ارتباط معنوية بين التواصل وتفاعل فرق العمل بأبعاده (التفاعل الداعم، والتفاعل القهري).
2. وجود علاقة ارتباط معنوية بين الجذب وتفاعل فرق العمل بأبعاده (التفاعل الداعم، والتفاعل القهري).
3. وجود علاقة ارتباط معنوية بين التفاعل وتفاعل فرق العمل بأبعاده (التفاعل الداعم، والتفاعل القهري).
4. وجود علاقة ارتباط معنوية بين الاحتفاظ وتفاعل فرق العمل بأبعاده (التفاعل الداعم، والتفاعل القهري).
5. وجود علاقة ارتباط معنوية بين التعلم وتفاعل فرق العمل بأبعاده (التفاعل الداعم، والتفاعل القهري).

H2: وجود تأثير معنوي للتسويق الالكتروني في تفاعل فرق العمل، ومنها يتفرع:

1. وجود تأثير معنوي للتواصل في تفاعل فرق العمل بأبعاده (التفاعل الداعم، والتفاعل القهري).
2. وجود تأثير معنوي للجذب في تفاعل فرق العمل بأبعاده (التفاعل الداعم، والتفاعل القهري).
3. وجود تأثير معنوي للتفاعل في تفاعل فرق العمل بأبعاده (التفاعل الداعم، والتفاعل القهري).
4. وجود تأثير معنوي للاحتفاظ في تفاعل فرق العمل بأبعاده (التفاعل الداعم، والتفاعل القهري).
5. وجود تأثير معنوي للتعلم في تفاعل فرق العمل بأبعاده (التفاعل الداعم، والتفاعل القهري).

خامسا: عينة البحث

تمثلت مجتمع البحث في الجامعات والكليات الاهلية في محافظة كربلاء المقدسة والنجف الاشرف وبواقع (12) جامعة، اذ تمثلت الجامعات الواقع ضمن محافظة كربلاء المقدسة في سبعة جامعات وكليات هي (جامعة اهل البيت، كلية الحسين الجامعة، كلية الصفوة الجامعة، كلية الزهراوي الجامعة، جامعة وارث الانبياء، جامعة العميد، جامعة الزهراء للبنات)، اما الجامعات والكليات الواقع ضمن نطاق محافظة النجف الاشرف تمثلت في خمسة جامعات وكليات هي (الجامعة الاسلامية، جامعة الكفيل، كلية الشيخ الطوسي، جامعة الامام الصادق، كلية الفقه الجامعة)، اما عينة البحث فقد تمثلت في القيادات الإدارية في هذه الجامعات والكليات وبواقع (175) قيادي، وعليه فقد تم توزيع (150) استبانته واسترجع منها (139) استبانته وبواقع (3) منها تالفة، و(136) صالحة للتحليل، ما يعادل (90.67%) من العينة الكلية.

المبحث الثاني: الجانب النظري

أولاً: التسويق الإلكتروني

1. مفهوم التسويق الإلكتروني

يساهم التسويق الإلكتروني في تعزيز قدرة الشركة على التواصل مع الزبائن، حيث يتيح لهم معرفة أسعار المنتجات وتكاليفها من خلال مواقعها الإلكترونية (Susanti, 2025:387). كما يعمل هذا النوع من التسويق على خلق قيمة رقمية للعملاء عبر تقديم معلومات إضافية وخدمات قابلة للتخصيص وفقاً لاحتياجاتهم ورغباتهم (Raffi & Chaldun, 2022:180). ويرى (Bezhevski, 2025:79) أن التسويق الإلكتروني يُعد نموذجاً خارجياً، حيث توجد مجموعة متنوعة من الدراسات والبحوث التي تتبع من الحاجة إلى تطوير نموذج جديد للمزيج التسويقي، كما يمكن من خلال هذا النموذج إعادة صياغة عناصر المزيج التسويقي الأربعة، وذلك انطلاقاً من فرضية أن المزيج التسويقي التقليدي يعد مزيجاً داخلياً (Jadhav et al., 2023:78)، مما يؤدي إلى عدم توجيه الزبائن بشكل كافٍ، وقلة الاهتمام بهم، وعدم تطوير العلاقات معهم (Aancy et al., 2023:21). وعرف (Csordás et al., 2022:125) التسويق الإلكتروني بأنه أداة مثالية للتسوق، بفضل إمكانياته الكبيرة في تقديم مجموعة متنوعة من الخدمات في آن واحد.

كما يشير التسويق الإلكتروني إلى ممارسة الأنشطة التسويقية باستخدام الوسائل والأدوات التكنولوجية الحديثة، مع الاعتماد بشكل رئيسي على شبكة الإنترنت كقناة تسويقية (AlQattan & Al Mubarak, 2025:36)، وتوفر هذه القناة فرصة واسعة للوصول إلى الأسواق المحلية والعالمية، مما يسمح بالوصول إلى أكبر عدد ممكن من الزبائن في أي مكان وزمان (Agusta & Yusnidar, 2024:165)، من جانب آخر يتيح التفاعل المباشر معهم والسعي لتحقيق رضاهم وولائهم التام، مما يساهم في تحقيق أهداف المنظمة بكفاءة وفاعلية، وزيادة المبيعات بأقل تكلفة وجهد ممكنين (YachouAityassine & Al-Ajlouni, 2022:46).

بالترزامن مع ثورة الانترنت زاد استخدام الحاسوب في المنزل بدلاً من المكاتب أو المنظمات نظراً لقدرتها على معالجة البيانات عبر الإنترنت (Simarmata et al., 2019:37)، وبالتالي وجد المسوقون فرصة جديدة للترويج لسلعهم أو خدماتهم بطريقة جديدة تعمل على تطوير نظام تسليم المخرجات من خلال تتبع ملايين الزبائن وتقسيمهم عبر الإنترنت وإعطاء خيار تحديد المنتجات المخصصة وتحديد الأسعار وتوفير المعلومات والخدمات المناسبة المتعلقة بالمنتجات وتسليم المنتجات للزبائن من خلال نظام توزيع مناسب (Ranchhod, 2004:2-3). ويقدم الإنترنت العديد من الخيارات والفرص أو المنصات لدعم وظيفة التسويق للشركات الحديثة، إذ تشمل أهم الوظائف البحث وإدارة المعرفة والمسح البيئي وتحليل المنافسين وتحليل السوق وتحليل الزبائن واتخاذ القرارات الاستراتيجية وإدارة سلسلة التوريد وتسويق العلاقات والإعلان والأنشطة الترويجية والعلاقات العامة والتوزيع اللوجستي وأبحاث التسويق والنشر وخدمة الزبائن والاتصالات التسويقية (Song et al., 2012:4).

وبين (WU, 2016:14) أن التسويق الإلكتروني مخصص للشركات الصغيرة، وهو أسلوب لجذب الزبون نحو المنتجات، بمساعدة التسويق الإلكتروني، يمكننا الترويج لمنتجاتنا عبر الإنترنت، كما يسمح التسويق الإلكتروني للمنظمات باستهداف منتجات معينة، وبشكل عام يستخدم التسويق الإلكتروني رسائل البريد الإلكتروني والمواقع الإلكترونية واللافتات والرسائل القصيرة والصحف للترويج لمنتج ما. وعرفه (Reddy et al., 2017:76) بأنه عملية استخدام تقنيات الإنترنت المعلوماتية الحديثة أثناء أبحاث التسويق، وتطوير المنتجات، والتسعير، وإحضار الزبون وإدخال أساليب جديدة لتحفيز المبيعات لزيادة رضا الزبائن إلى أقصى حد من خلال التنظيم المبتكر لتبادل المواد والمعلومات.

وأشار (Sabaityté et al., 2018:9) بأنه مجموعة من تقنيات التجارة الإلكترونية المصممة لزيادة الفاعلية من حيث

التكلفة لمواقع الويب وتشمل الإعلان عبر الإنترنت وأشكال أخرى من مشاركة الزبائن والقيام بأنشطة أخرى وطرق لإنشاء جمهور دائم لموقع المنظمة . وذكر (Fielden et al., 2019:9) بأنه استخدام أدوات الإنترنت الخاصة بالمنظمة (موقع الويب)، وفرص الإعلان عبر الإنترنت، وآلية أبحاث السوق (المشتريين والمنافسين)، وإنشاء وتعديل تفضيلات المستهلك باستخدام الإنترنت لتحقيق أقصى ربح. وهو نوع جديد من التسويق يتضمن عناصر تقليدية (منتج، توزيع، ترويج، بحث تسويقي) يتم تنفيذه بمساعدة أدوات الإنترنت في وضع تفاعلي عن بعد، وبالتالي يوفر فرصة لتسريع وتقليل وتحسين جودة عمليات التسويق (Dodrajka, 2020:2). كما عرف بأنه مجموعة من الأنشطة التسويقية القياسية المصممة عبر الإنترنت، والغرض الرئيس منه هو الحصول على أقصى تأثير من الجمهور المحتمل على الموقع (Budacia & Busuioc, 2021:43).

ومما تقدم يمكن القول ان التسويق الإلكتروني يمثل توليفة من المهارات التي يمكن من خلالها تطوير المنتج أو الخدمة التي تنتجها العلامة التجارية وبيع منتجاتها والترويج لها عبر الإنترنت.

2. أهمية التسويق الإلكتروني

التسويق الإلكتروني هو أحد مكونات التجارة الإلكترونية، وتشمل إدارة المعلومات والعلاقات العامة وخدمة الزبائن والمبيعات، إذ أصبح التسويق الإلكتروني أكثر انتشاراً، إذ وجده الزبائن مناسباً وأرخص سعراً ومفيداً (Tunyakulsajja, 2012:1). من خلال تقديم محتوى للزبائن وقيمة زمنية، فتح التسويق الإلكتروني آفاقاً جديدة للمسوقين، والسمة الرئيسية للاقتصاد الرقمي هي أنه يسهل للمسوق تقليل الحواجز التقليدية الرئيسة قبل دخول أسواق جديدة، وتشمل هذه الحواجز وفورات الحجم والمخزون الصفري وتحديد المواقع العالمية (Suciati, 2018:135).

يعزز التسويق الإلكتروني بشكل مربح مفاهيم التسويق بقوة الإنترنت. وبالتالي فإنه يعزز التسليم الحالي لمخرجات التسويق ويفتح أيضاً طرقاً جديدة للتسويق لم يكن من الممكن تحقيقها قبل وصول الإنترنت، إذ يمكن للمسوق اليوم تتبع ملايين الزبائن في وقت واحد، وتقسيمهم عبر الإنترنت، وتقديم منتجات مخصصة للزبائن الفرديين وتوفير محتويات وأنماط مختلفة من المعلومات، وتقديم المنتجات من خلال طرق التوزيع المناسبة لكل منهم (Vynogradova et al., 2020:91). كما يمكن تخزين تفاصيل هذه المعاملات وخصائص كل من هؤلاء الزبائن لاستخدامهم الديناميكي في فرص التسويق المستقبلية مع الزبائن (Bella, 2020:17). ويعد التسويق الإلكتروني جزءاً مهماً من التجارة الإلكترونية ووظيفته الرئيسية هي نقل المعلومات عبر الإنترنت، إذ يمكن للشركات عرض المنتجات والترويج للعلامة التجارية وتحقيق التواصل الحي مع الزبائن من خلال مجموعة متنوعة من أشكال الوسائط المتعددة ومن زوايا متعددة (Khair et al., 2020:4).

3. أبعاد التسويق الإلكتروني

يمكن قياس متغير التسويق الإلكتروني من خلال عدة أبعاد هي (Alshurideh, 2025):

أ. التواصل: هو فرصة تسويقية لتخصيص التفاعل وتركيزه على سوق مستهدف لمعرفة المزيد عن المستهلك ويتضمن: تخصيص التواصل والتواصل بصورة شخصية والتواصل حسب الطلب (Habibi et al., 2015:2). ويرى (Chan et al., 2011:8) أن التواصل يعد من أهم فرص خلق القيمة الأكثر أهمية في التسويق الإلكتروني كونه الأجدى على تخصيص التفاعل بين الخدمة المقدمة والوقت والجهد التسويقي لأكثر من زبون بذات الوقت، حيث تسمح وسائل التسويق الرقمي بالاتصالات والتوزيع وبمعرفة المزيد عن الزبون الواحد.

ب. **الجذب:** هو أساس تفاعل المستهلكين إذ يتطلب منهم زيارة طوعية لتطبيقها التفاعلي (زيارة الموقع الإلكتروني) ويتضمن: جذب الزبائن الى التطبيق، خلق جمهور، حفظ العلامة التجارية في الذاكرة، والانتباه إلى الإعلانات، ويمكن للمسوقين جذب الزبائن عن طريق الإعلانات على المواقع والنوافذ الإعلانية أو الروابط ذات الصلة (Chong et al., 2010:20). وقد تلجأ الشركات الأخرى الى استخدام أساليب للجذب من خلال ارتباط المنظمة بمجموعة من الأعمال

الخيرية أو برامج الولاء للزبائن أو انتاج منتجات صديقة للبيئة بغرض الجذب (Teo, 2022:205; Kian, 2011:12).
ت. **التفاعل:** ويسمى في بعض الاحيان تسويق المحتوى والتي ينظر اليها باعتبارها تفاعل المستخدمين في المشاركة والاهتمام وتحقيق التفاعل أو إتمام الإجراءات أو الأعمال التجارية، و يعد التفاعل عامل رئيسي لخلق الطلب وتتضمن: توليد الاهتمام والتفاعل، البرمجة بصورة إبداعية، المحتوى التفاعلي، استخدام المحتوى الناتج، والقدرات العملية (Chan et al., 2011:8). وفي مرحلة التفاعل تنهار العديد من تطبيقات التسويق الإلكتروني بمدة قصيرة أو كونها ضعيفة المحتوى أو سيئة العرض، في حين أن غيرها من التطبيقات قد تكون متطورة جدا ذات رسوم عالية الوضوح والتأثير فتجعل الزبون أكثر انتباها (Teo, 2022:205).

ث. **الاحتفاظ:** هو توفير محتوى مناسب وتفاعلي ذات قيمة من أجل تطوير العلاقات مع الزبائن ويتضمن التأكد من عودة الزبائن وتقديم محتوى ديناميكي مميز، إذ أن دخول الزبائن لموقع المنظمة واستغراقهم لوجود المحتوى المناسب الذي يخلق تفاعلا ذا قيمة، وكل ذلك يضمن العودة إلى الموقع مرة أخرى ويكون الاهتمام من جانب المنظمات هو تطوير العلاقة والاتصال بهم بصورة مستمرة وهو ما يقتضي الانخراط مع الزبائن وفهم احتياجاتهم والأيمان بأن الزبون يعود مرة أخرى (Teo, 2022:205). كما أن الاحتفاظ يتطلب الإعلان باستخدام منصات التسويق الإلكتروني ومحركات البحث الإلكترونية للترويج لعناصر المزيج التسويقي الإلكتروني (المنتج، التوزيع، الترويج، التسعير، العمليات، العنصر البشري، التسهيلات المادية، الإنتاجية والجودة)، ويتطلب ذلك التجديد المستمر للمحتوى المقدم لهم أو تقديم محتوى متغير لكنه تفاعلي بصورة مستمرة (Habibi et al., 2015:2).

ج. **التعلم:** هو أسلوب يستعمله المسوقين من خلال وسائل التواصل التفاعلية للحصول على المزيد من البيانات المتعلقة بالزبائن (الاتجاهات، السلوكيات، المواقف، والمعلومات الديموغرافية) من خلال المسوحات والاستبيانات (Teo, 2022:205). ويتضمن التعلم الإلكتروني على التفضيلات والنقاط المعلومات والتفضيل المستمر والتعلم، أما المعلومات السلوكية فيمكن استخلاصها من سجلات الزبائن بالملفات الإلكترونية أو بسجلات النقرات بالماوس عن طريق الحاسوب، وتقوم غالبية الشركات بدعم نظام الدردشة لالتماس التفاعلات والمناقشات لغرض معرفة تفضيلات الزبائن الشرائية (Habibi et al., 2015:2).

ثانيا: تفاعل فرق العمل

1. مفهوم تفاعل فرق العمل

توضح التجارب السابقة أن الأعضاء يمكنهم تحقيق أهداف كبيرة عندما يعملون كفريق. يتيح تفاعل الفرق تعزيز الإبداع في الأنشطة التي تحتاج إلى مدخلات من مصادر متنوعة (Oham & Ejike, 2024:186)، وهذا يعني أن التعاون بين أعضاء الفريق يساهم في تحقيق التوازن بين الأفراد والمنظمات والفرق بجميع أنواعها (Siemon, 2022:873)، كما يعزز التفاعل مع الجهات الفاعلة التي تساهم في الحصول على الموارد والمعرفة اللازمة لتحقيق أداء متميز وتقاسم التكاليف والمخاطر لتحقيق الأهداف المشتركة (Purnantara et al., 2023:766)، إذ أصبح التفاعل اليوم أسلوب العمل السائد الذي يمكن المنظمات من إنجاز عملياتها بكفاءة، لذا، من المهم أن يدرك المديرون والأعضاء كيف يمكن الاستفادة القصوى من المهارات والمعرفة المتاحة في بيئة تعزز التعاون لتحقيق أهداف المنظمة (Ogbu et al., 2024:190).

تحتاج منظمات الأعمال إلى تعزيز تفاعل فرق العمل بين الأعضاء لمواجهة التحديات البيئية وتفسير ديناميكياتها بشكل

مستمر، بهدف تلبية متطلبات المهارات المستقبلية (SHAIBU et al., 2024:4)، وإن هذا التفاعل يعزز قدرة المنظمة على تطبيق استراتيجيات تكامل عمودي تقليدية، مما يساعدها على التنبؤ باحتياجات الزبائن المتنوعة وتلبيتها بجودة عالية، كما أن مرونة الأعضاء تعزز قدرة المنظمة على التعاون بشكل سريع وفعال، مما يساهم في تحسين أدائها العام (Ajiga et al., 2024:2667). وبين (Demir et al., 2023:722) أن التفاعلات الجماعية تتيح لأعضاء الفريق بناء حجج منطقية وآراء مترابطة من أعضاء آخرين بشأن مهمة جماعية، ولكن نظرًا لأنهم يتخذون قراراتهم النهائية بشكل فردي، يمكنهم إما استخدام المعلومات التي يجمعونها أثناء التفاعل الجماعي أو تجاهلها، بمعنى آخر، يتخذ أعضاء الفريق المتفاعلون قرارات تُفضل عملهم على العمل الجماعي نظرًا لهدفهم المشترك (Chen et al., 2023:2).

بالإضافة إلى العوامل الإيجابية الراسخة لسلوكيات التفاعل الجماعي، مثل التعاون والعمل الجماعي والتواصل بين أعضاء الفريق، فإن هناك مجموعة من المتغيرات والوسطاء الآخرين الذين قد يؤثران أيضًا على تفاعلات الفريق (Liu et al., 2024:3)، وبين (Rosen et al., 2018:435) أنه إذا كان التأثير المحتمل للتباين الديموغرافي على فعالية الفريق وتأثير التركيبة الجسدية على تفاعلات الفريق ونتائجه موضوعًا للتحقيق، ولكن النتائج كانت غير متسقة، واقترح (Kotlyar & Karakowsky, 2012:1012) أن التركيبة الديموغرافية للفريق يمكن أن تؤثر على الدرجة التي يُظهر بها أعضاء المجموعة سلوكيات المساعدة.

ومما تقدم يمكن القول أن تفاعل فرق العمل تمثل محصلة من الآليات والإجراءات التي تستخدمها المؤسسات من أجل توجيه مقدراتها وعملياتها من أجل تشجيع العاملين على مشاركة الخبرات والمعرفة والمهارات بشكل يخدم أهداف المنظمة.

2. أهمية تفاعل فرق العمل

تفاعل فرق العمل يعد من العناصر الأساسية لنجاح أي منظمة أو مؤسسة، إذ إن التعاون الفعال بين الأعضاء يساهم في تحسين الأداء العام وتعزيز الابتكار (Paredes-Saavedra et al., 2024:282)، فعندما تتفاعل الفرق بشكل إيجابي، يتمكن الأفراد من تبادل الأفكار والخبرات مما يؤدي إلى حلول مبتكرة للتحديات التي تواجههم (Carmeli et al., 2021:548)، كما أن التفاعل الجيد يبني الثقة بين الأعضاء، مما يعزز من روح الفريق ويقلل من الصراعات الداخلية (Adham, 2023:155)، فضلاً عن هذا فإن فرق العمل المتفاعلة تكون أكثر قدرة على التكيف مع التغيرات السريعة في بيئة العمل، حيث يمكنهم تشارك الموارد والمعلومات بشكل أسرع (Kilcullen et al., 2022:1436).

علاوة على ذلك، فإن تفاعل فرق العمل يعزز من الإنتاجية بشكل ملحوظ، فمن خلال العمل معًا، يمكن للأعضاء تقسيم المهام بشكل فعال مما يساعد في إنجاز المشاريع في وقت أقل (Hayat et al., 2022:71). كما التفاعل المستمر بين الأعضاء يتيح لهم تلقي التغذية الراجعة الفورية، مما يساهم في تحسين جودة العمل (Rad et al., 2024:5027)، ويرى (Fonseca et al., 2023:12) أن هذا النوع من التعاون يؤدي إلى تطوير مهارات الأفراد، حيث يمكنهم تعلم من بعضهم البعض ورفع مستوى كفاءتهم، كما أن الفرق التي تتفاعل بشكل جيد تتمتع بمعنويات مرتفعة، مما يزيد من التزام الأفراد تجاه أهداف الفريق.

كما تبرز أهمية تفاعل فرق العمل أيضًا لما له من دور كبير في تعزيز الإبداع والابتكار، فعندما يجتمع الأفراد من خلفيات مختلفة ويتبادلون الأفكار، يمكن أن تظهر حلول جديدة وغير تقليدية (Oham & Ejike, 2024:185)، وبين (Ningsih, 2024:177) أن البيئة التفاعلية تشجع على التفكير النقدي وتشجع الأفراد على الخروج من مناطق الراحة الخاصة بهم، وبالتالي فإن هذا النوع من التفاعل يساعد في خلق بيئة عمل ديناميكية حيث يتم تشجيع المخاطرة المحسوبة والتجريب ما يعني إن الفرق التي تتفاعل بشكل جيد تكون أكثر قدرة على مواجهة التحديات وابتكار حلول جديدة.

3. ابعاد تفاعل فرق العمل

يمكن قياس متغير تفاعل فرق العمل من خلال عدة ابعاد هي (Sung & Choi, 2021):

أ. **التفاعل الداعم:** التفاعل الداعم هو نوع من التفاعل الذي يحدث بين أعضاء الفريق ويعزز من التعاون والتواصل الفعّال (Strauß et al., 2025:129)، ويتميز هذا النوع من التفاعل بوجود بيئة إيجابية تشجع الأعضاء على تبادل الأفكار والمعلومات بحرية، فعندما يشعر الأفراد بالراحة في التعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم دون خوف من الانتقاد، مما يساهم في تعزيز الثقة بين الأعضاء (Berraies & Chouiref, 2023:844)، وأشار (Kohn, 2024:63) الى ان هذا التفاعل يعزز من روح الفريق، حيث يتعاون الأعضاء لمواجهة التحديات وتحقيق الأهداف المشتركة، كما أن التفاعل الداعم يقلل من الصراعات الداخلية ويزيد من الانتماء إلى الفريق، مما يؤدي إلى تحسين الأداء العام (Zidane, 2025:188).

ب. **التفاعل القهري:** التفاعل القهري هو نوع من التفاعل الذي يحدث عندما يشعر الأفراد بأنهم مجبرون على المشاركة أو التعاون (Kişjuhas, 2024:365)، اذ يمكن أن يحدث هذا النوع من التفاعل نتيجة للضغوطات الخارجية أو التوقعات العالية من قبل الإدارة (Arias-Pérez et al., 2023:1793)، من جانب اخر في التفاعل القهري قد يشعر الأعضاء بالاستياء أو الإحباط، مما يؤدي إلى بيئة عمل غير صحية، فالأفراد الذين يتعرضون لهذا النوع من التفاعل قد يكون لديهم مقاومة نفسية، مما يؤثر سلبًا على مستوى الإنتاجية والإبداع (Ilyas et al., 2025:2115). وبين (Müller et al., 2023:1124) أن التفاعل القهري يمكن أن يؤدي إلى عدم الالتزام بالأهداف المشتركة، حيث يشعر الأعضاء بأنهم ليسوا جزءًا من العملية، وهذا النوع من التفاعل غالبًا ما يؤدي إلى صراعات داخلية ويقلل من الثقة بين الأعضاء (Weingart et al., 2023:409).

المبحث الثالث: الجانب العملي

أولاً: توصيف وترميز متغيرات البحث

تهدف هذه الخطوة إلى تقديم الرموز التي تعبر عن المتغيرات وفقرات أداة القياس، مما يساعد القارئ على فهم النتائج بشكل صحيح ويمنح رؤية واضحة حول الأهداف التي تسعى الدراسة إلى الكشف عنها، وبالتالي فان الجدول (1) يوضح ترميز وتوصيف متغيرات الدراسة.

الجدول (1) ترميز وتوصيف المتغيرات

المتغيرات	الابعاد	الفقرات	الرمز	المصدر
التسويق الالكتروني	التواصل	4	DMC	2025, Alshurideh
	ال جذب	4	DMA	
	التفاعل	5	DME	
	الاحتفاظ	4	DMR	
	التعلم	3	DML	
تفاعل فرق العمل	التفاعل الداعم	3	TSI	2021, Sung & Choi
	التفاعل القهري	3	TCI	

ثانياً: اختبار التوزيع الطبيعي

تشير النتائج في الجدول (2) إلى تحليل نتائج البيانات المتعلقة بمتغيرات البحث، حيث تم استخدام اختبار إحصائي لفحص ما إذا كانت البيانات تتبع توزيعاً طبيعياً، وهذا يبين أن مستوى المعنوية أكبر من 0.05، مما يعني أن البيانات تتوافق مع توزيع طبيعي. بناءً على ذلك، تم قبول الفرضية الصفرية التي تفيد بأن البيانات المسحوبة من عينة الدراسة تتبع النموذج الطبيعي، وتم رفض الفرضية البديلة.

الجدول (2) اختبار التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة

Sig.		اختبار Kol-Smia		المتغيرات
0.164	0.130	0.307	0.268	التواصل
	0.176		0.277	الجذب
	0.142		0.23	التفاعل
	0.186		0.329	الاحتفاظ
	0.125		0.236	التعلم
0.174	0.166	0.253	0.248	التفاعل الداعم
	0.176		0.302	التفاعل القهري

ثالثاً: تحليل ثبات أداة القياس

تبين النتائج في الجدول (3) أن المعدل العامل ثبات أداة القياس بلغ (0.925)، وهو موزع بين متغير التسويق الإلكتروني والمتمثل في خمسة أبعاد وبواقع (20) فقر والذي حصل على ثبات (Cronbach's Alpha = 0.897)، أما ثبات أبعاده فقد تراوحت بين أقل قيمة (0.768) لبُعد التعلم، وأعلى قيمة (0.909) لبُعد التواصل، وهذا أظهر اتساق فقرات الاستبانة. أشارت النتائج أن المتغير التابع (تفاعل فرق العمل) والمتمثل في بُعدين وبواقع (6) فقرات حصل على ثبات (Cronbach's Alpha = 0.825)، أما ثبات أبعاده فقد تراوحت بين أقل قيمة (0.852) لبُعد التفاعل الداعم، وأعلى قيمة (0.870) لبُعد التفاعل القهري، وهذا أظهر اتساق فقرات الاستبانة.

الجدول (3) معلمة اختبار Cronbach's Alpha

Cronbach's Alpha			الفقرات	الأبعاد	المتغيرات
0.925	0.897	0.909	4	التواصل	التسويق الإلكتروني
		0.857	4	الجذب	
		0.875	5	التفاعل	
		0.879	4	الاحتفاظ	
		0.768	3	التعلم	
	0.825	0.852	3	التفاعل الداعم	تفاعل فرق العمل
		0.870	3	التفاعل القهري	

رابعاً: الوصف الاحصائي للمتغيرات

توضح نتائج الجدول (4) وجود تركيز واضح من قبل القيادات الإدارية المعنية على تحسين التسويق الإلكتروني DM من خلال تحقيق متوسط حسابي قدره (3.32) وانحراف معياري قيمته (0.678)، وهذا يعود الى تركيز العينة على تبني بُعد التفاعل DME بتحقيق متوسط حسابي مساوٍ لـ (3.40) وانحراف معياري قدره (0.658)، بينما يلاحظ وجود اهتمام قليل تجاه بُعد الجذب DMA وذلك بتحقيق متوسط حسابي يبلغ (3.22) وانحراف معياري مساوٍ لـ (0.928)، وهذا يبين تركيز القيادات الإدارية على تعزيز التواصل الفاعل بين أعضاء فرق العمل من خلال استخدام أدوات التسويق الإلكتروني، مما يساهم في تحسين تبادل المعلومات والأفكار، وهذا التواصل المباشر يُعزز من روح الفريق ويُحفز الإبداع.

تشير نتائج الجدول (4) وجود اهتمام واضح من قبل القيادات الإدارية المعنية على تحسين تفاعل فرق العمل TI من خلال تحقيق متوسط حسابي قدره (3.33) وانحراف معياري قيمته (0.734)، وهذا يعود الى تركيز العينة على تبني بُعد التفاعل الداعم TSI بتحقيق متوسط حسابي مساوٍ لـ (3.34) وانحراف معياري قدره (0.715)، بينما يلاحظ وجود اهتمام قليل تجاه بُعد التفاعل القهري TCI وذلك بتحقيق متوسط حسابي يبلغ (3.31) وانحراف معياري مساوٍ لـ (0.835)، وهذا يبين اهتمام الجامعات والكليات الأهلية بتطوير استراتيجيات تسويقية مبتكرة، حيث يُمكن أن تُساعد هذه الاستراتيجيات في جذب المزيد من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس المتميزين، ما يعني انه عندما يكون التسويق الإلكتروني مُعتمداً، يصبح من السهل الوصول إلى الفئات المستهدفة.

الجدول (4) الوصف الاحصائي

No.	Mean	S.D	No.	Mean	S.D
DMC1	3.50	0.907	DMR3	3.27	0.954
DMC2	3.43	0.998	DMR4	3.51	0.839
DMC3	3.33	0.967	DMR	3.34	0.663
DMC4	3.12	1.164	DML1	3.28	0.824
DMC	3.34	0.891	DML2	3.43	0.815
DMA1	3.09	1.092	DML3	3.35	0.850
DMA2	3.16	1.115	DML	3.31	0.599
DMA3	3.27	1.126	DM	3.32	0.678
DMA4	3.36	1.014	TSI1	3.37	0.843
DMA	3.22	0.928	TSI2	3.27	1.126
DME1	3.46	0.809	TSI3	3.39	0.889
DME2	3.46	0.809	TSI	3.34	0.715
DME3	3.25	0.829	TCI1	3.24	0.967
DME4	3.37	1.021	TCI2	3.54	1.000
DME5	3.45	0.886	TCI3	3.15	0.964
DME	3.40	0.658	TCI	3.31	0.835
DMR1	3.38	0.993	TI	3.33	0.734
DMR2	3.21	0.731			

خامساً: اختبار الفرضيات وتحليل المسار

H1: وجود علاقة ارتباط معنوية بين التسويق الإلكتروني وتفاعل فرق العمل.

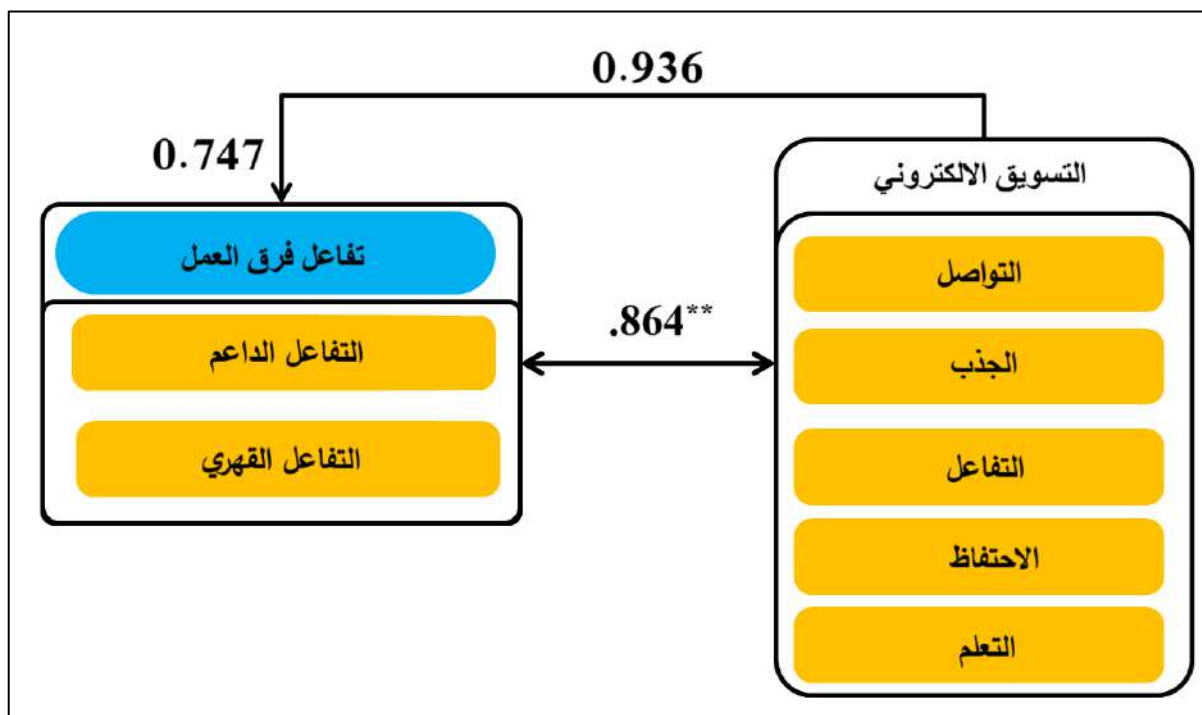
تبين نتائج الجدول (5) وجود علاقة ارتباط معنوية بين التسويق الإلكتروني وتفاعل فرق العمل وهذا يبين قوة ارتباط قيمتها (0.864) وهي تمثل العلاقة بين هذه المتغيرات، وتعود هذه النتيجة لتركيز العينة بشكل كبير ضمن أولوياتها على العلاقة بين ابعاد هذه المتغيرات بواقع قوة ارتباط تراوحت من (0.632) بين بُعد التعلم DML و بُعد التفاعل القهري TCI، الى (0.798) بين بُعد الجذب DMA و بُعد التفاعل القهري TCI، وهذا بدوره يبين ان التسويق الإلكتروني لديه ارتباط إيجابي مع تفاعل فرق العمل سواء التفاعل الداعم او التفاعل القهري، وهذا ساهم في تحقيق تأثير إيجابي للتسويق الإلكتروني لدى القيادات الإدارية في زيادة تفاعل فرق العلم ما يعني ان القيادات الإدارية تمتلك رؤية إيجابية حول التأثيرات التفاعلية بين هذه المتغيرات ما يولد أداء وعمل فرقي ابداعي ومتميز.

الجدول (5) مصفوفة الارتباط

	DMC	DMA	DME	DMR	DML	DM	TSI	TCI	TI
DMC	1								
DMA	.872**	1							
DME	.822**	.775**	1						
DMR	.850**	.751**	.835**	1					
DML	.721**	.616**	.686**	.775**	1				
DM	.954**	.908**	.906**	.923**	.819**	1			
TSI	.749**	.690**	.791**	.723**	.728**	.809**	1		
TCI	.785**	.798**	.741**	.763**	.632**	.829**	.796**	1	
TI	.810**	.789**	.806**	.785**	.713**	.864**	.939**	.956**	1

H2: وجود تأثير معنوي للتسويق الإلكتروني في تفاعل فرق العمل

توضح نتائج الجدول (6) والبيانات المستعرضة في الشكل (2) الى وجود تأثير معنوي للتسويق الإلكتروني في تفاعل فرق العمل، اذ ان زيادة التسويق الإلكتروني بمقدار وحدة واحدة يؤدي الى احداث تحسين في تفاعل فرق العمل قدره (0.936) وبنسبة خطأ معياري مساوية لـ (0.042) وبقيمة حرجة مقدارها (22.286)، ما يعني ادراك القيادات الادارية لأهمية تعزيز تفاعل فرق العمل من خلال التركيز على متطلبات التسويق الإلكتروني. وهذا يساهم في حرص القيادات على قياس فاعلية استراتيجيات التسويق الإلكتروني في تعزيز تفاعل فرق العمل، فمن خلال تحليل البيانات، يمكن تحديد ما إذا كانت هذه الاستراتيجيات تحقق الأهداف المرجوة وتساهم في تحسين الأداء العام.



الشكل (2) تحليل المسار لتأثير التسويق الالكتروني في تفاعل فرق العمل

كما ساهمت التسويق الالكتروني في تفسير (0.747) من مقدار التباين الحاصل في تفاعل فرق العمل، اما القيمة المتبقية فانها تقع خارج حدود الدراسة.

الجدول (6) نتائج تحليل المسار لتأثير التسويق الالكتروني في تفاعل فرق العمل

المسار	الوزن المعياري	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معامل التفسير R^2	الاحتمالية P
التسويق الالكتروني	0.936	0.042	22.286	0.747	***

المبحث الرابع: الاستنتاجات والتوصيات

أولاً: الاستنتاجات

1. ان التسويق الالكتروني لديه ارتباط إيجابي مع تفاعل فرق العمل سواء التفاعل الداعم او التفاعل القهري، وهذا ساهم في تحقيق تأثير إيجابي للتسويق الالكتروني لدى القيادات الإدارية في زيادة تفاعل فرق العلم ما يعني ان القيادات الإدارية تمتلك رؤية إيجابية حول التأثيرات التفاعلية بين هذه المتغيرات ما يولد أداء وعمل فرقي ابداعي ومتميز .
2. تحرص القيادات الإدارية على تعزيز التواصل الفاعل بين أعضاء فرق العمل من خلال استخدام أدوات التسويق الإلكتروني، مما يساهم في تحسين تبادل المعلومات والأفكار، وهذا التواصل المباشر يُعزز من روح الفريق ويُحفز الإبداع.
3. تهتم الجامعات والكليات الأهلية بتطوير استراتيجيات تسويقية مبتكرة، حيث يُمكن أن تُساعد هذه الاستراتيجيات في جذب المزيد من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس المتميزين، ما يعني انه عندما يكون التسويق الإلكتروني مُعتمداً، يصبح من السهل الوصول إلى الفئات المستهدفة.

4. تركز المؤسسات التعليمية على تحسين تجربة الطلاب من خلال استخدام منصات التواصل الاجتماعي والتفاعل الرقمي، مما يساهم في رفع مستوى رضا الطلاب ويعزز من انتمائهم للمؤسسة، وبالتالي فإن هذه التجربة الإيجابية تُعدّ عنصرًا حيويًا لجذب الطلاب الجدد والحفاظ على الموجودين.
5. تحرص القيادات على قياس فاعلية استراتيجيات التسويق الإلكتروني في تعزيز تفاعل فرق العمل، فمن خلال تحليل البيانات، يمكن تحديد ما إذا كانت هذه الاستراتيجيات تُحقق الأهداف المرجوة وتساهم في تحسين الأداء العام.
6. تهتم الجامعات بتعزيز التدريب والتطوير المهني للقيادات الإدارية في مجال التسويق الإلكتروني، ما يعني أن هذا التدريب يُساعد على فهم الأدوات والموارد المتاحة وكيفية استخدامها بشكل فعال لتحسين تفاعل فرق العمل.
7. تركز الكليات الأهلية على إنشاء بيئة عمل تفاعلية تُشجع على الابتكار، حيث يعد التسويق الإلكتروني وسيلة لتسهيل التعاون بين الفرق، إذ يُمكن أن تؤدي هذه البيئة إلى نتائج تعليمية أفضل وتحسين الجودة الأكاديمية.
8. تحرص المؤسسات التعليمية على استخدام البيانات والتحليلات لفهم سلوك الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، مما يُساعد في تصميم استراتيجيات تسويق تستجيب للاحتياجات الفعلية، إذ أن هذا الاستخدام الذكي للبيانات يُعزز من فاعلية التسويق الإلكتروني.

ثانياً: التوصيات

1. ضرورة تعزيز استخدام منصات التواصل الاجتماعي كأداة للتفاعل بين فرق العمل، ما يتطلب وضع اليات تساهم في تحسين التواصل وتبادل الأفكار بشكل أسرع وأكثر فاعلية، مما يعزز من روح الفريق.
2. ينبغي توفير تدريب مستمر للقيادات الإدارية حول استراتيجيات التسويق الإلكتروني وأفضل الممارسات المتبعة، ما يتطلب وضع اليات تساهم في التدريب بشكل يُساعد على فهم الأدوات المتاحة وكيفية استخدامها لتحفيز تفاعل فرق العمل بشكل فعال.
3. يتعين على الجامعات والكليات الأهلية تطوير استراتيجيات تسويقية شاملة تتضمن تفاعل فرق العمل، ما يتطلب وضع اليات تساهم في ابداع طرقاً مبتكرة لجذب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وتعزيز المشاركة في الأنشطة الأكاديمية.
4. ضرورة أن تحرص المؤسسات التعليمية على قياس أثر التسويق الإلكتروني على تفاعل فرق العمل من خلال استخدام مؤشرات الأداء، ما يتطلب وضع اليات تساهم في تقييم فاعلية الاستراتيجيات المُعمّدة وتعديلها عند الحاجة لتحقيق الأهداف المرجوة.
5. ينبغي أن تسعى الجامعات إلى تعزيز الشراكات مع المؤسسات الرقمية، مما يوفر فرصاً إضافية لتبادل المعرفة والموارد، ما يتطلب وضع اليات تساهم في تطوير استراتيجيات تسويقية أكثر فاعلية وتعزيز تفاعل الفرق.
6. يتعين على الكليات الأهلية تحسين المحتوى التعليمي الرقمي ليكون أكثر جذباً وتفاعلاً، ما يتطلب وضع اليات تساهم في تلبية احتياجات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، مما يساهم في تحسين تجربة التعلم وزيادة المشاركة.
7. ضرورة أن تحرص المؤسسات على إنشاء بيئة عمل تشجع الابتكار، حيث يعد التسويق الإلكتروني أداة فعالة لتعزيز الإبداع والتعاون بين الفرق. ما يتطلب وضع اليات تساهم في دعم هذه البيئة بالممارسات التي تُعزز من تفاعل الأعضاء.
8. يتعين على الجامعات التركيز على تطوير إجراءات تواصل داخلية فعالة، ما يتطلب وضع اليات تساهم في دعم الإجراءات التي تحسن من تدفق المعلومات وتقليل الفجوات في التواصل بين الفرق، مما يعزز من التفاعل الإيجابي.

References

1. Aancy, H. M., Bandyapadhyay, M., Taneja, S., Rao, P. V., & Srivastava, B. (2023). Identifying the factors influencing digital marketing and brand-consumer relationship. *Risk and Decision Analysis*, 9(1), 19-29.
2. Adham, T. K. I. (2023). Conflict resolution in team: Analyzing the of conflicts and best skills for resolution. *Scholars Journal of Engineering and Technology*, 11(08), 152-162.
3. Agusta, M. A., & Yusnidar, Y. (2024). Revisiting the Future of International Marketing Strategy in the Digital Age. *Journal of Applied Business and Technology*, 5(3), 164-192.
4. Ajiga, D., Okeleke, P. A., Folorunsho, S. O., & Ezeigweneme, C. (2024). Methodologies for developing scalable software frameworks that support growing business needs. *Int. J. Manag. Entrep. Res*, 6(8), 2661-2683.
5. AlQattan, A., & Al Mubarak, M. (2025). The Role of E-Marketing in Business Effectiveness in the Digital Age. In *Ethical Standards for Technological and Business Education Sustainability* (pp. 35-51). Emerald Publishing Limited.
6. Alshurideh, M. T., Alserhan, A. F., Mohammad, A. A. S., Alanazi, T., Alzeetawi, O. A. M., Al-Tit, A. A., ... & Al-Adamat, A. M. (2025). Impact of digital marketing on mental image of banks in Saudi Arabia. In *Intelligence-Driven Circular Economy: Regeneration Towards Sustainability and Social Responsibility—Volume 2* (pp. 195-209). Cham: Springer Nature Switzerland.
7. Arias-Pérez, J., Chacón-Henao, J., & López-Zapata, E. (2023). Unlocking agility: Trapped in the antagonism between co-innovation in digital platforms, business analytics capability and external pressure for AI adoption?. *Business Process Management Journal*, 29(6), 1791-1809.
8. Berraies, S., & Chouiref, A. (2023). Exploring the effect of team climate on knowledge management in teams through team work engagement: evidence from knowledge-intensive firms. *Journal of Knowledge Management*, 27(3), 842-869.
9. Bezhovski, Z. (2025). The New 3P Model in Digital Marketing: Redefining the Marketing Mix for the Digital Age. *Asian Journal of Management, Entrepreneurship and Social Science*, 5(01), 78-100.
10. Budacia, E. A., & Busuioc, M. F. (2021). The Challenges Of Inside Marketing Generated By The New Context Of Extended Telework. *Journal of Information Systems & Operations Management*, 15(1), 42-50.
11. Carmeli, A., Levi, A., & Peccei, R. (2021). Resilience and creative problem-solving capacities in project teams: A relational view. *International Journal of Project Management*, 39(5), 546-556.
12. Chan, N. L., & Guillet, B. D. (2011). Investigation of social media marketing: how does the hotel industry in Hong Kong perform in marketing on social media websites?. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 28(4), 345-368.
13. Chen, M., Chen, H., Wu, Y., Yang, R., Guo, C., Zhao, M., ... & Zang, S. (2023). Development and validation of the Perceived Benefits of Team-Interaction Training Questionnaire (PBTITQ) among undergraduates. *BMC Medical Education*, 23(1), 1-13.
14. Chong, W. K., Shafaghi, M., Woollaston, C., & Lui, V. (2010). B2B e-marketplace: an e-marketing framework for B2B commerce. *Marketing Intelligence & Planning*
15. Csordás, A., Pancsira, J., Lengyel, P., Füzesi, I., & Felföldi, J. (2022). The potential of digital marketing tools to develop the innovative SFSC players' business models. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 8(3), 122.
16. Demir, M., Canan, M., & Cohen, M. C. (2023). Modeling team interaction and decision-making in agile human-machine teams: Quantum and dynamical systems perspective. *IEEE Transactions on Human-Machine Systems*, 53(4), 720-730.

17. Dodrajka, S. (2020) Online Marketing: Measuring Indian Urban Customer Perception towards Online Shopping Sites.
18. Elmasry, M. H. E. (2025). The relationship between managing work teams and enhancing organizational resilience in the municipalities of northern Gaza during the Israeli war (2023-2025). *Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences*, 9(10), 54-72.
19. Fielden, A., Michalkova, L., Vrbka, J., & Lyakina, M. (2019). Smart sustainable data-driven manufacturing: Cyber-physical production systems and internet of things sensing networks. *Journal of Self-Governance and Management Economics*, 7(4), 7-13.
20. Foltz-Ramos, K., Fusco, N. M., & Paige, J. B. (2025). Saving patient x: A quasi-experimental study of teamwork and performance in simulation following an interprofessional escape room. *Journal of interprofessional care*, 39(1), 67-74.
21. Fonseca, I., Caviedes, M., Chantré, J., & Bernate, J. (2023). Gamification and game-based learning as cooperative learning tools: A systematic review. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 18(21), 4-23.
22. Habibi, F., Hamilton, C. A., Valos, M. J., & Callaghan, M. (2015). E-marketing orientation and social media implementation in B2B marketing. *European Business Review*.
23. Hassan, H. A., & Al-Asouli, A. A. (2020, August). The impact of e-marketing on achieving customer satisfaction. In *The 1st International Conference on Information Technology & Business (ICITB2020)*, 1-29.
24. Hayat, K., Hafeez, M., Bilal, K., & Shabbir, M. S. (2022). Interactive effects of organizational structure and team work quality on project success in project based non profit organizations. *iRASD Journal of Management*, 4(1), 68-87.
25. Ilyas, A., Gulraiz, M., Zubair, Z., Khan, A. H., & Munir, W. (2025). Unraveling the impact of abusive supervision on emotional exhaustion: A serial mediation model of stress, relational conflict, and toxic workplaces. *Social Science Review Archives*, 3(1), 2109-2130.
26. Jadhav, G. G., Gaikwad, S. V., & Bapat, D. (2023). A systematic literature review: digital marketing and its impact on SMEs. *Journal of Indian Business Research*, 15(1), 76-91.
27. Khair, H., Pulungan, D. R., & Putri, L. P. (2020). Cyber Marketing Model: Produk UMKM Wilayah Medan-Binjai-Deli Serdang Propinsi Sumatera Utara. *Ekonomikawan: Jurnal Ilmu Ekonomi dan Studi Pembangunan*, 20(1).
28. Kian, C. W. (2011). The design and development of an e-marketing framework for the Asian B2B market place (Doctoral dissertation, University of Bolton).
29. Kilcullen, M., Feitosa, J., & Salas, E. (2022). Insights from the virtual team science: Rapid deployment during COVID-19. *Human Factors*, 64(8), 1429-1440.
30. Kišjuhas, A. (2024). What holds society together? Emotions, social ties, and group solidarity in leisure interaction rituals. *Leisure Studies*, 43(3), 363-377.
31. Kohn, P. (2024). Group Activities and Collaborative Learning: Fostering Effective Team Leadership. In *Elevating Leadership: Innovative Teaching Methods for Developing Future Leaders* (pp. 59-73). Emerald Publishing Limited.
32. Kotlyar, I., & Karakowsky, L. (2012). The influence of team demographic composition on individual helping behavior. *Psychology*, 3(12), 1010-1017.
33. Liu, H. Y., Han, H. M., Chen, H. F., Han, C. Y., Huang, D. H., Hsu, D. Y., & Chiang, C. H. (2024). Team interaction behaviors correlates with team creativity among nursing students: Canonical correlation and moderation analyses. *BMC nursing*, 23(1), 1-9.
34. Magano, J., & Cunha, M. N. (2020). Digital marketing impact on tourism in Portugal: A quantitative study. *African Journal of Hospitality, Tourism and Leisure*, 9(1), 1-19.

35. Müller, R., Graf, B., Ellwart, T., & Antoni, C. H. (2023). How software agents can help to coordinate emergency response teams: adaptive team performance comparing manual and automated team communication. *Journal of Business and Psychology*, 38(5), 1121-1137.
36. Ningsih, W. (2024). The analyst of interactive lecturing approach to enhance the students' learning motivation in higher education institutions. *Al-Hijr: Journal of Adulearn World*, 3(1), 172-187.
37. Ogbu, A. D., Ozowe, W., & Ikevuje, A. H. (2024). Remote work in the oil and gas sector: An organizational culture perspective. *GSC Advanced Research and Reviews*, 20(1), 188-207.
38. Oham, C., & Ejike, O. G. (2024). Creativity and collaboration in creative industries: Proposing a conceptual model for enhanced team dynamics. *Magna Scientia Advanced Research and Reviews*, 12(1), 185-188.
39. Paredes-Saavedra, M., Vallejos, M., Huancahuire-Vega, S., Morales-García, W. C., & Geraldo-Campos, L. A. (2024). Work team effectiveness: Importance of organizational culture, work climate, leadership, creative synergy, and emotional intelligence in university employees. *Administrative Sciences*, 14(11), 280.
40. Purnantara, I. M. H., Huanza, M., Pianda, D., Effendi, M., & Waqiah, W. (2023). Fostering success: Investigating knowledge sharing, leadership, work behavior and performance. *Jurnal Informatika Ekonomi Bisnis*, 764-771.
41. Rad, H. S., Alipour, R., & Jafarpour, A. (2024). Using artificial intelligence to foster students' writing feedback literacy, engagement, and outcome: A case of Wordtune application. *Interactive Learning Environments*, 32(9), 5020-5040.
42. Raffi, R. A. A., & Chaldun, E. R. (2022). Developing customer value to perform effective digital marketing strategy for digital product. *International Journal of Business and Technology Management*, 4(3), 178-189.
43. Ranchhod, A. (2004). The changing nature of cyber-marketing strategies. *Business Process Management Journal*.
44. Reddy, K. S., Panwar, L., Panigrahi, B. K., Kumar, R., & Yu, H. (2017). Demand side management with consumer clusters in cyber-physical smart distribution system considering price-based and reward-based scheduling programs. *IET Cyber-Physical Systems: Theory & Applications*, 2(2), 75-83.
45. Rosen, M. A., DiazGranados, D., Dietz, A. S., Benishek, L. E., Thompson, D., Pronovost, P. J., & Weaver, S. J. (2018). Teamwork in healthcare: Key discoveries enabling safer, high-quality care. *American Psychologist*, 73(4), 433-450.
46. Sabaitytė, J., & Davidavičienė, V. (2018). The analysis of internet marketing research directions. *Маркетинг і цифрові технології*, 2(1), 7-20.
47. Shaibu, O. G., Mbaegbu, R., Echetama, F. C., & Zion-Ngoka, C. K. (2024). Effect of team creativity on sustainability of oil lubricant companies in imo state. *Social sciences*, 1(2), 1-15.
48. Siemon, D. (2022). Elaborating team roles for artificial intelligence-based teammates in human-AI collaboration. *Group Decision and Negotiation*, 31(5), 871-912.
49. Simarmata, L. F. (2019). Cyber Branding Clothing Line Nadjani (Studi Kasus Cyber Branding Clothing Line Nadjani Melalui Akun Instagram@ Nadjaniindonesia Dalam Membangun Brand Loyalty Konsumennya) (Doctoral dissertation, Universitas Komputer Indonesia).
50. SONG, Y., SONG, H. L., & HE, Z. Z. (2012). Network Marketing Strategies of Saide Hi-Tech Beijing Railway Electrical Technology Co., Ltd. *Mechanical Management and Development*, 06.
51. Strauß, S., Tunnigkeit, I., Eberle, J., Avdullahu, A., & Rummel, N. (2025). Comparing the effects of a collaboration script and collaborative reflection on promoting knowledge about good

collaboration and effective interaction. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 20(1), 121-159.

52. Suciati, P., & Maulidiyanti, M. (2018, July). Viral Message in the World of Cyber Marketing and Public Relations. In *International Conference of Communication Science Research (ICCSR 2018)* (pp. 131-135). Atlantis Press.

53. Sung, S. Y., & Choi, J. N. (2021). Leader status behaviors and team creativity: The role of collective interactions and status conflict among members. *Journal of Organizational Behavior*, 42(8), 1120-1133.

54. Susanti, L. (2025). Product Marketing Strategy Using Digital Marketing Technology. *Journal of Social Science and Business Studies*, 3(1), 386-391.

55. Teo, T. S. (2022). Usage and effectiveness of online marketing tools among Business-to-Consumer (B2C) firms in Singapore. *International journal of information management*, 25(3), 203-213.

56. Tunyakulsajja, P. (2012) Export wholesale web-based marketplace [siam quality. com](http://siamquality.com).

57. Van Ments, L., Treur, J., Klein, J., & Roelofsma, P. H. (2025). Developing a Safety and Security AI Coach: A Second-Order Adaptive Network Model of Shared Mental Models in Hospital Teamwork. In *Using Shared Mental Models and Organisational Learning to Support Safety and Security Through Cyberspace: A Computational Analysis Approach* (pp. 23-58). Cham: Springer Nature Switzerland.

58. Vynogradova, O., Drokina, N., Yevtushenko, N., Darchuk, V., & Irtlach, M. (2020). Theoretical approaches to the definition of Internet marketing: Ukrainian dimension. *Innovative Marketing*, 16(1), 89-103.

59. Weingart, L. R., Jehn, K. A., & Krueger, K. L. (2023). Manage intrateam conflict through collaboration. *Principles of Organizational Behavior: The Handbook of Evidence-Based Management 3rd Edition*, 403-427.

60. WU, J. Y. (2016). Application Analysis of Cyber Marketing in Real Estate. *DEStech Transactions on Economics, Business and Management*, (icem).

61. YachouAityassine, F. L., & Al-Ajlouni, M. M. (2022). The effect of digital marketing strategy on customer and organizational outcomes. *Marketing i menedžment inovacij*, 13(4), 45-54.

62. Zidane, K. (2025). Exploring the role of team building activities in internal marketing effectiveness: a conceptual framework. *Management and Entrepreneurship: Trends of Development*, 2(32), 187-196.

عنوان البحث

**الدور اللوجستي للموانئ القطرية في تعزيز القدرة التنافسية: دراسة حالة ميناء حمد في
الفترة من 2017 وحتى 2024**

د. عبد الصادق محمد سعيد محمد احمد¹، نائل محمد عبد الله محمد الخالدي¹

¹ كلية الاقتصاد والعلوم الاجتماعية، جامعة البحر الأحمر، السودان.

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/18>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/18>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/13م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/05م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل الدور اللوجستي للموانئ القطرية في تعزيز القدرة التنافسية، مع التركيز على ميناء حمد خلال الفترة (2017-2024). اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي-التحليلي ومنهج دراسة الحالة، واستخدمت استبانة ميدانية لعينة عشوائية قوامها (50) مفردة من مجتمع الميناء، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS)، إلى جانب تطبيق تحليل (SWOT) لتشخيص نقاط القوة والضعف والفرص والمهددات في البنية اللوجستية للميناء. أظهرت النتائج وجود أثر إيجابي قوي لتحسينات ميناء حمد على الكفاءة التشغيلية، تمثل في ارتفاع إنتاجية مناولة الحاويات بما يتجاوز المعدلات العالمية (30 حاوية/ساعة)، وتقليص زمن انتظار السفن إلى نطاق (12-24) ساعة. كما بيّنت النتائج أن خفض تكاليف النقل وزمن عبور الحاويات أسهم في تعزيز تنافسية الميناء ودعم جاذبيته للاستثمارات الصناعية داخل المنطقة الاقتصادية، مع تحسن ملحوظ في موثوقية الخدمات وتطوير أنظمة التتبع والرقمنة. وتوصي الدراسة بتطوير الموانئ كمنصات لوجستية متكاملة عبر منصة رقمية موحدة ومركز تميز للوجستيات الذكية، وتسريع الربط البري والسككي الخليجي، وبناء منظومة لوجستية مرنة ومستدامة لتعزيز أمن سلاسل الإمداد واستمرارية تدفق التجارة.

الكلمات المفتاحية: دور اللوجستيات، الموانئ القطرية، ميناء حمد، القدرة التنافسية.

RESEARCH TITLE

The Logistics Role of Qatari Ports in Enhancing Competitiveness: A Case Study of Hamad Port (2017–2024)

Abstract

This study aims to analyze the logistics role of Qatari ports in enhancing competitiveness, focusing on Hamad Port during the period 2017–2024. The study adopts a descriptive–analytical approach and a case study method. A field questionnaire was administered to a random sample of 50 participants from the port community, and the data were analyzed using SPSS, alongside a SWOT analysis to identify strengths, weaknesses, opportunities, and threats within the port's logistics structure. The findings indicate a strong positive impact of Hamad Port's developments on operational efficiency, reflected in container-handling productivity exceeding global benchmarks (30 containers/hour) and a reduction in vessel waiting time to 12–24 hours. The results also show that lowering transport costs and shortening container transit time have strengthened the port's competitiveness and significantly contributed to attracting industrial investments within the economic zone, supported by improved service reliability and the advancement of tracking and digitalization systems. The study recommends transforming ports into integrated logistics platforms through a unified digital platform and the establishment of a smart logistics center of excellence, accelerating Gulf land and railway connectivity projects, and building a flexible and sustainable logistics ecosystem to enhance supply-chain security and ensure continuity of trade flows.

Key Words: Logistics Role, Qatari Ports, Hamad Port, Competitiveness.

المقدمة

تعد الموانئ البحرية عنصراً أساسياً في منظومة النقل الدولي وسلاسل الإمداد الحديثة. إذ تمثل بوابات حيوية لحركة البضائع وخدمات الشحن والتوزيع، وتساهم بشكل مباشر في دعم النشاط التجاري والاقتصادي للدول. وفي دولة قطر اكتسب تطوير الموانئ أهمية إستراتيجية ضمن توجهات الدولة نحو تعزيز أمن الإمدادات وتنويع الاقتصاد بما ينسجم مع رؤية قطر الوطنية 2030، ويعد ميناء حمد أبرز المشاريع البحرية الحديثة في الدولة، حيث لعب دوراً محورياً في رفع كفاءة الخدمات اللوجستية وتطوير الربط التجاري إضافة إلى ضمان تدفق السلع في مختلف الظروف.

ثانياً: مشكلة الورقة:

علي الرغم من التطور الكبير في البنية التحتية للموانئ القطرية يظل من المهم تقييم الدور الفعلي الذي يلعبه ميناء حمد في دعم سلاسل الإمداد الوطنية وتحسين الكفاءة اللوجستية للدولة .

ثالثاً: فرضيات الورقة:

الفرضية الأولى: توجد علاقة ايجابية بين كفاءة التشغيل في الموانئ القطرية (سرعة التفريغ، تقليل وقت الانتظار، الشفافية المعلوماتية) ومدي تأثير ذلك علي الصادرات القطرية والتجارة المنقولة بحراً.

الفرضية الثانية: التطورات في الموانئ القطرية واتجاهها لاستخدام الابتكارات التقنيات الذكية بجانب الربط والتكامل اللوجستي يؤثر إيجاباً علي تحسين القدرة التنافسية لميناء حمد بدولة قطر.

رابعاً: أسئلة الورقة:

وتتمثل في عدة أسئلة:

1- ما هو الدور اللوجستي للموانئ القطرية في خدمة التجارة المنقولة بحراً بدولة قطر؟

2- ما مدي إسهام ميناء حمد في تعزيز الكفاءة اللوجستية لدولة قطر وتعزيز القدرة التنافسية ؟

خامساً: منهجية الورقة:

اعتمدت الورقة علي المنهج الوصفي التحليلي ومنهج دراسة الحالة . كما استخدمت الاستبانة لتحليل عينة الدراسة بجانب تحليل (stow). والذي استخدم في تحليل نقاط القوة و الضعف لبنية اللوجستيات في الموانئ القطرية ،بجانب تحديد الفرص والمهددات.

سادساً: حدود الورقة :

في الفترة من 2017 وحتى 2024 وهي الفترة من تاريخ إنشاء ميناء حمد

الحدود الزمنية 8 سنوات.

سابعاً: هيكل الورقة:

اشتملت الورقة علي المقدمة بالإضافة إلي أربعة محاور حيث جاء المحور الأول متناولاً الإطار المفاهيمي للوجستيات، أما المحور الثاني فجاء مشتملاً علي الموانئ القطرية ، بينما المحور الثالث استعرض ميناء حمد كدراسة حالة ، وأخيراً المحور الرابع الذي جاء متناولاً تحليل الاستبانة بجانب استخلاص النتائج والتوصيات.

المحور الأول:

مفهوم اللوجستيات و ماهيتها:

يعتبر علم إدارة اللوجستيات من المجالات الجديدة في العلوم الإدارية وذلك لقدرته على مساعدة المؤسسات في مواجهة التحديات سواء في بيئة عملها الخارجية المتمثلة في ضغوط المنافسة في الأسواق ومواجهة نتائج العولمة فقد أصبح لازماً على المنظمات التي ترغب في الاستمرار في مجال الأعمال أن تقدم منتجاتها وخدماتها بصورة أفضل تستطيع تحقيق أهدافها في تقليل التكاليف النهائية للمنتجات وتقليل زمن التداول من جهة الإنتاج ولاستهلاك وزيادة الجودة وهذا ما يحقق وفورات عديدة لمنظمات الأعمال ويمكنها من دعم المركز التنافسي. فقد أصبح لازماً على المنظمات التي ترغب في الاستمرار في مجال الأعمال أن تقدم منتجاتها وخدماتها بصورة أفضل تستطيع تحقيق أهدافها في تقليل التكاليف النهائية للمنتجات، وتقليل زمن التداول من جهة الإنتاج و الاستهلاك، وزيادة الجودة وهذا ما يحقق وفورات عديدة لمنظمات الأعمال ويمكنها من دعم المركز التنافسي.

1. التعريفات التي وردت في مفهوم كلمة لوجستيك:

اللوجستيك اصطلاحاً لفظ ذو دلالة شاملة، حيث يقصد به فن نقل الجنود وإيوائهم وتموينهم أي إدارة تدفقات الأفراد والموارد لدعم المجهود الحربي عن طريق نقل الجنود والعتاد والمؤن والذخائر من المعسكرات والمستودعات من مناطق عسكرية معينة إلى ميادين القتال في مواقع أخرى بعيدة وذلك في أقصر وقت ممكن وبأقل تكلفة ممكنة، (إدريس، 2006)، وتم إدخال هذا المفهوم في المجالات الاقتصادية المختلفة ويمكننا استخلاص التعريف المقارب لمفهوم اللوجستيات المستخدم اليوم وهو:

"The Study or Skill of Supplying Cargo Transporting Passengers" وتعني الدراسة أو المهارات اللازمة لعمليات الإمدادات التي تتم في عمليات نقل البضائع والركاب. وعرفت بأنها النشاط الذي يهدف إلى توفير الأشياء الصحيحة وبالكميات الصحيحة وفي الوقت المناسب وبتكلفة معقولة (د. المعداوي، 2007).

" The mission of Logistics is to get the right goods or services to right place at right time and in the right desired condition at lowest possible".

(هي عملية تخطيط وتنفيذ ومراقبة التدفق والتخزين الكفاء والفعال لبضائع وما يتعلق بها من خدمات ومعلومات بأقل تكلفة وذلك من نقطة المنشأ إلى نقطة المنشأ إلى نقطة الاستهلاك بغرض تحقيق متطلبات العملاء وهي تتضمن في جوهرها عناصر النقل والتوريد والتوزيع).

"Business Logistic deal with all Move Store Activities. That Facilitate Product Flow from one point of raw Material and acquisition to the point of final consumption as well as the information flow that set product in motion fot purpose of Providing adequate level of Customer Services at reasonable cost".

يوضح المفهوم الحديث للوجستك: الواضح أن التعريف التقليدي للوجستيات ضعيف ولا يعكس العملية اللوجستية التي تتم في صناعة الخدمات لذلك عرف مجلس إدارة اللوجستيات بالولايات المتحدة الأمريكية Council of logistic management والذي يعتبر أهم الهيئات المعنية بالوجستك بأنه: (عملية تخطيط وتنفيذ وتطبيق الرقابة و التحكم على التدفق و التخزين الفعال و المؤثر للسلع و الخدمات و المعلومات المتعلقة بالبضائع وذلك ابتداءً من نقطة المنشأ إلى نقطة الاستهلاك، وذلك بغرض تحقيق متطلبات العملاء) (د. نهال، د. العيد، 2004).

2. أسباب ظهور مفهوم اللوجستيات:

هنالك مجموعة من الظروف الاقتصادية و التكنولوجيا أدت بدورها إلى ظهور التطور في الفكر الإداري الحديث لمفهوم اللوجستيات تتمثل في الآتي: (حجازي, 2000م)

1. تغير أنماط الاستهلاك.
2. الاعتبارات المرتبطة بالتكلفة.
3. التقدم في تكنولوجيا الحاسب الآلي.
4. الخبرات العسكرية. (عبدا لعليم, 2007م)

3. الأهداف الاقتصادية من إنشاء مراكز اللوجستيك:

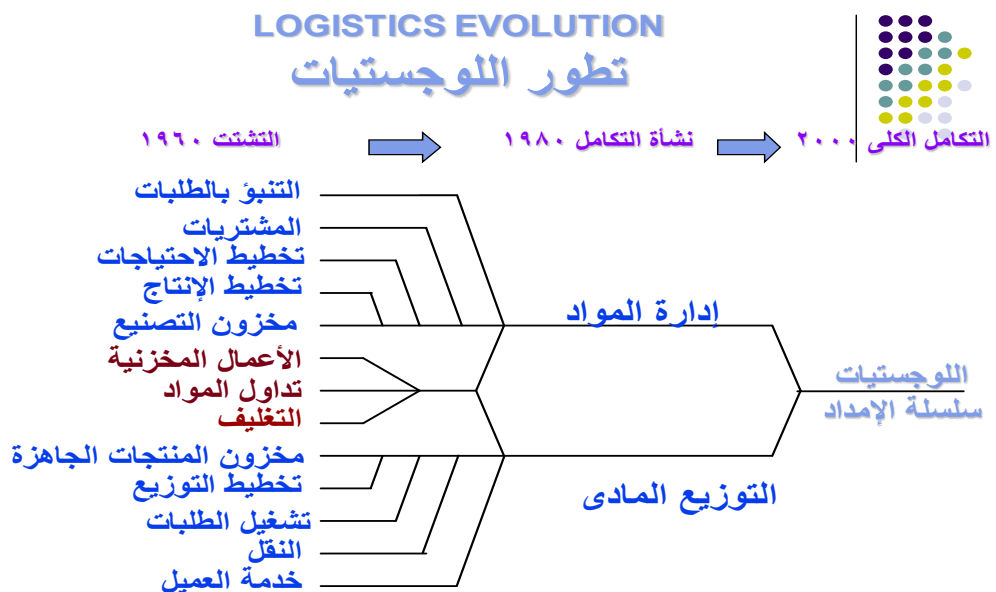
يمكن تعريف الأهداف الاقتصادية التي تسعى إليها الدول لإقامة هذه المراكز داخل موانئها أو بالقرب منها، ويمكن تلخيص هذه الأهداف على النحو التالي:

- خلق منطقة لجذب رؤوس الأموال الأجنبية، وإنعاش اقتصاد الدول.
- استخدام نظم تكنولوجيا حديثة.
- المساهمة في خلق خبرات فنية وإدارية متطورة نتيجة للاحتكاك بخبرات عالمية.
- دعم فرص المنافسة في الأسواق الخارجية، وتنشيط حركة الأسواق المختلفة.
- دعم القدرة التنافسية للميناء.

وهناك أنواع مختلفة من الشركات يمكن أن يجذبها العمل بالمراكز اللوجستية وهي:

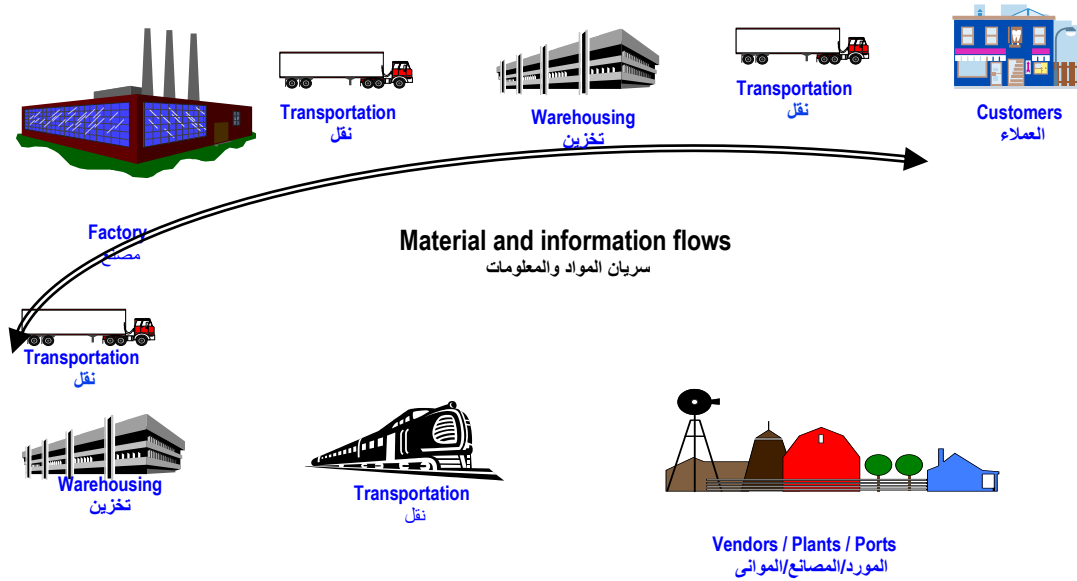
- البيئة الصناعية.
- المستودعات و التخزين.
- متعهدي النقل.
- وسائط النقل

شكل رقم (1) تطور اللوجستيات



المصدر: المعداوي، 2006.

شكل رقم (2) الأنشطة اللوجستية داخل المنشأة



المحور الثاني: الموانئ القطرية والدور اللوجستي:

أ. ميناء حمد: كان الافتتاح الرسمي له في الخامس من شهر سبتمبر عام 2017 ويدار الميناء من قبل شركة موانئ قطر بأشراف وزارة المواصلات والاتصالات ويعد من أكبر الموانئ في الشرق الأوسط بطاقة استيعابية (7,5) ملايين حاوية نمطية سنوياً وهو من أهم المشروعات التي تجسد رؤية قطر الوطنية 2030 والتي تمثل رافداً للتنمية الاجتماعية والاقتصادية والبيئية والبشرية في دولة قطر.

ومن أهم مواصفات ميناء حمد يمتد على مساحة 28,5 كم² ويضم محطة للبضائع العامة بطاقة استيعابية تبلغ (1,7) مليون طن سنوياً ومحطة للحبوب بطاقة (1) مليون طن سنوياً ومحطة السيارات التي تستوعب (500,000) سيارة سنوياً، وتصدير وتوزيع الكيماويات والنفط والغاز الطبيعي ممثلاً في شركة قطر عبر الميناء إلى وجهاتها النهائية في جميع أنحاء العالم وسيتولى الميناء مسؤولية توفير خدمات الشحن والتفريغ لحاويات الشركة بما في ذلك الحاويات المحملة بالمنتجات والحاويات الفارغة، وكجزء من خطط دولة قطر لتعزيز الصادرات غير النفطية وتشجيع الصناعات التحويلية تم إنشاء منطقة حرة مجاورة لميناء حمد وبفضل قدرات الميناء ومراقبه الحديثة وأنظمتها المتطورة سيسهم ميناء حمد في جعل قطر مركزاً لوجستياً مهماً لإعادة الشحن في المنطقة مما يدعم ارتفاع التبادل التجاري بين دولة قطر والعالم، إذ تم تزويد الميناء بأحدث تقنيات تشغيل الموانئ والتي تنسم بأعلى معايير الأمن والسلامة بما في ذلك برج المراقبة ذو التصميم الفريد بارتفاع (110م)، ومنطقة التفيتش الجمركي للتخليص السريع للبضائع تبلغ (5,600) الاف حاوية في اليوم فضلاً عن منصة لتفتيش السفن (. بوابة قطر للتجارة مع العالم، 2023، صفحة 4)

ب. ميناء الدوحة: يتميز الميناء بموقعه الاستراتيجي في قلب الدوحة وقربه من سوق واقف والمتاحف ومناطق الجذب السياحي وأصبح الميناء محطة للرحلات البحرية السياحية ومقصداً لخطوط الرحلات البحرية السياحية العملاقة واليخوت الفاخرة قطر. (. بوابة قطر للتجارة مع العالم، 2023، صفحة 5)

ت. ميناء الرويس: هو ميناء تجاري ثان يقع شمال دولة قطر ويؤدي دوراً رئيساً في تنشيط التبادل التجاري الإقليمي وإنعاش الحركة الاقتصادية في المنطقة الشمالية للدولة، ومن المواصفات العالمية للميناء تم تعميق القناة الملاحية (إلى

خمسة أمتار) وإنشاء أحواض بحرية بعمق سبعة أمتار وإنشاء ستة أرصفة بحرية بطول

1,414 متراً لاستقبال السفن التجارية، وسيتم توسعة القناة الملاحية وأحواض الميناء إلى (عشرة أمتار) مما يسهل دخول أنواع السفن الصغيرة والمتوسطة واليخوت. (بوابة قطر للتجارة مع العالم، 2023، صفحة 5)

ث. ميناء رأس لفان: يقع الميناء على الساحل الشمالي الشرقي لدولة قطر ويصنف كأكبر ميناء صناعي في العالم ويتراوح عمقه 14,5م، ويتعامل الميناء مع غاز البترول المسال والمنتجات البترولية والكبريت ومجهز بأحدث المعدات والعديد من الرافعات الشوكية وهو مملوك لشركة قطر للبترول ويتعامل الميناء مع أكثر من (1000) سفينة و (10,000,000) طن من البضائع سنوياً.

. ميناء مسيعيد: ويقع الميناء على الساحل الشرقي لدولة قطر على بعد 45 كم جنوب الدوحة في المنطقة الصناعية ويتعامل الميناء مع (2800) سفينة و (48,000,000) طن من البضائع و (59,000) TEU وحدة مكافئة لعشرين قدم سنوياً من الحاويات ويتعامل الميناء في تصدير النفط الخام والمنتجات المكررة والغاز المسال والبتر وكيمياويات والامونيا واليوربا الصلب، أما البضائع المستوردة التي يتم تداولها في الميناء فهي الملح والاسمنت والحديد الخام ويضم الميناء (29) رصيفاً لعمليات مناولة الشحنات.

ح. ميناء الريان البحري النفطي: ويقع الميناء في الجزء الجنوبي من الخليج العربي على بعد 35 ميلاً بحرياً عن الساحل الشمالي لدولة قطر ويتألف الميناء من صهريج تخزين بحجم (124,472) طناً ولا يزيد أقصى غاطس للسفينة على 21م.

خ. ميناء جزيرة حائل: يقع الميناء في الجزء الجنوبي من الجزيرة ويستقبل السفن الصغيرة وتتعامل المحطة مع (200) صهريج سنوياً ويبلغ أقصى وزن له (550) ألف طن و (28) م غاطس الميناء وتستخدم منشأة الميناء هذه الجزيرة كمحطة لتصدير النفط الخام البحري القطري وتدير قطر للبترول عمليات التصدير الخاصة بالمنشأة من خلال وحدتين صغيرتين للبترول.

د. مرفأ الشاهين النفطي: ويقع الميناء بالقرب من حقل شاهين النفطي الواقع قبالة الساحل الشمالي لدولة قطر وهو أكبر حقل نفطي بحري في البلاد وواحد من أكبر الحقول في العالم ينتج (100) مليون برميل من النفط سنوياً ويتم تشغيل المحطة من قبل شركة نفط الشمال.

4. واقع النشاط التجاري والصناعي للموانئ القطرية للمدة 2017-2022

نلاحظ من خلال الجدول (1) الذي يبين خلاصة السفن القادمة وحمولتها الإجمالية والصافية بالطن للموانئ القطرية حسب نوع السفن للمدة 2017-2022 ما يلي:-

- انخفاض إجمالي أعداد سفن ناقلات النفط في عام 2017 من 690 سفينة ناقلة للنفط إلى 325 سفينة ناقلة للنفط في عام 2022 وبنسبة انخفاض بلغت (52,8) % ويعزا سبب ذلك إلى انخفاض صادرات قطر من النفط الخام والمكثفات فضلاً عن ذلك عدم الإيفاء بالالتزامات وحصول الإنتاج المقررة في ظل حالة عدم اليقين التي يعيشها سوق النفط العالمي والشك في المعروض العالمي من النفط الخام.

- ارتفاع إجمالي أعداد سفن ناقلات الغاز القادمة في عام 2017 من 63 سفينة ناقلة للغاز إلى 218 سفينة ناقلة في عام 2022، وبنسبة ارتفاع بلغت 246,0 % ويعزا سبب ذلك إلى امتلاك شركة قطر لنقل الغاز المحدودة

121662 52	22155 44	137450 61	73801 3	24848 520	439208 04	33888 34	2140 824	3202 6193	مجموع إجمالي الحمولة
971305	14446 74	458805 6	34562 8	14377 266	232385 74	16119 94	6929 70	1856 9813	مجموع صافي الحمولة
749	62	232	1999	574	1381	516	1509	562	إجمالي عدد السفن لعام 2019
341363 0	52667 29	133947 80	73615 3	20678 082	531061 42	26135 59	1243 4566 9	3268 0862	مجموع إجمالي الحمولة
150848 1	39325 60	442772 2	30309 2	11839 841	282182 68	13718 99	4824 8886	1938 0738	مجموع صافي الحمولة
349	32	214	1293	446	1416	467	180	298	إجمالي عدد السفن لعام 2020
890223	35615 89	124428 70	76925 3	15778 287	548518 24	24085 19	6643 190	2028 7507	مجموع إجمالي الحمولة
338200	29648 35	416863 9	29116 1	89757 11	282859 66	11602 36	3281 877	1223 0958	مجموع صافي الحمولة
433	9	223	1160	471	1386	573	217	315	إجمالي عدد السفن لعام 2021
119798 4	12124 86	129376 00	68915 4	17107 380	505457 02	22989 60	4942 176	2196 1573	مجموع إجمالي الحمولة
444930	10136 27	433292 8	24347 0	96581 65	257645 04	11458 08	2296 801	1329 1396	مجموع صافي الحمولة
502	24	206	977	585	1377	529	218	325	إجمالي عدد السفن لعام 2022
257420 0	35735 77	119531 60	56541 1	21198 106	439297 00	17039 87	8307 260	2262 3862	مجموع إجمالي الحمولة
167003 4	32440 99	390808 9	21329 3	11952 310	223025 78	83972 4	4469 775	1389 8887	مجموع صافي الحمولة

المصدر :- تم إعداد الجدول بالاعتماد على المصادر الآتية :-

(1) جهاز التخطيط والإحصاء في قطر، النشرة السنوية لإحصاءات الملاحة البحرية لعام 2017، العدد 30، سنة النشر

(2) واقع الأداء اللوجستي لجودة خدمات للبنى التحتية لدولة قطر ومدى مساهمة قطاع النقل والمواصلات في الناتج المحلي الإجمالي للمدة 2022-2017

(-) البيانات المذكورة آنفاً تشمل جميع الموانئ القطرية ماعدا ميناء رأس لفان لعدم توافر البيانات.

يتألف مؤشر الأداء اللوجستي من المقاييس النوعية والمقاييس الكمية ويعمل على قياس الأداء على طول سلسلة الإمداد اللوجستي داخل بلدان العالم على وفق مؤشرات رصد لكل من أنشطة الجمارك، للبنى التحتية، الشحن الدولي، الكفاءات اللوجستية، المتابعة للشحنات والتوقيات الزمنية، ومن بين العوامل الرئيسة التي تسهم في تدني أداء الخدمات اللوجستية في المنطقة العربية) اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا، 2019، صفحة 26) هو مستوى الأداء اللوجستي المحلي الذي يتناول الموانئ والحدود البرية والبحرية والبيئية والقيود اللوجستية وهذا المؤشر مهم جداً لتحليل تكاليف النقل لكونه يبين الاختناقات في تدفق السلع عبر بلد ما ويرتبط قطاع الخدمات وأدائه بجودة البنى التحتية ونواتج قطاع اللوجستيات. وتعمل وزارة النقل والمواصلات القطرية على تطوير قطاع الموانئ والحفاظ على البنية التحتية لها وتوسعة القطاع اللوجستي بما يعزز الاستخدام الأمثل للموانئ الحالية تماشياً مع رؤية قطر الوطنية 2030، إذ نلاحظ من الجدول (2) ارتفاع درجة مؤشر أداء الخدمات اللوجستية عالمياً في دولة قطر من (3,47) عام 2018 إلى (3,5) عالمياً في دولة قطر في عام 2022 ويعزا سبب ذلك إلى الاستثمارات في البنى التحتية اللوجستية للدولة وتطويرها للموانئ البحرية والجوية فضلاً عن مكانة ميناء حمد الذي يعد مراكزاً لنقل البضائع وعمليات إعادة الشحن من وإلى الميناء إذ ساعد ذلك إلى خفض تكاليف الشحن من قطر وإليها وزيادة عمليات شحن الحاويات بالوقت نفسه.

جدول 2: تصنيف جودة البنى التحتية عالمياً لدولة قطر للمدة 2018-2022

مؤشر أداء الخدمات اللوجستية	2018	2022
تصنيف مؤشر أداء الخدمات اللوجستية	33	37
درجة مؤشر أداء الخدمات اللوجستية	3,47	3,5
الجمارك	3,00	3,1
البنية التحتية	3,38	3,8
الشحنات الدولية	3,75	3,1
الكفاءات اللوجستية	3,42	3,9
المتابعة للشحنات	3,56	3,5
التوقيات الزمنية	3,70	6'3

Source: – connecting to compete 2018 trade logistics in the global economy, p.45-46

– connecting to compete 2023 trade logistics in the global economy, p.38-39.

(ملاحظة) بيانات عام 2020 غير متوافرة بسبب جائحة كورونا، ويصدر هذا التقرير كل عامين.

أما على مستوى مدى مساهمة قطاع النقل والمواصلات في الناتج المحلي الإجمالي فنلاحظ من الجدول (3) انخفاض نسبة ناتج قطاع النقل والمواصلات من 33,4% في عام 2018 إلى 18,9% في عام 2021، وارتفاع نسبة الناتج المحلي الإجمالي من 14,1% في عام 2018 إلى 24,3% في عام 2021، وارتفاع الأهمية النسبية لقطاع النقل والمواصلات والتخزين من 5,4% في عام 2018 إلى 5,6% في عام 2021.

جدول 3: ناتج قطاع النقل والمواصلات والتخزين والناتج المحلي الإجمالي بالأسعار الجارية للمدة 2017-2022 دولة قطر مليون دولار

السنوات	ناتج قطاع النقل والمواصلات	(1) معدل النمو السنوي %	الناتج المحلي الإجمالي	(2) معدل النمو السنوي %	(3) الأهمية النسبية لدولة قطر لقطاع النقل والمواصلات والتخزين %
2017	7,809	-	167,605	-	4,6
2018	10,419	33,4	191,362	14,1	5,4
2019	10,728	2,9	183,186	-4,2	5,8
2020	8,508	-20,6	144,411	-21,1	5,8
2021	10,118	18,9	179,571	24,3	5,6
2022	-	-	-	-	-

(-) بيانات عام 2022 غير متوافرة بالمصادر.

المصدر: الجدول من إعداد الباحث بالاعتماد على المصادر الآتية :-

(-) التقرير الاقتصادي العربي الموحد، صندوق النقد العربي، ابوظبي، 2018، ص 288

المحور الثالث: الدور اللوجستي لميناء حمد (دراسة حالة)

أولاً: ميناء حمد قطر معلومات شاملة:

الموقع الجغرافي: يقع جنوب الدوحة علي بعد 40 كلم جنوب العاصمة يتميز بموقع استراتيجي علي الساحل الشرقي لشبة الجزيرة القطرية. قريب جدا من الممرات البحرية الرئيسية في الخليج العربي.

المساحة والبنية التحتية:

مساحة الميناء الاجمالية حوالي 28.5 كلم مربع

طول الواجهة البحرية 12.5 كلم

المرافق والأرصفة:

عدد الأرصفة 25 رصيف

إجمالي طول الأرصفة 8.5 كلم

أقصى عمق 17 مترا

قدرة الاستيعاب: يمكنه استقبال أكبر السفن في العالم (سفن حاويات تصل حمولتها 25000 حاوية مكافئة

المعدات والتجهيزات:

رافعات جسيه عملاقة (STS) عدد 66 رافعة.

رافعات RTG الكهربائية بالكامل عدد 96 رافعة.

رافعات Reach Stackers عدد 4 رافعة

معدات التعامل مع البضائع السائبة والمركبات

منطقة مجهزة لتفريغ وإعادة تحميل الماشية.

حجم التجارة والمعاملات:

القدرة السنوية 7.5 مليون حاوية مكافئة في السنة

البضائع العامة 1.7 مليون طن سنويا

الماشية: قدرة تصل إلى 1.5 مليون رأس سنويا.

سعة تخزين الحاويات 1.6 مليون حاوية مكافئة

سعة تخزين الضائع العامة 300 الفطن

المزايا والإمكانات:

ميناء عسكري وتجاري يشمل قاعدة للقوات البحرية القطرية.

مركز إقليمي لإعادة الشحن.

منطقة لوجستية حرة.

نظام متطور للأتمتة والذكاء الاصطناعي.

يعد محور هام للأمن الغذائي تجارة الماشية

ساهم في جعل قطر مركز لوجستيا إقليميا.

ثانيا: ميناء حمد.. دور محوري في تقديم الخدمات اللوجستية البحرية إقليميا وعالميا

شهد العام 2024 العديد من الإنجازات لميناء حمد، بوابة قطر الرئيسية للتجارة مع العالم، كان أهمها احتفال الميناء ببلوغ 10 ملايين حاوية نمطية منذ بدء العمليات التشغيلية في ديسمبر 2016، ما يؤكد على الدور المحوري للميناء في تقديم الخدمات اللوجستية البحرية العالمية، ويعد دليلا على نموه المستمر ونجاحه في أن يكون من بين الخيارات الرئيسية الموثوقة لشركات الشحن العالمية في المنطقة. ويتميز ميناء حمد ببنية تحتية متطورة وقدرات على مناولة ملايين الأطنان من البضائع سنوياً، مما يعزز تدفق السلع والخدمات ويجعل قطر محورا رئيسياً للتجارة الإقليمية. يشكل الميناء جزءا مهما من جهود الدولة لتنويع الاقتصاد بعيداً عن الاعتماد على قطاع النفط والغاز، حيث تُعزز الصناعات البحرية والخدمات اللوجستية النمو المستدام في الدولة تماشياً مع أهداف رؤية قطر الوطنية 2030.

من بين الإنجازات المهمة المسجلة في 2024 لميناء حمد هو الحصول على شهادة PERS المرموقة للموانئ الصديقة للبيئة من مؤسسة ECO SLC ليصبح بذلك في مصافي الموانئ المستدامة الصديقة للبيئة في العالم وأول ميناء خليجي

يحصل على الشهادة العالمية، مما يؤكد دور الميناء الريادي في تطوير حلول وأنظمة مبتكرة تعزز المستقبل المستدام للصناعة البحرية في قطر والمنطقة عموماً.

لدعم أعمال مجتمع الميناء دشنت موانئ قطر تطبيق نظام مجتمع الميناء «موانينا» للهواتف الذكية وذلك بهدف تيسير عملية الوصول للخدمات المينائية في الدولة في أي وقت ومن أي مكان وعبر مختلف المنصات، بما يضمن تقديم خدمات سهلة، سريعة، ومتكاملة تعمل على توفير الجهد والوقت والاستغناء عن المعاملات الورقية وذلك تماشيًا مع الخطة الإستراتيجية لوزارة المواصلات الهادفة لجعل خدمات الموانئ إلكترونية بالكامل.

تطبيق «موانينا» الجديد هو نسخة إضافية للمنصة المتاحة فعلياً على شبكة الإنترنت ويمكن الوصول لها من خلال أجهزة الكمبيوتر والتي تم تدشينها في نوفمبر من العام 2022 لتحسين وإدارة وأتمتة العمليات اللوجستية من خلال توحيد أساليب تبادل المعلومات، وربط سلاسل النقل والخدمات اللوجستية في الدولة بما يساهم في تسهيل العمليات التجارية وتعزيز كفاءتها وفق أعلى معايير الأمن والسلامة، فضلاً عن رفع مستوى الجودة والأداء والإنتاجية في الموانئ بما يساهم في تحقيق أهداف رؤية قطر الوطنية 2030.

تجد الإشارة إلى أنه يعمل نظام مجتمع الميناء «موانينا» على تسهيل تبادل المعلومات بين المصدرين والمستوردين وخطوط الشحن وجميع الجهات أصحاب المصلحة ذات العلاقة بالموانئ عبر نقطة اتصال واحدة توفر وقت وجهد المستفيدين، كما يعزز فاعلية إدارة حركة السفن في ظل النمو المستمر في حجم الشحن البحري للدولة، ويسهم كذلك في تعزيز القدرة التنافسية والارتقاء بكفاءة الأداء وسرعة انجاز الإجراءات للوصول إلى المعلومات الخاصة بالشحنات والسفن بالزمن الفعلي، فضلاً عن توفير قدر أكبر من السلامة والأمان لنقل البضائع.

على مستوى العمليات التشغيلية قام ميناء حمد خلال الفترة من يناير إلى أكتوبر 2024 بمناولة 1.195 مليون حاوية نمطية محققاً نمواً بواقع 29% في حاويات العبور (ترانزيت) إلى الدول المجاورة، إضافة إلى مناولة 1.286 مليون طن من البضائع العامة والسائبة وأكثر من 105 آلاف وحدة من المعدات والسيارات ونحو 20 ألف رأس من المواشي على متن 1278 سفينة.

أضف لما جاء، تمكن الميناء خلال العام 2024 أيضاً من تحقيق 5 ملايين ساعة عمل بدون إصابات، مما يؤكد التزام الميناء بتنفيذ أعلى معايير السلامة والصحة المهنية التي تكفل الوقاية من الحوادث والإصابات والتأكد من توفير بيئة عمل آمنة للعمال ومرتادي الميناء. كما سجل رقماً قياسياً جديداً باستقبال الباكسة «إم إس سي آنا» بطول يبلغ 399.98 متراً، وعلى متنها 10692 حاوية نمطية، وهي أكبر حمولة مسجلة تتم مناولتها على متن سفينة واحدة حتى الآن في الميناء، هذا بالإضافة إلى تحطيم رقم قياسي جديد لمناولة بضائع الدرجة بمناولة أكبر حمولة لبضائع الدرجة على متن سفينة واحدة في تاريخ الميناء. وتضمنت الشحنة التي حطمت الأرقام القياسية مجموعة متنوعة من بضائع الدرجة، تتكون من الآلات الثقيلة ومعدات السلسلة والمركبات الصغيرة، مما يعكس جهوزية الميناء في التعامل مع أنواع بضائع مختلفة.

في خطوة هامة نحو تعزيز الاستدامة في ميناء حمد، تم خلال العام 2024 تركيب دفعة جديدة من الألواح الشمسية على وحدات توصيل الكهرباء للحاويات المبردة في محطات الحاويات، وتنتج هذه الدفعة الأخيرة ما يصل إلى 3 ميغاوات من الطاقة النظيفة يومياً، كما تستمر فترة توليد الطاقة لمدة تصل إلى 6 ساعات، الذي يعد دليلاً على إمكانات الطاقة الشمسية الوفيرة في دولة قطر، كما تم استبدال الإنارات المستخدمة في أعمدة الإنارة العالية في الساحات الخارجية من مصابيح بخار الصوديوم إلى مصابيح تعمل بتقنية «إل إي دي» الموفرة للطاقة في محطة الحاويات 1 في ميناء حمد.

يصنف ميناء حمد الذي تديره شركة مواني قطر بإشراف وزارة المواصلات، من أكبر الموانئ في الشرق الأوسط بطاقة استيعابية تبلغ 7.5 مليون حاوية نمطية سنوياً، ويعد أحد أهم المشاريع طويلة الأجل التي تجسد رؤية قطر الوطنية 2030 والتي تعد رافداً للتنمية الاجتماعية والاقتصادية والبيئية والبشرية في قطر.

المشروع الذي كلف تطويره مليارات الدولارات لا يوفر قدرات كبيرة في شكل ثلاث محطات حاويات فحسب، بل يقدم أيضاً مجموعة جديدة من الخدمات والقدرات لقطاعات محددة، فإلى جانب البضائع العامة، يقوم الميناء بمناولة مجموعة متنوعة من الواردات المختلفة بما في ذلك الثروة الحيوانية والسيارات والحبوب السائبة. كما يضم إلى جانب ذلك محطة لسفن أمن السواحل ومحطة للدعم والإسناد البحري.

يمتد ميناء حمد على مساحة 29 كيلو متراً مربعاً ويضم محطة للبضائع العامة بطاقة استيعابية تبلغ 7 ملايين طن سنوياً ومحطة للحبوب بطاقة 1 مليون طن سنوياً، إلى جانب محطة للسيارات التي تستوعب 500000 سيارة سنوياً. ويجري حالياً تشغيل المحطتين الأولى والثانية من المحطات الثلاث في الميناء بطاقة استيعابية تقارب 5 ملايين حاوية نمطية سنوياً، ستصل في نهاية المطاف إلى أكثر من 7.5 مليون حاوية نمطية في العام. وسيتم دعم هذه القدرات بشبكة من الطرق البرية والبحرية والسكك الحديدية لدعم قدرات الميناء في مجال إعادة الشحن في المنطقة. وقد استطاع ميناء حمد بالفعل إحداث تحول نوعي في تنويع الاقتصاد القطري وتعزيز القدرة التنافسية من خلال دوره في تأمين الاستيراد وإعادة تصدير السلع والبضائع.

يؤمن ميناء حمد لقطاع النفط والغاز ممثلاً في شركة قطر لتسويق وتوزيع الكيماويات والبتروكيماويات (منتجات) تصدير عدد من شحناتها عبر الميناء إلى وجهاتها النهائية في جميع أنحاء العالم، حيث يتولى الميناء مسؤولية توفير خدمات الشحن والتفريغ لحاويات الشركة، بما في ذلك الحاويات المحملة بالمنتجات. وكذلك الحاويات الفارغة. كما يقوم الميناء بتسهيل وتطوير خدمات الدعم المطلوبة للحاويات.

علاوة على ذلك، تم تزويد ميناء حمد بأحدث التقنيات المتبعة في تشغيل الموانئ والتي تتسم بأعلى معايير الأمن والسلامة، بما في ذلك برج المراقبة ذو التصميم الفريد بارتفاع 110 أمتار، ومنطقة التفتيش الجمركي للتخليص السريع للبضائع (5600 حاوية في اليوم)، هذا بالإضافة إلى منصة لتفتيش السفن وغيرها من المرافق البحرية المتعددة.

وكجزء من خطط دولة قطر الرامية لتعزيز الصادرات غير النفطية وتشجيع قيام الصناعات التحويلية، تم إنشاء منطقة حرة مجاورة لميناء حمد. وقد حقق الميناء إنجازات هامة على الصعيدين الإقليمي والدولي، في فترة زمنية قصيرة. وبفضل قدراته الكبيرة ومرفقه الحديثة وأنظمتها المتطورة يساهم ميناء حمد في جعل قطر مركزاً لوجستياً مهماً لإعادة الشحن في المنطقة، مما يدعم ارتفاع التبادل التجاري بين قطر وبقية العالم.

ولأجل تسهيل دخول وخروج شحنات «الترانزيت»، وفي إطار الالتزام بتعزيز وتقوية مكانة دولة قطر كمركز تجاري لوجستي في المنطقة، نظمت مواني قطر، نوفمبر الماضي، ندوة حضرها ممثلو الوكالات الملاحية والشركات العاملة في قطاع النقل البحري في الدولة استعرضت من خلالها الإجراءات الميسرة والمزايا الحصرية المتاحة لشحنات الترانزيت في ميناء حمد، مما يتيح نقل البضائع بكفاءة وفعالية من حيث التكلفة إلى الدول المجاورة.

يقدم ميناء حمد العديد من المزايا التنافسية للشحنات العابرة، مثل التعريفية المخفضة، والتخزين المجاني الإضافي، ورسوم الجمارك المخفضة، وعمليات السفن والساحات عالية الكفاءة، وإجراءات مرور الشاحنات السريع، فضلاً عن البنية التحتية الإلكترونية المتقدمة والتي تشمل بوابات مؤتمتة، ومنصة لجدولة مواعيد الشاحنات، وتسهيلات الدفع الإلكتروني عبر نظام

«موانينا» الذي يربط بين الجهات العاملة في الميناء بما يضمن سير العمل بسلاسة وتقديم الدعم اللازم في جميع مراحل رحلة الشحنة حتى خروجها إلى وجهتها النهائية عبر المنفذ البري.

ثالثاً: تحليل الدور اللوجستي للموانئ القطرية -ميناء حمد بنظام (swot) نقاط القوة والضعف الفرص والمهددات.

أولاً نقاط القوة Strengths:

- 1- موقع جغرافي استراتيجي: يقع علي مسار التجارة البحرية بين آسيا وأفريقيا والشرق الأوسط.
- 2- بنية تحتية متطورة وحديثة: يعد من أحدث الموانئ في المنطقة مزود بأحدث معدات المناولة واعلي معايير الأتمتة.
- 3- قدرات استيعابية عالية متمثلة في استقبال سفن الحاويات والبضائع العامة والرورو مما عزز دوره كميناء محوري.
- 4- منطقة لوجستية مجاورة متكاملة حيث توجد منطقة حرة ومنطقة لوجستية تزيد من جاذبية الميناء للاستثمارات وسلاسل الإمداد.
- 5- تقنيات تشغيل زكية حيث تطبق أنظمة ذكية لإدارة الميناء والملاحة مما يسرع من عمليات التفريغ والتحميل.
- 6- تحسين الأمن الغذائي وسلاسل الإمداد حيث لعب دورا محوريا خلال الأزمات الإقليمية في تأمين الإمدادات وتطوير نقاط توزيع فعالة.

ثانياً: نقاط الضعف Weaknesses:

- 1- الاعتماد الكبير علي التجارة الخارجية حيث أن حجم السوق المحلي محدود مما يجعل الاعتماد علي إعادة الصادر أمراً أساسياً لكنه غير مضمون النمو دائماً.
- 2- حداثة التجربة مقارنة بموانئ إقليمية عريقة مثل جبل علي في دبي وصلالة في سلطنة عمان التي تمتلك خبرات طويلة وشبكات واسعة.
- 3- تكاليف تشغيل وصيانة عالية حيث أن البنية التحتية الحديثة تتطلب نفقات تشغيلية عالية واستثمارات كبيرة علي المدى الطويل.
- 4- الافتقار إلي بعض الخدمات البحرية الثانوية مثل مراكز صيانة السفن الكبيرة Dry Dock مقارنة بموانئ أخرى في الخليج.

ثالثاً: الفرص Opportunities:

- 1- تعزيز دور قطر كمركز لوجستي خليجي وعالمي وذلك من خلال تطوير سلاسل الإمداد وربط الميناء بشبكات النقل الإقليمية مثل السكة حديد مستقبلاً.
- 2- الاستفادة من النمو في التجارة الآسيوية والشرق أوسطية عبر زيادة الطلب علي مسارات وطرق جديدة تدعم حركة الميناء.
- 3- جذب الاستثمار الأجنبي في المناطق الحرة واللوجستية عبر تقديم حوافز للشركات العالمية لاستخدام ميناء حمد كمركز لتوزيع بضائعهم.
- 4- تطوير خدمات القيمة المضافة مثل التعبئة والتغليف والتخصيص وإعادة الصادر.

5- التوسع في تبني الخدمات الخضراء والمستدامة من خلال إمكانية تبني حلول لوجستية منخفضة لإنبعاثات لجذب الشركات العالمية.

رابعاً: المهددات Threats:

- 1- المنافسة الإقليمية السديدة من موانئ دبي وعمان والسعودية.
- 2- التقلبات الاقتصادية العالمية مثل تراجع حجم التجارة العالمية .
- 3- التغيرات الجيوسياسية في المنطقة أي حصار أو صراع بحري يؤثر علي الخطوط الملاحية.
- 4- الاعتماد علي خطوط الشحن العالمية الكبرى أي تغير في سياستها او مساراتها قد يقلل من حركة النقل.
- 5- المخاطر المناخية والبيئية مثل ارتفاع سطح البحر او الأعاصير قد يؤثر علي عمليات الموانئ في الخليج.

خلاصة التحليل :

ميناء حمد يمثل نقطة تحول في الدور اللوجستي لقطر حيث يعزز قدراتها كمركز إقليمي للتجارة والنقل البحري بالرغم من وجود منافسة قوية إقليمية وبعض التحديات إلا أن الفرص المتاحة كبيرة جداً خاصة مع البنية التحتية الحديثة والخطط الإستراتيجية للدولة.

المحور الرابع: التحليل النتائج والتوصيات

أولاً: تحليل الاستبانة

تم تصميم الاستبانة بحيث تتكون من 13 سؤالاً في 3 محاور و يشتمل المحور الأول علي 3 أسئلة تختص بال (البيانات الشخصية للمبحوثين) كما يشتمل المحور الثاني علي 5 أسئلة تم طرحها علي عينة مجتمع الدراسة ، أما المحور الثالث أيضاً اشتمل علي 5 أسئلة من خلال توزيع (50) استبانة. تم تحليل البيانات باستخدام برنامج التحليل الإحصائي spss

1- مجتمع عينة الدراسة

جدول رقم (4-1)

الرقم	البيان	عدد الاستمارات
1	مدراء إدارات في الموانئ	12
2	مدراء شركات ملاحية	7
3	الجمارك	8
4	وكلاء شحن وتفرغ	5
5	مصدرون	9
6	وكلاء تخليص	4
7	متعهدو نقل وخدمات لوجستية	5
الجملة		50

تلاحظ م الجدول أن معظم المبحوثين كانوا مدراء إدارات بالموانئ القطرية 18 بنسبة 24% يليه المصدرون بنسبة 18% ثم موظفو الجمارك بنسبة 16% ، و مدراء شركات ملاحية بنسبة 14% ، و وكلاء شحن وتفرغ بنسبة 10% ووكلاء تخليص و متعهدو نقل وخدمات لوجستية 8%.

2-سنتين الخبرة:

2- جدول رقم (2-4)

أكثر من 15 عام	10-15 عام	5-10 عام	1-5 عام
59%	26%	11%	4%

يلاحظ ارتفاع مستوى الخبرة للمبحوثين حيث كانت معظم خبرتهم أكثر من 15 عام بنسبة 59% يليه من خبرتهم بين 10-15 عام بنسبة 26%.

1- الوظيفة:

جدول رقم (3-4)

مدير مؤسسة	مدير إدارة	رئيس قسم	اخرى
20%	50%	20%	10%

الملاحظ انه من خلال الجدول أن معظم المبحوثين كانوا مدراء إدارات بنسبة 50% يليه رؤساء الأقسام ومدراء المؤسسات بنسبة 20%.

المحور الثاني: أسئلة اختبار الفرضية الأولى

النسبة	الإجابة	أسئلة المحور
60% 26% 5% 9% -	أوافق بشدة أوافق محايد لا أوافق لا أوافق بشدة	1-إنتاجية ميناء حمد اعلي من المعدلات العالمية 30 حاوية/ساعة سفينة
63% 17% 8% 4% 8%	أوافق أوافق بشدة لا وافق محايد لا أوافق بشدة	2-زمن انتظار جيد متوسط 12-24 ساعة لكن يحتاج إلي تحسين أوقات الذروة.
30% 22% 32% 8% 8%	محايد أوافق بشدة أوافق لا أوافق لا أوافق بشدة	3-الرسوم تنافسية لكن التخزين بعد الفترة المجانية مرتفع جدا
72% 6% 18% 4% -	أوافق لا أوافق أوافق بشدة لا أوافق بشدة محايد	4- نظام ميناء حمد يوفر معلومات دقيقة للتعقب
70% 4%	أوافق لا أوافق	5- الربط الطريقي ممتاز لكن يحتاج لاستكمال بالسكة حديد

أوافق بشدة	16%
لا أوافق بشدة	12%
محايد	– %

- من خلال إجابات المبحوثين في المحور أعلاه الاتجاه يشير ارتفاع الكفاءة التشغيلية لميناء حمد حيث بلغ متوسط الإجابات في هذا المحور نسبة 76% وهو مؤشر جيداً يؤكد الفرضية الأولى للدراسة.

أسئلة المحور الثالث: الإجابة علي الفرضية الثانية

تأثير الموانئ القطرية علي القدرة التنافسية

النسبة	الإجابة	أسئلة المحور
53% 33% 6% 4% 2%	تأثير كبير تأثير كبير جدا تأثير متوسط تأثير محدود لا يوجد تأثير	1- تقليل زمن عبور الحاويات بنسبة 30% بالنسبة للميناء القديم
61% 27% 3% 4% 5%	تأثير كبير جدا تأثير كبير تأثير محدود تأثير متوسط لا يوجد تأثير	2- خفض تكاليف الشحن بنسب ملحوظة
68% 22% 8% 2% –	تأثير كبير تأثير كبير جدا تأثير متوسط تأثير محدود لا يوجد تأثير	3- ساهم في جذب استثمارية صناعية في المنطقة الاقتصادية
55% 21% 13% – 11%	تأثير كبير جدا تأثير كبير تأثير متوسط تأثير محدود لا يوجد تأثير	4- رفع تصنيف قطر في مؤشرات أداء الموانئ
66% 22% 9% 3% –	تأثير كبير تأثير كبير جدا تأثير متوسط تأثير محدود لا يوجد تأثير	5- عزز من دور قطر كوجهة موثوقة خلال الأزمات

من خلال الجدول أعلاه وحسب إجابات المبحوثين في أسئلة المحور الخمسة الاتجاه يشير التأثير الكبير في الأداء اللوجستي لميناء حمد علي تعزيز القدرة التنافسية بنسبة بلغت في المتوسط 79% وهذا مؤشر جيد جداً يؤكد الفرضية الثانية من الدراسة.

ثانيا: نتائج الدراسة الميدانية

- 1- ارتفاع إنتاجية ميناء حمد بنسبة عالية فاقت المعدلات العالمية 30 حاوية/ساعة حيث أجاب 60% من المبحوثين باوافق بشدة.
- 2- زمن الانتظار بميناء حمد جيد 12-24 ساعة لكن يحتاج إلي تحسين في وقت الذروة حيث أجاب 63% من المبحوثين بعبارة أوافق بالإضافة الإجابة 13% منهم باوافق بشدة.
- 3- أشارت الدراسة إلي المشكلة في تنافسية الرسوم ماعدا عمليات التخزين في الميناء خاصة بعد الفترة المجانية حيث أجاب 30% بمحايد و22% منهم أوافق و32% بالوافق بشدة .
- 4- أشار 72% من المبحوثين أن ميناء حمد يوفر نظام للمتابعة والتعقب.
- 5- توصلت الدراسة أن الربط الطريقي ممتاز لكن يحتاج لاستكمال الربط بالسكك الحديدية حيث أجاب 59% من المبحوثين بعبارة أوافق بالإضافة 11% بالوافق بشدة .
- 6- توصلت الدراسة من خلال نتائج إجابات المحور الثاني بالتأثير الايجابي الكبير في الكفاءة التشغيلية بنسبة متوسط 76%.
- 7- توصلت الدراسة إلي التقليل الذي حدث في زمن عبور الحاويات أكثر من 30% من الميناء القديم حيث أجاب 53% من المبحوثين بعبارة تأثير كبير وحوالي 33% منهم بعبارة تأثير كبير جدا.
- 8- توصلت الدراسة إلي انخفاض تكاليف الشحن بميناء حمد بنسب ملحوظة حيث أجاب 61% من المبحوثين بعبارة تأثير كبير جدا بالإضافة إلي 17% منهم بعبارة تأثير كبير .
- 9- توصلت الدراسة أن التطوير الذي حدث ميناء حمد ساهم في جذب استثمارات صناعية في المنطقة الاقتصادية حيث أجاب 68% من المبحوثين بعبارة تأثير كبير و22% منهم بعبارة تأثير كبير جدا
- 10- توصلت الدراسة إلي ارتفاع تصنيف ميناء حمد في قطر في مؤشرات أداء الموانئ حيث أجاب من المبحوثين 55% أجاب بتأثير كبير جدا 21% بتأثير كبير و 13% تأثير متوسط.
- 11- توصلت الدراسة إلي تعزيز ميناء حمد في دولة كوجهة موثوقة خلال الأزمات من خلال التطورات التي حدثت في الميناء من خلال إجابات المبحوثين حيث أجاب 66% بتأثير كبير جدا و 22% بتأثير كبير و9% تأثير متوسط.

ثالثا: أهم التوصيات:

- 1- تحويل الموانئ إلي منصات لوجستية متكاملة من خلال توفير منصة رقمية موحدة وإنشاء مركز تميز للوجستيات الذكية بجانب تدريب الكوادر .
 - 2- تسريع مشروع الربط البري والسكك الحديد الخليجية .
 - 3- بناء منظومة لوجستية مرنة ومستدامة من خلال استراتيجيات التخزين والتأمين لسلاسل الإمداد.
 - 4- الاستفادة من النمو في التجارة الآسيوية والشرق أوسطية عبر زيادة الطلب علي مسارات وطرق جديدة تدعم حركة الميناء .
 - 5- جذب الاستثمار الأجنبي في المناطق الحرة واللوجستية عبر تقديم حوافز للشركات العالمية لاستخدام ميناء حمد كمركز لتوزيع بضائعهم.
 - 6- تطوير خدمات القيمة المضافة مثل التعبئة والتغليف والتخصيص وإعادة المصادر .
- التوسع في تبني الخدمات الخضراء والمستدامة من خلال إمكانية تبني حلول لوجستية منخفضة لانبعاثات لجذب الشركات العالمية.

قائمة المصادر والمراجع:

1. القرآن الكريم.
 2. إدريس، ثابت عبد الرحمن. (2007) مقدمة في إدارة الأعمال اللوجستية. الدار الجامعية، الإسكندرية.
 3. المعداوي، محمد. (2007) لوجستيات سلاسل الإمداد. مكتبة الأكاديمية العربية، الإسكندرية.
 4. العبد، جلال إبراهيم ونهال فريد مصطفى. (2004) إدارة اللوجستيات. الدار الجامعية.
 5. عبدالعليم، صابر محمد. (2007) إدارة اللوجستيات. دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.
 6. الحجازي، عبيد إبراهيم. (2000) اللوجستك كميزة تنافسية. منشأة المصارف، القاهرة.
- أوراق علمية محكمة:
7. عبدالصادق محمد سعيد. (2019) الدور اللوجستي لمؤسسات مجتمع الميناء: دراسة حالة ميناء بورتسودان. ورقة علمية محكمة، جامعة البحر الأحمر.
 8. بان المشهداني. (2023) دور الموانئ القطرية في تحقيق التنوع الاقتصادي 2017-2022 — ASJS . المنصة العلمية القطرية. منشورة في 31 أكتوبر 2023.
- التقارير الرسمية (عربية وإنجليزية):
9. صندوق النقد العربي (تقرير الاقتصادي العربي الموحد).
 10. التقارير الدولية للبنك الدولي وصندوق النقد العربي. (Global Connecting to Compete Index)
 11. World Bank (2023). *Connecting to Compete 2023: Trade Logistics in an Uncertain Global Economy — The Logistics Performance Index and Its Indicators*. The World Bank Group, Washington, D.C. (تقرير رسمي يتضمن بيانات مؤشر الأداء اللوجستي لعشرات الدول ويوضح أهمية) [Logistics Performance Index+1](#) . (البنى التحتية والخدمات اللوجستية في التجارة العالمية
 12. Logistics Performance Index 2023 — World Bank/WTO overview report. [World Trade Organization](#)
 13. الخطة الشاملة للنقل في دولة قطر 2050 .وزارة المواصلات والاتصالات، دولة قطر (يتناول الرؤية الاستراتيجية للنقل والربط بين الموانئ والبنى التحتية حتى عام 2050) [Ministry of Transport](#) .
 14. رؤية قطر الوطنية 2030 —وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، دولة قطر (خطة وطنية شاملة لتعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية والبنية التحتية).
- مواقع إلكترونية:
15. موانئ قطر — (Official — Mwani Qatar) الموقع الرسمي لبوابة موانئ قطر .
URL: <https://www.mwani.gov.qa>
 16. وزارة المواصلات والاتصالات (Ministry of Transport and Communications قطر).
URL: <http://www.motc.gov.qa>
 17. هيئة المناطق الاقتصادية القطرية. (Qatar Free Zones — QFEZ)
URL: <https://www.qfez.qa>

عنوان البحث

أثر نظام التسجيل المفتوح للسفن على الأساطيل البحرية: (دراسة تطبيقية على دولة قطر خلال الفترة 2012-2022)

نائل محمد عبدا لله محمد الخالدي¹، د. عبد الصادق محمد سعيد محمد احمد¹

¹ كلية الاقتصاد والعلوم الاجتماعية، جامعة البحر الأحمر، السودان

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/19>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/19>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/07م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/01م

المستخلص

تناولت هذه الدراسة أثر تبني نظام التسجيل المفتوح للسفن على أداء الأساطيل البحرية، مع تطبيق عملي على دولة قطر خلال الفترة (2012-2022)، وبيان انعكاساته على السلامة البحرية وحماية البيئة وعلى حجم الأسطول الوطني. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ومنهج دراسة الحالة، واستخدمت أدوات ميدانية شملت الاستبانة (40 استبانة) والمقابلات والملاحظة والزيارات، إلى جانب التحليل الإحصائي باستخدام SPSS لاختبار الفرضيات. أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة بين التسجيل المفتوح وبين مؤشرات تتعلق بزيادة مخاطر السلامة وضعف الرقابة والتفتيش، كما بينت أن نسبة معتبرة من ملاك السفن تفضل التسجيل المفتوح لأسباب اقتصادية وتنظيمية أبرزها خفض التكاليف والضرائب ومرونة متطلبات الطاقم، رغم ما يوفره التسجيل الوطني القطري من تسهيلات. كما أبرزت الدراسة أن انتقال جزء من السفن إلى أعلام ملائمة ينعكس سلباً على حجم الأسطول الوطني وفرص الاستفادة منه اقتصادياً واستراتيجياً. وأوصت الدراسة بتعزيز جاذبية التسجيل الوطني عبر خفض الرسوم والضرائب وتيسير متطلبات الطاقم الوطني، وتطوير خدمات التسجيل والرقابة، مع تكثيف توعية الملاك بمخاطر التسجيل المفتوح على السلامة والبيئة، بما يدعم الحفاظ على الأسطول البحري القطري ودوره في تنشيط الاقتصاد وخدمة التجارة الخارجية.

الكلمات المفتاحية: أثر، التسجيل المفتوح للسفن، الأساطيل البحرية، دولة قطر.

RESEARCH TITLE

The Impact of the Open Ship Registry System on Maritime Fleets: An Applied Study on the State of Qatar (2012–2022)

Abstract

This study examines the impact of adopting the **open ship registry system** on maritime fleet performance, using the **State of Qatar during the period 2012–2022** as an applied case. It also highlights the system's implications for **maritime safety and marine environmental protection**, as well as for the size and performance of the national fleet. The study employed a **descriptive–analytical approach** in addition to the **case study method**, and relied on field tools including a **questionnaire (40 forms)**, interviews, observation, and site visits, alongside statistical analysis using **SPSS** to test the research hypotheses.

The findings indicate a **statistically significant relationship** between open registration and indicators associated with increased safety risks and weaker inspection and control procedures. The results also show that a considerable proportion of shipowners prefer open registration for economic and regulatory reasons, most notably **lower costs and taxes** and greater flexibility regarding **crew requirements**, despite the facilitation features offered by Qatar's national registry. Moreover, the study reveals that shifting vessels to flags of convenience negatively affects the **size of the national fleet** and reduces the potential economic and strategic benefits derived from it.

Accordingly, the study recommends strengthening the attractiveness of national registration by **reducing fees and taxes**, easing national crew requirements, improving registration and oversight mechanisms, and intensifying awareness efforts about the adverse safety and environmental impacts of open registration—thereby supporting the preservation of the **Qatari maritime fleet** and its role in boosting the national economy and facilitating foreign trade.

Key Words: Impact; Open Ship Registration; Maritime Fleets; State of Qatar.

المقدمة:

يُعد النقل البحري وسيلة هامة من وسائل التبادل التجاري ودعامة أساسية للاقتصاد القومي للدول خصوصاً إن البحار تشغل 75% من مساحة الكرة الأرضية⁽¹⁾، حيث أن 90%⁽²⁾ من حجم التجارة العالمية يتم نقلها بحراً. بعبارة أخرى، أن قطاع النقل البحري من أهم القطاعات والدعامات الأساسية لاقتصاديات الدول ونموها وتقدمها، حيث انه يشكل أهمية كبيرة وأساسية في خدمة التجارة الدولية المنقولة بحراً. لكن، يقع العبء والمهام والمسؤولية في كيفية الاستفادة من النقل البحري والخدمات التي يوفرها على ملاك الأساطيل البحرية والشركات العاملة في مجال تشغيل السفن وذلك من أجل تقديم أفضل خدمة وجودة عالية مع ضرورة توفير تكلفة قليلة حتى يمكن الاستفادة من المميزات التي يوفرها قطاع النقل البحري وإمكانية استغلاله بالطريقة والصورة المثلى. لذلك، بدون أي شك، حتى مع وجود النقل الجوي والبحري.

بصورة عامة هنالك أنواع مختلفة من تسجيل السفن تتبعها الدول⁽³⁾، أي كان نوع التسجيل المستخدم لتسجيل السفن ورفع علم الدولة صاحبة التسجيل وإمكانية الإبحار بين الموانئ البحرية المختلفة، فان دولة علم السفينة لها حقوق وعليها واجبات ومهام يمثل بعضها في توفير الحماية لأساطيلها البحرية سواء عندما تكون السفينة خارج الموانئ الوطنية او عندما تكون في مناطق أعالي البحار أو في المياه الإقليمية لدول أخرى، إذ أن دولة العلم لها الحق والحرية في تطبيق وتنفيذ قوانينها الوطنية ونظام تشريعاتها، طبقاً لمبادئ القانون الدولي والاتفاقيات الدولية ذات الصلة، على السفن التي تسجل عندها وتحمل جنسيتها وترفع علمها بغض النظر عن مكان تواجدها وإبحارها.

إن دولة قطر تعتمد اعتماد كبيراً على النقل البحري لما يحققه لها من فوائد جمة إلا أن تحديات المحافظة على الأسطول البحري القطري من التحرك والذهاب والتسجيل لدول أخرى تعرف بدول التسجيل المفتوح للسفن أو دول الأعلام المفتوحة أو الملائمة مطلب وهدف وغاية أساسية مهمة جداً وذلك لأجل المحافظة على الأسطول البحري القطري.

مشكلة الدراسة:

مشكلة هذه الدراسة يكمن في كيفية جذب ملاك السفن والشركات الملاحية القطرية في الاتجاه نحو رفع العلم القطري بدلاً عن التسجيل في دول أعلام الملائمة مثل بنما، قبرص، وليبيريا والبهامس.... الخ والتي ظلت تمنح ملاك السفن مزايا عديدة ساعدت على هروب وهجرة الملاك الوطنيين إلى تلك الدول مما أثر على أداء الأسطول البحري القطري من خلال نقص الحمولات والفوائد المالية بجانب فقدان الكثير من فرص العمل والتوظيف. حيث نجد انه في سنة 2020 ومن إجمالي 126 سفينة ذات الحمولات الوزنية الخاصة بالأسطول البحري القطري (الحمولات الساكنة) والتي يمتلكها ملاك سفن وشركات ملاحية قطرية، كان هنالك عدد 59 سفينة ترفع العلم القطري وعدد 67 سفينة ترفع أعلام دول الملائمة أي بنسبة تقريبية بلغت 53%⁽⁴⁾، الأمر الذي يتطلب إعطاء المزيد من المزايا والحوافز والثقة للملاك القطريين في الاتجاه نحو التسجيل الوطني ورفع أعلام دولهم والمساهمة في رفع أداء الأسطول الوطني القطري.

(1) فايد يوسف عبد المجيد، عنبر محمود مفتوح، جغرافية البحار والمحيطات، 2016، دار الثقافة العربية، القاهرة، مصر، ص. 11.

(2) المنصوري، محمد العوامي، الشرح والتعليق على القانون التجاري البحري في دولة الإمارات العربية المتحدة، 2017، مكتبة الوفاء القانونية، ص. 3.

(3) وذلك حسب العرف أو النظام المتبع بين الدول فيما يتعلق بالأجراء الإداري المتبع بتسجيل الدول فبعض الدول تستخدم نظام التسجيل الوطني والبعض تستخدم نظام التسجيل الدولي بينما البعض يستخدم نظام التسجيل المفتوح، للمزيد راجع

Dickinson, H., International Ship Registration Requirements, 2014, Official Lawyers, Eurasian Capital of European

Unctad, 2020.⁽⁴⁾

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة الآتية: -

ما هو أثر استخدام نظام التسجيل المفتوح للسفن على الأسطول البحري القطري من حيث الحمولات وعدد السفن التي يكون ملاكها قطريين؟

هل تسبب السفن المسجلة تحت نظام التسجيل المفتوح حوادث بحرية تفوق وتزيد عن عدد الحوادث البحرية للسفن المسجلة تحت نظام التسجيل الوطني التقليدي؟

ما هو سبب أو سر لجوء نسبة كبيرة من الملاك القطريين إلى تسجيل سفنهم لدى دول لديها نظام التسجيل المفتوح على الرغم من أن التسجيل الوطني القطري يتميز ويتفرد بمرونة وتسهيلات ومميزات قد لا تتوفر في دول بحرية تقليدية أخرى؟ ولماذا لم ينجح أو يستطیع المشرع القطري في السنوات الأخيرة إرجاع السفن التي تحمل أعلام مفتوحة وجعلها تحمل أعلام قطرية وطنية؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: وجود نظام التسجيل المفتوح للسفن في دول أعلام الملائمة الحالي يؤثر سلباً على امن وسلامة الملاحة البحرية

الفرضية الثانية: وضع السلطة البحرية لدول نظام التسجيل المفتوح للسفن يضعف من القيام بعمليات الرقابة والتفتيش على السفن الوطنية والأجنبية

الفرضية الثالثة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسجيل المفتوح للسفن وأداء وحجم الأسطول البحري القطري.

أهمية الدراسة:

إن الأهمية من أعداد هذه الدراسة هو أنها تبحث في أحد المنهجيات الإدارية الحديثة، والتي تشكل فرعاً مهماً من فروع إدارة اقتصاديات النقل البحري وهو إدارة تسجيل السفن، ودراسة أبعاد التطبيق الناجح للإدارة اللوجستية في تسجيل السفن، إذ يعتبر هذا النوع من الدراسات الحديثة الجديدة في بعض الدول ومنها دولة قطر. لذلك ستترتب على هذه الدراسات نتائج إيجابية لملاك السفن وشركات النقل البحري والمجتمع البحري عموماً ولدولة قطر على وجه الخصوص وذلك فيما يتعلق بمجال الخدمات اللوجستية الخاصة بتسجيل السفن. الأمر الذي سيساعد على تحسين جودة تسجيل السفن وزيادة حمولات السفن ورفع العلم القطري والتزام السفن بمعايير السلامة البحرية ومنع التلوث البحري.

تقديم إضافة علمية ذات جدوى مفيدة لعملية الاستفادة من تسجيل السفن بدولة قطر وتطويره وتحديثه من أجل دعم قطاع النقل البحري والخدمات البحرية القطرية.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الورقة علي المنهج الوصفي التحليلي ومنهج دراسة الحالة . كما استخدمت الاستبانة لتحليل عينة الدراسة بجانب المقابلات كما تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical Package for the Social Sciences بغرض الإجابة على تساؤلات الدراسة واختبار صحة فرضياتها وذلك للوصول إلى النتائج المرجوة.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على الآتي: -

الحدود الموضوعية: تتجلى في التطرق إلى أثر استخدام نظام التسجيل المفتوح للسفن على الأساطيل البحرية وبالتطبيق على علم دولة قطر مع بيان أهم الأسباب التي دعت ملاك السفن القطريين إلى تسجيل معظم أساطيلهم البحرية تحت نظام التسجيل المفتوح للسفن وما ترتب ونتج عن ذلك من فقدان لكثير من حمولات وعدد السفن للأسطول البحري القطري. الحدود الزمنية: تتمثل في الفترة الزمنية من 2012 إلى 2022.

هيكل الدراسة:

جاءت الدراسة مشتملة علي المقدمة و أربعة محاور، المحور الأول تناول أنظمة التسجيل المفتوح للسفن، أما المحور الثاني فجاء مشتملا علي نظم التسجيل المفتوح في دولة قطر. كما جاء المحور الثالث متناولاً آثار نظام التسجيل المفتوح للسفن. وأخيرا المحور الرابع والذي اشتمل التحليل النتائج والتوصيات.

المحور الأول: أنظمة التسجيل المفتوح للسفن**1-1 أنواع أنظمة تسجيل السفن**

تسجيل السفن بصورة يمكن وصفه بأنه أحد الإجراءات الإدارية التي يقوم بها ملاك السفن في إقليم الدولة وذلك بعد إتباع وتنفيذ الشروط والمتطلبات والقوانين والقرارات ذات الصلة، والتي تختلف من دولة لأخرى، والتي عادة ما تتطلبها السلطات المختصة بتلك الدولة، عادة ما تعرف بدولة العلم Flag State. أشار Li and Won ham⁽⁵⁾ إلى انه بصورة عامة توجد ثلاث أنواع لنظام تسجيل السفن وهم: -

نظام التسجيل الوطني National Registry**نظام التسجيل المفتوح Open Registry**

من الطبيعي أن لكل نظام من الأنظمة شروطه وضوابطه ومميزاته سواء للدولة التي تقوم بالتسجيل أو ملاك السفن. بعبارة أخرى، توجد ثلاثة أنواع لتسجيل السفن تستطيع الشركات الملاحية أن تقوم بتسجيل سفنها بموجبها.⁽⁶⁾

أولاً: نظام التسجيل الوطني (NR) National Registry ، أو أحيانا يعرف بالتسجيل المغلق (CR) Closed Registry أو التسجيل التقليدي (TR) Traditional Registry ، فبهذا النوع من أنظمة تسجيل السفن عادة تسمح الدول بتسجيل السفن لديها ورفع علمها بشرط أن تتبع ملكية تلك السفن لمواطنيها أو مقيمين عندها، مثال ذلك الولايات المتحدة الأمريكية USA والمملكة المتحدة UK واليابان وكندا وقطر ومصر والسودان.

بعد إجراء عملية التسجيل تستطيع تلك السفن ان تُمنح الحق في الحصول على جنسية تلك الدولة ورفع علمها وان تخضع تلك السفن وتلتزم بقوانين وتعليمات وشروط ولوائح تلك الدولة. حيث أن جنسية السفينة تحدد الكثير من الواجبات والالتزامات.

⁽¹⁾ Li, K.X., and Wonham, J., "New Developments in Ship Registration", (1999) 14 International Journal of Marine and Coastal Law 137-54, P.43

⁽²⁾ Whitworth, J. (1987). The Registration options. Causes and consequences. Which Register? Which Flag? Conference Lloyd's of London Press, P.19

من ضمن مميزات التسجيل الوطني أو التقليدي هو السماح للسفن بممارسة عمليات الصيد، القطر والإرشاد في المياه الإقليمية للدولة على السفن المسجلة تحت نظام التسجيل الوطني بتلك الدولة دون غيرها،

ثانياً/التسجيل المفتوح (OR) Open Registry

يمكن أن يكون التسجيل المفتوح فعالاً وبديلاً عن الأنواع الأخرى من حيث التكلفة لأصحاب السفن الذين يتطلعون إلى تسجيل سفنهم، وذلك من خلال تقديم أسعار تنافسية، عمليات تسجيل أسرع، عدد أقل من القيود والوصول بسرعة إلى التجارة الدولية، حيث توفر السجلات المفتوحة خياراً قابلاً للتطبيق لأصحاب السفن الذين يتطلعون إلى توفير المال وتبسيط عملياتهم.²

في هذا النظام أو التسجيل المفتوح تسمح الدول بتسجيل السفن لمواطنيها أو المقيمين فيها وكذلك تسمح أيضاً بالتسجيل لسفن تكون مملوكة لأشخاص يحملون جنسية دول أخرى خلاف دولة التسجيل المطلوب فيها، أي أن هذا التسجيل يكون مفتوح للسفن المملوكة للأجانب، مثال ذلك مالطا، لبنان، ليبيريا.⁽⁷⁾ Hill

يوضح الجدول رقم (1.1) أهم المميزات التي يحصل عليها ملاك السفن سواء كانت سفنهم مسجلة تحت السجل الوطني أو الثنائي أو المفتوح. كما إن الجدول المذكور يشير إلى العيوب إذا صح التعبير التي يواجهها ملاك السفن عند تسجيل سفنهم في السجلات المذكورة. تجد الإشارة إلى أنه قد تختلف هذه المميزات أو العيوب على أرض الواقع، كما أنها قد تزداد أو تنخفض من دولة إلى أخرى، لكن ما ذكر في هذا الجدول يمثل الغالبية المشتركة من المميزات التي يحصل عليها ملاك السفن أو العيوب.

جدول رقم (1.1) مميزات وعيوب التسجيل الوطني (NR) والثنائي (SR) والمفتوح (OR) لمالك السفينة

المميزات والعيوب	التسجيل الوطني	التسجيل الثنائي	التسجيل المفتوح
مزايا لمالك السفينة			
إعانات مالية ودعم من الحكومة	نعم	نعم	لا
حرية الوصول إلى الشحنات الوطنية	نعم	نعم	لا
حرية الوصول إلى الموانئ الوطنية	نعم	نعم	لا
الأولوية في خدمات الموانئ الوطنية	نعم	نعم	لا
مرونة في جنسيات الطاقم	لا	نعم	نعم
توفير أو تقليل تكلفة الطاقم	لا	نعم	نعم
تحويلات العملة بسهولة	غير مؤكد	نعم	نعم
رسوم تسجيل منخفضة	لا	لا	نعم
ضريبة منخفضة أو بدون ضريبة	لا	نعم	نعم
النظر في قسط التأمين المنخفض	لا	نعم	نعم
الخدمة الدبلوماسية والعسكرية	نعم	نعم	لا

(7) Hill, C., Maritime Law 6th ed. (LLP: London), 2003, P.66

الحماية من دولة العلم	نعم	نعم	من غير المرجح
سمعة جيدة	نعم	غير مؤكد	من غير المرجح
استقرار سياسي	محتمل ان	محتمل ان	غير مؤكد
البيروقراطية	نعم	لا	لا
عيوب لمالك السفينة			
الرقابة الحكومية (السلامة والمالية والسياسيات) وما الى ذلك	نعم	نعم	لا
تفتيش على إجراءات السلامة من قبل مفتشين دولة العلم	نعم	نعم	من غير المرجح
الالتزام القانوني الوطني في حالة الحرب والطوارئ	نعم	نعم	لا
خطر التعرض للاعتقال والاستيلاء من قبل العدو	نعم	نعم	يمكن تجنبه
تدخل سيطرة دولة الميناء	من غير المرجح	غير مؤكد	نعم
مقاطعة نقابة البحارة	لا	غير مؤكد	نعم
شرط البناء الوطني	غير مؤكد	لا	لا
متطلبات الإصلاح الوطني	غير مؤكد	لا	لا

Source: Li, K.X., and Wonham, J., "New Developments in Ship Registration", (1999) 14 International Journal of Marine and Coastal Law 137-54, P.43

من الجدول رقم (1.1)، يتضح بأن الكثير من السفن المسجلة تحت نظام التسجيل المفتوح Open Registry قد تسببت في كثير من المشاكل التي تؤثر على البيئة البحرية، وبالرغم من ذلك، وكما ذكر (8)، أنه ليس فقط السفن المسجلة تحت نظام التسجيل المفتوح Open Registry تسببت في كثير من المشاكل التي تؤثر على البيئة البحرية، ففي الواقع العملي، أن الكثير من السفن المسجلة في الدول التي لديها نظام التسجيل المغلق أو طني Registry Closed تسببت أيضا في كثير من المشاكل البيئية كحوادث تسريب الزيت أو حوادث السفن، وعليه، يمكن القول بأن إلغاء نظام التسجيل المفتوح Open Registry لا يضع حل للمشاكل التي تؤثر على البيئة البحرية والناجمة بصورة خاصة من التلوث الزيتي.

المحور الثاني: نظام تسجيل السفن في دولة قطر

1.2 نبذة عن نشأة وتطور النقل البحري في دولة قطر

يعتمد اقتصاد دولة قطر بصورة رئيسية على تصدير المواد البترولية والغاز المسائل والمواد البتروكيميائية، وفي نفس الوقت، تستورد دولة قطر الكثير من المواد ذات الأهمية لبناء وتقديم الإنسان وتوفير كافة الخدمات البنية التحتية والأساسية التي تلبي احتياجاته، حيث أن دولة قطر تعتمد على استيراد الكثير من البضائع بمختلف أحجامها وأنواعها وأشكالها من دول مختلفة، لذلك اهتمت دولة قطر بتشجيع الشركات الملاحية وقدمت لهم الكثير من المميزات والتسهيلات التي تجعلهم يستطيعون الوقوف في السوق البحري ومواجهة المنافسة العالمية في مجال النقل البحري، أما ما يخص إنشاء الموانئ البحرية وما يرتبط له، فقد كان لها عناية واهتمام كبير من قبل دولة قطر، فقد تم إنشاء ستة موانئ متطورة ومتقدمة ذات إمكانيات عالية تستطيع من خلالها تحقيق أعلى معدلات الاستيراد والتصدير وذلك عن طريق استقبال ومغادرة السفن بمختلف أنواعها وأحجامها لتلك الموانئ.

نظراً للموقع الهام والاستراتيجي الذي تتميز به دولة قطر، باعتبارها من الدول التي تطل

نظراً للموقع المهم والاستراتيجي الذي تتميز به دولة قطر، بوصفها من الدول المطلة على الخليج العربي، فقد ارتكز اقتصادها وتجارها الخارجية أساساً على الأسطول البحري، وبالتالي فإن معظم مبادلاتها التجارية تتم عن طريق النقل البحري. لذلك تُعد عملية نقل البضائع بحرًا عاملاً مهماً وأساسياً، وأحد الركائز التي تقوم عليها التجارة الخارجية. ويتم نقل هذه البضائع بواسطة سفن بحرية ذات أحجام وأشكال مختلفة، مزودة ومجهزة بأحدث الأجهزة والوسائل والتقنيات الملاحية، وذلك بهدف المحافظة على سلامة الطاقم والركاب والبضائع.

استناداً إلى ما جاء بالجدول رقم (1.2) والشكل رقم (1.2)، إن الحمولة الوزنية Dead Weight للسفن المسجلة تحت العلم القطري خلال الفترة (2001-2020) تكون ذات نسب متغيرة وغير مستقرة، ويلاحظ بأنها تزداد فترة وتتناقص فترة أخرى، بعبارة أخرى، لوحظ بان هذه الحمولة خلال العشريون عام من (2001 إلى 2020) متغيرة ومتذبذبة، ففي عام (2001) كانت الحمولة الوزنية للأسطول القطري البحري تعادل 1079000 طن ثم انخفضت إلى 770000 طن في عام (2003)، لكن لوحظ بان الحمولة الوزنية للأسطول القطري البحري بدا بالزيادة حتى وصلت ذروتها في عام (2010) إلى 1363440 طن، لكنها ما لبثت كثيراً إلا أن تراجعت في عام (2014) حتى وصلت إلى 914496 طن ثم بعد ذلك بدأت ترتفع ويصعد المؤشر حتى وصلت الحمولة الوزنية للأسطول القطري البحري في (2020) إلى 1084957 طن.

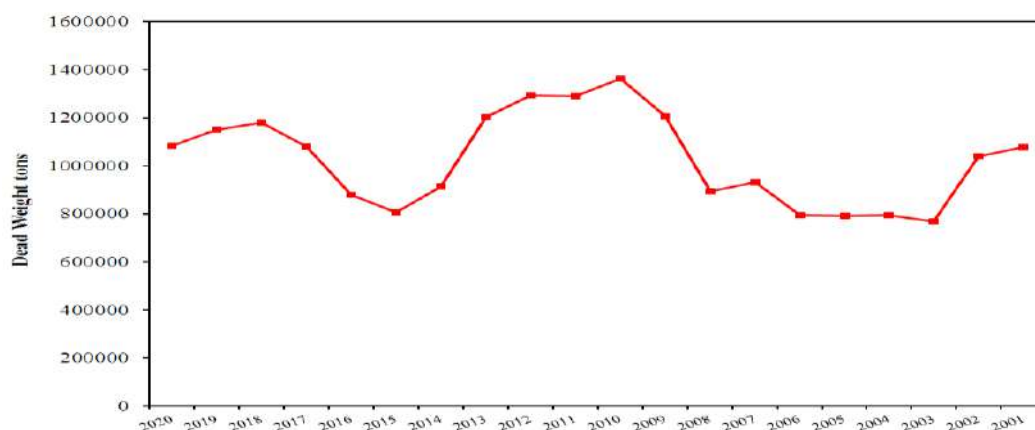
مما ذكر، سواء الحمولة الكلية GT للسفن المسجلة تحت العلم القطري خلال الفترة من (1995-2020) أو الحمولة الوزنية DW للسفن المسجلة تحت العلم القطري خلال الفترة (2001-2020)، فهذا يعطي انطباع وتصور مهم ودليل واضح وهو اهتمام دولة قطر بأسطولها البحري الوطني والسعي على تطويره وتقديمه وتنميته إيماناً منها بالأهمية والدور الذي يلعبه الأسطول البحري في دعم الاقتصاد الوطني المتمثل بعمليات الاستيراد والتصدير المستمرة التي تشهدها دولة قطر خلال الخمس والعشريون عام الماضية أو قد يكون قبل ذلك.

جدول رقم (1.2) الحمولة الوزنية للسفن المسجلة تحت العلم القطري خلال الفترة (2001 إلى 2020)

Year	Dead Weight tons	Year	Dead Weight tons
2020	1084957	2010	1363440
2019	1149497	2009	1206423
2018	1179939	2008	893893
2017	1081855	2007	932616
2016	879518.7	2006	794554
2015	807570.4	2005	793000
2014	914496	2004	795874
2013	1203659	2003	770000
2012	1294600	2002	1040000
2011	1290128	2001	1079000

Source: UNCTAD, 2020

شكل رقم (1.2) تطور الحمولة الوزنية للسفن المسجلة تحت العلم القطري خلال الفترة (2001 إلى 2020)



Source: UNCTAD, 2020

خطوات دولة قطر في مواجهة تنفيذ التسجيل المفتوح للسفن

قامت دولة قطر بعدة خطوات عملية من أجل المحافظة على أسطولها البحري القطري وجذب ملاك السفن القطريين بالتسجيل تحت نظام التسجيل الوطني القطري وإقناعهم بعدم التحرك وتسجيل سفنهم تحت نظام التسجيل المفتوح ورفع أعلام الملائمة. من ضمن الخطوات التي اتخذتها دولة قطر في المحافظة على أسطولها البحري هو الآتي: -

إصدار تشريعات قانونية جديدة تساهم في المحافظة على الأعمال البحرية والاستثمارات البحرية.

إصدار آليات جديدة تساهم في المحافظة على أمن وسلامة السفن أينما وجدت في المناطق البحرية المختلفة.

تسهيل القروض البنكية كتخفيض نسبة الفائدة البحرية مما يسهل لملاك السفن اقتراض من تلك البنوك لشراء أو إدارة السفن ومن ثم تشغيلها.

السهولة لملاك السفن في اختيار جنسية الطاقم والعمالة البحرية التي تعمل على سفنه.

عدم وجود ضرائب دخل على الأرباح التي يحصل عليها ملاك السفن.

إعطاء أولوية في عمليات القطر والإرشاد والنقل الساحلي في المياه الإقليمية القطرية.

حماية الأساطيل البحرية القطرية من الجرائم والمحافظة على أمنها وسلامتها.

توفير الدعم اللوجستي ولخدماتي والأمني للأساطيل البحرية القطرية.

توفير خدمات تسجيل السفن على مدار الساعة وعن طريق شبكة الانترنت

تسهيل إجراءات تسجيل السفن والمطالبة بمبالغ قليلة نظير ذلك التسجيل.

تقديم الدعم والمساندة الكبير للسفن القطرية فيما يتعلق بسلامتها وأمنها.

وجود هيئات تصنيف وإشراف عالمية تعمل لدى قطاع النقل البحري مما له الأثر الكبير في إضفاء صفة الثقة والجودة

عند دخول السفن القطرية للموانئ الأجنبية

يتميز نظام التسجيل الوطني القطري بأن لدي سمعة عالمية ممتازة في عدم أو قلة السفن المسجلة تحته من إجراءات

الحجز في الموانئ الأجنبية.

المحور الثالث: آثار نظام التسجيل المفتوح للسفن

ذكر المعارضون والمنتقدون لنظام التسجيل المفتوح، بأن لتسجيل السفن المفتوح الكثير والعديد من النتائج أو الآثار التي تؤثر على الملاحة البحرية وعمليات الإبحار بين موانئ دول العالم. قد تكون هذه الآثار تتعلق بالسلامة البحرية أو سلامة العاملين أو الموجودين على ظهر تلك السفن أو على البضائع والحمولات التي يتم شحنها على متن تلك السفن أو على سلامة البيئة البحرية أو على زيادة حالات الحوادث البحرية أو زيادة عدد السفن دون المستوى المطلوب أو على زيادة حالات ترك العلم الوطني للتسجيل التقليدي الوطني والتحرك باتجاه علم دول التسجيل المفتوح أو على تلك السفن نفسها وهذا ما سوف يتضح لنا في البنود والفقرات الموضحة أدناه. (9).

1.3 آثار خاصة بمخاطر عدم معرفة ملاك السفن الأصليين

إن من أهم المشاكل أو المخاطر التي تحدث نتيجة نظام تسجيل السفن المفتوح هي ان هذا النظام يسمح ولا يمانع بعدم معرفة ملاك السفن الأصليين Original Ownership Hidden مما يشكل مخاطر عديدة تتمثل بعضها بتهرب وتجنب ملاك السفن من اللوائح والقوانين، كما أن بعض دول التسجيل المفتوح تعلن، بصورة واضحة، بأن من ضمن الخدمات والعروض التي توفرها لملاك السفن لتسجل لديها هو عدم الكشف عن أسمائهم أو إخفاء أسمائهم وعناوينهم Ownership Anonymity، وبالتالي ملاك السفن التي تسعى لإخفاء هويتهم لسبب أو لآخر يمكنهم ويستطيعون القيام بشكل واضح بأعمال غير قانونية أو أنشطة إرهابية Special risks of not knowing the original ship owners. (10).

2.3 آثار خاصة بمخاطر اقتصادية على دول وبجارة ملاك السفن الأجانب المسجلة تحت نظام التسجيل المفتوح للسفن

إن المخاطر الاقتصادية على دول ملاك السفن التي تقوم بتسجيل سفنهم تحت نظام التسجيل المفتوح تتمثل تحرك وتوجه ملاك سفن دول التسجيل العادي الوطني إلى دول التسجيل المفتوح، حيث يؤدي ذلك إلى حدوث ضرر كبير لدى دول التسجيل الوطني العادي متمثلاً بفقد جزء من الأسطول البحري للدول البحرية الوطنية، وكذلك فقد الكثير من المزايا التي تتمتع بها تلك الدول حيث ان الأسطول البحري يعتبر بمثابة دعامة اقتصادية وعسكرية وسياسية. (11)

جدول رقم (1.3) أكبر خمس دول في توريد البحارة على مستوى العالم (2015)

No.	For all seafarers	For officers	For rating
1	China	china	Philippines
2	Philippines	Philippines	China
3	Indonesia	India	Indonesia
4	Russian federation	Indonesia	Russian federation
5	Ukraine	Russian federation	Ukraine

Source: BIMCO/ICS, 2015

OECD and ITF websites. (9)

(10) Baylon, A. & Santos, V. (2011). The Challenges in Philippine Maritime Education and Training. International Journal of Innovative Interdisciplinary Research 1, (1).

(11) FAO, Food and Agriculture Organization of the United Nations, 2012. Fishing vessels operating under open registers and the exercise of flag State [online]. Available: www.fao.org/docrep/005/y3824e/y3824e06.htm

يلاحظ بأنه من المخاطر الاقتصادية التي يشكلها نظام التسجيل المفتوح هو تركز العمالة البحرية في دول معينة بحد ذاتها كما هو موضح من الجدول رقم (1.3)، وعليه وعند دراسة وتحليل ذلك يمكن الاستنتاج بأن أكثر نصيب للبحارة المعروضين للعمل في السوق البحري الدولي خلال الفترة المذكورة يتمركز في دول محدودة دون غيرها كالصين، الفلبين، اندونيسيا، روسيا وأوكرانيا، وهذا يدل على مقدار تأثير التسجيل المفتوح الذي من ضمن سماته هو حرية ملاك السفينة المسجلة في هذا النظام في اختيار الأطقم البحرية من أي دولة وأي جنسية وتحت أي ظروف وبدون تحديد أو قيود أو شروط على المالك عند اختياره لتلك العمالة، حيث ان اغلب هؤلاء الملاك التي تسجل سفنها تحت نظام التسجيل المفتوح تذهب إلى البحارة الموجودة في الجدول رقم (7.3) نظرا لما يتميزون به من رواتب وأجور وظروف معيشة منخفضة وقد تكون ساعات عملهم أطول من المعتاد.

بسبب الطلب على نوعية البحارة الموجودة في الجدول رقم (1.3) وزيادة نسبتهم والطلب عليهم في السوق من قبل ملاك سفن التسجيل المفتوح ذات الحمولات الأكبر والأضخم بالعالم فضلاً عن عدم استخدام بحارة الدول الأصلية للأملاك لأسباب الأجور والرواتب وتوفير بيئة سكن مناسبة لهم مما يؤثر على تكاليف تشغيل السفن وهذا غير محبوب أو مرغوب به لهذه الملاك، فان ذلك الأمر جعل بحارة الدول الأصلية لملاك هؤلاء السفن، عادة الدول البحرية الوطنية، تعاني من البطالة وعدم حصول مواطنيهم على وظائف بحرية الا فقط على سفن ذات التسجيل الوطني بموجب تشريع يحدد النسبة حول ذلك علما بان تكاليف هؤلاء البحارة، بطبيعة الحال، اقل من تكاليف بحارة سفن التسجيل المفتوح.

استنادا على ما جاء وبصورة عامة، يمكن تلخيص المخاطر والمتاعب والآثار التي قد يتعرض لها البحارة التي تعمل على سفن أعلام التسجيل المفتوح بالشكل (1.3).

شكل رقم (1.3) مخاطر ومتاعب وآثار التسجيل المفتوح على العمالة البحرية



Source: Smita, 2019

3.3 آثار خاصة بمخاطر ترك البحارة على السفن المسجلة تحت نظام التسجيل المفتوح

يوجد العديد من البحارة، التي تعمل على سفن مسجلة تحت نظام التسجيل المفتوح، تترك في موانئ أجنبية مع عدم دفع مبلغ كبيرة خاصة برواتبهم ومستحقاتهم ولا حتى تذاكر عودة هؤلاء البحارة إلى وطنهم الأصلي وذلك لان ملاك تلك السفن تعاني مشاكل وانهيارات مالية كبيرة قد يبيع سفينته المحجوزة في ميناء ما، أكد هذه الحقيقة التقارير التي ينشرها الموقع

الرسمي للاتحاد الدولي لعمال النقل (ITF) بين الحين والآخر وخاصة في الفترة الأخيرة فقد زادت حالات ترك البحارة والسفن في الموانئ الأجنبية.

4.3- آثار تطبيق نظام التسجيل المفتوح للسفن على السلامة البحرية

بصورة عامة عدم التقيد والتنفيذ والتطبيق للمعايير والمقاييس والنظم التي تفرضها المنظمة البحرية الدولية IMO ومنظمة العمل الدولية ILO ومذكرات التفاهم MOUs، قد يتسبب في جعل تلك السفن تعمل على حدوث خسائر بشرية وممتلكات وحالات غرق وتدمير للكائنات البحرية وإتلاف بضائع وإزهاق أرواح، وبالرغم من التقدم التكنولوجي المذهل وتطور صناعة بناء السفن وارتفاع نظم الاتصالات والاستغاثة عبر الأقمار الصناعية خلال السنوات الماضية، إلا أن ذلك لم يحل دون وقوع عدد من الحوادث والكوارث البحرية التي تسببت في فقد الأرواح والممتلكات (12).

كما يرى البعض، فيما يتعلق بانخفاض مستويات ومعدلات السلامة ومنع التلوث، إن أعلى معدل للحوادث البحرية في السنوات الماضية تم تسجيله كان من نصيب السفن التي ترفع أعلام التسجيل المفتوح Open Registry بالمقارنة مع معدل حوادث السفن المسجلة تحت أعلام الدول الأخرى (13).

ذكر النطاح (14)، أن هنالك عدة عوامل تسبب في وقوع الحوادث البحرية، منها عدم التقيد بالمعايير والقواعد الدولية ذات الصلة كقواعد منع التصادم والقواعد الخاصة بمعايير الأمن والسلامة ومنع التلوث، السفن القديمة أو السفن التي لم تتم صيانتها، التسجيل في السجل المفتوح ودون مراقبة ومتابعة السفينة من قبل دولة العلم، عدم وجود متابعة من بعض السلطات البحرية أو بعض هيئات التصنيف وحالة الطاقم النفسية والاجتماعية والبيئية.

في الحقيقة، أثبتت نتائج تحليل حوادث السفن والدراسات الخاصة بمدى تأثير أطقم السفن على السلامة البحرية ان العنصر البشري هو السبب الرئيسي في هذه الحوادث بنسبة تصل إلى 80 % خلال الفترة الماضية (15)، شحاتة (16) ذكر، أيضاً، ان 80 % من أسباب الحوادث البحرية كان سببها هو خطأ العنصر البشري، ولذلك لجأت المنظمة البحرية الدولية IMO لتطبيق أنظمة الإدارة والجودة في السلامة البحرية ISM (17)، وهنالك آراء كثيرة حول أسباب الخطأ البشري، البعض ذكر أن 90 % من حوادث التصادم و 75 % من حوادث الحريق والانفجارات على متن السفن كانت بسبب الخطأ البشري (18)، هذه الأخطاء يمكن أن تحدث في أي وقت وفي أي مرحلة من مراحل الرحلة البحرية بدءاً من مغادرة السفينة للميناء ثم الإبحار والظروف الجوية حتى الوصول إلى ميناء الوصول وإجراء عمليات الشحن أو التفريغ وخلال هذه الفترة تكون المسؤولية على أفراد الطاقم (19).

(12) طلال الشواربي، عادل عطية (1999). قواعد السلامة الدولية وتطبيقاتها، شرح كامل لقواعد السلامة الدولية ISM وتطبيقاتها العملية والية التطبيق والتنفيذ بواسطة الشركات الملاحية، منشأة الشنهاي، الطبعة الأولى، الإسكندرية، مصر.

Ready, Ibid, P. 120 (13)

(14) النطاح، محمد احمد (2003). السفينة والحوادث البحرية، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات، القاهرة، مصر.

(3) Schager, B. (1998). A new personal appraisal system for the maritime industry,

http://www.marine_profile.com/articles.htm

(16) شحاتة، إبراهيم (يناير 2002). رقابة دولة الميناء وإدارة السلامة البحرية، مجلة الاكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري، العدد 27، المجلد 53، الإسكندرية، مصر.

(17) أسامة، المليجي، (ديسمبر 2000). نظم الجودة البحرية ISM، مجلة الجمعية العربية للملاحة، العدد 15، الإسكندرية، مصر.

(18) Chauvel, A. (1997). Managing Safety and Quality in Shipping, The Nautical Institute: London, UK.

(19) بدوي، عصام احمد، المرجع السابق، ص. 90

جدول رقم (2.3) عدد الحوادث البحرية لأكثر عشر العلام دول في تسجيل السفن خلال الفترة من (2010-2020)

Flag	Very serious	Serious	Less serious	Unspecified	Total no of marine casualties	Percentage of accident
Panama (OR)	245	163	51	4	463	11.3258317
Liberia (OR)	108	147	79	6	340	8.31702544
Marshall Islands (OR)	97	25	13	2	137	3.351272016
Hong Kong, China (NR)	103	31	11	1	146	3.571428571
Singapore (NR)	49	23	9	4	85	2.07925636
Malta (OR)	85	110	35	2	232	5.675146771
China (NR)	67	8	0	3	78	1.908023483
Bahamas (OR)	51	43	8	2	104	2.544031311
Greece (NR)	26	17	2	0	45	1.100782779
Japan (NR)	47	6	2	0	55	1.345401174
Total of tabulated	878	573	210	24	1685	41.218 %
Total of the world	2407	1207	395	79	4088	100%

Source: GISIS, 2020

يمكن اعتبار هذه الإحصائيات والإحصائيات المذكورة والخاصة بالحوادث البحرية لأكثر عشر دول في تسجيل السفن خلال الفترة من (2010-2020) والمشار إليها بالجدول رقم (2.3) كدليل إثبات على أن الكثير الكوارث البحرية قد حدثت من قبل سفن دول التسجيل المفتوح في الفترات الزمنية الماضية والحالية، حيث أن دول التسجيل المفتوح صاحب النسبة الأكثر في مجال الحوادث البحرية.

آثار تطبيق نظام التسجيل المفتوح للسفن على السلامة البحرية:

بصورة عامة عدم التقيد والتنفيذ والتطبيق للمعايير والمقاييس والنظم التي تفرضها المنظمة البحرية الدولية IMO ومنظمة العمل الدولية ILO ومذكرات التفاهم MOUs، قد يتسبب في جعل تلك السفن تعمل على حدوث خسائر بشرية وممتلكات وحالات غرق وتدمير للكائنات البحرية وإتلاف بضائع وإزهاق أرواح، وبالرغم من التقدم التكنولوجي المذهل وتطور صناعة بناء السفن وارتفاع نظم الاتصالات والاستغاثة عبر الأقمار الصناعية خلال السنوات الماضية، إلا أن ذلك لم يحل دون وقوع عدد من الحوادث والكوارث البحرية التي تسببت في فقد الأرواح والممتلكات (20).

كما يرى البعض، فيما يتعلق بانخفاض مستويات ومعدلات السلامة ومنع التلوث، أن أعلى معدل للحوادث البحرية في السنوات الماضية تم تسجيله كان من نصيب السفن التي ترفع أعلام التسجيل المفتوح Open Registry بالمقارنة مع معدل حوادث السفن المسجلة تحت أعلام الدول الأخرى (21).

ذكر النطاح (22)، أن هنالك عدة عوامل تسبب في وقوع الحوادث البحرية، منها عدم التقيد بالمعايير والقواعد الدولية ذات

(20) طلال الشواربي، عادل عطية (1999). قواعد السلامة الدولية وتطبيقاتها، شرح كامل لقواعد السلامة الدولية ISM وتطبيقاتها العملية والية التطبيق والتفويض بواسطة الشركات الملاحية، منشأة الشنهابي، الطبعة الأولى، الإسكندرية، مصر.

(21) Ready, Ibid, P. 120

(22) النطاح، محمد احمد (2003). السفينة والحوادث البحرية، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات، القاهرة، مصر.

الصلة كقواعد منع التصادم والقواعد الخاصة بمعايير الأمن والسلامة ومنع التلوث، السفن القديمة أو السفن التي لم تتم صيانتها، التسجيل في السجل المفتوح ودون مراقبة ومتابعة السفينة من قبل دولة العلم، عدم وجودة متابعة من بعض السلطات البحرية أو بعض هيئات التصنيف وحالة الطاقم النفسية والاجتماعية والبيئية.

في الحقيقية، أثبتت نتائج تحليل حوادث السفن والدراسات الخاصة بمدى تأثير أطقم السفن على السلامة البحرية إن العنصر البشري هو السبب الرئيسي في هذه الحوادث بنسبة تصل إلى 80 % خلال الفترة الماضية⁽²³⁾، شحاتة⁽²⁴⁾ ذكر، أيضاً، إن 80 % من أسباب الحوادث البحرية كان سببها هو خطأ العنصر البشري، ولذلك لجأت المنظمة البحرية الدولية IMO لتطبيق أنظمة الإدارة والجودة في السلامة البحرية ISM،⁽²⁵⁾ وهناك آراء كثيرة حول أسباب الخطأ البشري، البعض ذكر أن 90 % من حوادث التصادم و 75 % من حوادث الحريق والانفجارات على متن السفن كانت بسبب الخطأ البشري⁽²⁶⁾، هذه الأخطاء يمكن أن تحدث في أي وقت وفي أي مرحلة من مراحل الرحلة البحرية بدءاً من مغادرة السفينة للميناء ثم الإبحار والظروف الجوية حتى الوصول إلى ميناء الوصول وإجراء عمليات الشحن أو التفريغ وخلال هذه الفترة تكون المسؤولية على أفراد الطاقم⁽²⁷⁾.

المحور الرابع: التحليل النتائج والتوصيات:

أولاً: تحليل الاستبانة

تم تصميم الاستبانة بحيث تتكون من 30 سؤالاً في 3 محاور و يشمل لمحور الأول علي ستة أسئلة كما يشتمل المحور الثاني علي 8 أسئلة والمحور الثالث 8 أسئلة أيضاً تم طرحها علي عينة مجتمع الدراسة من خلال (40) استبانته. تم تحليل البيانات باستخدام برنامج التحليل الإحصائي spss .

1.4 المحور الأول تحليل البيانات الشخصية

1.1.4 المستجوبين في الدراسة الميدانية (الوظيفة، مجال العمل، العمر، مستوى التعليم، سنوات الخبرة)

الوظيفة

جدول رقم (1.4) التوزيع التكراري لأفراد العينة وفق متغير الوظيفة

الوظيفة	التكرار	النسبة
موظف	8	20%
رئيس قسم	6	12.5%
مدير إداري	10	25%
مدير مؤسسة	16	40%
المجموع	40	100%

المصدر: إعداد الباحث من استبانته الدراسة، 2024.

(3) Schager, B. (1998). A new personal appraisal system for the maritime industry,

http://www.marine_profile.com/articles.htm

(24) شحاتة، إبراهيم (يناير 2002). رقابة دولة الميناء وإدارة السلامة البحرية، مجلة الاكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري، العدد 27، المجلد

53، الإسكندرية، مصر .

(25) أسامة، المليجي، (ديسمبر 2000). نظم الجودة البحرية ISM، مجلة الجمعية العربية للملاحة، العدد 15، الإسكندرية، مصر .

(26) Chauvel, A. (1997). Managing Safety and Quality in Shipping, The Nautical Institute: London, UK.

(27) بدوي، عصام احمد، المرجع السابق، ص. 90

من الجدول أعلاه والشكل أدناه، نجد أن 40% من أفراد العينة كانت وظيفتهم مديري مؤسسة، بينما 25% مدير إدارة و20% موظف و12.5% رئيس قسم.

مجال العمل

جدول رقم (2.4) التوزيع التكراري لأفراد العينة وفق مجال العمل

الجهة أو الإدارة	التكرار	النسبة
هيئة الموانئ البحرية	10	25%
توكيلات ملاحية	10	25%
مؤسسات أكاديمية بحرية	5	12.5%
أخرى	15	37.5%
المجموع	40	100%

المصدر: إعداد الباحث من استبانته الدراسة، 2024/2023.

من الجدول أعلاه والشكل أدناه، نجد أن 37.5% من أفراد العينة كان مجال عملهم أخرى، بينما 25% ما بين هيئة الموانئ البحرية وتوكيلات ملاحية و12.5% مؤسسات أكاديمية بحرية.

العمر

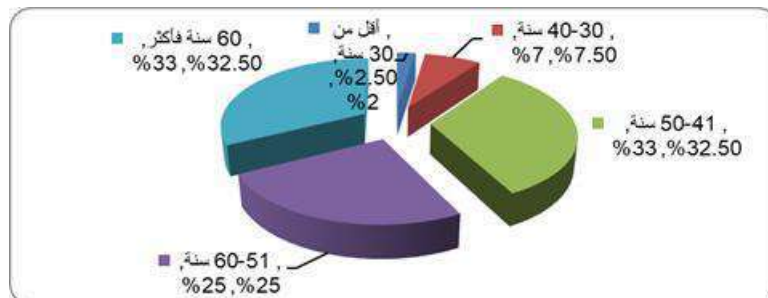
جدول رقم (3.4) يوضح التوزيع التكراري لأفراد العينة وفق متغير العمر

العمر	التكرار	النسبة
أقل من 30 سنة	1	2.5%
30-40 سنة	3	7.5%
41-50 سنة	13	32.5%
51-60 سنة	10	25%
60 سنة فأكثر	13	32.5%
المجموع	40	100%

المصدر: إعداد الباحث من استبانته الدراسة، 2024/2023.

من الجدول أعلاه والشكل أدناه، نجد أن 32.5% من أفراد العينة كانت فئات أعمارهم تتراوح ما بين 41-50 سنة وأكثر من 60 سنة، بينما 25% تتراوح ما بين 51-60 سنة و7.5% ما بين 30-40 سنة و2.5% أقل من 30 سنة، وهذا يعني أن غالبية أعمار أفراد العينة من ذوي الأعمار الكبيرة والراجعة مما ينعكس بصورة إيجابية على نتائج الدراسة.

شكل رقم (1.4) يوضح التوزيع التكراري لأفراد العينة وفق متغير العمر



المصدر: إعداد الباحث من استبانته الدراسة، 2024.

المستوى التعليمي

جدول رقم (4.4) التوزيع التكراري لأفراد العينة وفق متغير المستوى التعليمي

النسبة	التكرار	المستوى التعليمي
2.5%	1	ثانوي
47.5%	19	جامعي
50%	20	فوق الجامعي

المصدر: إعداد الباحث من استبانة الدراسة، 2024/2023.

من الجدول أعلاه، نجد أن 50% من أفراد العينة كان المستوى التعليمي لديهم فوق الجامعي، بينما 47.5% جامعي و2.5% ثانوي، وهذا يعني أن غالبية هم من حملة المؤهلات الجامعية مما يعطي الثقة في نتائج الدراسة.

سنوات الخبرة

جدول رقم (5.4) التوزيع التكراري لأفراد العينة وفق سنوات الخبرة

النسبة	التكرار	السنوات
2.5%	1	5-10 سنوات
7.5%	3	11-15 سنة
90%	36	أكثر من 16 سنة

المصدر: إعداد الباحث من استبانة الدراسة، 2024/2023.

من الجدول أعلاه، نجد أن 90% من أفراد العينة كانت سنوات خبرتهم أكثر من 16 سنة، بينما 7.5% تتراوح خبرتهم ما بين 11-15 سنة و2.5% ما بين 5-10 سنوات، وهذا يعني أن غالبية أفراد العينة يتمتعون بخبرات مهنية كبيرة في مجال عملهم.

المحور الثاني: العبارات الخاصة بفرضيات الدراسة/ أسئلة اختبار الفرضيات (أسئلة الاستبيان

الفرضية الأولى: وجود نظام التسجيل المفتوح للسفن في دول أعلام الملائمة الحالي يؤثر سلباً على امن وسلامة الملاحة البحرية

جدول رقم (6.4) يوضح التكرار والنسب المئوية لعبارات الفرضية الأولى: (وجود نظام التسجيل المفتوح للسفن في دول أعلام الملائمة الحالي يؤثر سلباً على امن وسلامة الملاحة البحرية)

العبارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	اتجاه العبارة
1/ دول نظام التسجيل المفتوح للسفن مؤهلة للقيام بدورها كاملاً في وضع ومراجعة القوانين والتشريعات التي	3 7.5%	2 5%	1 2.5%	18 45%	16 40%	لا أوافق

تساعد على عملية الرقابة على النشاط الملاحي					
2/ تسعى دول التسجيل المفتوح دائما للتوقيع على الاتفاقيات البحرية الخاصة بأمن وسلامة الملاحة البحرية ولديها الرغبة والقدرة والإمكانات على إدارة ملفات الدولة الخاصة بذلك	3	4	4	14	14
	7.5%	10%	10%	35%	35%
3/ ليس لنظام التسجيل المفتوح للسفن علاقة بالحوادث البحرية	3	3	3	17	14
	7.5%	7.5%	7.5%	42.5%	35%
4/ دول نظام التسجيل المفتوح للسفن قادرة للقيام بعملية الرقابة والتدقيق المستمر على مؤسسات القطاع الملاحي	1	5	3	19	11
	2.5%	12.5%	7.5%	47.5%	27.5%
5/ دول نظام التسجيل المفتوح للسفن مؤهلة للإشراف والرقابة على النشاط الملاحي	3	5	1	12	18
	7.5%	12.5%	2.5%	30%	45%
6/ دول نظام التسجيل المفتوح للسفن لها القدرة على الإشراف على تطبيق المتطلبات الدولية للسفن التي ترفع عليها وإصدار الشهادات الخاصة بالسلامة ومنع التلوث	5	13	3	8	11
	12.5%	32.5%	7.5%	20%	27.5%
7/ تسعى دول نظام التسجيل المفتوح للسفن لتطبيق المتطلبات الدولية للموانئ البحرية	6	7	10	7	10
	15%	17.5%	25%	17.5%	25%
8/ نظام التسجيل المفتوح للسفن يؤثر سلبا على السلامة والبيئة البحرية	23	7	2	2	6
	57.5%	17.5%	5%	5%	15%

المصدر: إعداد الباحث عن تحليل بيانات الدراسة من استبانته الدراسة، 2024/2023.

يمكن ملاحظة من الجدول (4-6)، ما يلي:

1/ نجد أن 85% من أفراد العينة لا يوافقون على أن دول نظام التسجيل المفتوح مؤهلة للقيام بدورها كاملاً في وضع ومراجعة القوانين والتشريعات التي تساعد على عملية الرقابة على النشاط الملاحي، 12.5% أوافق و 2.5% محايد.

2/ نجد أن 70% من أفراد العينة لا يوافقون على أن دول التسجيل المفتوح تسعى للتوقيع على الاتفاقيات البحرية الخاصة بأمن وسلامة الملاحة البحرية ولديها الرغبة والقدرة والإمكانات على إدارة ملفات الدولة الخاصة بذلك، بينما 17.5% أوافق و 10% محايد.

3/ نجد أن 77.5% من أفراد العينة لا يوافقون على أنه ليس لنظام التسجيل المفتوح للسفن علاقة بالحوادث البحرية، بينما 15% يوافقون و 7.5% محايدون.

4/ نجد أن 75% من أفراد العينة لا يوافقون على دول نظام التسجيل المفتوح للسفن قادرة للقيام بعملية الرقابة والتدقيق

المستمر على مؤسسات القطاع الملاحى، بينما 14% يوافقون و7.5% محايد.

5/ نجد أن 75% من أفراد العينة لا يوافقون على أن دول نظام التسجيل المفتوح للسفن مؤهلة للإشراف والرقابة على النشاط الملاحى، بينما 20% يوافقون و7.5% محايدون.

6/ نجد أن 47.5% من أفراد العينة لا يوافقون على أن دول نظام التسجيل المفتوح للسفن لها القدرة على الإشراف على تطبيق المتطلبات الدولية للسفن وإصدار الشهادات، بينما 45% يوافقون و7.5% محايدون.

7/ نجد أن 42.5% من أفراد العينة لا يوافقون على أن دول نظام التسجيل المفتوح للسفن تستطيع تطبيق المتطلبات الدولية للموانئ البحرية، بينما 32.5% أوافق و25% محايدون.

8/ نجد أن 75% من أفراد العينة يوافقون على أن نظام التسجيل المفتوح للسفن يؤثر سلباً على السلامة والبيئة البحرية، بينما 20% لا أوافق و5% محايدون.

من خلال الإجابات المشار إليها في الجدول (4-6) يمكن إثبات الفرضية الأولى والتي تنص على أن وجود نظام التسجيل المفتوح للسفن في دول أعلام الملائمة الحالي يؤثر سلباً على امن وسلامة الملاحة البحرية

2.4 الفرضية الثانية: وضع السلطة البحرية لدول نظام التسجيل المفتوح للسفن يضعف من القيام بعمليات الرقابة والتفتيش على السفن الوطنية والأجنبية

جدول رقم (4-7) يوضح التكرار والنسب المئوية لعبارات الفرضية الثانية: وضع السلطة البحرية لدول نظام التسجيل المفتوح للسفن يضعف من القيام بعمليات الرقابة والتفتيش على السفن الوطنية والأجنبية

العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	اتجاه العبارة
1/ تقوم السلطة البحرية بدول نظام التسجيل المفتوح للسفن بالرقابة والتفتيش على السفن الوطنية والأجنبية باستمرار وبشكل فعال	6 15%	8 20%	3 7.5%	9 22.5%	13 32.5%	لا أوافق
2/ لا تمتلك السلطة البحرية لدول نظام التسجيل المفتوح للسفن كوادراً بحرية مؤهلة للقيام بالرقابة والتفتيش على السفن الوطنية والأجنبية	7 17.5%	12 30%	3 7.5%	9 22.5%	9 22.5%	أوافق
3/ تسعى السلطة البحرية لدول نظام التسجيل المفتوح للسفن بالقيام بعمليات التفتيش المطلوبة وفقاً للمعايير الدولية والإقليمية	5 12.5%	5 12.5%	4 10%	16 40%	10 25%	لا أوافق
4/ لا تقوم السلطة البحرية بدول نظام التسجيل المفتوح للسفن بتبادل المعلومات والتقارير مع الجهات ذات الصلة	5 12.5%	13 32.5%	6 15%	9 22.5%	7 17.5%	أوافق
5/ تقوم السلطة البحرية بدول نظام التسجيل المفتوح للسفن بالتعامل مع هيئات التصنيف العالمية المعتمدة ذات السمعة الجيدة وتفويض بعضها للقيام بعمليات	3 7.5%	5 12.5%	5 12.5%	10 25%	16 40%	لا أوافق

التفتيش على السفن وإصدار الشهادات					
أوافق ولا أوافق	9 %22.5	10 %25	2 %5	11 %27.5	8 %20
6/ يعمل الاتحاد الدولي لعمال النقل ITF على مطالبة السلطة البحرية بدول نظام التسجيل المفتوح للسفن على توظيف بحارة مدربة ومؤهلة على سفن التسجيل المفتوح مع إعطائهم حقوقهم					
أوافق	7 %17.5	9 %22.5	4 %10	14 %35	6 %15
7/ لا تقوم السلطة البحرية بدول نظام التسجيل المفتوح للسفن بحفظ حقوق العاملين في المجال البحري وتقديم التسهيلات اللازمة لهم					
لا أوافق	16 %40	10 %25	5 %12.5	4 %10	5 %12.5
8/ تقوم السلطة البحرية بدول نظام التسجيل المفتوح للسفن بالإشراف على تطبيق المعاهدات والاتفاقيات التي توقع عليها الدولة					
لا أوافق	12 %30	11 %27.5	8 %20	4 %10	5 %12.5
9/ تقوم السلطة البحرية بدول نظام التسجيل المفتوح للسفن بإجراء عمليات التحقيق في الحوادث البحرية وإعداد التقارير الخاصة به، وذلك وفقاً لمدونة التحقيق في الحوادث البحرية					

المصدر: إعداد الباحث عن تحليل بيانات الدراسة من استبانته الدراسة، 2202م.

المصدر: إعداد الباحث عن تحليل بيانات الدراسة من استبانته الدراسة، 2024/2023.

يلاحظ الباحث من الجدول (5-7)، مما يلي:

- 1/ نجد أن 55% من أفراد العينة لا يوافقون على أنه تقوم السلطة البحرية بدول نظام التسجيل المفتوح للسفن بالرقابة والتفتيش على السفن الوطنية والأجنبية باستمرار وبشكل فعال، بينما 35% يوافقون و 7.5% محايدون.
- 2/ نجد أن 47.5% من أفراد العينة يوافقون على أنها تمتلك السلطة البحرية لدول نظام التسجيل المفتوح للسفن كوادر بحرية مؤهلة للقيام بالرقابة والتفتيش على السفن الوطنية والأجنبية، بينما 45% لا يوافقون و 7.5% محايدون.
- 3/ نجد أن 65% من أفراد العينة لا يوافقون على أنه تسعى السلطة البحرية لدول نظام التسجيل المفتوح للسفن بالقيام بعمليات التفتيش المطلوبة وفقاً للمعايير الدولية والإقليمية، بينما 25% يوافقون و 10% محايدون.
- 4/ نجد أن 45% من أفراد العينة يوافقون على أن السلطة البحرية بدول نظام التسجيل المفتوح للسفن لا تقوم بتبادل المعلومات والتقارير مع الجهات ذات الصلة، بينما 40% لا يوافقون و 15% محايدون.
- 5/ نجد أن 65% من أفراد العينة لا يوافقون على أن تقوم السلطة البحرية بدول نظام التسجيل المفتوح للسفن بالتعامل مع هيئات التصنيف العالمية المعتمدة ذات السمعة الجيدة وتفويض بعضها للقيام بعمليات التفتيش على السفن وإصدار الشهادات، بينما 20% يوافقون و 12.5% محايدون.
- 6/ نجد أن 47.5% من أفراد العينة ما بين موافقين وغير موافقين على أن يعمل الاتحاد الدولي لعمال النقل ITF على

مطالبة السلطة البحرية بدول نظام التسجيل المفتوح للسفن على توظيف بحارة مدربة ومؤهلة على سفن التسجيل المفتوح مع إعطائهم حقوقهم، بينما 5% محايدون.

7/ نجد أن 50% من أفراد العينة يوافقون على أن تقوم السلطة البحرية بدول نظام التسجيل المفتوح للسفن بحفظ حقوق العاملين في المجال البحري وتقديم التسهيلات اللازمة لهم، بينما 40% لا يوافقون و10% محايدون.

8/ نجد أن 65% من أفراد العينة لا يوافقون على أن تقوم السلطة البحرية بدول نظام التسجيل المفتوح للسفن بالإشراف على تطبيق المعاهدات والاتفاقيات التي توقع عليها الدولة، بينما 22.5% يوافقون و12.5% محايدون.

9/ نجد أن 57.5% من أفراد العينة لا يوافقون على أن تقوم السلطة البحرية بدول نظام التسجيل المفتوح للسفن بإجراء عمليات التحقيق في الحوادث البحرية وإعداد التقارير الخاصة به، وذلك وفقاً لمدونة التحقيق في الحوادث البحرية، وذلك وفقاً لمدونة التحقيق في الحوادث البحرية، بينما 22.5% يوافقون و20% محايدون.

من خلال الإجابات المشار إليها في الجدول (4-7)، يمكن إثبات الفرضية الثانية والتي تنص على الوضع السلطة البحرية لدول نظام التسجيل المفتوح للسفن يضعف من القيام بعمليات الرقابة والتفتيش على السفن الوطنية والأجنبية.

الفرضية الثالثة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسجيل المفتوح للسفن وأداء وحجم الأسطول البحري القطري

جدول (4-8) يوضح التكرار والنسب المئوية لعبارات الفرضية الثالثة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسجيل المفتوح للسفن وأداء وحجم الأسطول البحري القطري

العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	اتجاه العبارة
1/ المميزات التي يوفرها التسجيل الوطني القطري تعادل الى حد كبير المميزات التي يوفرها نظام التسجيل المفتوح للسفن	25 62.5 %	9 22.5 %	2 5 %	1 2.5 %	3 7.5 %	أوافق
2/ الإشراف والمراقبة والتحكم من قبل السلطة البحرية القطرية أفضل بكثير من السلطة البحرية الموجودة لدى دول التسجيل المفتوح	29 72.5 %	6 15 %	1 2.5 %	2 5 %	2 5 %	أوافق
3/ ان تسجيل السفن في دول التسجيل المفتوح بدلا من تسجيلها بدولة قطر يؤثر على فرص العمل والتوظيف على العمالة البحرية في قطر	6 15 %	4 10 %	2 5 %	16 40 %	12 30 %	لا اوافق
4/ إن امتلاك الملاك القطريين لسفن وتسجيلها في دول أجنبية كدول التسجيل المفتوح يجعل إمكانية الاستفادة لدولة قطر من تلك السفن في وقت الأزمات صعبة لأنها لا تحمل العلم القطري	8 20 %	3 7.5 %	3 7.5 %	15 37.5 %	11 27.5 %	لا اوافق

أوافق	3	5	1	22	9	5/ قيام ملاك السفن القطريين بتسجيل سفنهم لدى دول التسجيل المفتوح ورفع أعلام الملائمة يؤثر سلباً على أعداد السفن القطرية التي يمكن استخدامها في السياحة البحرية أو نقل البضائع أو مواد البناء وغيرها.
أوافق	5	6	3	7	19	6/ التسجيل لدى دول الملائمة يجعل هذه الدول تزيد من حجم حمولاتها البحرية ومن ثم التحكم بأسعار الأسواق البحرية
أوافق	0	1	2	25	12	7/ قد يحدث فقدان لفرص الحصول على عقود وصفقات نقل البضائع والغاز والبترول لدى الأسطول البحري قطري وذلك عند قيام الملاك القطريين باتجاه تسجيل سفنهم لدى دول التسجيل المفتوح
أوافق	3	2	1	7	27	8/ ان رفع العلم القطري على السفن المسجلة بدولة قطر أقوى وأفضل وأكثر تأثيراً مما هو الحال في رفع العلم الأجنبي وذلك لما يتميز به العلم القطري من تقيده وتنفيذه للاتفاقيات البحرية الصادرة من IMO & ILO

المصدر: إعداد الباحث من استبانته الدراسة، 2024/2023.

تتمثل ملاحظات الباحث من الجدول رقم (4-8) بما يلي:

- 1/ يلاحظ بان 85% من أفراد العينة يوافقون على أن المميزات التي يوفرها التسجيل الوطني القطري تعادل إلى حد كبير المميزات التي يوفرها نظام التسجيل المفتوح للسفن، بينما 10% لا يوافقون على ذلك و5% محايدون.
- 2/ نجد أن 87.5% من أفراد العينة يوافقون على الإشراف والمراقبة والتحكم من قبل السلطة البحرية القطرية أفضل بكثير من السلطة البحرية الموجودة لدى دول التسجيل المفتوح، بينما 10% لا يوافق و2.5% محايد.
- 3/ نجد أن 70% من أفراد العينة لا يوافقون على أن تسجيل السفن في دول التسجيل المفتوح بدلاً من تسجيلها بدولة قطر يؤثر على فرص العمل والتوظيف على العمالة البحرية في قطر، بينما 30% يوافقون و5% محايدون.
- 4/ نجد أن 65% من أفراد العينة لا يوافقون على أن امتلاك الملاك القطريين لسفن وتسجيلها في دول أجنبية كدول التسجيل المفتوح يجعل إمكانية الاستفادة لدولة قطر من تلك السفن في وقت الأزمات صعبة لأنها لا تحمل العلم القطري، بينما 27.5% يوافقون و7.5% محايدون.

5/ نجد أن 77.5% من أفراد العينة يوافقون على أن قيام ملاك السفن القطريين بتسجيل سفنهم لدى دول التسجيل المفتوح ورفع أعلام الملائمة يؤثر سلباً على أعداد السفن القطرية التي يمكن استخدامها في السياحة البحرية أو نقل البضائع أو مواد البناء وغيرها، بينما 20% لا يوافقون و 2.5% محايدون.

6/ نجد أن 65% من أفراد العينة يوافقون على أن التسجيل لدى دول الملائمة يجعل هذه الدول تزيد من حجم حمولاتها البحرية ومن ثم التحكم بأسعار الأسواق البحرية، بينما 37.5% يوافقون و 7.5% محايدون.

7/ نجد أن 92.5% من أفراد العينة يوافقون على أنه قد يحدث فقدان لفرص الحصول على عقود وصفقات نقل البضائع والغاز والبترول لدى الأسطول البحري قطري وذلك عند قيام الملاك القطريين باتجاه تسجيل سفنهم لدى دول التسجيل المفتوح، بينما 2.5% لا يوافقون على ذلك و 5% محايدون.

8/ نجد أن 85% من أفراد العينة يوافقون على أن رفع العلم القطري على السفن المسجلة بدولة قطر أقوى وأفضل وأكثر تأثيراً مما هو الحال في رفع العلم الأجنبي وذلك لما يتميز به العلم القطري من تقيده وتنفيذه للاتفاقيات البحرية الصادرة من IMO & ILO، بينما 12.5% لا يوافقون و 2.5% محايدون.

من خلال الإجابات المشار إليها في الجدول (5-8)، يمكن إثبات الفرضية الثالثة والتي تنص على أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسجيل المفتوح للسفن وأداء وحجم الأسطول البحري القطري.

جدول رقم (9.4) يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات الفرضية الثالثة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسجيل المفتوح للسفن وأداء وحجم الأسطول البحري القطري

العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1/ المميزات التي يوفرها التسجيل الوطني القطري تعادل إلى حد كبير المميزات التي يوفرها نظام التسجيل المفتوح للسفن	2.00	1.30	7
2/ الإشراف والمراقبة والتحكم من قبل السلطة البحرية القطرية أفضل بكثير من السلطة البحرية الموجودة لدى دول التسجيل المفتوح	1.83	1.13	8
3/ ان تسجيل السفن في دول التسجيل المفتوح بدلاً من تسجيلها بدولة قطر يؤثر على فرص العمل والتوظيف على العمالة البحرية في قطر	3.13	1.38	2
4/ ان امتلاك الملاك القطريين لسفن وتسجيلها في دول أجنبية كدول التسجيل المفتوح يجعل إمكانية الاستفادة لدولة قطر من تلك السفن في وقت الأزمات صعبة لأنها لا تحمل العلم القطري	2.54	1.50	3
5/ قيام ملاك السفن القطريين بتسجيل سفنهم لدى دول التسجيل المفتوح ورفع أعلام الملائمة يؤثر سلباً على أعداد السفن القطرية التي يمكن استخدامها في السياحة البحرية أو نقل البضائع أو مواد البناء وغيرها.	2.05	1.30	6
6/ التسجيل لدى دول الملائمة يجعل هذه الدول تزيد من حجم حمولاتها البحرية ومن ثم التحكم بأسعار الأسواق البحرية	2.53	1.58	4

5	1.32	2.12	7/ قد يحدث فقدان لفرص الحصول على عقود وصفقات نقل البضائع والغاز والبتترول لدى الأسطول البحري قطري وذلك عند قيام الملاك القطريين باتجاه تسجيل سفنهم لدى دول التسجيل المفتوح
1	1.30	3.20	8/ إن رفع العلم القطري على السفن المسجلة بدولة قطر أقوى وأفضل وأكثر تأثيراً مما هو الحال في رفع العلم الأجنبي وذلك لما يتميز به العلم القطري من تقيده وتنفيذه للاتفاقيات البحرية الصادرة من IMO & ILO
	1.35	2.11	إجمالي الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للفرضية الثالثة

المصدر: إعداد الباحث عن تحليل بيانات الدراسة من إستبانة الدراسة، 2024/2023.

يلاحظ الباحث من الجدول (9.4) أعلاه، مما يلي:

1/ أهم عبارة من حيث مستوى الموافقة من عبارات الفرضية الثالثة هي عبارة رفع العلم القطري على السفن المسجلة بدولة قطر أقوى وأفضل وأكثر تأثيراً مما هو الحال في رفع العلم الأجنبي وذلك لما يتميز به العلم القطري من تقيده وتنفيذه للاتفاقيات البحرية الصادرة من IMO & ILO، حيث بلغ متوسط إجابات أفراد العينة على هذه العبارة (3.20) بانحراف معياري قدره (1.30).

2/ تليها في المرتبة الثانية من حيث الموافقة هي عبارة الإشراف والمراقبة والتحكم من قبل السلطة البحرية القطرية أفضل بكثير من السلطة البحرية الموجودة لدى دول التسجيل المفتوح، حيث بلغ متوسط إجابات أفراد العينة على هذه العبارة (3.13) بانحراف معياري (1.38).

3/ من حيث عدم الموافقة فهي عبارة امتلاك الملاك القطريين لسفن وتسجيلها في دول أجنبية كدول التسجيل المفتوح يجعل إمكانية الاستفادة لدولة قطر من تلك السفن في وقت الأزمات صعبة لأنها لا تحمل العلم القطري، حيث بلغ متوسط إجابات أفراد العينة على هذه العبارة (2.54) بانحراف معياري (1.50).

4/ في المرتبة الرابعة من حيث عدم الموافقة هي عبارة أن تسجيل السفن في دول التسجيل المفتوح بدلاً من تسجيلها بدولة قطر يؤثر على فرص العمل والتوظيف على العمالة البحرية في قطر، حيث بلغ متوسط إجابات أفراد العينة على هذه العبارة (2.53) بانحراف معياري (1.58).

5/ تليها في المرتبة الخامسة من حيث الموافقة هي العبارة قيام ملاك السفن القطريين بتسجيل سفنهم لدى دول التسجيل المفتوح ورفع أعلام الملائمة يؤثر سلباً على أعداد السفن القطرية التي يمكن استخدامها في السياحة البحرية أو نقل البضائع أو مواد البناء وغيرها، حيث بلغ متوسط إجابات أفراد العينة على هذه العبارة (2.12) بانحراف معياري (1.32).

6/ كما في المرتبة السادسة من حيث الموافقة هي عبارة التسجيل لدى دول الملائمة يجعل هذه الدول تزيد من حجم حمولاتها البحرية ومن ثم التحكم بأسعار الأسواق البحرية، بلغ متوسط إجابات أفراد العينة على هذه العبارة (2.05) بانحراف معياري (1.30).

7/ في المرتبة السابعة من حيث الموافقة هي عبارة انه قد يحدث فقدان لفرص الحصول على عقود وصفقات نقل البضائع والغاز والبتترول لدى الاسطول البحري قطري وذلك عند قيام الملاك القطريين باتجاه تسجيل سفنهم لدى دول التسجيل المفتوح بلغ متوسط إجابات أفراد العينة على هذه العبارة (2.00) بانحراف معياري (1.30).

8/ تليها في المرتبة الثامنة من حيث الموافقة هي عبارة المميزات التي يوفرها التسجيل الوطني القطري تعادل إلى حد كبير المميزات التي يوفرها نظام التسجيل المفتوح للسفن، بلغ متوسط إجابات أفراد العينة على هذه العبارة (1.83) بانحراف معياري (1.13).

حيث بلغ متوسط جميع العبارات (2.11) بانحراف معياري (1.35) وهذا يدل على أن غالبية أفراد العينة يوافقون على معظم عبارات الفرضية الثالثة.

نتائج الدراسة الميدانية

يتضح من خلال الجداول والرسومات البيانية الخاصة بالدراسة الميدانية بأن الغالبية العظمى من المستجوبين اتفقوا على الآتي: -

- 1- وجود علاقة مباشرة ما بين التسجيل المفتوح والحوادث البحرية.
- 2- إن للتسجيل المفتوح فوائد لا يمكن نكرها ولا يمكن عدم الاعتراف بها.
- 3- وجود عيوب عند تسجيل السفن تحت نظام التسجيل المفتوح.
- 4- إن للتسجيل الوطني قيود وشروط جعلت ملاك السفن بسببها تلجأ إلى تسجيل سفنهم تحت نظام التسجيل المفتوح.
- 5- عن طريق تقديم وطرح بعض العروض والحوافز، تستطيع دول التسجيل الوطني جعل علمها أكثر ملائمة مما يجعل ملاك سفنها الأصليين يرجعون بتسجيل سفنهم لديها.
- 6- نسبة كبيرة وافقت على وجود التسجيل الدولي للسفن بدلاً من التسجيل المفتوح لإرجاع ملاك السفن لأوطانهم الأصلية.
- 7- إن مراقبة الدولة على موانئها تحت نظام مذكرات التفاهم ساعد على تقليل نسبة نمو وانتشار سفن ذات المستوى المتدني سواء كانت هذه السفن تحمل أعلام مفتوحة أو وطنية.
- 8- كثرة الاتفاقيات الدولية ذات الصلة بالسلامة البحرية ومنع التلوث والمحافظة على حياة وتأهيل الطاقم لا شك بأنها مجدية وتحقق الأفضل في ملاحاة آمنة وبحار نظيفة، لكن اتفاقية الأمم المتحدة لشروط تسجيل السفن (1986) إذا تم إقرارها ودخلت حيز التنفيذ فأنها قد تؤدي إلى تقليل نسبة نمو وانتشار سفن ذات التسجيل المفتوح.
- 9- الاتحاد الدولي لعمل النقل ITF ان كان لم يستطيع أن ينفذ أو يقضي أو يبعد سفن التسجيل المفتوح، لكنه استطاع ولو بنسبة مقبولة في توفير حياة آمنة ومناسبة للبحارة.
- 10-10 إن تفوق حمولات التسجيل المفتوح على حمولات التسجيل الوطني لم يأتي من الفراغ، بل انه جهد ومراوغة ومحاولة تمت سنوات تلحقها سنوات أخرى .

التوصيات

- 1- إن السلطة البحرية القطرية تحت ملاك السفن بعدم تسجيل سفنهم لدى الدول التي تسمح بنظام التسجيل المفتوح لأن السفن المسجلة تحت هذا النظام تؤثر سلباً على السلامة والبيئة البحرية.
- 2- تقليل نسبة الضرائب المفروضة على السفن، وتسهيل شروط الطاقم الوطني، يجعل ملاك السفن، تتجه نحو التسجيل الوطني والابتعاد عن التسجيل المفتوح.

- 3- ضرورة حث ملاك السفن للتسجيل لدى دولة قطر مع توفير متطلبات أكثر مرونة وذلك للمحافظة على الأسطول البحري القطري والذي يلعب دورا مهما في دفع عجلة الاقتصاد الوطني وخدمة التجارة الخارجية.
- توصيات بشأن زيادة وعودة حمولات الأسطول البحري القطري ويتم ذلك عن طريق: -

 - 1- زيادة تطوير الآليات الخاصة بتسجيل السفن.
 - 2- تسجيل السفن يكون على مدار الساعة طوال أيام الأسبوع.
 - 3- تقديم المشورة الفنية والإدارية المختصة بشأن جميع القضايا ذات الصلة بتحقيق الامتثال التنظيمي الوطني والدولي والمحافظة عليه.
 - 4- تشجيع ملاك السفن للتسجيل سفنهم مع وضع بعض الحوافز والتشجيعات الخاصة بالضرائب والعمالة
 - 5- توفير بيئة تنظيمية فيما يتعلق بسلامة وأمن وحماية البيئة البحرية
 - 6- التأكد من ان السفن والبحارة تلتزم بالمعايير الدولية.
 - 7- سلامة وأمن الركاب أو الطاقم أو السفن أو الشحنات، من اهم الأمور الخاصة بهذا المجال.

المراجع

أولاً: القران الكريم

سورة الجاثية

ثانياً: الكتب العربية

- فوزي، صلاح الدين (2000). المنهجية في إعداد الرسائل والأبحاث القانونية، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.
- طلال، أشواربي، عادل عطية (1999). قواعد السلامة الدولية وتطبيقاتها، شرح كامل لقواعد السلامة الدولية ISM وتطبيقاتها العملية والية التطبيق والتنفيذ بواسطة الشركات الملاحية، منشأة الشنهاي، الطبعة الأولى، الإسكندرية، مصر
- محمد عبد الفتاح ترك- التحكيم البحري- دار الجامعة الجديدة- الإسكندرية - 2005م.
- النحراوي، أيمن (2008). الأسطول التجاري البحري " الأسس الاقتصادية والإدارة"، مركز الإسكندرية للكتاب
- الاعرجي، فاروق (2015). مباحث في القانون الدولي للبحار، الطبعة الأولى، منشورات زين الحقوقية والأدبية، بيروت لبنان
- النطاح، محمد احمد (2003). السفينة والحوادث البحرية، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات، القاهرة، مصر
- إبراهيم العناني قانون البحار الجديد للمصالح العربية - معهد البحوث والدراسات العربية،
- سمية، بدوي، اقتصاديات النقل البحري في العالم - مطبعة الجمهورية-الإسكندرية-1989
- خلوصي، مدحت (1999). السفينة والقانون البحري. الشنهاي للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، الإسكندرية، مصر.
- حمادة منصور، مقدمة في اقتصاديات النقل البحري، مركز الإسكندرية للكتاب، 1998
- محمد خميس الزوكة-جغرافية النقل - دار المعرفة الجامعية-1997 م

محمد سليمان هدي- اقتصاديات النقل البحري - دار الجامعات المصرية - 1983

عميرة، سعيد (2019). الإجراءات القانونية لتفتيش البواخر. دار الإحصاء العلمي للنشر والتوزيع، الطبعة العربية الأولى، عمان، الأردن.

المراجع باللغة الانجليزية:

ed. (London: Stevens).

Anyanwu, J. O. (2014). The Causes and Minimization of Maritime Disasters on Passenger Vessels. Global Journal of Researches In Engineering: G. Industrial Engineering, Vol. 14, Issue, 2 Version 1.0, USA

Alderton, T.& Winchester, N. (2002, September). Regulation, Representation and the Flag Market. National Sovereignty and Regulation. Journal for Maritime Research, Seafarers International Research Centre, Cardiff University, Retrieved February 15, 2021

Febin, A. K. (2007). Evolution of Flags of Convenience, National on [http://shippinglawtimes.blogspot.com/2007/12/evolution-of-flags-of- University of Advanced Legal Studies, Cochin, India, available convenience.html](http://shippinglawtimes.blogspot.com/2007/12/evolution-of-flags-of-University-of-Advanced-Legal-Studies-Cochin-India-available-convenience.html)

التقارير:

تقرير العوامل المؤثرة في تطوير وتحديث الموانئ البحرية العربية، جامعة الدول العربية، القاهرة، 2006

تقرير، سفن آمنة وبحار نظيفة، الذي نشر بعد حادثة Braer في عام (1993)، <https://www.gov.uk/maib-reports/engine-failure-and-subsequent-grounding-of-oil-tanker-braer-at-garths-ness-shetland-scotland>

تقرير اللورد Rochdale Report، Chairman Lord Committee of Inquiry into Shipping Report, London, HMSO, 1970, Command 4337

التقارير السنوية التي أعدتها أمانة مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية، الاونكتاد United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD).

التقارير السنوية التي أعدتها لجنة السلامة البحرية MSC بالمنظمة البحرية الدولية IMO

التقرير السنوي العالمي لمؤشر الجريمة لعام 2019 الصادر عن موسوعة قاعدة البيانات العالمية " ناميبو " (قنا، 2019) المواقع الإلكترونية:

جميل، دينا (2006). كارثة العبارة السلام 98.... جشع الأرباح وقتل الفقراء. الاشتراكي، <https://revsoc.me/economy/krth-lbr-lslm-98-jsh-lrbh-wqtl-lfqr/>

كيتاك ليم، تاريخ الدخول 23 / 4 / 2021، <https://www.un.org/ar/chronicle/article/20003>، نكتفي بالناشر والتاريخ في المتن

محسن، شريف (2021). دور سفن التسجيل المفتوح في حادث ميناء بيروت. التأمين للعرب. المقال موجود في <https://www.insurance4arab.com/2021/01/blog-post.html>

هنري، كليوباترا (2012). إرشادات بشأن تنفيذ اتفاقية العمل البحري 2006 والضمان الاجتماعي للبجارة. مكتب العمل الدولي، جنيف.

الموقع الرسمي مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية.

الموقع الرسمي للمنظمة البحرية الدولية

الموقع الرسمي لوزارة المواصلات القطرية

الموقع الرسمي لوزارة العدل القطرية، الميزان.

nations. Paper presented at the Inters pill Conference, 28th February

عنوان البحث

**دور التقنية في تحسين إدارة التفاعل بين الطلاب والمعلمين في التعليم عن بُعد: دراسة
حالة حلقات المتون العلمية بالمسجد النبوي الشريف**

عثمان كمال محمود محمد أحمد¹

¹ طالب بمرحلة الدكتوراه، جامعة النيلين - السودان.

البريد الإلكتروني : osmankamal2000@hotmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/20>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/20>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/13م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/05م

المستخلص

تبحث هذه الدراسة في دور التقنية في تحسين إدارة التفاعل بين الطلاب والمعلمين في بيئات التعليم عن بُعد، من خلال دراسة حالة لحلقات تعليم المتون العلمية عن بُعد في المسجد النبوي الشريف. استخدمت الدراسة منهجًا وصفيًا تحليليًا لجمع البيانات بواسطة استبانة موحدة شملت عينة من 1007 مشاركين من طلاب ومعلمين، تم تحليل البيانات إحصائيًا وتفسيرها في ضوء نظريات التعليم الحديثة والدراسات السابقة.

أظهرت النتائج أن الأدوات التقنية تُستخدم على نطاق واسع في إدارة التفاعل التعليمي؛ حيث كان الدعم الفني أبرز تلك الأدوات استخدامًا، بينما كانت المشاركة في النقاشات الإلكترونية هي الأقل استخدامًا. كما تبين أن أهم أدوار التقنية تمثل في إتاحة فرص تفاعل أكثر للطلاب، في حين كان أضعفها في تحفيز التنوع في أساليب التفاعل. وعلى صعيد التحديات، برز ضعف الاتصال بالإنترنت ونقص كفاءة الأجهزة كأهم العقبات، في مقابل أن محدودية تنوع أدوات التفاعل كانت أقلها ذكرًا. كذلك كشفت التحليلات عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين والطلاب في بعض المحاور؛ فقد اختلفت وجهات النظر بشأن دور التقنية في إدارة التفاعل وبشأن التحديات، بينما لم تظهر فروق تذكر في محور زيادة التفاعل، مما يشير إلى تقارب رؤى المعلمين والطلاب في هذا الجانب.

قدم البحث توصيات عملية لتعزيز التفاعل الإلكتروني، من أبرزها: تنوع أدوات التفاعل المستخدمة، وتسجيل الجلسات التعليمية لإتاحتها للمراجعة، وضبط أعداد المشاركين لضمان جودة التواصل، وتوفير قنوات إضافية للتواصل بين المعلم والطلاب خارج أوقات الدرس، مع التأكيد على أهمية التدريب المستمر والدعم التقني. كما أثمر البحث عن تطبيق عملي هو نظام "تفاعل" الذي طوره الباحث كنموذج تقني يساهم في تفعيل هذه التوصيات ضمن بيئة الحلقات التعليمية الإلكترونية بالمسجد النبوي.

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بُعد؛ التفاعل التعليمي الإلكتروني؛ حلقات المتون العلمية؛ التقنيات التعليمية.

RESEARCH TITLE

The Role of Technology in Enhancing Student-Teacher Interaction Management in Remote Education: A Case Study of Core Islamic Text (Motton) Study Circles in the Prophet's Mosque

Abstract

This study investigates the role of technology in enhancing the management of student-teacher interaction in remote education environments, through a case study of distance learning Motton (Core Islamic Text) study circles in the Prophet's Mosque. The study adopted a descriptive-analytical methodology to collect data using a standardized questionnaire administered to a sample of 1007 participants comprising both students and teachers. Data were statistically analyzed and interpreted in light of modern educational theories and previous research.

The results showed that technological tools are widely used in managing educational interaction, with technical support being the most utilized tool, while participation in electronic discussions was the least utilized. Furthermore, the findings indicated that the most significant role of technology was enabling more interaction opportunities for students, while its weakest role was in stimulating diversity in interaction styles. Regarding challenges, poor internet connectivity and lack of device efficiency emerged as the most prominent obstacles, whereas the limited variety of interaction tools was the least mentioned challenge. The analyses also revealed statistically significant differences between the opinions of teachers and students across some axes; viewpoints differed regarding the role of technology in interaction management and the challenges faced, but no significant differences were found in the axis of increased interaction, suggesting a convergence of views between teachers and students on this aspect.

The research provided practical recommendations for enhancing electronic interaction, notably: diversifying the interaction tools used, recording educational sessions for review availability, controlling the number of participants to ensure communication quality, and providing additional communication channels between the teacher and students outside of class time, emphasizing the importance of continuous training and technical support. The research also resulted in a practical application: the "Tafā'ul" system (Interaction System), developed by the researcher as a technological model contributing to the implementation of these recommendations within the electronic study circles environment of the Prophet's Mosque.

Key Words: Remote Education; Electronic Educational Interaction; MottonStudy Circles; Educational Technologies.

المقدمة :

شهد العالم في العقود الأخيرة تطوراً تقنياً متسارعاً امتدَّ أثره إلى شتى مجالات الحياة، وعلى رأسها قطاع التعليم، فقد أعادت التقنيات الحديثة تشكيل البيئة التعليمية وأساليب التواصل بين أطراف العملية التعليمية نحو مزيد من الفاعلية والتكامل (زيتون، 2005)، وفي طليعة المستفيدين من هذا التطور جاء التعليم عن بُعد ولما يوفره من مرونة زمانية ومكانية، وبيئات تعلم متجددة تتجاوز الحواجز التقليدية (الجندي، 2019)، ومع هذا الانتشار الواسع للتعليم الإلكتروني برزت الحاجة إلى تحسين إدارة التفاعل في بيئات التعلّم عن بُعد، نظراً لأثر ذلك المباشر في جودة المخرجات التعليمية (عبد المجيد، 2020)، فالتفاعل ليس عنصراً ثانوياً في العملية التعليمية، بل هو جوهرها وروحها؛ إذ ينعكس مدى التفاعل إيجاباً على تحقيق الأهداف التعليمية، وتعزيز اندماج المتعلمين، ورفع دافعية الطلاب واستمرارية مشاركتهم. وقد أكدت دراسات حديثة وجود علاقة إيجابية قوية بين مستوى التفاعل وبين مشاركة الطلاب وتحسن أدائهم في البيئات الافتراضية (الموسي، 2021) لذلك فإن إدارة هذا التفاعل بفعالية أصبحت ضرورة لتحقيق تعلم إلكتروني ناجح.

في هذا السياق، تُعد البيئات التعليمية الشرعية عن بُعد من المجالات التي تتطلب نمطاً خاصاً من التفاعل يتسم بالوقار العلمي والانضباط المنهجي. ويبرز من هذه البيئات حلقات التعليم عن بُعد لحفظ المتون العلمية في المسجد النبوي الشريف، التي تمثل نموذجاً فريداً يجمع بين الأصالة الشرعية والمعاصرة التقنية، حيث تستقطب آلاف الطلاب من مختلف دول العالم في منظومة تعليمية تفاعلية قائمة على بث مباشر، وتستخدم المنصات الإلكترونية لإدارة العملية التعليمية. يوفر هذا النموذج فرصاً غير مسبوقة للوصول إلى جمهور واسع عالمياً، بفضل التقنيات الحديثة التي مكّنت من ربط طلاب العلم بحلقات المسجد النبوي عبر الإنترنت. ومع ذلك، فإن المحافظة على جودة التفاعل التعليمي داخل هذه البيئة تطرح تحديات خاصة، نظراً لطبيعة المحتوى الشرعي والأساليب التقليدية المتبعة في تدريس المتون من جهة، وخصائص التعلم الإلكتروني من جهة أخرى. ومن هنا تبرز أهمية البحث الحالي في الربط بين التقنية وإدارة التفاعل في نموذج تعليمي شرعي متميز، بهدف تطوير ممارسات تعليمية أكثر فاعلية تدعم نشر العلم الشرعي وتضمن جودة مخرجاته.

استناداً إلى إطار نظري حديث في التعليم عن بُعد، يُنظر إلى التفاعل التعليمي على أنه مفهوم متعدد الأبعاد فقد صنف مور (Moore, 1989) التفاعل في بيئات التعلم عن بُعد إلى ثلاثة أنواع رئيسية: تفاعل المتعلم مع المعلم، وتفاعل المتعلم مع المحتوى، وتفاعل المتعلم مع أقرانه، هذه الأنماط التفاعلية تشكل مجتمعةً حجر الزاوية في بناء خبرة تعليمية شاملة ومتوازنة. وبالنسبة لحلقات المسجد النبوي الإلكترونية يبرز تفاعل الطالب مع المعلم كعنصر محوري نظراً لطبيعة الدروس الشرعية التي تعتمد على التلقّي المباشر والتوجيه الفردي. ومن ثم فإن تحسين إدارة هذا التفاعل باستخدام التقنيات المناسبة من شأنه تعزيز الفهم لدى الطلاب، وتسهيل متابعة المعلم لجميع المتعلمين رغم بعد المسافات، وتحقيق توازن تفاعلي يماثل - أو يقارب - بيئة الحلقة الحضورية الواقعية.

وعلى الرغم من نجاح تجربة الحلقات الإلكترونية بالمسجد النبوي في الوصول إلى جمهور واسع وإتاحة التعليم الشرعي عالمياً، تبرز مشكلة في مدى قدرة التكنولوجيا المستخدمة حالياً على توفير تفاعل ثري ومباشر يُضاهي الحلقات الحضورية التقليدية فقد يشعر بعض الطلاب بشيء من العزلة أو نقص في التوجيه الشخصي كما قد يواجه المعلم صعوبة في إدارة النقاش ورصد استجابات جميع الطلاب عبر المنصة الرقمية. هذه المعوقات إن لم يتم التعامل معها عبر إدارة فعّالة للتفاعل فقد تؤدي إلى انخفاض دافعية المتعلمين أو تراجع جودة التحصيل العلمي مقارنةً ببيئة الصف المباشر لذا يغدو تناول دور التقنية في تحسين إدارة التفاعل التعليمي عن بُعد أمراً حتمياً لضمان استمرارية نجاح وانتشار هذه الحلقات عالمياً.

بناءً على ما سبق، تتناول هذه الورقة العلمية جانبين رئيسيين: الجانب النظري والتحليلي المتمثل في دراسة واقع التفاعل

الإلكتروني في حلقات المسجد النبوي عن بُعد وتحدياته وإمكانيات تطويره، والجانب التطبيقي المتمثل في نظام "تفاعل" الذي طوره الباحث لتحسين إدارة هذا التفاعل عملياً. فيما يلي تفصيل لمشكلة البحث وأهدافه وأهميته ومنهجيته، ثم عرض لأبرز النتائج والتوصيات، متبوعة بوصف موجز للنظام التطبيقي المقترح، وختاماً خلاصة واستنتاجات البحث وقائمة بالمراجع المختارة.

مشكلة البحث :

بالرغم من النجاح الملحوظ الذي حققته حلقات تعليم المتون العلمية عن بُعد بالمسجد النبوي في استقطاب الدارسين من أنحاء العالم، إلا أن هناك فجوة فيما يتعلق بجودة التفاعل التعليمي الرقمي مقارنةً بنظيرتها في الحلقات الحضرية، تنطلق مشكلة البحث من التساؤل الرئيسي التالي:

كيف يمكن توظيف التقنيات الحديثة في تحسين إدارة التفاعل بين الطلاب والمعلمين في التعليم عن بُعد ضمن حلقات المتون العلمية بالمسجد النبوي، وما السبل الممكنة لتعزيز هذا التفاعل بما يتوافق مع طبيعة التعليم الشرعي وظروف التعلم الإلكتروني؟ وينبثق عن هذا السؤال الرئيس عدد من التساؤلات الفرعية التي تسعى الدراسة للإجابة عنها، ومن أبرزها:

- ما الواقع الحالي للتفاعل بين الطالب والمعلم في حلقات المسجد النبوي عن بُعد؟ وكيف تُدار هذه التفاعلات عبر المنصة الإلكترونية المتاحة؟

- ما أهم التحديات والصعوبات التي تواجه كلاً من الطالب والمعلم في عملية التفاعل خلال هذه الحلقات الافتراضية؟

- ما الأدوات الرقمية الحديثة التي يمكن توظيفها لتعزيز إدارة التفاعل في هذه الحلقات، وما مدى فعاليتها الحالية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في آراء المشاركين (معلمين وطلاب) حول دور التقنية في تحسين إدارة التفاعل تُعزى إلى بعض المتغيرات المستقلة (مثل صفة المشارك: معلم/طالب، أو عوامل أخرى)؟

من خلال هذه التساؤلات، يتضح أن مشكلة البحث لا تقف عند حدّ توصيف الواقع، بل تتطلب تحليلاً عميقاً وتشخيصاً دقيقاً لكيفية استثمار التقنية في إدارة التفاعل التعليمي، وصولاً إلى ابتكار حلول مبتكرة تعالج جوانب القصور الحالية. ويعكس طرح المشكلة بهذا الشكل حاجة ماسة لإيجاد حلول تدعم جودة الحلقات التعليمية الإلكترونية وتضمن استمرار نجاحها وانتشارها الواسع. إن مجرد توفر تقنية التعليم عن بُعد لا يكفي لضمان تحقيق الأثر التعليمي المنشود، ما لم يُصاحب ذلك إدارة فاعلة للتفاعل تخلق تجربة تعليمية ثرية تقارب بيئة التعلم التقليدي بناءً عليه تركز هذه الدراسة على سد هذه الفجوة من خلال تقييم الوضع الراهن واقتراح آليات تطويرية إلى جانب تقديم نموذج تطبيقي (نظام "تفاعل") يمكن أن يساهم في رفع كفاءة إدارة التفاعل في الحلقات الشرعية الإلكترونية.

أهداف البحث :

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف العلمية المرتبطة مباشرةً بمشكلة البحث وتساؤلاته، صياغة هذه الأهداف بدقة يوجّه جهود البحث نحو منهجية واضحة للحصول على نتائج ذات قيمة نظرية وتطبيقية. فيما يلي الأهداف التفصيلية للدراسة:

1. تقييم الواقع الحالي للتفاعل التعليمي في حلقات التعليم عن بُعد بالمسجد النبوي، وذلك من خلال رصد أساليب التواصل المتبعة بين المعلمين والطلاب، وتحديد نقاط القوة والضعف في إدارة هذا التفاعل عبر المنصة الإلكترونية.
2. تحديد التحديات والمعوقات التي تواجه إدارة التفاعل بين الطلاب والمعلمين في بيئة التعليم عن بُعد لحفظ المتون العلمية، سواء كانت تحديات تقنية (مثل جودة الاتصال بالإنترنت والمنصة) أو تربوية (كدافعية الطلاب ومشاركتهم) أو ثقافية/لغوية (نظراً لتعدد جنسيات المستفيدين).

3. تحليل دور التقنيات الحالية المستخدمة في حلقات المسجد النبوي عن بُعد في دعم عملية التفاعل، بما يشمل أنظمة إدارة التعلم والفصول الافتراضية والأدوات الصوتية/المرئية ووسائل التقييم الإلكتروني، وتقييم مدى توظيف هذه التقنيات بشكل فعال لتحقيق التواصل ثنائي الاتجاه بين المعلم والطلاب.
 4. التحقق إحصائياً من وجود فروق ذات دلالة عند مستوى 0.05 في آراء الطلاب والمعلمين حول دور التقنية في تحسين إدارة التفاعل، تعزى إلى المتغيرات المستقلة المختارة في الدراسة مثل دور المشارك كمعلم أو طالب، والخبرة في استخدام التقنية، وغيرها.
 5. تقديم توصيات ومقترحات عملية مبنية على نتائج الدراسة، تهدف إلى تعزيز دور التقنية في إدارة التفاعل في التعليم عن بُعد. تشمل هذه التوصيات استراتيجيات أو آليات يمكن للقائمين على حلقات المسجد النبوي تبنيها، أو برامج تدريبية لتطوير المهارات التقنية والتربوية للمعلمين، وذلك لضمان تحقيق أقصى قدر من التفاعل الإيجابي والمثمر بين المعلم والطلاب في البيئات الافتراضية، وتعظيم الاستفادة من التقنيات الحديثة.
- من خلال تحقيق هذه الأهداف المتكاملة، يتوخى الباحث بناء تصور شامل حول دور التقنية في إثراء التفاعل التعليمي وتعظيم الاستفادة منه. وقد حرص على ترابط الأهداف بحيث تغطي جوانب متعددة: ابتداءً من تشخيص الواقع الراهن، ومروراً بفهم العوائق الحالية وتقييم الحلول القائمة، وصولاً إلى استشراف حلول مستقبلية ووضع توصيات قابلة للتنفيذ. هذا النهج الشمولي يضمن أن تسهم الدراسة بنتائج ذات بعد نظري يثري الأدبيات التربوية، وبُعد تطبيقي يقدم فائدة مباشرة للعاملين في الحلقات التعليمية عن بُعد وغيرها من مؤسسات التعليم الإلكتروني.
- يكتسب هذا البحث أهمية خاصة على مستويين نظري وتطبيقي نظراً لتركيزه على توظيف التقنيات الحديثة في تحسين إدارة التفاعل بين الطلاب والمعلمين في بيئة تعليم عن بُعد ذات طبيعة فريدة (حلقات المتون العلمية بالمسجد النبوي). فيما يلي توضيح لأبرز جوانب الأهمية:

1- الأهمية النظرية:

تبرز الأهمية النظرية للدراسة في مساهمتها بسد فجوة في الأدبيات التربوية المتعلقة بالتفاعل الإلكتروني في سياق التعليم عن بُعد الشرعي، كما يعدّ التفاعل بين الطالب والمعلم عاملاً جوهرياً لنجاح عملية التعلم الإلكتروني (Anderson, 2003)، حيث تؤكد العديد من الدراسات وجود ارتباط إيجابي بين ارتفاع مستوى التفاعل ومشاركة الطلاب وتحسن أدائهم في البيئة الافتراضية (الموسي، 2021)، إلا أن معظم البحوث السابقة تناولت بيئات التعليم الإلكتروني في المدارس والجامعات العامة (الجندي، 2019)، ونادراً ما تطرقت إلى البيئات الشرعية التقليدية مثل حلقات العلم.

تأتي هذه الدراسة لتقديم إطار نظري يجمع بين مفاهيم التعليم عن بُعد والتقنيات التعليمية من جهة (زيتون، 2005)، وخصوصية التعليم الشرعي التقليدي من جهة أخرى، وهذا من شأنه إثراء النظريات التربوية بمضامين جديدة حول إمكانات دمج التقنية في بيئات تعليمية غير تقليدية وعلاوة على ذلك، يركّز البحث على سياق تعليمي خاص (حلقات المتون العلمية في بيئة المسجد النبوي) لم يحظ باهتمام واسع سابقاً، مما يضيف بُعداً جديداً للأدبيات (Yahya et al., 2021)، يتوقع الباحث أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تطوير نماذج نظرية حول التفاعل التقني الفعّال، يمكن البناء عليها في دراسات مستقبلية أعمق.

2- الأهمية التطبيقية:

أما من الناحية التطبيقية، فتتجلى أهمية الدراسة في قدرتها على تحسين ممارسات التعليم عن بُعد ضمن حلقات القرآن الكريم والمتون العلمية، ولا سيما في المسجد النبوي. يقدم البحث نموذجاً تطبيقياً حديثاً يعكس تجربة عملية قائمة على استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني في بيئة شرعية، وذلك بالتزامن مع نضوج تجربة التعليم عن بُعد إثر جائحة كورونا وما بعدها.

إن نتائج الدراسة وتوصياتها توفر أساساً عملياً يمكن الاستفادة منه مباشرة من قبل المشرفين والمعلمين في هذه الحلقات

وغيرها ، فعلى سبيل المثال يمكن أن يسترشد القائمون على برامج التعليم الشرعي عن بُعد بالتوصيات لتحسين منصاتهم التفاعلية، وتدريب كوادهم على أساليب إدارة الصف الافتراضي بكفاءة أعلى (القرني، 2021) .

إضافةً إلى ذلك، قدّم الباحث من خلال هذه الدراسة نظام "تفاعل" كنموذج تطبيقي يمكن تبنيّه وتطويره لاحقاً في مؤسسات شرعية تعليمية أخرى، داخل المملكة العربية السعودية أو خارجها، مما يعزّز وصول التعليم الشرعي بفاعلية إلى شريحة أوسع من المستفيدين باستخدام التقنية الحديثة. وبذلك، تمثل الدراسة نقطة انطلاق لمبادرات تطويرية مستقبلية في مزج التعليم الشرعي بالتكنولوجيا، بما يضمن تحقيق الاستفادة القصوى من أدوات التقنية في بيئات التعليم الديني مع الحفاظ على جوهر وأصالة تلك البيئات.

منهجية البحث :

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي باعتباره الأنسب لطبيعة الأهداف المطروحة. يقوم هذا المنهج على جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالظاهرة المدروسة (هنا: استخدام التقنية في إدارة التفاعل في التعليم عن بُعد) ووصفها وصفاً دقيقاً كما هي في الواقع، ثم تحليلها بشكل كمي وكيفي لتفسير خصائصها وتحديد العلاقات والأنماط العامة. وقد اختير هذا المنهج لأنه يتيح فهماً شاملاً لواقع التفاعل الإلكتروني في حلقات المسجد النبوي وتشخيص عناصر القوة والضعف فيه، كما يسمح باستخلاص استنتاجات تدعم تطوير نماذج جديدة قابلة للتطبيق العملي. إن هذا المنهج يوفر الإطار الأمثل لدراسة التحديات التي تواجه التعلم عن بُعد (الجندي، 2019) .

أداة جمع البيانات :

استخدم الباحث استبانة مُحكّمة ومُوَحّدة وُزّعت على عينة الدراسة فقد تم تصميم الاستبانة بحيث تُناسب كلاً من المعلمين والطلاب في حلقات المتون عن بُعد، متضمنةً محاور متعددة تغطي: واقع التفاعل الإلكتروني وأدواته المستخدمة، أدوار التقنية في التفاعل (من حيث زيادة المشاركة وتحسين التواصل)، التحديات والمعوقات التي تواجه التفاعل، وأخيراً آراء المشاركين حول سبل التطوير المقترحة. خضعت الأداة للتحكيم من قبل مجموعة من الخبراء لضمان صدقها الظاهري وشمولها للمحاور المراد قياسها، كما تم إجراء اختبار أولي للتأكد من ثباتها ووضوح فقراتها، ثم نُقّحت بناءً على الملاحظات قبل التطبيق النهائي.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من المشاركين في حلقات التعليم عن بُعد لحفظ المتون العلمية بالمسجد النبوي خلال إحدى الدورات التعليمية (الدورة الصيفية السابعة عشرة لعام 2025م) حيث بلغ حجم العينة 1007 فرداً من طلاب ومعلمين، مما يوفر تمثيلاً كبيراً وشاملاً لمجتمع الدراسة، وشملت العينة تنوعاً في الخلفيات الجنسية واللغوية، نظراً لكون هذه الحلقات الدولية تضم طلاباً من دول متعددة فإن هذا التنوع يضيف قوة على النتائج إذ يسمح بمراعاة الفروق الثقافية في عملية التفاعل (Yahya et al., 2021)

إجراءات جمع البيانات وتحليلها :

تم توزيع الاستبانة إلكترونياً عبر منصة الحلقات التعليمية، مما ساعد في الوصول إلى المشاركين في مواقعهم الجغرافية المختلفة بسهولة.

جُمعت الاستجابات بصورة رقمية، ثم أُجري الفرز والترميز اللازم لها.

اعتمد الباحث على أساليب الإحصاء الوصفي (مثل حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية) لتحليل البيانات الكمية المتعلقة بكل محور، بالإضافة إلى اختبار تي (t-test) لتحليل الفروق بين مجموعتي المعلمين والطلاب في بعض المحاور، واختبارات إحصائية أخرى للتحقق من الدلالات الإحصائية عند مستوى 0.05 ، كما تم استخدام جداول ورسوم

بيانية لتوضيح النتائج وتسهيل تفسيرها ، وللاثر النوعي فقد تم تضمين تحليل لبعض الأسئلة المفتوحة في الاستبانة أو ملاحظات المشاركين وذلك بهدف فهم أعمق للتحديات والاقتراحات من منظورهم. جميع النتائج الكمية أوليت التفسير في ضوء الأدبيات التربوية السابقة والنظريات ذات الصلة (Anderson, 2003)، للتأكد من اتساقها أو تعارضها مع الاتجاهات البحثية الحديثة، مما يعزز موثوقية الاستنتاجات المستخرجة من الدراسة.

نتائج تحليل الاستبانة :

بعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج الرئيسية المتعلقة بواقع التفاعل الإلكتروني في حلقات المسجد النبوي عن بُعد، ودور التقنية فيه، والتحديات المرتبطة به ، يمكن تلخيص أهم النتائج على النحو الآتي:

1-مدى استخدام الأدوات التقنية في إدارة التفاعل:

أشارت النتائج إلى أن الأدوات التقنية تُوظف بشكل واسع في تسيير التفاعل داخل الحلقات الافتراضية، وقد تبين أن من أكثر الأدوات استخداماً هو خيار الدعم الفني المباشر الذي تقدمه المنصة أو المشرفون التقنيون (القرني، 2021)؛ حيث يعتمد المعلمون والطلاب بشكل كبير على الدعم التقني لحل المشكلات الآنية والتغلب على العقبات التقنية خلال الجلسات. في المقابل، وُجد أن المشاركة في النقاشات الإلكترونية (مثل استخدام غرف الدردشة أو المنتديات المرافقة للدروس هي الأقل توظيفاً من بين أدوات التفاعل المتاحة وهذا يُبرز أن التواصل في معظم الأحيان يكون أحادياً (من المعلم إلى الطالب عبر البث المباشر) مع محدودية في تفعيل الحوارات الجانبية بين الطلاب أو بين الطلاب والمعلم خارج إطار الشرح المباشر. ربما يعود ذلك إلى عوامل تقنية (كضيق وقت الدرس، أو عدم إلمام البعض بآليات المنتديات) أو تربوية (كوضع قيود لضبط الحوار في بيئة شرعية تتطلب الانضباط).

2-أدوار التقنية في تعزيز التفاعل التعليمي:

عموماً، أكدت نتائج الاستبانة أن للتقنية دوراً إيجابياً في تيسير التواصل وتعزيز تفاعل الطلاب إذا ما أحسن استخدامها (عبد المجيد، 2020) وقد قُيِّم هذا الدور من زوايا متعددة جاءت أعلى التقييمات لدور التقنية في إتاحة فرص مشاركة أوسع للطلاب؛ حيث وفرت المنصات الإلكترونية أدوات تمكّن الطالب من طرح السؤال أو الإجابة أو المشاركة في أنشطة تعليمية بطريقة لم تكن ممكنة بالحضور التقليدي (خاصةً للطلاب البعيدين جغرافياً أو غير القادرين على التواجد في المسجد النبوي)، ومن الأمثلة التي برزت: إمكانية رفع اليد الإلكترونية خلال الدرس لطلب المداخلة، والمشاركة في استطلاعات رأي سريعة أو اختبارات تفاعلية أثناء الشرح (المرسي، 2021) ، هذه الميزات عززت اندماج الطلاب وأتاحت لكل منهم فرصة للتفاعل مع المحتوى والمعلم. في المقابل، حصل دور التقنية في تحفيز التنوع في أساليب التفاعل على أدنى تقييم مقارنةً ببقية الأدوار بمعنى آخر لم تُسهم التقنيات الحالية كثيراً في تنويع نمط التفاعل خارج إطار السؤال والجواب أو المحاضرة المباشرة فمثلاً لم تكن هناك استخدامات كافية لأدوات مثل المسابقات الإلكترونية أو الألعاب التعليمية التي يمكن أن تضيف نوعاً مختلفاً من التفاعل التنافسي أو الجماعي، يشير ذلك إلى إمكانية توسيع نطاق توظيف التقنية ليشمل أساليب تفاعل أكثر تنوعاً وإبداعاً مستقبلاً.

التحديات والمعوقات في التفاعل الإلكتروني:

حدّدت الدراسة عدداً من التحديات الرئيسية التي تواجه التفاعل الفعّال في هذه الحلقات الإلكترونية ، واحتل ضعف الاتصال بالإنترنت المرتبة الأولى كأبرز معوق؛ إذ إن جودة البث وسرعته تؤثر مباشرةً على قدرة الطالب على المتابعة والمشاركة اللحظية، وعلى قدرة المعلم في الوصول إلى الجميع دون انقطاع أو تأخير، كذلك كان عدم كفاية الأجهزة التقنية لدى بعض الطلاب عاملاً معرقلاً للتفاعل السلس ، هذه العوامل التقنية البحتة برزت بوضوح في إجابات المشاركين، مما

يدل على أن البنية التحتية التقنية لا تزال تحديًا مؤثرًا. ومن ناحية أخرى، سُجّلت محدودية تنوع أدوات التفاعل -مثل عدم توفر أدوات متقدمة للتفاعل أو عدم تفعيلها - كأقل التحديات ذكرًا من قبل المشاركين، قد يُفسر ذلك بأن الأغلبية تُركّز على المشكلات الأساسية (كالإنترنت والأجهزة) قبل الالتفات لمسألة تنوع الأدوات، أو ربما لأن المشاركين أنفسهم ليسوا على دراية واسعة بأدوات تفاعلية متقدمة ليطالبوا بها، إلى جانب ما سبق لُوَحظت تحديات تربوية مثل انخفاض الدافعية لدى بعض الطلاب نتيجة غياب التواصل الشخصي المباشر (Moore, 1989)، وصعوبة ضبط انضباط الطلاب أحيانًا في البيئة الافتراضية، لكن هذه التحديات جاءت أقل حدةً من المعوقات التقنية من وجهة نظر المستجيبين.

3-الفروق بين آراء المعلمين والطلاب:

في سبيل فحص الهدف المتعلق بمقارنة وجهات النظر، أجرى الباحث اختبارات إحصائية لمقارنة متوسطات استجابات المعلمين مقابل الطلاب في كل محور من محاور الاستبانة. كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في بعض المحاور، فعلى سبيل المثال، تبيّن وجود فروق معنوية في محور "دور استخدام التقنية في إدارة التفاعل التعليمي/الصفّي" وكذلك ظهرت فروق في محور "التحديات" التي تواجه التفاعل وعلى النقيض لم تظهر فروق معنوية بين المعلمين والطلاب في محور "زيادة التفاعل بين الطلاب والمعلمين"؛ أي أن كلا الفئتين اتفقت آراؤهما حول مدى إسهام التقنية في زيادة التفاعل. هذا يشير إلى وجود اتفاق عام بين الطرفين على جوانب معينة مثل الإقرار بفائدة التقنيات في إشراك الطلاب، بينما يختلفون في تقييم أمور أخرى كتحديات التطبيق أو كيفية إدارة التفاعل (Anderson, 2003) إجمالاً، فإن تحليل الفروق وقرّ نظرة أعمق؛ فحيثما وُجد اتفاق بين المعلم والطالب يكون المقترح التطويري أكثر قبولاً من الجميع، وحيثما وُجد اختلاف يتطلب الأمر مراعاة تلك الفروق عند تنفيذ أي حل تقني أو تربوي لضمان تلبية توقعات واحتياجات كل طرف.

4-ملاحظات نوعية إضافية:

ضمن الباحث في الاستبانة سؤالاً مفتوحاً يتيح للمشاركين إضافة أي ملاحظات أو اقتراحات يودون طرحها وقد وردت عدة أفكار متكررة، منها: الحاجة إلى تدريب تقني أفضل لكل من الطلاب والمعلمين لضمان استخدام فاعل للأدوات المتاحة (القرني، 2021)؛ وأهمية وجود مشرفين تقنيين أثناء الحلقات لحل أي مشكلة فوراً؛ واقتراحات لإضافة أدوات تفاعلية في المنصة مثل لوحة نقاش مباشرة أو مسابقات دورية لرفع الحماس؛ وكذلك مطالبة البعض بتكثيف أوقات الحلقات لتناسب فروق التوقيت العالمية وتخفيف الضغط على المنصة في أوقات الذروة (Yahya et al., 2021) هذه الملاحظات النوعية دعمت نتائج التحليل الكمي وأعطت بُعداً تفصيلياً لبعض التوصيات المقترحة.

النظام التطبيقي : نظام "تفاعل" لإدارة التفاعل الذكي في التعليم عن بُعد :

يعدّ نظام "تفاعل" إحدى أهم مخرجات هذه الدراسة، إذ يمثّل نموذجاً تطبيقياً موجّهاً لمعالجة القصور الذي كشفت عنه نتائج الاستبانة في مستوى التفاعل داخل الحلقات الإلكترونية بالمسجد النبوي. وقد بُني النظام استجابة لثلاثة احتياجات ظهرت بوضوح في نتائج التحليل، هي: ضعف المشاركة الفعلية، محدودية تنوع أدوات التفاعل، وصعوبة قياس التفاعل بصورة معيارية.

أولاً: مفهوم نظام "تفاعل" وأهدافه :

يرتكز النظام على فكرة تحويل التفاعل من "سلوك يصعب قياسه" إلى مؤشر رقمي قابل للرصد والتحليل ويستهدف:

- قياس مستويات التفاعل أثناء الجلسة بشكل لحظي.
- توفير تقارير معيارية تسهّل متابعة أداء المعلم والطلاب.
- دعم اتخاذ القرار التربوي بناءً على بيانات دقيقة.

ثانيًا: معمارية النظام ومنهجيته :

يعتمد نظام "تفاعل" على نماذج إلكترونية معيارية صُممت باستخدام منصة رقمية مفتوحة المصدر، وتشتمل على أربعة مؤشرات أساسية للتفاعل:

- 1) وضوح المهمة التعليمية .
- 2) المشاركة الفعلية للطلاب .
- 3) رضا الطلاب عن الجلسة .
- 4) جودة الاتصال والصوت .

تُجمع البيانات أثناء الحلقة من قبل المعلم أو الطالب عبر واجهة عربية بسيطة، ثم تُرسل آليًا إلى مخزن بيانات مركزي لإجراء التحليل الإحصائي.

ثالثًا: آليات عمل النظام :

يقوم النظام على ثلاث آليات رئيسية:

1-الرصد اللحظي للتفاعل :

يُسجل النظام تفاعل الطالب أثناء الدرس باستخدام مقاييس معيارية، مما يتيح مراقبة دقيقة لتغيرات التفاعل داخل الجلسة الواحدة.

2-التحليل الكمي لبيانات التفاعل :

يستخدم النظام متوسطات ونسبًا تحليلية تُحوّل التفاعل إلى قيم رقمية مفهومة، ويمكن تمثيلها في لوحات متابعة تفاعلية.

3-توليد تقارير تربوية داعمة للقرار :

تتضمن التقارير مستويات التفاعل، وأبرز التحديات المتكررة داخل الحلقات، مع اقتراح إجراءات تصحيحية.

رابعًا: علاقة نظام "تفاعل" بنتائج الدراسة :

يرتبط النظام مباشرة بنتائج الاستبانة على النحو الآتي:

جدول (1) نتائج الاستبانة

نتيجة الدراسة	دور النظام (آلية المعالجة)
المشاركة في النقاشات أقل الأدوات استخدامًا	يوفر آليات لقياس المشاركة الفعلية وتعزيزها عبر بيانات كمية
التحديات التقنية من أبرز المعوقات	يقيس جودة الاتصال والصوت ويحدّد الحالات المتكررة
افتقار الأدوات الحالية للتنوع	يقدم نموذجًا معياريًا يمكن دمجه مع أدوات تفاعلية مستقبلية

خامسًا: القيمة التطبيقية للنظام :

يقدم النظام نموذجًا حديثًا يعتمد على إدارة التفاعل بالبيانات وهو اتجاه حديث في التعليم الرقمي. ويمكن أن يسهم في:

1. رفع جودة المتابعة في الحلقات الشرعية الإلكترونية.
2. تمكين المشرفين من اتخاذ قرارات دقيقة.
3. تحسين تجربة التعلم للطلاب في البيئات الافتراضية.
4. تعميم النموذج على مؤسسات شرعية أخرى داخل المملكة وخارجها .

كما يأمل الباحث أن يتم تبني هذا التطبيق بشكل أوسع، وتطويره بالتعاون مع الجهات المعنية، وصولاً إلى اعتماده كجزء أساسي من منظومة الحلقات الإلكترونية في المسجد النبوي وغيرها من المؤسسات التعليمية الشرعية، وبذلك نضمن الانتقال إلى مرحلة جديدة من التفاعل الرقمي الذي يجمع بين كفاءة التقنية وخصوصية التعليم الشرعي.

التوصيات

في ضوء النتائج الحالية للدراسة حول دور التقنية في تحسين إدارة التفاعل بين الطلاب والمعلمين في بيئة التعليم عن بُعد، يقدم الباحث مجموعة من التوصيات العملية التي يمكن أن تسهم في تحسين ممارسات التفاعل الإلكتروني ورفع كفاءة العملية التعليمية.

- **الاستفادة من تسجيل الجلسات التعليمية:** ضرورة تسجيل حلقات الدروس المتزامنة وإتاحتها للطلاب لمراجعة المادة العلمية لاحقاً. هذه الخطوة تضمن تمكين الطلاب الذين فاتتهم أجزاء من الدرس - لأي سبب تقني أو زمني - من تعويض ما فاتهم، كما تتيح للطلاب مراجعة المحتوى عدة مرات لتعميق الفهم (الجندي، 2019).
- **تفعيل أدوات التفاعل الإلكتروني أثناء الدرس:** تشجيع المعلمين على استخدام مزيد من أدوات التفاعل الحي كالاستطلاعات الفورية، والتصويت الإلكتروني، وميزة رفع اليد الإلكترونية عبر المنصة. من شأن هذه الأدوات كسر الجمود في الجلسة، وإشراك الطلاب بشكل أوسع، وجعل الدروس أكثر ديناميكية (المرسي، 2021).
- **تشجيع النقاشات الإلكترونية الخارجية:** تعزيز مشاركة الطلاب في غرف المحادثة والمنديات الإلكترونية المرتبطة بالحلقات يمكن تخصيص منتدى نقاش لكل متن علمي يتم تدريسه، يطرح فيه الطلاب أسئلتهم وأفكارهم ويتبادلوا المعلومات تحت إشراف المعلم، مما يخلق مجتمعاً تعليمياً تفاعلياً خارج وقت الدرس الرسمي (عبد المجيد، 2020).
- **تقدير تفاعلات الطلاب داخل الحلقة:** على المعلم إبداء اهتمام واضح بأفكار الطلاب وآرائهم التي يطرحونها أثناء الدروس، يتضمن ذلك إعطاء فرصة متوازنة لمداخلات الطلاب والثناء على المشاركات الجيدة ومعالجة الأسئلة المطروحة بجدية لذا فإن هذا التقدير يزيد حماس الطلاب للمشاركة ويشعرهم بقيمة مساهماتهم (Anderson, 2003).
- **استخدام التغذية الراجعة المستمرة:** حث المعلمين على تقديم تغذية راجعة فورية ومستمرة للطلاب خلال الحلقة وبعدها مثلاً: تلخيص ما تم شرحه وسؤال بعض الطلاب عن فهمهم، أو تصحيح الأخطاء فور وقوعها بأسلوب بناء، أو إرسال ملاحظات فردية للطالب حول أدائه، لذا فإن التغذية الراجعة المستمرة تعزز التواصل الشخصي وتشجع انتباه المتعلمين باستمرار.
- **إتاحة فرص الأسئلة الآتية:** تفعيل خاصية تتيح طرح الأسئلة بشكل آني عبر المنصة خلال الشرح، كأن يكون هناك صندوق أسئلة يمكن للطالب الكتابة فيه في أي وقت لذا فمن المهم أن يشعر الطالب بأنه يستطيع الاستفهام فور حصول اللبس ليجيب المعلم في الحال أو في الوقت المناسب خلال الدرس فإن هذا يقلل من تراكم الأسئلة ويشجع الطالب على عدم التردد في السؤال.
- **تقليل حجم المجموعة للحلقات الحية:** الحرص من قبل إدارة البرنامج على خفض عدد الطلاب المشاركين في الحلقة المباشرة قدر الإمكان، بحيث يتمكن المعلم من متابعة تفاعل كل طالب بشكل فردي فوجود عدد كبير جداً في جلسة واحدة قد يؤدي إلى تراجع المشاركة الفعالة لبعض الطلاب (Moore, 1989) إذا تعذر ذلك لاعتبارات لوجستية فيمكن تقسيم الطلبة لمجموعات أصغر تحضر بالتناوب أو توزيعهم على مساعدي التدريس.

• **قنوات تواصل إضافية خارج أوقات الدروس:** تشجيع الطلاب على التواصل مع المعلم خارج وقت الحلقة عبر قنوات تواصل إضافية مخصص،. قد تكون هذه القنوات بريدًا إلكترونيًا رسميًا أو مجموعة واتساب/تيليجرام بإشراف المعلم، أو عبر المنتدى الإلكتروني فالهدف هو إتاحة المجال للطلاب لطرح الاستفسارات اللاحقة والتفاعل المستمر، مما يثري العملية التعليمية ويعوض غياب اللقاء الحضوري (Yahya et al., 2021).

تنوع أنشطة وأدوات التفاعل: العمل على زيادة تنوع أدوات التفاعل المستخدمة في الحلقات ، على سبيل المثال إدراج المسابقات العلمية القصيرة بين الحين والآخر لتحفيز روح التنافس الحميد بين الطلاب أو تبني الألعاب التعليمية الإلكترونية المناسبة لمحتوى المتون لرفع مستوى التشويق (زيتون، 2005) ، هذا التنوع يساعد في مخاطبة أنماط تعلم مختلفة لدى الطلاب، ويمنع الرتابة التي قد تؤثر سلبًا على التفاعل.

الخاتمة :

في ختام هذه الورقة يتضح أن توظيف التقنية بفاعلية في إدارة التفاعل بين الطلاب والمعلمين يمثل حجر الأساس لنجاح تجربة التعليم عن بُعد في البيئات الشرعية وغيرها (الجندي، 2019) ، لقد بينت الدراسة عبر منهجية علمية وتحليل دقيق أن التقنيات التعليمية توفر فرصًا كبيرة لإثراء التواصل التعليمي لكنها في الوقت ذاته تواجه تحديات تتطلب حلولًا مبتكرة وإدارة واعية ، ففي حالة حلقات المتون العلمية بالمسجد النبوي ظهر جليًا كيف يمكن للتقنية أن تربط آلاف المتعلمين بمعلمهم عبر القارات (Yahya et al., 2021)، محافظةً على استمرارية حلقات العلم في أصعب الظروف، إلا أن جودة هذا الربط وعمق التفاعل الناتج عنه هي ما سعى البحث إلى تقييمه وتحسينه.

أبرزت النتائج جوانب نجاح ينبغي دعمها، مثل اعتماد الدعم الفني والتواصل اللحظي وأدوات المشاركة الأساسية (القرني، 2021) ، كما كشفت جوانب قصور يمكن معالجتها كتفعيل النقاشات البنينة وتنوع وسائل التفاعل، وقد أثمرت جهود الدراسة في تقديم رؤية شاملة للتطوير انبثقت منها توصيات عملية قابلة للتنفيذ فورًا في الميدان ولا بد من التأكيد أن تحقيق تفاعل إلكتروني مثمر مسؤولية مشتركة فالتقنية مهما تطورت تظل أداة في يد الإنسان، ويأتي دور المعلمين والطلاب في تبني ثقافة التفاعل الإيجابي واستغلال تلك الأدوات على الوجه الأمثل (Anderson, 2003) .

لقد فتحت هذه الدراسة المجال أمام بحوث مستقبلية عديدة؛ فكل توصية قدمتها تصلح أن تكون موضوعًا لدراسة متعمقة ومن أمثلة ما يمكن بحثه مستقبلاً: أثر توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم التفاعل الفردي للطلاب، أو تصميم تجارب تعلم مدمجة تجمع بين التعليم الحضوري والإلكتروني لتحقيق توازن أمثل في التفاعل.

وأخيراً تؤكد الدراسة على رسالة أساسية مفادها أن التقنية ليست بديلاً عن التفاعل الإنساني بل هي وسيلة لتعزيزه وتوسيعه وفي بيئات نشر العلم الشرعي التي تتسم بخصوصية الهدف وسمو الرسالة يصبح حُسن استثمار التقنية مطلبًا ملحقًا لنشر نور العلم إلى آفاق لم تكن متاحة من قبل، مع الحفاظ على جودة هذا العلم وأصالته فإن استطعنا تسخير أدوات العصر الحديث لجعل الطالب يتفاعل مع معلمه ومحتواه وأقرانه كما لو كان في رحاب المسجد، نكون قد نجحنا حقًا في تحقيق الغاية من التعليم عن بُعد، وجمعنا بين خير الماضي وزهرة الحاضر، وذلك فضل الله يؤتيه من يشاء .

المراجع:

1. الجندي، صفاء محمود (2019) ، التعليم عن بُعد: الأسس النظرية والتطبيقية دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
2. القرني، فهد (2021) ، دور الدعم الفني في تعزيز جودة التعليم عن بُعد. "مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية.
3. المرسي، علي (2021) ، استراتيجيات تحسين التفاعل في الفصول الافتراضية ، دار المنظومة، جدة.
4. عبد المجيد، حسن (2020) ، التفاعل الاجتماعي في بيئات التعلم الإلكتروني: الدافعية، التفاعل، التعلم النشط ، مكتبة الرشد ، الرياض.
5. زيتون، حسن (2005) التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات ، دار عالم الكتب، الرياض.
6. Anderson, T. (2003). "Getting the mix right again: An updated theoretical rationale for interaction." International Review of Research in Open and Distributed Learning, 4(2), 9–14.
7. Moore, M. G. (1989). "Three types of interaction." The American Journal of Distance Education, 3(2), 1–6.
8. Yahya, A., et al. (2021). "Online Learning in the Quran Reading Class during Covid-19 Pandemic." International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 20(7), 330–350.

عنوان البحث

الإصرار كقدرة شخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة وصفية تحليلية في سياق مدرسي

سهر جمهور ناطور¹

¹ كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: sahar.jm13@hotmail.com

HNSJ، 202، 6 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/21>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/21>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/13م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/05م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى الإصرار بوصفه قدرة شخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتحليل دلالاته التربوية في السياق المدرسي، إضافة إلى فحص الفروق في مستوى الإصرار تبعاً لمتغير الجنس. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطُبقت على عينة قصدية مكونة من (142) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية، باستخدام استبانة إلكترونية لقياس الإصرار. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن المتوسط العام لمستوى الإصرار بلغ (3.57 من 5)، مما يشير إلى مستوى متوسط-مرتفع من الإصرار لدى أفراد العينة. كما بيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الإصرار. (p = 0.54) وبلغ معامل الثبات (كرونباخ ألفا) قيمة مرتفعة (0.94)، مما يدل على اتساق داخلي ممتاز لأداة الدراسة. خلصت الدراسة إلى أن الإصرار يمثل قدرة شخصية مهمة لدى طلاب المرحلة الثانوية، لا تتأثر بالجنس، ويمكن تعزيزها من خلال بيئة مدرسية داعمة وبرامج تربوية تركز على تنمية المثابرة والتنظيم الذاتي. وأوصت الدراسة بدمج مهارات الإصرار ضمن المناهج التعليمية وتفعيل برامج الدعم النفسي والتربوي لتعزيز قدرة الطلاب على مواجهة التحديات الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: الإصرار، المرحلة الثانوية، المثابرة الأكاديمية، البيئة المدرسية، التنظيم الذاتي.

RESEARCH TITLE

Resilience as a Personal Capacity among Secondary School Students: A Descriptive Analytical Study in a School Context**Abstract**

This study aimed to measure the level of resilience as a personal capacity among secondary school students and to analyze its educational implications within the school context, as well as to examine differences in resilience levels according to gender. The study adopted a descriptive analytical approach and was conducted on a purposive sample of 142 male and female secondary school students using an electronic questionnaire designed to measure resilience. The statistical analysis revealed that the overall mean level of resilience was 3.57 out of 5, indicating a moderate to high level of resilience among the participants. The results also showed no statistically significant differences between males and females in resilience levels ($p = 0.54$). The reliability coefficient (Cronbach's alpha) reached a high value of 0.94, indicating excellent internal consistency of the research instrument. The study concluded that resilience represents an important personal capacity among secondary school students and is not influenced by gender. It can be enhanced through a supportive school environment and educational programs that focus on developing perseverance and self-regulation skills. The study recommended integrating resilience-related skills into school curricula and activating psychological and educational support programs to strengthen students' ability to cope with academic challenges.

Key Words: Resilience, Secondary School, Academic Perseverance, School Environment, Self-Regulation.

مقدمة:

في السياق المدرسي الذي أعمل فيه، لاحظت أن قدرة الطلاب على الاستمرار أصبحت عاملاً حاسماً في أدائهم الأكاديمي ومن خلال خبرتي الميدانية في التعليم الثانوي، برز الإصرار كأحد أكثر المتغيرات تأثيراً في سلوك الطلبة، خاصة في المرحلة الثانوية التي ترتفع فيها المتطلبات ويزداد فيها الضغط النفسي والدراسي. ومع تزايد التحديات التي يواجهها الطلاب اليوم، أصبح قياس مستوى الإصرار لديهم خطوة ضرورية لفهم قدرتهم على المتابعة والتعامل مع الصعوبات، وتحديد الجوانب التي تحتاج إلى دعم أو تطوير داخل البيئة المدرسية.

مشكلة الدراسة

من خلال الملاحظة اليومية داخل الصف، يظهر تفاوت واضح بين الطلاب في قدرتهم على الاستمرار وإنجاز المهام التي تتطلب جهداً متواصلًا. بعض الطلاب ينسحبون بسرعة عند مواجهة صعوبة، بينما يتمكن آخرون من مواصلة العمل رغم الضغوط. هذا التباين أثار الحاجة إلى جمع بيانات منظمّة تكشف مستوى الإصرار لديهم بصورة موضوعية، بعيداً عن الانطباعات الشخصية.

وعليه، تتحدد مشكلة الدراسة في قياس مستوى الإصرار لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية وتحليل دلالاته التربوية.

أهمية الدراسة

تتبع أهمية هذه الدراسة من عنصرين أساسيين:

أولاً - جانب تربوي:

توفير بيانات تساعد المعلم والإدارة على فهم طبيعة المثابرة لدى الطلاب، مما يسهّل تصميم تدخلات تربوية وبرامج دعم تستجيب لاحتياجاتهم الفعلية.

ثانياً - جانب أكاديمي:

الإسهام في توضيح دور الإصرار كمتغير مؤثر في التعلم، والاعتماد على أداة قياس تتيح قراءة أكثر دقة لمستوى المثابرة في سياق مدرسي واقعي.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لكونه الأنسب لقياس الظواهر النفسية كما تظهر لدى الأفراد دون تدخل مباشر، ولأنه يتيح وصف الفروق بين الطلاب وتحليلها بالاعتماد على بيانات كمية واضحة.

إجراءات الدراسة

1. اختيار موضوع الدراسة.
2. تحديد العينة من طلاب المرحلة الثانوية وفق أسلوب العينة القصدية.
3. استخدام استبانة إلكترونية جاهزة لقياس مستوى الإصرار.
4. جمع الردود عبر Google Forms وتحويلها إلى ملف بيانات.
5. تحليل الإجابات باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية.
6. تفسير النتائج وكتابتها ضمن التقرير النهائي.

الإطار النظري للدراسة: الإصرار كقدرة شخصية في السياقات التربوية

1. مفهوم الإصرار (Resilience)

يُعرّف الإصرار في الأدبيات التربوية باعتباره قدرة الفرد على الالتزام طويل المدى بالأهداف، والقدرة على بذل الجهد المستمر رغم العوائق، والإحباطات، وضعف الظروف المحيطة.

وتشير “Angela Duckworth” (2016) إلى أنّ الإصرار يجمع بين مكونين رئيسيين:

1. الاستمرارية في الجهد (Resilience of Effort)

2. الثبات في الاهتمام والهدف (Consistency of Interest)

ويُنظر إلى الإصرار بوصفه قدرة نفسية تنبؤيه، بمعنى أنّه يشكّل مؤشراً مهماً لنجاح الطالب أكثر من بعض مقاييس الذكاء التقليدية، لأنّه يعكس الاستمرارية وليس القدرة العقلية فقط.

2. الإصرار في السياق المدرسي

تتفق البحوث التربوية على أن الإصرار يُعدّ أحد أهم عوامل النجاح الأكاديمي، إذ يرتبط بـ:

الدافعية الذاتية، تنظيم الجهد، القدرة على التعامل مع المهمّات الصعبة. قدرتهم على التكيف مع ظروف التعلم، الاستمرارية رغم الإحباط أو الفشل المؤقت. ورغم شيوع هذا التعريف في الأدبيات الغربية، فإن الإصرار في السياق المدرسي العربي يتخذ أبعاداً إضافية تتصل بالضغط الاجتماعي، وتوقعات الأسرة، والبيئة الصفية.

وفي البيئة المدرسية الثانوية، يتعرّض الطالب إلى ضغوط نفسية واجتماعية متعددة (أكاديمية، عاطفية، علاقات، توقعات أسرية)، ما يجعل الإصرار عاملاً حاسماً في قدرة الطالب على مواصلة الجهد.

من خلال تجربتي العملية كمعلمة، لاحظت أنّ غياب الإصرار أصبح ظاهرة واضحة، تتجلى في الانسحاب عند مواجهة مهام صعبة، التردد في خوض تجارب تعليمية جديدة، الاعتماد على المساعدة الخارجية بدل المبادرة مما يؤدي الاستسلام للإحباط بشكل أسرع.

وهذه المؤشرات تدعم الحاجة البحثية لدراسة مستوى الإصرار بصورة منهجية تعتمد على أدوات قياس موثوقة.

3. الإصرار مقابل مفاهيم قريبة

تميّز الأدبيات بين الإصرار وعدّة مفاهيم مرتبطة به، من أبرزها:

أ. الدافعية (Motivation)

الدافعية حالة داخلية دافعة للسلوك، بينما الإصرار هو الاستمرار في السلوك رغم انخفاض الدافعية. قد يكون الطالب متحمساً لكنه يفقد الإصرار، وقد يكون غير متحمس لكنه مثابر.

ب. الحصانة النفسية (Resilience)

تشير الحصانة إلى قدرة الفرد على العودة للتوازن بعد الصعوبات، في حين يشير الإصرار إلى الإقدام المتواصل والسعي للأهداف. الإصرار يتعامل مع “الاستمرارية”، بينما الحصانة تتعامل مع “التعافي”.

ج. الذكاء / القدرات العقلية

الإصرار لا يعتمد على مستوى الذكاء بل على قدرة الطالب على تنظيم جهده ومواصلة العمل.

4. أهمية الإصرار في نجاح الطلاب

تظهر الدراسات أنّ الطلاب ذوي الإصرار العالي يميلون إلى: العمل لفترة أطول على المهام الصعبة مع تطوير استراتيجيات بديلة عند الفشل وعدم الانسحاب من الواجبات والتعامل مع الضغط بصورة ناضجة امتلاك أهداف طويلة المدى (تعليمية أو مهنية)

كما أظهرت دراسات نفسية حديثة أنّ الإصرار يرتبط بمستويات أعلى من: الرضا الشخصي، الإنجاز الأكاديمي، التنظيم الذاتي، الانضباط الداخلي.

وهذه النتائج تعزز الحاجة لفهم الإصرار في السياق المحلي ومدى ظهوره لدى طلاب المدرسة الثانوية.

5. دراسات سابقة:

أجريت دراسة العنزي (2019) في المملكة العربية السعودية، وهدفت إلى الكشف عن مستوى الإصرار الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت على عينة مكونة من (320) طالبًا وطالبة من المدارس الحكومية بمدينة الرياض. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الإصرار الأكاديمي والتحصيل الدراسي، كما بيّنت عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الإصرار تعزى لمتغير الجنس، مما يؤكد دور الإصرار كعامل مهم في دعم الأداء الأكاديمي بغض النظر عن النوع الاجتماعي.

وتناولت دراسة الشمري (2020) في المملكة العربية السعودية الإصرار بوصفه متغيرًا تنبؤيًا بالنجاح الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، حيث استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت على عينة قصدية بلغت (215) طالبًا وطالبة من مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم. وأظهرت نتائج الدراسة أن الإصرار يعد من أقوى المتغيرات النفسية القادرة على التنبؤ بالاستمرار والنجاح الدراسي مقارنة بمتغيرات أخرى، كما لم تسجل فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإصرار تعزى للجنس.

وأجرى أبو زيد (2018) دراسة في جمهورية مصر العربية هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الحصانة النفسية والإصرار والتوافق المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وعلى عينة مكونة من (280) طالبًا وطالبة من مدارس حكومية بمحافظة القاهرة. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين الإصرار والحصانة النفسية من جهة، والتوافق المدرسي من جهة أخرى، مما يشير إلى أن الإصرار يساهم في تحسين قدرة الطلاب على مواجهة الضغوط المدرسية وتحقيق التكيف داخل البيئة التعليمية.

وفي الأردن، هدفت دراسة الزعبي (2021) إلى التعرف على مستوى المثابرة الأكاديمية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية، حيث اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي وطبقت على عينة بلغت (260) طالبًا وطالبة من المدارس الحكومية بمحافظة إربد. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين مستوى المثابرة الأكاديمية ومستوى الضغوط النفسية، إذ انخفضت مستويات الضغط لدى الطلبة الذين يتمتعون بدرجات أعلى من الإصرار والمثابرة.

كما تناولت دراسة حمدان (2022) في فلسطين العلاقة بين الإصرار الأكاديمي والتنظيم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مستخدمة المنهج الوصفي الارتباطي، ومطبقة على عينة مكونة من (190) طالبًا وطالبة من المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية بين الإصرار والتنظيم الذاتي، مؤكدة أن تنمية مهارات التنظيم الذاتي تساهم في تعزيز الإصرار الأكاديمي وتحسين قدرة الطلاب على الاستمرار والإنجاز.

6. مبررات الدراسة (Justification)

تقوم هذه الدراسة على مجموعة من المبررات العملية والعلمية، من أهمها:

1. الملاحظة الميدانية لانخفاض مستوى المثابرة لدى عدد من الطلاب.
2. الحاجة إلى بيانات دقيقة بعيداً عن الانطباعات الشخصية.
3. ربط نتائج القياس ببرامج تربوية يمكن تطبيقها.
4. وجود فجوة بحثية محلية في دراسة الإصرار في المدارس الثانوية.
5. أهمية تطوير فهم علمي للمتغيرات النفسية المؤثرة على سلوك الطلاب.

أخلاقيات البحث:

اعتمدت الباحثة مبادئ أخلاقيات البحث العلمي من خلال الحصول على موافقة خطية من إدارة المدرسة، وتوضيح الهدف للطلبة، والتأكيد على أن المشاركة طوعية ويمكن الانسحاب في أي وقت. كما تم الحفاظ على السرية التامة بعدم جمع أي معلومات شخصية أو أسماء، وتم استخدام البيانات لأغراض أكاديمية فقط.

اختيار العينة:

اعتمدت الدراسة على عينة قصدية من طلاب المرحلة الثانوية، وذلك بسبب طبيعة الموضوع واحتياج البحث إلى فئة تعيش تحديات أكاديمية يمكن أن تظهر مستويات مختلفة من الإصرار. وقد تم اختيار الطلاب وفق مبدأ سهولة الوصول وتوفر الرغبة بالمشاركة، مع مراعاة أن تكون العينة ضمن الفئة العمرية التي تتسم بارتفاع حجم المتطلبات الدراسية والضغط المرتبطة بمرحلة ما قبل التخرج. يسمح هذا النوع من العينات بالحصول على بيانات دقيقة ومرتبطة بالسياق المدرسي الفعلي، وهو ما يتناسب مع أهداف الدراسة.

النتائج:

أولاً: إحصاءات وصفية (Descriptive Statistics)

المتغير المحسوب: متوسط درجات الإصرار لكل طالب (Mean score)

الإحصاء	القيمة
عدد المشاركين	142 طالب/ة
المتوسط الحسابي	3.57
الانحراف المعياري	0.80
أقل درجة	1.00
الربع الأول	3.00
الوسيط	3.70
الربع الثالث	4.10
أعلى درجة	5.00

دلالة النتيجة:

متوسط الإصرار عند الطلاب قريب من المستوى "موافق"، مما يشير إلى وجود درجة جيدة من الإصرار لدى العينة.

ثانيًا: مقارنة حسب الجنس (Independent Descriptive Comparison)

متوسط الإصرار حسب الجنس:

الجنس	المتوسط
الإناث	3.61
الذكور	3.52

(1) الثبات – Cronbach's Alpha

$$\alpha = 0.94$$

بلغ معامل الثبات كرونباخ ألفا لأداة الدراسة (0.94)، وهو معامل مرتفع يشير إلى اتساق داخلي ممتاز بين بنود المقياس.

اختبار الفروق بين الجنسين (Independent Samples T-test)

النتيجة:

$$T = -0.615$$

$$p = 0.54 \text{ (أكبر من } 0.05)$$

لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين الذكور والإناث في درجة الإصرار.

أظهر اختبار (t-test) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ بين متوسطات الإصرار لدى الذكور والإناث، حيث بلغت قيمة $(p = 0.54)$.

(3) الإحصاءات الوصفية العامة لمتوسط الإصرار

الإحصاء	القيمة
العدد	142
المتوسط	3.57
الانحراف المعياري	0.80
الوسيط	3.70
أدنى قيمة	1.00
أعلى قيمة	5.00

التفسير: مستوى الإصرار عند الطلاب يميل إلى المستوى المتوسط - المرتفع.

مقارنة المتوسطات حسب الجنس

الجنس	المتوسط
الإناث	3.61
الذكور	3.52

هناك تفوق بسيط للإناث، لكن غير دال إحصائيًا.

(5) الإحصاءات الوصفية لكل بند (مثل SPSS exactly)

(تم حساب المتوسط، الانحراف المعياري، القيمة العظمى، الصغرى... لجميع البنود 1-20)
(البند الأول-السادس):

البند	المتوسط	الانحراف المعياري
item 1	3.48	1.05
item 2	3.25	1.26
item 3	3.36	1.26
item 4	3.50	1.15
item 5	3.89	1.06
item 6	4.01	1.02

نتيجة البحث كما تظهر من التحليل الإحصائي

(1) مستوى الإصرار عند طلاب المرحلة الثانوية

من خلال المتوسط العام (3.57 من 5)، تبين أن:

طلاب المرحلة الثانوية يتمتعون بمستوى متوسط-مرتفع من الإصرار، أي أنهم يميلون غالبًا لإظهار المثابرة والاستمرار رغم الصعوبات وهذا يعني أن الإصرار موجود بشكل واضح، لكنه ليس في أعلى درجاته، مما يشير لإمكانية تطويره من خلال البيئة المدرسية والأساليب التعليمية.

(2) هل يوجد فرق في الإصرار بين الذكور والإناث؟

النتيجة: لا.

قيمة $p = 0.54$

وهي أكبر من 0.05

إذًا لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين الجنسين.

أظهرت نتائج اختبار (T-test) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الإصرار، مما يشير إلى أن الإصرار كقدرة شخصية يظهر بدرجة متقاربة لدى الجنسين، ولا يتأثر بالنوع الاجتماعي ضمن هذه العينة.

فصل النتائج (Results)

1. المقدمة

يهدف هذا الفصل إلى عرض النتائج الإحصائية التي تم التوصل إليها بعد تحليل بيانات الاستبانة باستخدام برنامج SPSS، والتي تناولت مستوى الإصرار لدى طلاب المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى فحص الفروق في مستوى الإصرار تبعاً لمتغير الجنس. تم عرض النتائج بطريقة منظمة تعكس الواقع الفعلي للبيانات، وتوضح مدى تحقق أسئلة الدراسة.

أولاً: مستوى الإصرار لدى طلاب المرحلة الثانوية

بعد حساب المتوسطات العامة لبنود مقياس الإصرار، بلغ المتوسط الكلي لمستوى الإصرار لدى أفراد العينة (142 طالباً وطالبة) قيمة 3.57 من 5، وهو متوسط يقع ضمن المستوى المتوسط – المرتفع.

تفسير النتيجة:

تشير هذه القيمة إلى أن الطلاب في المرحلة الثانوية يمتلكون قدرًا جيدًا من الإصرار، بما يشمل: متابعة المهمات رغم الصعوبات الاستمرار حتى عند الإحباط محاولة إيجاد حلول بديلة القدرة على المواصلة في الأهداف الأكاديمية.

وهذا يؤكد أن الإصرار حاضر وفعال لدى الطلاب، لكنه ليس في أعلى مستوى ممكن، مما يُبرز أهمية دعمه وتنميته عبر البرامج التعليمية والتربوية.

ثانياً: تحليل البنود منفردة (Descriptive Statistics)

أظهرت الإحصاءات الوصفية للبنود العشرين ما يلي:

تراوحت المتوسطات بين 3.25 – 4.08 في معظم البنود.

أعلى البنود كانت مرتبطة بقدرة الطالب على إكمال المهمات، والمحافظة على الجهد، والإيمان بقدرته على الإنجاز. البنود التي جاءت بمتوسطات أقل ارتبطت بمشاعر الإحباط أو التردد، لكنها بقيت ضمن الحد المقبول والمعتدل. وهذا يعزز القراءة العامة بأن الإصرار يظهر بشكل ملحوظ في سلوك الطلاب

ثالثاً: الفروق في الإصرار تبعاً للجنس (T-test)

للتأكد من وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الإصرار، تم إجراء اختبار T-test للعينات المستقلة. وأظهرت النتائج ما يلي:

قيمة p بلغت 0.54 وهي أعلى من مستوى الدلالة 0.05

متوسط الإناث = 3.61

متوسط الذكور = 3.52

الفرق بسيط وغير دال إحصائياً

الاستنتاج:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الإصرار. أي أن الإصرار لا يبدو مرتبطاً بالنوع الاجتماعي، بل يرتبط بعوامل أخرى مثل البيئة المدرسية والدعم الأسري والدافعية الفردية. وهذه نتيجة مهمة تؤكد أن الإصرار ليس سمة خاصة بجنس معين.

رابعاً: ثبات الأداة (Reliability – Cronbach's Alpha)

بلغ معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) قيمة 0.94، وهي قيمة مرتفعة جداً وتدل على:

ثبات ممتاز للأداة

اتساق عالٍ بين بنود المقياس

صلاحية الأداة للاستخدام في البيئة العربية والتعليمية. بالتالي يمكن الاعتماد على هذه النتائج بثقة عالية.

خامساً: الخلاصة العامة للنتائج

يمكن تلخيص النتائج في النقاط التالية:

1. يمتلك طلاب المرحلة الثانوية مستوى جيد من الإصرار، يميل إلى الارتفاع ولكنه ليس في أقصى حدوده.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإصرار بين الذكور والإناث، ما يشير إلى أن الإصرار قدرة شخصية لا تتأثر بالجنس.
3. الأداة البحثية تُعد ذات ثبات مرتفع جداً مما يعزز مصداقية النتائج.
4. يُمكن القول إن الإصرار لدى الطلاب يظهر بشكل متقارب ومتماثل، ويُشكّل عنصراً أساسياً في قدرتهم على التقدم الأكاديمي.

المناقشة (Discussion)

يهدف هذا الفصل إلى تفسير نتائج الدراسة وربطها بالإطار النظري والدراسات السابقة، وتوضيح دلالاتها على الواقع التربوي والتعليمي. وقد تناولت الدراسة مستوى الإصرار لدى طلاب المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى فحص الفروق بين الذكور والإناث

أولاً: مناقشة مستوى الإصرار لدى طلاب المرحلة الثانوية

أظهرت النتائج أن متوسط الإصرار لدى الطلاب بلغ 3.57 من 5، وهو مستوى يتراوح بين المتوسط والمرتفع. وهذا يشير إلى أن الطلاب يمتلكون قدرة واضحة على المثابرة، والاستمرار في المهمات الدراسية، والتعامل مع الضغوط بشكل مقبول. هذه النتيجة تتوافق مع ما تشير إليه الأدبيات التربوية بأن المرحلة الثانوية تشكّل فترة تتسع فيها مهارات التحمل، وتنمو خلالها القدرة على التعامل مع التحديات، خصوصاً مع ارتفاع متطلبات الدراسة، وزيادة الوعي بالمسؤولية الذاتية.

كما أن ارتفاع الإصرار ولو بشكل متوسط يدلّ على وجود عوامل داعمة مثل:

البيئة المدرسية المشجّعة، العلاقة الإيجابية مع المعلم، الدعم الأسري والوعي الذاتي لدى الطلاب.

وفي المقابل، عدم وصول الإصرار لمستوى عالٍ جدًا قد يعود إلى: الضغط الدراسي الشديد، غياب المهارات الحياتية في بعض المدارس، وشعور بعض الطلاب بعدم التوازن بين الدراسة والحياة الشخصية، تحديات اجتماعية أو نفسية تؤثر على قدرتهم على الاستمرار.

وبذلك، يمكن القول إن الطلاب يمتلكون أساساً جيداً للإصرار، لكن ما زال هناك مجال واسع لتعزيزه عبر برامج منهجية ومهارات تفكير وأدوات دعم نفسي وأكاديمي.

ثانيًا: مناقشة عدم وجود فروق بين الذكور والإناث

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الإصرار ($p = 0.54$)، مما يعني أن الذكور والإناث يظهرون درجات متقاربة من الإصرار.

هذه النتيجة مهمة، وتعطي دلالات تربوية منها:

1. الإصرار قدرة إنسانية عامة، وليست مرتبطة بجنس محدد.

فالسلك المتأثر يُكتسب ويتطور من خلال البيئة والتجارب، وليس من خلال النوع الاجتماعي.

2. المدرسة قدمت خبرات متشابهة للجنسين.

مما يعني وجود مساواة في فرص التحدي، والدعم، والتجربة الأكاديمية.

3. توافق هذه النتيجة مع دراسات حديثة تشير إلى أن الفروق بين الجنسين في السمات النفسية (مثل الدافعية والصمود والإصرار) تتضاءل مع تطور البيئة التعليمية والتربوية.

4. القيم الثقافية والاجتماعية في المجتمع المحلي تشجع كلاً من الذكور والإناث على تحقيق الذات، مما يقلل الفجوات المتوقعة في السمات الشخصية.

وبالتالي، تدعم هذه النتيجة فكرة أن تعزيز الإصرار يجب أن يتم لجميع الطلاب دون تمييز بين الذكور والإناث.

ثالثًا: مناقشة ثبات الأداة (Cronbach's Alpha = 0.94)

تدل قيمة الثبات المرتفعة جدًا على أن البنود مترابطة بشكل ممتاز، المقياس يقيس بوضوح مفهوم الإصرار والاستجابات جاءت متسقة وغير عشوائية، أي أن الأداة مناسبة للاستخدام في البيئة العربية.

وهو ما يعطي قوة وموثوقية لجميع النتائج المستخلصة.

رابعًا: تفسير عام للنتائج

الإصرار لدى طلاب المرحلة الثانوية موجود بدرجة جيدة، وهو غير مرتبط بالجنس، بل يتشكل من خلال بيئة تربوية داعمة وخبرات تعليمية مناسبة.

وتشير النتائج إلى ضرورة دمج مهارات الإصرار في المناهج، وتطوير برامج تعلم اجتماعي وعاطفي تدعم قدرة الطلاب على مواجهة الضغوط، وتحمل المسؤولية، وبناء الوعي الذاتي.

قائمة المراجع:

1. العنزي، عبد الله بن محمد. (2019). مستوى الإصرار الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، (2)31، 145. 168-جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
2. الشمري، نورة بنت فهد. (2020). الإصرار كمنبئ بالنجاح الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
3. أبو زيد، أحمد محمود. (2018). الحصانة النفسية والإصرار وعلاقتهما بالتوافق المدرسي لدى المراهقين. *مجلة دراسات نفسية*، (3)28، 201. 225-الجمعية المصرية للدراسات النفسية، جمهورية مصر العربية.
4. الزعبي، ليلي حسين. (2021). مستوى المثابرة الأكاديمية وعلاقتها بالضغط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، (1)17، 89. 112-المملكة الأردنية الهاشمية.
5. حمدان، سمير عبد الله. (2022). الإصرار الأكاديمي وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى طلاب المدارس الثانوية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث التربوية والنفسية*، (2)10، 55. 78-فلسطين.
6. Duckworth, A. L. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. New York, NY: Scribner.
7. Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
8. Cred, M., Tynan, M. C., & Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(3), 492–511. <https://doi.org/10.1037/pspp0000102>

RESEARCH TITLE

Comparative Study of Three Methods of penalized Quantile regression based on EMD for improving the Accuracy of the Model Selection

Ali Ambark¹, Mahdi Madhi¹, Mohd Tahir Ismail²

¹ Department of Statistics, faculty of Science, University of Sebha, Libya.

² School of Mathematical Sciences, University Science Malaysia, Pulau Pinang, Malaysia.

Correspondence Email: ali.ambark@sebhau.edu.ly

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/22>

Received at 10/11/2025

Accepted at 17/12/2025

Published at 01/01/2026

Abstract

This study compares some of the previously described methods, which combine the empirical mode decomposition (EMD) and penalized quantile regression. These methods are EMD-RQR, EMD-LQR, and EMD-EnetQR. These methods provide more accurate estimations to tackle multicollinearity, heavy-tailed distributions, heterogeneity, and selecting the most significant variables. Simulation studies and real example were applied. The results showed that the EMD-LQR method outperformed other methods by effectively identifying the decomposition components, with high prediction accuracy, followed by the EMD-EnetQR method. The findings suggest that integrating EMD with these regression techniques enhances model robustness and predictive performance. Moreover, the EMD-LQR and EMD-EnetQR effectively identify significant decomposition components with the most significant impact on the response variable, enhancing the analysis of relationships between EMD decomposition components and the response variable. While the EMD-RQR method selected all decomposition components in the final model.

Key Words: Empirical mode decomposition; quantile regression; tuning parameters; penalized regression; heterogeneity.

دراسة مقارنة لثلاث طرائق للانحدار الكمي المُعاقَب المعتمدة على تحليل الأنماط التجريبية (EMD) لتحسين دقة اختيار النموذج

المستخلص

تُقارن هذه الدراسة بعض الطرائق الموصوفة سابقاً التي تجمع بين تحليل الأنماط التجريبية (Empirical Mode Decomposition – EMD) والانحدار الكمي المُعاقَب. وتشمل هذه الطرائق EMD-RQR و EMD-LQR و EMD-EnetQR، حيث توفر تقديرات أكثر دقة لمواجهة مشكلات التعدد الخطي، والتوزيعات ذات الذيل الثقيلة، وعدم التجانس، إضافة إلى اختيار المتغيرات الأكثر أهمية. وقد تم تطبيق دراسات محاكاة ومثال تطبيقي حقيقي. وأظهرت النتائج أن طريقة EMD-LQR تفوقت على بقية الطرائق من حيث قدرتها الفعالة على تحديد مكونات التفكيك، مع تحقيق دقة عالية في التنبؤ، تلتها طريقة EMD-EnetQR. وتشير النتائج إلى أن دمج EMD مع تقنيات الانحدار هذه يعزز متانة النموذج وأدائه التنبؤي. كما تُظهر طريقتا EMD-LQR و EMD-EnetQR قدرة فعالة على تحديد مكونات التفكيك ذات الأثر الأكثر دلالة على متغير الاستجابة، مما يساهم في تحسين تحليل العلاقات بين مكونات تفكيك EMD ومتغير الاستجابة. في حين قامت طريقة EMD-RQR باختيار جميع مكونات التفكيك في النموذج النهائي.

الكلمات المفتاحية: تحليل الأنماط التجريبية؛ الانحدار الكمي؛ معاملات الضبط؛ الانحدار المُعاقَب؛ عدم التجانس.

1. Introduction

In both natural and artificial systems, time series processes are often used to represent variables of interest; these are often non-stationary and non-linear (Masselot et al., 2018). Analysing such data requires addressing the important issue of decomposing these non-stationary and non-linear time series. Despite a lack of analytical methods (Huang, 2005), techniques like the Fourier transform (Titchmarsh, 1948), the Wigner distribution (Classen & Mecklenbrauker, 1980), and wavelet analysis (Chan, 1995) have been applied to time series. The empirical mode decomposition (EMD), introduced by (Huang et al., 1998), offers an intuitive and adaptive method for decomposing nonlinear and nonstationary time series data. As the initial step in the Hilbert-Huang transform (HHT), EMD contrasts with traditional methods like wavelet decomposition and Fourier decomposition by imposing no prior assumptions on the data, allowing for data-driven decomposition into distinct oscillatory components. Although empirically derived and lacking a formal mathematical basis, EMD effectively separates a data series into components associated with specific oscillation frequencies.

Mean regression analysis (most commonly ordinary least squares regression, OLS) is one of the most widely used statistical methods. Despite its desirable properties like linearity and unbiasedness, its reliance on the mean of the response variable makes it vulnerable to heavy-tailed error distributions and outliers. Quantile regression, introduced by (Koenker & Bassett, 1978), has emerged as a robust alternative, gaining popularity for its ability to model the relationship between response and predictor variables at any quantile of the conditional distribution. Unlike mean regression, quantile regression makes no distributional assumptions about the error term, provides a comprehensive view of the relationship across the entire conditional distribution (Koenker & Bassett, 1978), and is robust to outliers and heteroscedasticity. These advantages have led to its widespread adoption in practical applications. By quantifying the entire conditional distribution, quantile regression offers an overall assessment of predictor effects at various response quantiles (Koenker, 2005). However, multicollinearity, arising from dependence among predictor variables, remains a significant challenge in regression analysis, leading to inflated sample variance and inaccurate signals in regression coefficients, thereby affecting both inference and estimation (Ali et al., 2019).

Variable selection is crucial for identifying key predictors from a large set, leading to simpler models with improved prediction accuracy. Regularized regression techniques, which simultaneously select variables and estimate coefficients by penalizing the objective function, are essential for this purpose (Khan et al., 2019). These techniques include ridge regression (Hoerl & Kennard, 1970), LASSO (Tibshirani, 1996), and elastic net (Zou & Hastie, 2005), which combines ridge and LASSO penalties.

Moreover, penalized methods have found success in quantile regression. For instance, (Xu et al., 2017) and (Li & Zhu, 2008) employed L1 penalized quantile regression using the LASSO penalty, while (Burgette et al., 2011) used LASSO and elastic net penalties to identify key predictors. (Zaikarina et al., 2016) and (Sadig & Bager, 2018) applied LASSO and ridge penalties to address multicollinearity, with (Zaikarina et al., 2016) using modified percentile cross-validation. (Yan & Song, 2019) explored penalized quantile regression with elastic net and adaptive elastic net penalties. Under a Bayesian framework, (Alhamzawi et al., 2012) and (Alshaybawee et al., 2017) proposed Bayesian estimation approaches using adaptive LASSO quantile regression. Furthermore, empirical mode decomposition (EMD) has been integrated into quantile regression, as demonstrated by (Jaber et al., 2014) combining EMD with local polynomial quantile regression, (Zhang et al., 2020) employed EMD to reduce noise in wind

speed series for probability density forecasting using QR and KDE. (Ambark & Tahir Ismail, 2024) studied penalized quantile regression based on EMD to address the problem of multicollinearity and perform variable selection and accurate prediction. (Ambark et al., 2023) presented elastic net penalized quantile regression based on the EMD for selecting decomposed components that exhibit the most potent effects on the response variable, and multicollinearity between the decomposition components was dealt with.

This paper is devoted to the comparison of three methods, which are EMD-LQR, EMD-RQR, and EMD-EnetQR in the literature. This comparison aims to identify the best methods, which are dealing with the heterogeneity, and to improve the accuracy of model selection by selecting the predictors that have the most effect on the response variable.

The rest of this paper is organized as follows. In Section 2, we give a description of the EMD method, quantile regression, and penalized quantile regression. Section 3 simulation studies are carried out to compare the performance of the three methods. Section 4 shows the real examples. Section 6 presents some conclusions and gives some discussion.

2. Methodology

In this section, we briefly describe the applied methods. Firstly, the EMD technique which deals with non-stationary and non-linear datasets by the sifting process. Secondly, quantile regression which deals with heterogeneity problems. Finally, penalized quantile regression which including Ridge, Lasso, and Elastic Net regression for variable selection.

2.1. Empirical Mode Decomposition (EMD)

Empirical mode decomposition (EMD), developed by (Huang et al., 1998), for decomposes nonlinear and non-stationary time series datasets into intrinsic mode functions (IMFs) and a residual through a sifting process. This unsupervised data-driven decomposition requires no prior information. Each IMF must satisfy two conditions:

- (1) The number of local extrema and zero-crossings must be equal or differ by one.
- (2) The mean of the envelopes defined by local maxima and minima must be zero at any given time point. The EMD process can be expressed as follows:

$$x(t) = \sum_{k=1}^K C_k(t) + r(t) \quad (1)$$

The original signal is decomposed into intrinsic mode functions (IMFs) denoted by $C_k(t)$, and a residue $r(t)$. This decomposition is achieved through the Empirical Mode Decomposition (EMD) algorithm, which employs an iterative sifting process to separate the IMFs and residual. Notably, IMFs possess physical definitions for instantaneous frequency and amplitude, providing a physically meaningful time-frequency-energy representation of the time series. The sifting process procedure includes the following steps:

- 1) Using the original signal $x(t)$ for the sifting process on the assumption that the value of the two repetition indicators is $(q = 1, k = 1)$.
- 2) Identify all local extrema, including minima and maxima.
- 3) Construct envelopes: Connect all the minima and maxima with a cubic spline line to generate the lower and upper envelopes.
- 4) Compute the local mean of the upper and lower envelope by using Equation 6.

$$m_q(t) = \frac{U_q(t) + L_q(t)}{2} \quad (2)$$

- 5) Subtract the mean envelope $m(t)$ from the original signal $X(t)$ to obtain the first component IMF

$$h_q(t) = x(t) - m_q(t) \quad (3)$$

- 6) Check whether $h_q(t)$ is an IMF or not, according to IMF conditions.
If not, replace $h_q(t)$ with $x(t)$, increment the iteration indicator ($q = q + 1$), and repeat the sifting process (steps 2-5) until $h_q(t)$ satisfies the IMF conditions.

If $h_q(t)$ satisfies the IMF definition, then $h_q(t) = C_k(t)$; save $C_k(t)$ and proceed to step 7.

- 7) Calculate the residual $r(t)$ as the formula:

$$r_k(t) = x(t) - h_q(t) \quad (4)$$

Check if the residue function $r_k(t)$ is monotonic, constant, or satisfies the standard deviation stopping criterion. which needs the normalized squared difference between two successive sifting operations to be small. The difference is defined as follows:

$$SD_q = \sum_{t=0}^T \frac{(h_{q-1}(t) - h_q(t))^2}{h_{q-1}^2(t)} \quad (5)$$

Save the residue and all intrinsic mode functions (IMFs), then stop the sifting process.

Otherwise, if the residue is not monotonic or constant, replace the $r_k(t)$ with $x(t)$ and repeat the sifting process until the residue is monotonic, constant, or satisfies the stopping criterion.

The Empirical Mode Decomposition (EMD) method decomposes a complex signal into a small number of intrinsic mode functions (IMFs), ordered from high to low frequencies, based on local characteristic scales (the distance between successive local extrema). Each IMF has symmetric upper and lower envelopes, with the number of zero-crossings and extremes differing by at most one. IMFs represent oscillatory scales within a narrow spectrum and are typically considered quasi-stationary. For example, an IMF derived from a three-month economic time series can represent the seasonal component.

2.2. Quantile Regression

Quantile regression (QR) (Koenker & Bassett, 1978) is a robust method for modeling the conditional quantile function. Unlike traditional regression, QR is resistant to outliers and effectively handles data heterogeneity. By examining different quantile levels, it offers a nuanced understanding of the relationship between the response variable and predictor variables, making it widely applicable across scientific fields.

Consider the linear regression model given by

$$y_i = x_i' \beta + \varepsilon_i, \text{ for } i = 1, 2, \dots, n \quad (6)$$

where y_i represents the value of the response variable vector Y for the i th observation, $x_i' = (x_{i1}, x_{i2}, \dots, x_{ip})'$ represents the vector of p predictor variables from the $n \times p$ design matrix X , excluding the intercept, $\beta = (\beta_1, \beta_2, \dots, \beta_p)'$ denotes the regression model parameters that must be estimated, ε_i denotes the value of the i th random error term. Suppose that the linear quantile regression model is following

$$Q_\tau(y/x) = x_i' \beta \quad (7)$$

The τ th conditional quantile function can then be estimated by solving the following optimization problem (Davino et al., 2014):

$$\hat{\beta}_\tau = \min_{\beta} \sum_{i=1}^n \rho_\tau(y_i - x_i' \beta). \quad (8)$$

ρ_τ is the check loss function defined as follows:

$$\rho_\tau(u) = \begin{cases} \tau u & \text{if } u > 0 \\ (\tau - 1)u & \text{if } u \leq 0 \end{cases} \quad (9)$$

or equivalently $\rho_\tau(u) = \frac{|u|(2\tau-1)u}{2}$.

To improve quantile regression and regularization, a penalty function is added to equation (9), as follows:

$$\hat{\beta}_\tau = \min_{\beta} \sum_{i=1}^n \rho_\tau(y_i - x_i' \beta) + \lambda P(\beta) \quad (10)$$

where $\lambda > 0$ is the tuning parameter and $P(\beta)$ is the penalty function.

To implement the comparison, estimating the tuning parameter λ is crucial in that it regulates model complexity. A small value of λ leads to increased model variance by including many variables, while a large λ oversimplifies the model, increasing bias. Therefore, selecting the optimal λ is important. Common methods include cross-validation (CV) (Stone, 1974), Akaike's Information Criterion (AIC) (Akaike, 1973), and the Bayesian Information Criterion (BIC) (Schwarz, 2007).

2.3. Penalized Quantile Regression

This section discusses QR variable selection. We specifically demonstrate variable selection utilizing ridge regression (Hoerl & Kennard, 1970), LASSO regression (Tibshirani, 1996), and elastic net regression (Zou & Hastie, 2005) in a QR scenario.

2.3.1. Ridge Penalized Quantile Regression

Ridge regression proposed by (Hoerl & Kennard, 1970), is a widely applied technique that minimizes the residual sum of squares subject to a constraint on the coefficients. As a continuous shrinkage method, it improves prediction accuracy by balancing bias and variance and is commonly used to address multicollinearity. The ridge estimator is given as follows:

$$\hat{\beta}_R = \min_{\beta} \left\{ \sum_{i=1}^n (y_i - x_i' \beta)^2 + \lambda \|\beta\|_2^2 \right\} \quad (11)$$

where λ is the penalty parameter in the range $0 < \lambda < 1$ and $\|\beta\|_1 = \sum_{j=1}^p \beta_j^2$ is the L_2 -norm of the vector β . We consider Ridge penalized quantile regression based on EMD denoted by RQR.EMD. The ridge penalized quantile regression is used as the following formula:

$$\hat{\beta}_{RQR} = \min_{\beta} \sum_{i=1}^n \rho_\tau(y_i - x_i' \beta) + \lambda \|\beta\|_2^2 \quad (12)$$

2.3.2. LASSO Penalized Quantile Regression

LASSO (Least Absolute Shrinkage and Selection Operator), introduced by (Tibshirani, 1996), is a regression technique used in generalized linear models for predictor selection. It achieves this by shrinking some coefficients to zero, effectively imposing a constraint on the regression coefficients. LASSO minimizes the residual sum of squares subject to the constraint that the sum of the absolute values of the coefficients is below a constant. The LASSO estimate is given as follows:

$$\hat{\beta}_L = \min_{\beta} \sum_{i=1}^n (y_i - x_i' \beta) \quad \text{s.t. } \|\beta\|_1 \leq s$$

Where $s \geq 0$ is a tuning parameter, and $\|\beta\|_1 = \sum_{j=1}^p |\beta_j|$ is the L_1 -norm of the vector β . An equivalent formulation of LASSO is to solve the penalized likelihood problem as follows.

$$\hat{\beta}_L = \min_{\beta} \left\{ \sum_{i=1}^n (y_i - x_i' \beta) + \lambda \|\beta\|_1 \right\} \quad (13)$$

LASSO quantile regression is a regularization method that performs simultaneous estimation and variable selection. We consider LASSO penalized quantile regression based on EMD denoted by LQR.EMD. The LASSO quantile regression estimates are defined as (Li & Zhu, 2008).

$$\hat{\beta}_{QRL} = \min_{\beta} \sum_{i=1}^n \rho_{\tau}(y_i - x_i' \beta) + \lambda \|\beta\|_1 \quad (14)$$

2.3.3. Elastic Net Penalized Quantile Regression

(Zou & Hastie, 2005) introduced Elastic Net regularization, a convex combination of LASSO and Ridge penalties, to estimate coefficients by minimizing the regression loss function with an Elastic Net penalty.

$$P_{\lambda}(\beta) = \lambda_1 \|\beta\|_1 + \lambda_2 \|\beta\|_2^2$$

The Enet estimator is given as follows:

$$\hat{\beta}_{Enet} = \min_{\beta} \sum_{i=1}^n (y_i - x_i' \beta) + \lambda_1 \|\beta\|_1 + \lambda_2 \|\beta\|_2^2 \quad (15)$$

Where λ_1, λ_2 are tuning parameters $\lambda_1, \lambda_2 > 0$, λ_1 and λ_2 are dependent on dataset and automatically selected via cross-validation (Al-Jawarneh et al., 2024; Masselot et al., 2018; Melkumova & Shatskikh, 2017; Zou & Hastie, 2005). The optimal tuning parameters λ_1 and λ_2 minimize the mean squared error (MSE) (Friedman et al., 2010).

Equation (15) can be rewritten as follows by substituting $\lambda_1 = 2n\lambda\alpha$ and $\lambda_2 = n\lambda(1 - \alpha)$ and becomes equivalent.

$$\hat{\beta}_{Enet} = \min_{\beta} \sum_{i=1}^n (y_i - x_i' \beta) + \lambda \left[\alpha \|\beta\|_1 + \frac{(1 - \alpha)}{2} \|\beta\|_2^2 \right] \quad (16)$$

where α is a regularization parameter $0 \leq \alpha \leq 1$. when $\alpha = 0$, the Enet estimation undergoes the Ridge estimator, whereas when $\alpha = 1$, the Enet estimation is subject to the LASSO estimator. We consider LASSO penalized quantile regression based on EMD denoted by EnetQR.EMD

The elastic-net penalized quantile regression is used as the following formula:

$$\hat{\beta}_{QREnet} = \min_{\beta} \sum_{i=1}^n \rho_{\tau}(y_i - x_i' \beta) + \lambda \left[\alpha \|\beta\|_1 + \frac{(1 - \alpha)}{2} \|\beta\|_2^2 \right] \quad (17)$$

3. Application

In this section, we implemented the numerical simulation experiment and a real data application to compare three previously described methods. This analysis uses the hqreg package in open-source R software (version 4.3.1).

3.1. Simulation Study

In this section, we selected some of the previously described methods and we carry out compared to assess the performance of each method. The simulation scenarios consider three quantile regression (QR) levels ($\tau = 0.25, 0.5, 0.75$), and the experiments are replicated 5000 iterations of sample size $n = 300$, ($0 \leq t \leq 9$). We use 10-fold cross-validation (10-CV) to select optimal tuning parameter values, splitting the simulated data into two parts: 70% for training, and 30% for testing the estimated models then evaluated by using the performance criteria. The predictor variables and response variable were simulated from signals selected by the work of (Al-Jawarneh & Ismail, 2021).

$$y = 0.5t + \sin(\pi t) + \sin(2\pi t) + \sin(6\pi t)$$

$$x_1 = 0.8t + \sin(0.3\pi t) + \sin(2\pi t) + \sin(7\pi t) + \sin(9\pi t) + \varepsilon$$

$$x_2 = 0.4t + \sin(0.2\pi t) + \sin(6\pi t) + \sin(5\pi t) + \sin(12\pi t) + \varepsilon$$

3.2. Real Example

We searched for interactions between daily close exchange rates using three methods that were applied in this study. The data contained the daily close exchange rates from 27/03/2015 to 25/10/2019 of three countries against the US dollar (USD). The application has three variables: the daily closing stock market of China and Japan as predictor variables and the daily closing stock market of Singapore as the response variable. All the datasets were obtained from the Yahoo financial database (<https://finance.yahoo.com/>).

4. Results and discussion

In this study, we present analysis and discussion results for a simulation study and a Real Example application.

4.1. Simulation results

Table 1 presents the average performance criteria (RSS, RMSE, MAE, MAPE and MASE) for all regression methods. The results show that the EMD-LQR method achieved the smallest error value in RSS, RMSE, MAE, MAPE and MASE, and the second method is EMD-EnetQR, followed by EMD-RQR. Thus, the EMD-LQR method in the two cases of the initial weight has achieved the highest level of reliability with high prediction accuracy in the simulation experiment.

In general, the results from simulation experiment as shown in Table 1 as well as Figure 1 indicated that the methods achieve significantly high prediction accuracy. This superiority is most evident at EMD-LQR method.

Table 1 Performance criteria for Simulation study

τ	Method	RMSE	MAE	MASE	MAPE	RSS
0	EMD-RQR	0.4278046	0.3404682	0.6395371	2.214743	13.92300
	EMD-LQR	0.3693701	0.2936428	0.5520197	2.196710	10.34033
	EMD-EnetQR	0.3753163	0.2986803	0.5615300	2.192719	10.69436
5	EMD-RQR	0.3748610	0.3005444	0.5651808	5.791674	10.750835
	EMD-LQR	0.3101097	0.2468230	0.4650025	6.479146	7.330135
	EMD-EnetQR	0.3160941	0.2522410	0.4752216	8.069193	7.646439
0.75	EMD-RQR	0.4410148	0.3519458	0.6627698	2.895411	14.79865
	EMD-LQR	0.3705692	0.2940879	0.5543352	2.630749	10.41674
	EMD-EnetQR	0.3794740	0.3018202	0.5688050	2.699739	10.96088

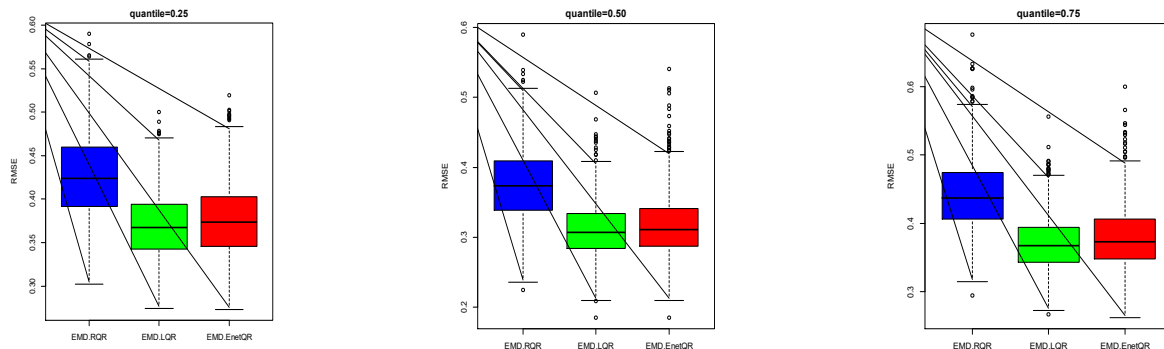


Figure 1 Boxplots for RMSE for simulation experiment

4.2. Real example results

Figure 2 shows the shape of the original signal of the predictor variable $x(t)$, which represents the daily close price index of Malaysia, and the response variable $y(t)$, which represents the exchange rate of Malaysia. Thus, the shape of the predictor variable and the response variable over time revealed long-term trends and short-term fluctuations. These conditions are called nonstationary and nonlinear, respectively.

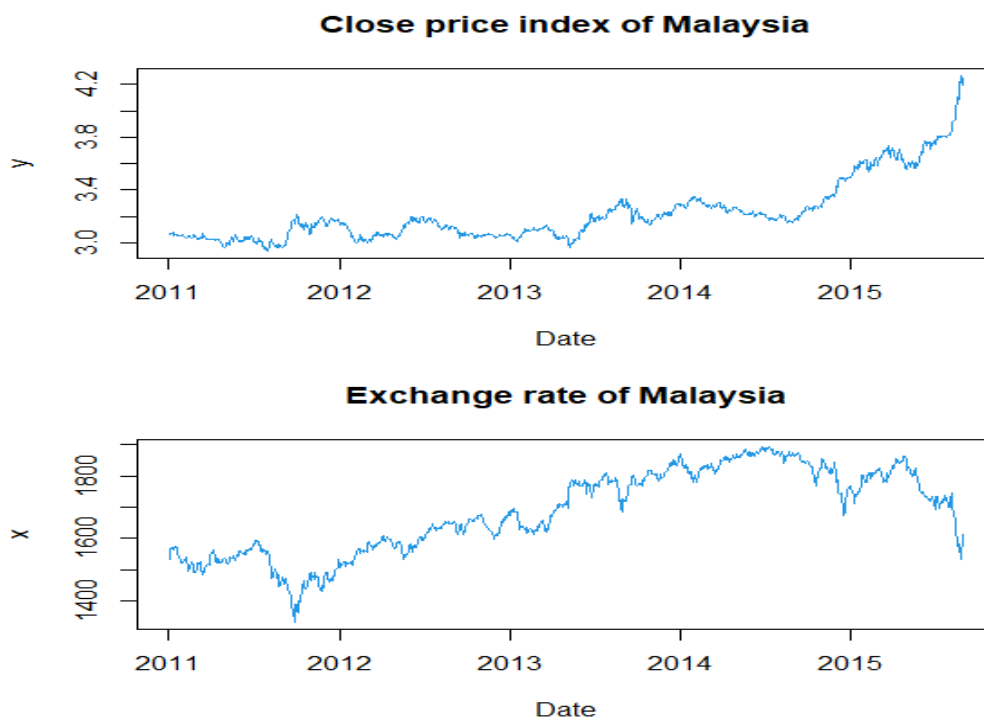


Figure 2 Plots of original signals

Figure 3 illustrates the EMD decomposition of the predictor variable $x(t)$. The $x(t)$ decomposed into seven components and one residual component, each decomposition component has distinct physical properties, such as wavelength and frequency.

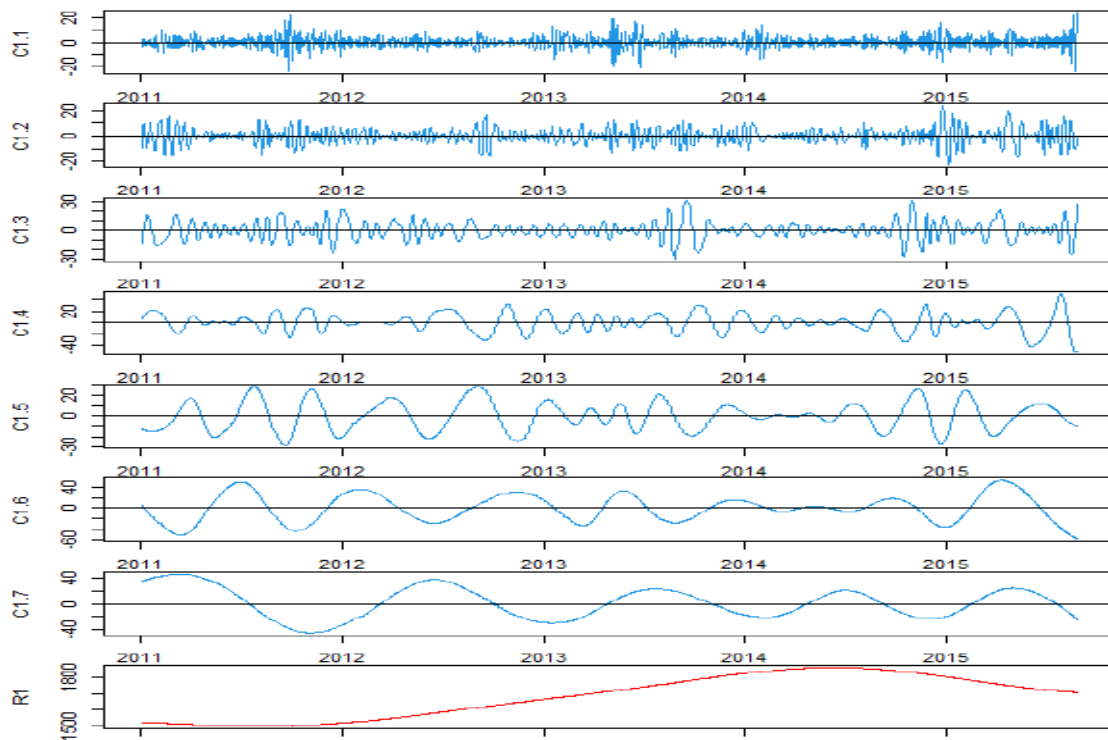


Figure 3 Decomposition of the original signal $x(t)$ via EMD

Table 2 illustrates the results of the residual sum of squares error (RSS) values of the EMD-RQR, EMD-LQR and EMD-EnetQR methods at the values of lambda as selected by CV. The results show that the smallest RSS value is achieved by the EMD-EnetQR, EMD-LQR yields the second smallest RSS value. RSS values offer an effective approach for selecting and supporting suitable regression models, and the EMD-EnetQR method outperforms previous methods by achieving smaller errors.

Table 2 Performance criteria for real data

τ	Method	λ	RMSE	MAE	MASE	MAPE	RSS
0.25	EMD-RQR	$\lambda_{min} = 0.11681787$	1.04852	0.60320	6.77596	1.87420	379.2883
	EMD-LQR	$\lambda_{min} = 0.01168179$	1.03828	0.58970	6.62437	1.68978	371.9163
	EMD-EnetQR	$\lambda_{min} = 0.01460223$	1.03831	0.58976	6.62507	1.69144	371.9418
0.50	EMD-RQR	$\lambda_{min} = 0.18331510$	0.95333	0.54764	6.77051	0.93128	313.5484
	EMD-LQR	$\lambda_{min} = 0.01833151$	0.93163	0.53460	6.60931	1.01850	299.4372
	EMD-EnetQR	$\lambda_{min} = 0.02036834$	0.93167	0.53463	6.60959	1.01803	299.5229
0.75	EMD-RQR	$\lambda_{min} = 0.10003276$	0.88387	0.64050	7.96860	3.13043	269.5237
	EMD-LQR	$\lambda_{min} = 0.02334051$	0.87819	0.64413	8.01367	4.05427	266.0702
	EMD-EnetQR	$\lambda_{min} = 0.02593390$	0.87811	0.64359	8.00703	4.01925	266.0214

Figure 4 displays the 10-fold cross-validation estimate plot for EMD-RQR, EMD-LQR and EMD-EnetQR methods with τ values of 0.25, 0.50, and 0.75, respectively. Each plot shows the mean squared error (MSE) curve (red dotted line) with error bars indicating one standard error. The y-axis represents MSE , the x-axis represents $\log(\lambda)$, and the upper horizontal line indicates the number of nonzero regression coefficients at each $\log(\lambda)$ value.

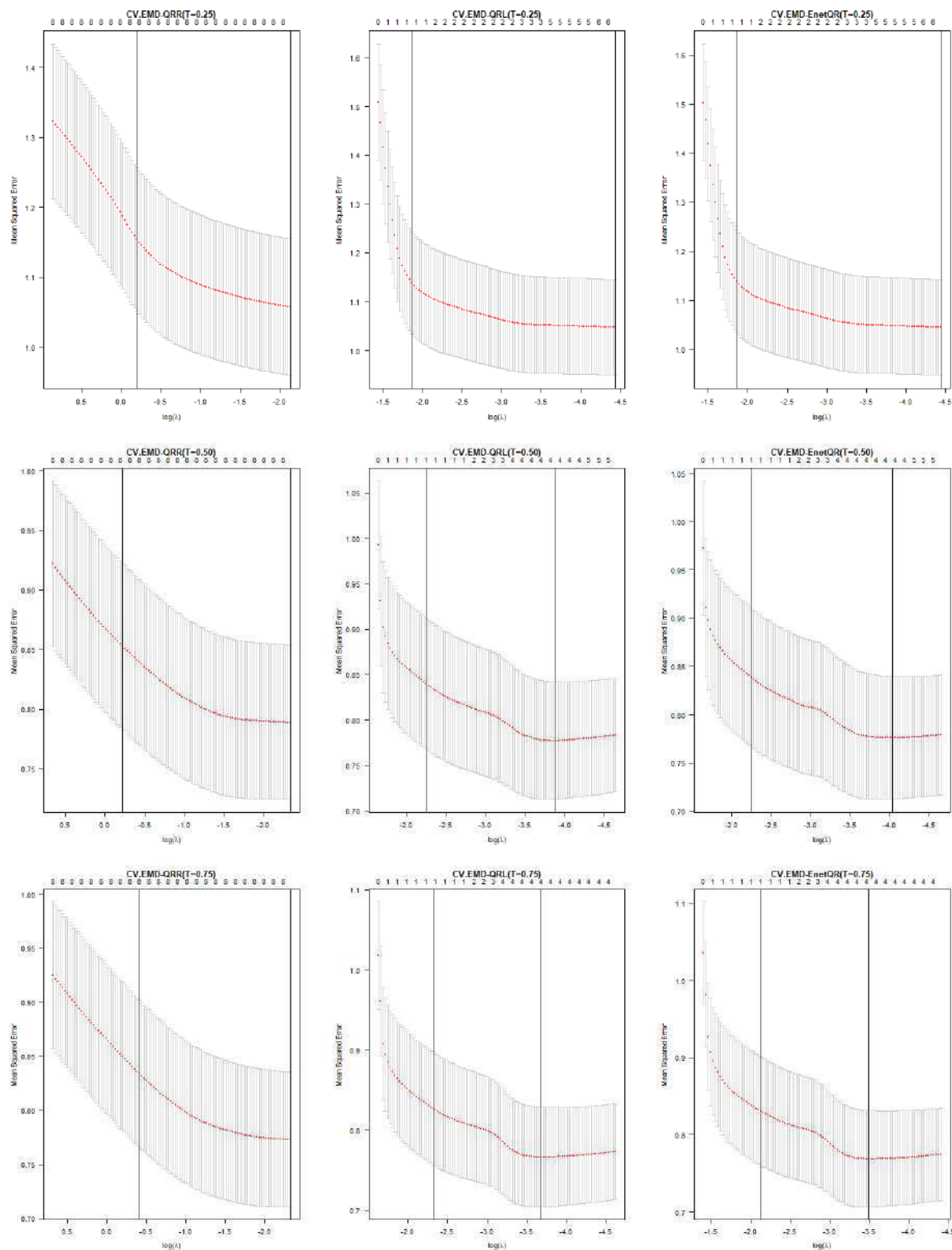


Figure 4 10-CV estimation of the tree methods at $\tau = 0.25, 0.50, 0.75$

The rightmost vertical dotted line indicates the point selected using the minimum MSE (λ_{min}) rule, while the second line represents the point selected using the minimum MSE plus one standard error (λ_{1se}) rule. These lines illustrate the number of non-zero regression coefficients selected by each rule. As the Q value increases, the number of non-zero coefficients decrease, thus λ is selected based on the optimal minimum MSE value.

Table 3 shows the estimation of zero and non-zero coefficients of decomposition components for each of the regression methods used in this study. for example, when $\tau = 0.25$ in the EMD-EnetQR method, seven coefficients are selected as non-zero. Whereas in the EMD-LQR method, the number of the coefficients that have been selected equals

seven non-zero coefficients, which have the greatest effect on the response variables. The EMD-RQR method selected all the predictor variables in the final model. Thus, this method lost reliability and accuracy for the selection. Therefore, the best method for reducing the number of components and selecting predictor variables with high prediction accuracy is the EMD-EnetQR method.

Table 3 Coefficients estimation for the predictor variables

Variables	Methods								
	EMD-QRR			EMD-QRL			EMD-QREnet		
	$\tau = 0.25$	$\tau = 0.50$	$\tau = 0.75$	$\tau = 0.25$	$\tau = 0.50$	$\tau = 0.75$	$\tau = 0.25$	$\tau = 0.50$	$\tau = 0.75$
$\hat{\beta}_{1,1}$	-0.5431	-0.2815	0.0072	-0.5360	-0.2756	0.0433	-0.5359	-0.2756	0.0416
$\hat{\beta}_{1,2}$	-0.0011	-0.0026	0.0014	0	0	0	0	0	0
$\hat{\beta}_{1,3}$	-0.0017	-0.0018	-0.0031	-0.0005	0	0	-0.0005	0	0
$\hat{\beta}_{1,4}$	-0.0004	0.0007	-0.0019	0	0	0	0	0	0
$\hat{\beta}_{1,5}$	-0.0020	-0.0021	-0.0018	-0.0013	-0.0010	0	-0.0013	-0.0010	0
$\hat{\beta}_{1,6}$	-0.0021	-0.0014	-0.0036	-0.0005	-0.0003	-0.0048	-0.0006	-0.0003	-0.0047
$\hat{\beta}_{1,7}$	-0.0015	-0.0029	-0.0041	-0.0015	-0.0040	-0.0034	-0.0015	-0.0040	-0.0034
$\hat{\beta}_{1,8}$	0.0007	-0.0030	-0.0033	0.0012	-0.0028	-0.0038	0.0012	-0.0028	-0.0038
$\hat{\beta}_{1,9}$	0.0021	0.0019	0.0026	0.0024	0.0025	0.0033	0.0024	0.0025	0.0033

5. Conclusions

In this study, we compared some of the previously described methods which are EMD-RQR, EMD-LQR and EMD-EnetQR. These methods were used to determine the relationship between the predictor variables and the response variable to enhance model selection accuracy and to address heavy-tailed distributions, heterogeneity, and multicollinearity among the predictor variables. The results of the Simulation Study and real example showed that the EMD-Enet and EMD-LQR methods are considerably more accurate than the EMD-RQR method. Moreover, they are highly capable of identifying the actual predictor variables that have the most significance on the response variable with a reduced prediction error at $\tau = 0.25, 0.5$, and 0.75 . In contrast, the EMD-RQR method selected all predictor variables in the final model. The EMD-RQR, EMD-EnetQR, and EMD-LQR methods select the best-fitting model that is free of multicollinearity and heterogeneity. Future research could explore further refinements to these methods or their application in different domains, potentially yielding even more significant insights.

6. References

- Akaike, H. (1973). Information theory and an extension of the maximum likelihood principle. *Proceedings of the 2nd international symposium on information theory. Second International Symposium on Information Theory*, 267–281. https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4612-1694-0_15
- Alhamzawi, R., Yu, K., & Benoit, D. F. (2012). Bayesian adaptive Lasso quantile regression. *Statistical Modelling*, 12(3), 279–297. <https://doi.org/10.1177/1471082X1101200304>
- Ali, M., Deo, R. C., Maraseni, T., & Downs, N. J. (2019). Improving SPI-derived drought forecasts incorporating synoptic-scale climate indices in multi-phase multivariate empirical mode decomposition model hybridized with simulated annealing and kernel ridge regression algorithms. *Journal of Hydrology*, 576, 164–184. <https://doi.org/10.1016/j.jhydrol.2019.06.032>

- Al-Jawarneh, A. S., Alsayed, A. R. M., Ayyoub, H. N., Ismail, M. T., Sek, S. K., Ariç, K. H., & Manzi, G. (2024). Enhancing Model Selection by Obtaining Optimal Tuning Parameters in Elastic-Net Quantile Regression, Application to Crude Oil Prices. *Journal of Risk and Financial Management*, 17(8). <https://doi.org/10.3390/jrfm17080323>
- Al-Jawarneh, A. S., & Ismail, M. T. (2021). Elastic-Net Regression based on Empirical Mode Decomposition for Multivariate Predictors. *Pertanika Journal of Science and Technology*, 29(1), 199–215. <https://doi.org/10.47836/pjst.29.1.11>
- Alshaybawee, T., Midi, H., & Alhamzawi, R. (2017). Bayesian elastic net single index quantile regression. *Journal of Applied Statistics*, 44(5), 853–871. <https://doi.org/10.1080/02664763.2016.1189515>
- Ambark, A. S. A., Ismail, M. T., Al-Jawarneh, A. S., & Karim, S. A. A. (2023). Elastic net penalized Quantile Regression Model and Empirical Mode Decomposition for Improving the Accuracy of the Model Selection. *IEEE Access*, 11(February), 1–1. <https://doi.org/10.1109/access.2023.3257032>
- Ambark, A. S., & Tahir Ismail, M. (2024). *PENALIZED QUANTILE REGRESSION AND EMPIRICAL MODE DECOMPOSITION FOR IMPROVING THE ACCURACY OF THE MODEL SELECTION* (Vol. 40, Issue 2).
- Burgette, L. F., Reiter, J. P., & Miranda, M. L. (2011). Exploratory quantile regression with many covariates: An application to adverse birth outcomes. *Epidemiology*, 22(6), 859–866. <https://doi.org/10.1097/EDE.0b013e31822908b3>
- Chan, C. T. (1995). Wavelet Basics. In *The Journal of the Acoustical Society of America* (Vol. 99, Issue 2). <https://doi.org/10.1121/1.414569>
- Classen, T. A. C. M., & Mecklenbrauker, W. F. G. (1980). The Wigner Distribution - a Tool for Time-Frequency Signal Analysis. Part III: Relations with Other Time-Frequency Signal Trasformation. In *Philips Journal of Research* (Vol. 35, Issues 4–5, pp. 372–389). https://pdfs.semanticscholar.org/442c/69a82eac4c06a3d534176b516fc4b340857.pdf?_ga=2.23027835.1186082500.1579552434-248343780.1579552434%0Ahttps://pdfs.semanticscholar.org/442c/69a82eac4c06a3d534176b516fc4b340857.pdf
- Davino, Cristina., Furno, Marilena., & Vistocco, Domenico. (2014). *Quantile regression : theory and applications*. Wiley.
- Friedman, J., Hastie, T., & Tibshirani, R. (2010). Regularization Paths for Generalized Linear Models via Coordinate Descent. In *JSS Journal of Statistical Software* (Vol. 33). <http://www.jstatsoft.org/>
- Hoerl, A. E., & Kennard, R. W. (1970). Ridge Regression: Applications to Nonorthogonal Problems. *Technometrics*, 12(1), 69–82. <https://doi.org/10.1080/00401706.1970.10488635>
- Huang, N. E. (2005). Introduction to the hilbert-huang transform and its related mathematical problems. In *Hilbert-huang Transform And Its Applications* (pp. 1–26). https://doi.org/10.1142/9789812703347_0001
- Huang, Shen, Z., Long, S. R., Wu, M. C., Snin, H. H., Zheng, Q., Yen, N. C., Tung, C. C., & Liu, H. H. (1998). The empirical mode decomposition and the Hubert spectrum for nonlinear and non-stationary time series analysis. *Proceedings of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 454(1971), 903–995. <https://doi.org/10.1098/rspa.1998.0193>
- Jaber, A. M., Ismail, M. T., & Altaher, A. M. (2014). Application of empirical mode decomposition with local linear quantile regression in financial time series forecasting. *Scientific World Journal*, 2014. <https://doi.org/10.1155/2014/708918>

- Khan, D. M., Yaqoob, A., Iqbal, N., Wahid, A., Khalil, U., Khan, M., Rahman, M. A. A., Mustafa, M. S., & Khan, Z. (2019). Variable Selection via SCAD-Penalized Quantile Regression for High-Dimensional Count Data. *IEEE Access*, 7, 153205–153216. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2948278>
- Koenker, R. (2005). Quantile regression. In *Nature Methods* (Vol. 16, Issue 6). <https://doi.org/10.1038/s41592-019-0406-y>
- Koenker, R., & Bassett, G. (1978). Regression Quantiles. *Econometrica*, 46(1), 33. <https://doi.org/10.2307/1913643>
- Li, Y., & Zhu, J. (2008). L1-norm quantile regression. *Journal of Computational and Graphical Statistics*, 17(1), 163–185. <https://doi.org/10.1198/106186008X289155>
- Masselot, P., Chebana, F., Bélanger, D., St-Hilaire, A., Abdous, B., Gosselin, P., & Ouarda, T. B. M. J. (2018). EMD-regression for modelling multi-scale relationships, and application to weather-related cardiovascular mortality. *Science of the Total Environment*, 612, 1018–1029. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2017.08.276>
- Melkumova, L. E., & Shatskikh, S. Y. (2017). Comparing Ridge and LASSO estimators for data analysis. *Procedia Engineering*, 201, 746–755. <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2017.09.615>
- Sadig, A., & Bager, M. (2018). Ridge Parameter in Quantile Regression Models . *An Application in Biostatistics*. 8(2), 72–78. <https://doi.org/10.5923/j.statistics.20180802.06>
- Schwarz, G. (2007). Estimating the Dimension of a Model. *The Annals of Statistics*, 6(2), 461–464. <https://doi.org/10.1214/aos/1176344136>
- Stone, M. (1974). Cross-Validatory Choice and Assessment of Statistical Predictions (With Discussion). *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Methodological)*, 38(1), 102–102. <https://doi.org/10.1111/j.2517-6161.1976.tb01573.x>
- Tibshirani, R. (1996). Regression Shrinkage and Selection Via the Lasso. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Methodological)*, 58(1), 267–288. <https://doi.org/10.1111/j.2517-6161.1996.tb02080.x>
- Titchmarsh, E. C. (1948). Introduction to the Theory of Fourier Integrals. In *Nature* (Vol. 141, Issue 3561). <https://doi.org/10.1038/141183a0>
- Xu, Q., Cai, C., Jiang, C., Sun, F., & Huang, X. (2017). Sampling Lasso quantile regression for large-scale data. *Communications in Statistics: Simulation and Computation*, 47(1), 92–114. <https://doi.org/10.1080/03610918.2016.1277750>
- Yan, A., & Song, F. (2019). Adaptive elastic net-penalized quantile regression for variable selection. *Communications in Statistics - Theory and Methods*, 48(20), 5106–5120. <https://doi.org/10.1080/03610926.2018.1508711>
- Zaikarina, H., Djuraidah, A., & Wigena, A. H. (2016). Lasso and ridge quantile regression using cross validation to estimate extreme rainfall. *Global Journal of Pure and Applied Mathematics*, 12(4), 3305–3314.
- Zhang, L., Xie, L., Han, Q., Wang, Z., & Huang, C. (2020). Probability density forecasting of wind speed based on quantile regression and kernel density estimation. *Energies*, 13(22), 1–24. <https://doi.org/10.3390/en13226125>
- Zou, H., & Hastie, T. (2005). Regularization and variable selection via the elastic net. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B: Statistical Methodology*, 67(2), 301–320. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9868.2005.00503.x>

عنوان البحث

**أثر برنامج معرفي في تذويت مفهوم القيادة المعنوية لدى مدراء المدارس
الأهلية في شرقي القدس**

أنس حمدان¹

¹ أكاديمية القاسمي، فلسطين.

بريد الكتروني: hamdananas85@gmail.com

إشراف د. ردينة بدير

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/23>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/23>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

يتناول هذا المشروع أثر برنامج معرفي تدريبي في تذويت مفهوم القيادة المعنوية لدى مديري/مديرات المدارس الأهلية في شرقي القدس، بوصفها نمطاً قيادياً حديثاً يركز على المسؤولية الأخلاقية والرعاية وبناء مناخ مدرسي داعم، ويُعد امتداداً للقيادة التحويلية. هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج تدخل مكوّن من 8 جلسات (بواقع جلستين أسبوعياً) ركّزت على مفهوم القيادة المعنوية ومكوّناتها وأهدافها وتطبيقاتها في المدرسة، ضمن أبعادها الثلاثة: رفاهية العاملين، بيئة العمل، والجوانب الإدارية. اتّبعت المنهج شبه التجريبي بتصميم قبلي-بعدي على عينة قصدية قوامها (N=30) من الإداريات في المدارس الأهلية بشرقي القدس. جُمعت البيانات باستخدام مقياس القيادة المعنوية (CSLQ)، وحُللت إحصائياً عبر برنامج SPSS باستخدام معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) واختبار (T-test). أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً لصالح القياس البعدي في المحاور الثلاثة؛ إذ ارتفع متوسط محور رفاهية العاملين من (2.11) إلى (3.60)، ومحور بيئة العمل من (2.18) إلى (3.48)، ومحور الجوانب الإدارية من (2.16) إلى (3.79)، بما يشير إلى فاعلية البرنامج في تعزيز استيعاب القيادات المدرسية لممارسات القيادة المعنوية وتطبيقاتها. خلصت الدراسة إلى أهمية تبني برامج معرفية مماثلة لتأهيل القيادات المدرسية، وأوصت بتعميم البرنامج على المدارس الحكومية في شرقي القدس، وإجراء مزيد من الدراسات العربية التجريبية في مجال القيادة المدرسية المعنوية لسدّ النقص البحثي في هذا الحقل.

الكلمات المفتاحية: القيادة المعنوية، البرنامج المعرفي، الإدارة التربوية، رفاهية العاملين، بيئة العمل.

RESEARCH TITLE

The Effect of a Cognitive Program on Internalizing the Concept of Caring Leadership among Private School Principals in East Jerusalem

Abstract

This study examines the effect of a cognitive training program on internalizing the concept of caring leadership among principals of private schools in East Jerusalem. Caring leadership is a contemporary leadership style grounded in ethical responsibility, care, and the creation of a supportive school climate, and is considered an extension of transformational leadership. The study aimed to assess the effectiveness of an intervention program consisting of eight training sessions focused on the concept, components, objectives, and practical applications of caring leadership across three dimensions: staff well-being, work environment, and administrative practices. A quasi-experimental pre-post design was employed with a purposive sample of 30 female administrators from private schools in East Jerusalem. Data were collected using the Caring School Leadership Questionnaire (CSLQ) and analyzed using SPSS, applying reliability coefficients and paired-sample t-tests. The findings revealed statistically significant differences in favor of the post-test across all three dimensions, with notable improvements in staff well-being, work environment, and administrative practices. These results indicate the effectiveness of the cognitive program in enhancing principals' internalization and application of caring leadership. The study recommends adopting similar cognitive training programs for school administrators, particularly in public schools in East Jerusalem, and calls for further experimental research in the Arab context to address the limited empirical literature on caring school leadership.

Key Words: Caring leadership, cognitive program, educational administration, staff well-being, work environment.

أ. المقدمة

كثرت أشكال وأنماط القيادة المدرسية والدراسات حولها، وقليلة هي الدراسات التجريبية في مجال القيادة المدرسية المعنوية. والقيادة المعنوية تدل على اهتمام المدير القائد ورعايته لجميع أعضاء المجتمع المدرسي، بما فيهم الإداريين والعاملين والمعلمين والطلبة، وتشير إلى الإجراءات التي يقوم بها مدير المدرسة بهدف إيجاد بيئة مدرسية خالية من المشكلات الاجتماعية والمهنية، ويتعامل مع أعضاء المجتمع المدرسي بأسلوب يدل على التزامه بالقيم الأخلاقية والمجتمعية والمهنية، ويولي اهتماماً بالغاً بالمهام والإجراءات التي يقوم بها، بحيث تتصف هذه الإجراءات بالعدل والإنصاف (Jeff & Karen, 2020).

بين كورلاند (Kurland, 2019) بأن القيادة المعنوية تجذب القادة نحو أعمال التمكين والرحمة والقبول والخدمة والتسامح، مع أهمية الانتباه للآخرين (المجتمع المدرسي) ومصالحهم واحتياجاتهم ومواقفهم واهتماماتهم، وأن اليقظة والانتباه عملية ضرورية في القيادة المعنوية، بحيث يهتم المدير المعنوي بالتفاصيل الدقيقة، ومن فهم أن الانتباه يتطلب أن يكون القائد حاضراً مع الآخرين ويمكنهم الوصول إليه والتواصل معه بسهولة، وقد يقوم القائد في القيادة المعنوية بالبحث عن الآخرين والتعرف على احتياجاتهم التعليمية بدلاً من انتظارهم لتقديم ما يحتاجون.

قامت فكرة المشروع الحالي على تطبيق برنامج معرفي يهدف إلى تعريف المدرء بأسلوب قيادي حديث نسبياً من خلال تطبيق برنامج معرفي عليهم لتعريفهم بذلك الأسلوب من أساليب القيادة بهدف تنمية وتطوير ممارساتهم الإدارية تجاه طواقمهم ومدراسهم.

كمدير لمدراس أهلية بدأت الحظ ظاهرة صعوبة مديري المدارس في التعامل مع طواقمهم التدريسية، حيث تلقيت العديد من الشكاوى من المعلمات تجاه المديرات، وعند النظر فيها وجدتها شكاوى تتعلق بعدم فهم كافي للأداريين في دورهن اتجاه المعلمات، الأمر الذي أصبح مقلقاً بالنسبة لي كمدير لتلك المدارس، وعلى الرغم من الارشادات والنصائح للمديرات، إلا أن حجم الشكاوى لم ينخفض، وبالتالي باتت الحاجة ملحة لإجراء برنامج تدخل خاص بطريقة تعامل الإداريين مع الطاقم التدريسي لتغيير ممارساتهم الإدارية اتجاه المعلمين واتجاه البيئة المدرسية باتباع أنماط إدارية حديثة تهتم بالرفاهية النفسية للمعلمين وتحسن من البيئة المدرسية، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على العملية التعليمية في المدارس.

أكتسب المشروع أهميته من خلال تناوله نمط حديث من أنماط القيادة وهو القيادة المعنوية حيث يعتبر المشروع الحالي هو الأولى على حد علم الباحث الذي تناول أثر برنامج لتدويع مفهوم القيادة المعنوية وذلك على المستوى العربي والإقليمي والمحلي، كما واكتسب أهميته من خلال أهمية القيادة المعنوية حيث تعتبر من أنماط القيادة التي تحسن من العملية التعليمية التعلمية كما اشارت دراسة كل (دراسة نصرأوين وآخرون، 2019؛ Tow & bin Mohammad, 2021; Winwood & Kramer, 2020).

ومن خلال اطلاعي على الأدب النظري السابق المتعلق بأنماط القيادة المدرسية، وجدت أن الدراسات السابقة مثل دراسة (Winwood and Kramer, 2020; Tow And bin Mohammad, 2021) قد أوصت بتطبيق نمط القيادة المعنوية في المدارس لما له من أهمية في تحسين العملية التعليمية التعلمية بجميع أطيافها.

هدف هذا المشروع إلى تعريف المدرء بنمط جديد من أنماط القيادة المدرسية بالنسبة إليهم حيث تعتبر القيادة المعنوية من أنماط الإدارة التي لم تأخذ حقها في البحث على المستوى العربي. وتضمن اعداد برنامج معرفي تكون من (8)

جلسات لتعريف مدراء المدارس الأهلية في شرقي القدس بالقيادة المعنوية (مفهومها، مركباتها، أهميتها، أهدافها). كما وهدف إلى الكشف عن مدى فاعلية ذلك البرنامج في تنويع مفهوم القيادة المعنوية لدى مدراء المدارس الأهلية في شرقي القدس من خلال تطبيق مقياس قبلي وبعدي للقيادة المعنوية على المدراء المشاركين في الدراسة للتعرف على مدى استفادة المدراء في شرقي القدس من البرنامج المعرفي، توفير إطار نظري خاص بالقيادة المعنوية يمكن للباحثين والمدراء والمعلمين الاستفادة منه كل حسب مجاله وتخصصه في الحقل التربوي.

تطرق البرنامج إلى مفهوم القيادة المعنوية، مركبات القيادة المعنوية، أهمية القيادة المعنوية المدرسية في الحقل التربوي، واهداف القيادة المعنوية في تحسين المناخ المدرسي وظروف العمل والظروف النفسية والاجتماعية للعاملين في الميدان.

ب. الإطار النظري

1. القيادة التربوية

1.1 مفهوم القيادة التربوية

إن القيادة هي العنصر الإنساني الذي يربط أفراد الجماعة بعضهم ببعض، ويحفزهم على تحقيق الأهداف المرجوة، حيث تعتبر عنصراً فاعلاً ومؤثراً في أي مؤسسة تعليمية والتي بدورها تنعكس على فاعليتها Cansoy & Polatcan, (2019).

ويعرف الحربي (2007) القيادة بأنها العنصر الإنساني الذي يربط أفراد الجماعة بعضهم ببعض، ويحفزهم على تحقيق الأهداف المرجوة، حيث تعتبر عنصراً فاعلاً ومؤثراً في أي مؤسسة تعليمية والتي بدورها تنعكس على فاعليتها. وأشار دواني (2013) إلى أن القيادة ليست مجرد نمط قيادي يستخدمه القادة للتعامل مع الأفراد، ولا هي مجرد طريقة للتصرف مع العاملين، بل إنها قيادة تعمل مع الآخرين ومن خلال الآخرين لإنجاز أهداف المؤسسة.

وتعرف أيضاً بأنها نشاط إيجابي يقوم به شخص بقرار رسمي تتوافر به سمات وخصائص قيادية يشرف على مجموعة من العاملين لتحقيق أهداف واضحة بوسيلة التأثير واستخدام السلطة بالقدر المناسب وعند الضرورة (الحريزي ودرويش، 2010، ص119).

1.2 أنماط القيادة التربوية

يعد النمط القيادي من الموضوعات التي تناولتها الدراسات الإدارية الحديثة كونه مصدر من مصادر نجاح المنظمات، كما أن الاتجاه الحديث في المنافسة يشير إلى أن التنافس بين المنظمات اليوم يتم على أساس الأنماط القيادية التي يمارسها القادة في تلك المنظمات، على وفق ذلك فإن النمط القيادي يعد مصدراً جوهرياً من مصادر بناء جودة حياة عمل في المنظمة. فجودة الحياة في العمل هي المساعد الأساس والمحرك للمنظمات في ممارسة أعمالها كونها تعدّ من نقاط القوة التي تتمتع بها والتي تساعدها في تعزيز التميز المنظمي (دواني، 2013).

هناك عدة أنواع من أنماط القيادة في المنظمة (الديمقراطي، الأوتوقراطي، الحر). يقوم النمط الديمقراطي على إشراك المرؤوسين في اتخاذ القرارات وافساح المجال لهم للمبادأة والإبداع وتقدير جهودهم، ويمارس القائد إشرافاً عاماً لحفزهم على زيادة الإنتاجية ويعتمد أسلوب التأثير بدلاً من استخدام السلطة الرسمية في تحريكهم وإقامة الاتصال ذي الاتجاهين معهم.

بينما يقوم النمط الأوتوقراطي التسلطي على تحكم القائد في مرؤوسيه واستخدامه سلطته الرسمية كأداة تهديد لإنجاز

العمل دون اهتمام بالعلاقات الإنسانية في تعامله معهم، وفي ظل النمط الحر لا يملك القائد سلطة رسمية وإنما يمثل رمز للمؤسسة ويترك حرية كاملة للمرؤوسين في تحديد أهدافهم واتخاذ القرارات المتعلقة بأعمالهم ويعتقد القائد الحر أن تنمية قدرات المرؤوسين وزيادة إمكانياتهم في العمل يتحقق بإعطائهم كامل الحرية في ممارسة السلطة، والاستقلالية التامة في إنجاز أعمالهم لذلك فالقائد الحر يهتم بالتوجيه العام لمرؤوسيه من خلال تعليمات غير محددة وملاحظات عامة، ويترك للمرؤوسين تحديد أهدافهم في نطاق الأهداف العامة للمؤسسة (عياصرة وأحمد، 2007).

لقد برز حديثاً نوع من أنماط القيادة وهو نمط القيادة المعنوية وهي واحدة من أنماط القيادة الحديثة العديدة التي يستخدمها المديرون في إدارة منظماتهم وموظفيهم، وقد نشأت نتيجة للتغيرات السريعة في بيئة العمل وحاجة المديرون المعنيين رسمياً إلى التعاون مع قادة من خارج المنظمة من أجل التنسيق والعمل معاً للتغلب على العديد من الصعوبات والمعوقات التي تواجه منظمات الأعمال في بيئة تنافسية شديدة (Rynes, et al. 2012).

1.2 مفهوم القيادة المعنوية (Caring leadership)

تعتبر القيادة المعنوية (Caring leadership) من أنماط القيادة الحديثة التي ظهرت مؤخراً وهي امتداد لنمط القيادة التحويلية. وعرف كورلاند (Kurland, 2019) القيادة المعنوية بأنها مسؤولية أخلاقية تجاه الآخرين، في حين حدد فاندريفر و آخرون (van der Vyver, 2014) القيادة المعنوية بأنها فعل للتعبير عن الاهتمام باحتياجات وقيمة الآخرين. كما وتعرف بأنها أسلوب قيادة يقود فيه القائد برحمة وحكمة ويزيد من الحافز ويحمي ويخلق بيئة عمل مواتية (Kautz & McDowell, Williams, 2013).

إن القيادة المعنوية هي بمثابة برنامج أو إجراءات لتحسين المدرسة في مراحل تعليمية مختلفة ولجميع الطلبة، بهدف تعزيز القيم الأساسية والسلوك الاجتماعي الإيجابي والشعور بالمجتمع على مستوى المدرسة، وعن طريق اهتمام القائد ورعايته للآخرين من خلال إيجاد بيئة يشعر فيها الجميع بالتقدير والدعم والتقدير والاستماع، بغض النظر عن المهام الموكلة إليهم، ويتمثل أسلوب معاملة القادة المعنويين بمعاملة الآخرين بالطريقة ذاتها التي يتوقعون أن يُعاملوا بها (Caldwell & Atwijuka, 2017).

كما تعرّف القيادة المدرسية المعنوية بأنها القيادة التي تخلق مجتمعات الرعاية في المدارس، وتطور سياقات رعاية خارج المدرسة أيضاً، وتتكون القيادة المعنوية من ثلاثة عناصر، وهي قائد مدرسي معني، وتنمية مجتمعات الرعاية داخل المدرسة، وتطوير بيئات رعاية خارج المدرسة، بحيث تشكل هذه العناصر المكونات الرئيسية الثلاثة لنموذج القيادة المعنوية (Caldwell & Atwijuka, 2017).

2.2 المكونات الرئيسية لنموذج القيادة المعنوية

2.2.1 رفاهية العاملين: حيث تعمل القيادة المعنوية على الاهتمام ببيئة العمل، فمن المعروف أن قادة المدارس يؤدون دوراً مهماً في تطوير بيئات مدرسية إيجابية، وتشمل أولاً تنمية قدرة المعلمين والطواقم الإداري على رعاية أنفسهم والطلبة والاهتمام بهم، وتنمية العلاقات الاجتماعية فيما بين الطلبة؛ وتطوير الظروف التنظيمية الملائمة للرعاية. وتشمل جوانب التنظيم التي قد تكون أهدافاً رئيسية لتطوير وممارسة الرعاية، والهياكل التنظيمية داخل المدرسة التي ينشأ عنها فرصاً رسمية وغير رسمية في المدارس للطلبة والمعلمين للتفاعل والتعرف على بعضهم البعض، والمشاركة في إجراءات الرعاية والتفاعل، وواقعياً فإن خلق فرص لهذا التفاعل هو المفتاح لتنمية الرعاية (van & Gössling, 2014).

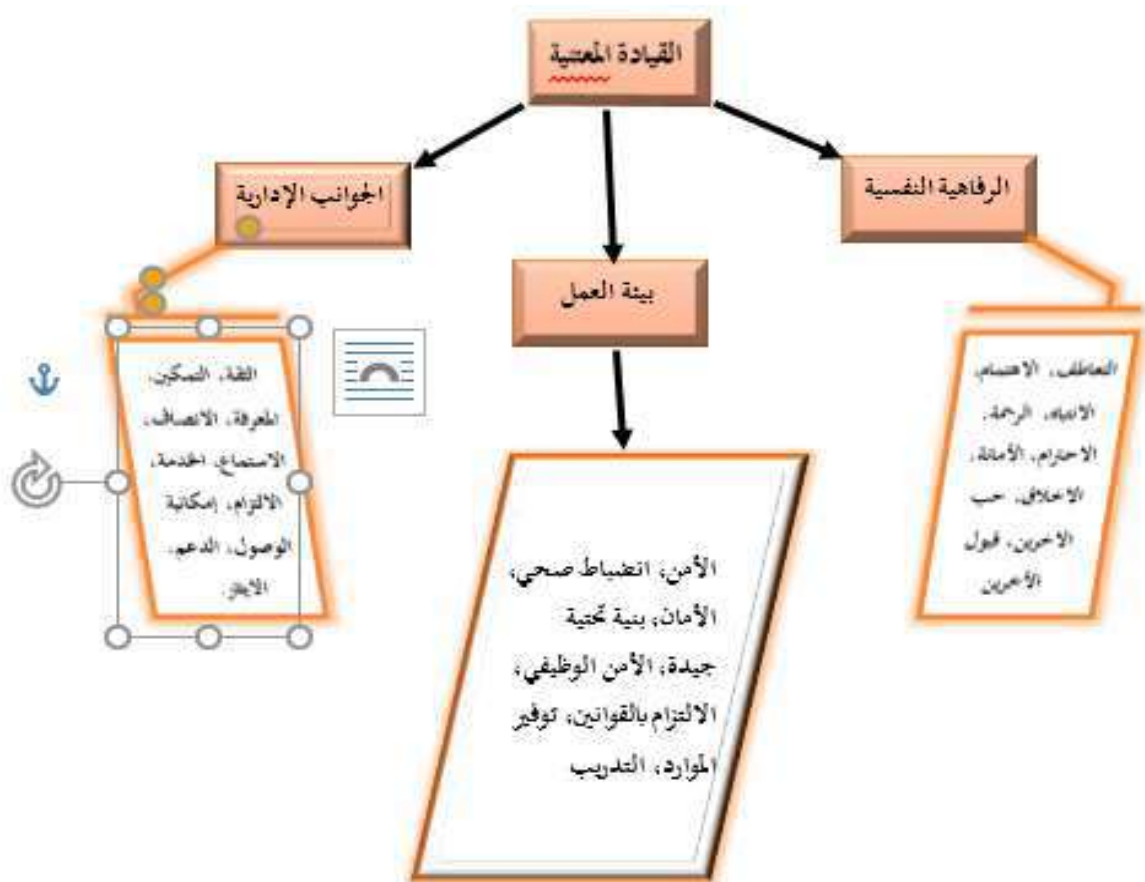
2.2.2 بيئة العمل: من مفهوم القيادة المعنوية هو قائد مدرسي يهتم ويعتني بالمجتمع المدرسي، حتى تكون الرعاية سمة

مميزة في جميع جوانب عمل القائد، بما في ذلك جانب العلاقات الاجتماعية للقيادة المدرسية، وتكون هذه الرعاية شاملة أيضاً تطوير المدرسة ورؤيتها وقيمتها ورسالتها، وتعزيز التوقعات الإيجابية الخاصة بالتعليم وتعلم الطلاب ونتائجهم، وتقديم الخدمات للمجتمع المدرسي بتخصيص وتوفير الموارد التعليمية المتاحة، وتقديم الدعم وتعزيز المساءلة وإدارة الانضباط والمشاركة مع الأهالي والمجتمع، ما يجعل القيادة المدرسية تهتم بجميع القضايا، وبالوقت ذاته تهتم بأسلوب العمل والدافع للقيام بذلك (Richard, 2020).

2.2.3 الجوانب الإدارية: ويهتم هذا الجانب بتطوير بيئات رعاية خارج المدرسة، ويتمثل في اهتمام قيادة المدرسة بتطوير شبكات لعلاقات الرعاية خارج المدرسة، وتشكيل السياسات والبيئات المؤسسية التي تؤثر على الرعاية في المدرسة وخارجها، وتوجد التواصل مع من هم خارج المدرسة، إذ يتمثل أحد الجوانب المهمة في عمل قيادة المدرسة المعنوية في رعاية العلاقات مع العائلات ومصادر الدعم الأخرى داخل المجتمع للمدرسة وللطلبة على السواء، وقد يساهم عمل قادة المدارس مع العائلات والمنظمات المجتمعية في الرعاية بعدة طرق، فقد يستفيد من مصادر مهمة لفهم الطلاب وظروفهم واحتياجاتهم واهتماماتهم التي يمكن أن تفيد الرعاية داخل المدرسة، وقد يكون قادة المدارس قادرين على الجمع بين الرعاية داخل المدرسة ومصادر الرعاية خارج المدرسة لتقوية شبكة الرعاية الشاملة التي يعيشها الطلبة، وقد يطور قادة المدارس شراكات لتتقيد الأسرة لتعزيز الرعاية في المنزل (Kurland, 2019).

ويمثل الشكل ادناه نموذج القيادة المعنوية بناء على نموذج فاندير وفاندير وماير & van der, van der (Meyer, 2014).

The caring school leadership questionnaire (CSLQ)



2.3 أهداف القيادة المدرسية المعنوية

الرعاية ليست بلا هدف ولا حيادية في الغرض، وتكون الرعاية غاية قيمة في حد ذاتها وتتعلق بتحسين حالة أفراد المجتمع المدرسي، ويمكن أن تكون وسيلة لتعزيز الأداء والنجاح العامة لهم كأفراد وكمجموعات، لذا أشارت نتائج دراسة بوركاوسر (Burkhauser, 2017) أنه في السياقات التنظيمية والمجتمعية، وفي المجتمع الأوسع تهدف القيادة المعنوية إلى تلبية الاحتياجات والمصالح والمشاريع الخاصة للآخرين. وتهدف إلى مساعدة الآخرين على النمو والتطور. ويتم تأطير الرعاية أحياناً على أنها استجابة استباقية وإيجابية لأوضاع العمل المدرسي. ويمكننا اعتبار أن الأهداف العامة للتعليم هي توفير سلامة الطلبة ورعايتهم، ودعم تعلمهم وتنميتهم واستقلالهم واعتمادهم على أنفسهم وقدرتهم على العمل والمساهمة في المجتمع، وتعزيز النجاح الأكاديمي والرفاهية العامة لهم، وإعدادهم للعمل والتعليم الإضافي والمواطنة، ويمكن أن تهدف إلى تحقيق فوائد ملموسة وفعالة، والطريقة التي يتم بها الترويج لها لا تقل أهمية عن الفوائد نفسها، من خلال الفوائد الملموسة والفعالة.

أشار كيم (Kim, 2014) إلى أن القيادة المعنوية والقادة المعنويين يعملون على تعزيز وتطوير وتدريب أعضاء المنظمة، من خلال إشراكهم في التخطيط والتنفيذ لاستراتيجيات العمل، على المستوى الفردي أو على مستوى الفرق من أجل الأداء الأفضل لمهامهم ولتطوير مهاراتهم المهنية كذلك تسعى القيادة المعنوية لعمل توازن بين العمل - الحياة لأن تحقيق مثل هذا التعاون سوف يوجد له الأثر الكبير على أداء الموظفين وإنتاجيتهم، بالإضافة لذلك العمل على زيادة التزام وولاء الموظفين للمنظمات.

أكد تومكينز وسيمبسون (Simpson & Tomkins, 2015) على قدرة القادة المعنويين في مساعدة الفرق من خلال العديد من النشاطات وعلاقتها مع المراقبة والتدريب، وهنا يكون دور القائد المعنوي هو تعزيز تعلم الفريق والتكيف، ليكون على مقدرة أفضل لفهم وإدارة الأحداث التي تحدث في بيئة العمل، وإدارة حدود الفرق.

2.4 مهام القائد المعنوي

بين كيم (Kim, 2014) أن وظيفة القيادة المعنوية تشترك بمهمتين رئيسيتين: المهمة الأولى هي الموائمة في تركيبة الفريق مع بيئة المهمة ومع التغييرات في بيئة المهمة. فالقيادة المعنوية هي مع فكرة التنوع في مكان العمل وفي تركيبة الفرق خاصة عندما تكون المهام باعتماد متداخل، ويعطى القائد المعنوي المسؤولية عن احتياجات الفريق، واستبدال الفريق إذا كان ذلك ضرورياً.

المهمة الثانية للقائد المعنوي هي ضمان أن الفريق لا يمتلك فقط المعرفة المطلوبة والمهارات المطلوبة لأداء المهام بل عليه أن يضمن أيضاً أن تركيبة الفريق تشكل علاقات ثقة وتعاون، ومن مميزات القيادة المعنوية إشراك أعضاء الفريق في التخطيط والتنفيذ والرؤية للمنظمة، وتكون مسؤولية العمل هي مسؤولية جماعية لكافة أعضاء الفريق، ويؤدون المهام بشكل جماعي، مما يعزز الأداء والفعالية (Trisha, 2005).

وهناك مهمة أخرى للقيادة المعنوية هي تقديم التغذية الراجعة، ويعتبر تقديم التغذية الراجعة واحداً من الصفات المهمة للقيادة المعنوية، ومن خلالها يتم تعريف المهمة الكلية للفريق، أهداف ومعايير الأداء، بناء القواعد والمسؤوليات في الفريق، وتسهيل عملية التغذية الراجعة من عمل الفريق بسبب الدور المهم الذي تلعبه في التوجيه والإرشاد، لتصحيح المسارات وتوجيهها للمسار الصحيح الذي يتلاءم مع بيئة العمل سريعة التغيير (Simpson & Tomkins, 2015).

كما تعمل القيادة المعنوية على تمكين الموظفين من الوصول إلى أعلى مستويات الأداء وتقييم أدائهم بشكل

مستمر، والتطوير للمهارات والكفاءات المطلوبة مع مرور الزمن، وتمتاز القيادة المعنوية بدور مهم يتمثل في المساعدة على تحقيق أهداف ومهام ورؤيا الكثير من الأعمال والمنظمات لأنها لا تركز فقط على أداء المهام بل أيضاً على تطوير الموظفين وإشراكهم كجزء مكمل للمنظمة مما يرفع من رضا وولاء الموظفين لمنظمات أعمالهم (Kim, 2014).

ويعمل القائد المعنوي على إعداد وتشجيع أعضاء الفريق لكي يكونوا بأنفسهم قادة يتحملون المسؤوليات التي يكلفون بها، ويلعب القائد المعنوي العديد من الأدوار من بينها دور المدرب والمراقب والموجه، والمصحح للتصرفات والإجراءات، والهدف هو تحسين الأداء والعمل على تحقيق رضا وتقديم أعضاء الفريق، ويبحث القائد المعنوي في أية مشاكل قد تعيق أو تحبط عمل الفريق، وذلك ببذل الجهد لتحقيق التوازن بين مسؤوليات العمل ومسؤوليات الحياة، ويقدم نصائحه في هذا المجال، ويعمل القائد المعنوي على تقديم الجودة الأعلى في مجال التعليم من خلال ما يقدمه من نصائح ومسؤوليات للكادر التعليمي (Zachary, 2002).

ومن المهام الأخرى للقائد المعنوي، أن يقوم بزيارات مجدولة للاطلاع على نتائج ما تم تحقيقه وتطبيقه من الاستشارات والنصائح التي يقوم بها، وتحتاج العديد من الشركات والمؤسسات إلى وجود القائد المعنوي ومهمته مراجعة الأداء وتقديم التغذية الراجعة المناسبة، وطرح البدائل المناسبة من أجل رفع جودة العمل وتحسين أداء العاملين (Simpson & Tomkins, 2015).

2.5 تنمية القيادة المدرسية المعنوية لدى المدراء

يمكن لقادة المدارس أن يفعلوا الكثير بأنفسهم لتطوير قدرتهم على أعمال الرعاية، وقد أوضحت دراسة ايلدور وشوشاني (Shoshani & Eldor, 2016) أنه يجب الأخذ بعين الاعتبار أنه من الخطأ وضع مسؤولية تطوير الرعاية في المدارس ورعاية القيادة المدرسية على عاتق قائد المدرسة فقط. هذه المسؤولية تقع على عاتق الكثيرين. إذا كان للرعاية أن تكون أولوية في المدارس، فيجب أن تكون أولوية للمهنة نفسها بتطوير اهتمام المدراء، إذ أوضحت نتائج هذه الدراسة أن اهتمام المدير الذاتي بكافة مقومات المدرسة يفضي إلى نتائج إيجابية، إذ يجب أن تحتل الرعاية مكانة مركزية في القواعد والتوقعات الخاصة بطبيعة المهنة، ويجب أن تنعكس في المعايير والسياسات والإجراءات لإعداد قائد المدرسة وإصدار الشهادات والتطوير المهني المستمر والتقييم، ودون دعم الجهات المؤسسية الفاعلة مثل وزارة التعليم العالي، فمن المحتمل أن يكون تطوير قيادة مدرسية معنوية أمراً صعباً، وبخاصة في ظل تعدد الأدوار الإدارية وتطوير استراتيجيات إدارية وقيادية متنوعة.

2.6 إيجابيات القيادة المعنوية

أشار كالدويل واتوجوكا إيجابيات القيادة المعنوية بحسب نتائج دراسة (Caldwell & Atwijuka, 2017) بالفضائل الإيجابية والصفات الأخلاقية التي يكون عليها المدير، وعمليات التفكير العقلانية وطرق إيجابية معينة في التفكير، والتي يتم استخدامها لتحقيق الرعاية. وتشمل هذه الإيجابيات التعاطف واللفظ بالتعامل، والإنصاف والأصالة والتواضع والشفافية والصدق والجدارة بالثقة، واحترام الآخرين ونزاهتهم، وهذه الإيجابيات مرتبطة ولكنها ليست نفسها ولا تكون بهدف الهدف نفسه، نظراً لأن الرعاية ظاهرة ظرفية، فقد تكون الأخلاق تحمل مغزى مختلف لدى مجتمع المدرسة ويفسرها كل بحسب شخصيته، قد يتم التعامل بطريقة سوية مع الجميع لكن المعلم الأقل خبرة قد يشعر أنه تحت ضغط مهني كبير عند توزيع المهام أو عند اتخاذ قرار، وهذا لا يعني سوء استخدام الاعتناء والاهتمام، إنما يعني وجود مجموعة من المعايير والأخلاق المهنية التي يفسرها الفرد بشكل مختلف، وهذا الأمر يرتبط بالنية والعمل.

أما دراسة جيف وكارين (Jeff & Karen, 2020) فقد أوضحت نتائجها أن من الإيجابيات وجود أنواع من الدعم الاجتماعي والأكاديمي الذي يعكس اهتمام الإدارة ومساعدة الطلبة على التعلم بتوفير الوسائل والإمكانات التعليمية، والنقاط الإيجابية أيضاً أنه يمكن حصر الاهتمام بالرعاية بإجراءات معينة أو تفاعلات أو أشكال دعم تدل على الاهتمام بقضية تعليمية ما، إنما يكون لكافة أعضاء المجتمع المدرسي وبكافة الأوقات، أي اعتبار مجتمع المدرسي مجموعات مرتبطة تحفزها القيادة المدرسية لتحقيق النجاح.

أشار ريتشارد (Richard, 2020) إلى أن القيادة المعنوية تؤدي إلى تكوين بيئة مدرسية مفيدة ومجزية لكل أعضاء المجتمع المدرسي، إذ يمكن أن تساهم تجربة الرعاية بالشعور بالمعرفة ومشاعر الانتماء والثقة في العلاقات وجوانب أخرى من التكامل الاجتماعي، وتؤدي إلى تعزيز الإدماج والالتزام بالواجبات المدرسية، وتؤدي إلى تعزيز حالات نفسية إيجابية معينة، بما في ذلك مفهوم الذات والاحترام والفاعلية، والدافع نحو التعلم والسلامة النفسية والمثابرة والمرونة. وقد توفر القيادة المعنوية فوائد ملموسة وفعالة للخدمات والأحكام عند معالجة الاحتياجات المدرسية، وبالنسبة للطلبة تحديداً، يمكن أن تشجع على التكامل الاجتماعي والحالات النفسية الإيجابية، والفوائد الملموسة والفعالة، والقدرة على الرعاية على المشاركة النفسية والاجتماعية والأكاديمية في المدرسة والفصول الدراسية، ومن خلال تشجيع المشاركة يمكن للرعاية أن تعزز التعلم الأكاديمي والعاطفي والاجتماعي للطلبة.

وبالنسبة للقائد المعنوي فقد أوضح فان وجوسلينج (van & Gössling, 2014) أن القيادة المعنوية تؤدي إلى الشعور بالرضا والوفاء الشخصي والمهني، بحيث يمكن تعزيز هذا الرضا والوفاء، إضافة إلى الدافع لتحقيق المزيد من الرعاية والاهتمام، حيث يتم الاعتراف بالرعاية من قبل المجتمع المدرسي، ويظهر مدى التوافق المهني الذي يقوم به المدير مع تطلعات المعلمين نحو التطور وحاجاتهم، لأن الإقرار بالرعاية والاهتمام والاستجابة لها مفيدان لجهد المدير واحترامه ودوافعه ومثابرته.

2.7 سلبيات القيادة المعنوية

يمكن أن تؤدي الإجراءات التي تقوم بها القيادة المعنوية إلى نتائج غير مقصودة وسلبية، لذا لا بد من تسليط الضوء والتركيز على هذا الجانب، إذ يمكن أن تكون الرعاية مطلوبة كثيراً ومرهقة نفسياً وعاطفياً وجسدياً للمدير القائد، وتؤدي إلى الإجهاد والإرهاق نتيجة للاهتمامات الشائعة في العمل المدرسي والتي تتطلب العمل المستمر نيابة عن الآخرين، وغالباً ما تتطلب الرعاية رعاية ذاتية وتجديداً، (Kurland, 2019).

ومن الدراسات التي تناولت القيادة المعنوية دراسة واتي وحسيب ولوكي (Wati, Luky Hasib and, 2018) التي هدفت إلى الكشف عن تأثير القيادة المعنوية على الاحتراق الوظيفي لدى الممرضات العاملات في إحدى المستشفيات في اندونيسيا. تكونت عينة الدراسة من 46 ممرضة. تم تحليل البيانات باستخدام اختبار t لعينتين مرتبطتين. أظهرت النتائج أن هناك اختلافاً في متوسط قيمة الاحتراق الوظيفي قبل وبعد تطبيق نمط القيادة المعنوية، مما يعني أن هناك تأثيراً إيجابياً لاستخدام نمط القيادة المعنوية في تقليل الاحتراق الوظيفي للممرضات.

أجرى نصرأوين وآخرون (2019) دراسة للتعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان للقيادة الراعية وعلاقتها باندماج المعلمين بالعمل، تكونت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام مقياس القيادة الراعية وتكون من (59) فقرة موزعة على ثلاث مجالات (الأمر النفسية، بيئة العمل، الجوانب الإدارية)، ومقياس الاندماج بالعمل تكون من (17) فقرة

موزعة على ثلاث مجالات (الحيوية، التقاني، الانغماس). أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان للقيادة الراعية من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن درجة اندماج معلمي المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان بالعمل من وجهة نظرهم كانت مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الراعية واندماج المعلمين بالعمل في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان.

على الرغم من الاهتمام المتزايد بأهمية الرعاية في التعليم، تركز معظم الأبحاث حول الرعاية في المدارس على العلاقات الثنائية الضيقة بين الأفراد. تستكشف دراسة ريو ووالس ولويس (Ryu, Louis & Walls, 2020) العمليات التي يستخدمها قادة المدارس لتوليد الثقافة المعنوية في المدارس. حيث وجد أن القادة يطبقون الثقافة المعنوية من خلال الطريقة التي يجسدون بها رؤيتهم التعليمية وقيمهم الشخصية، ومن خلال التعديلات التي يقومون بها على الهياكل التنظيمية. تسلط هذه الدراسة الضوء على الطريقة التي يتجاوز بها الاهتمام في المدارس العلاقات الفردية ويصبح جانباً من جوانب الثقافة التنظيمية. حيث تمت مناقشة العوامل التمكينية لجهود القادة لخلق ثقافة معنوية.

وخلصت الدراسة أن أساس النجاح قد يكمن في علاقات القائد الفعالة وسلوكياته المعنوية الحقيقية والتي لها تأثير مباشر كبيرة على الثقافة المعنوية على مستوى المدرسة. إن الطرق التي ينشط بها قادة المدارس اهتمامهم بالأفراد تسمح للمعلمين بمراقبة كيف يهتم قادة مدرستهم بأنفسهم، ويتفاعلون مع الطلاب، ويستجيبون لاحتياجاتهم واهتماماتهم التي أعربوا عنها. يصبح عمل القادة المهتمين إشارة لما هو مسموح به أو مرغوب فيه لدى المعلمين. وهذا يشير إلى أن القيادة المعنوية تتطلب جهوداً اجتماعية شاملة وفردية في العلاقات من قادة المدارس.

3. التعليم في القدس الشرقية

منذ أن ضمت إسرائيل القدس سياسياً وإدارياً إلى سيادتها عام 1967 سعت إلى السيطرة التامة على قطاع التعليم، وقامت بإلغاء القوانين التي كان معمولاً بها في القدس العربية، ومن ضمنها قوانين التربية والتعليم الأردنية، وسيطرت على الأبنية المدرسية والحكومية وألحقتها بجهاز وزارة المعارف الإسرائيلية وبلدية الاحتلال، كما أصدرت بمصادقة الكنيست قانون 564 لعام 1968 الذي نص على وضع كافة مؤسسات قطاع التعليم في القدس تحت إشراف الاحتلال؛ فوضعت المدارس الحكومية الابتدائية والإعدادية تحت سيطرة وزارة المعارف الإسرائيلية في حين وضعت المدارس الثانوية تحت سلطة بلدية القدس الإسرائيلية (زهدي، 2016).

وأشار أبو عرفة وآخرون (2012) إلى أن دائرة المعارف الإسرائيلية بادرت في عام 1967 إلى تشريع حزمة من القوانين وإصدار العديد من الأوامر العسكرية منها الأمر العسكري رقم 107 والذي تم بموجبه حظر تدريس 55 كتاباً مدرسياً، كما تم حذف كل ما له صلة بالقضية الفلسطينية والشعب العربي الفلسطيني وجميع الآيات القرآنية التي تحت على الجهاد، والنصوص المتعلقة بالصراع اليهودي الصهيوني - العربي الإسلامي، وكل ما له بالوحدة العربية والإسلامية، ولكن واجه الأمر 107 مقاومة فلسطينية، ورفض معظم المعلمين العمل في المدارس التابعة لوزارة المعارف، وتوجهوا إلى المدارس الخاصة والأهلية التي ظلت تطبق المنهاج الأردني، وقد لعب المعلمون دوراً فاعلاً في تشجيع أولياء أمور الطلبة على نقل أبنائهم إلى المدارس الوطنية، سواء منها ما كان تابعاً للأوقاف الإسلامية والتي استمرت وزارة التربية والتعليم الأردنية في تقديم الدعم والرواتب لمعلميها، أو للأديرة والكنائس المسيحية والمدارس المملوكة لجمعيات أو لأشخاص، مما أجبر سلطات الاحتلال إلى استبداله بالقرار رقم 183 الذي سمح بالعودة إلى المناهج الأردنية بعد شطب الكثير من المادة التدريسية وإخضاعها لرقابة مشددة.

قررت السلطات الإسرائيلية في عام 1968 تطبيق المنهج العلمي المعتمد في المدارس العربية في فلسطين المحتلة عام 1948 في المرحلتين الابتدائية والإعدادية تمهيدا لإعداد الطلبة للثانوية العامة الإسرائيلية "البجروت"، وهذا ما أدى إلى انتقال عدد كبير من الطلاب من المدارس التابعة للمعارف وبلدية الاحتلال إلى المدارس الأهلية والخاصة، مما اضطرت بلدية الاحتلال إلى إعادة المنهاج الأردني في المدارس الرسمية ومدارس البلدية في المرحلة الثانوية عام 1972 شريطة تدريس مساق اللغة العبرية ومدنيات إسرائيل (أبو عرفة وآخرون، 2012).

لحقت أضرارا عظيمة بالتعليم في مدينة القدس الشريف نتيجة لسياسة السلطات الإسرائيلية، فقد عملت السلطات الإسرائيلية على تعيين مدرسين في المدارس العربية لا يحملون مؤهلات تربوية وفنية تتيح لهم حق ممارسة مهنة التعليم، فكثير منهم حمل فقط شهادات الثانوية العامة، كما لم تفرض على أولياء الأمور تسجيل أبنائهم وبذلك نقش ظاهرة التسرب في المدارس، ومنعت إعطاء المؤسسات الوطنية التراخيص لبناء مدارس جديدة وتوسيع المدارس القائمة في الوقت الذي تلزم فيه أصحاب العقارات بدفع كافة أنواع الضرائب البلدية والدخل والضرائب الإضافية، ويتم معاملتهم كسكان غربي مدينة القدس مع التباين الكبير في مستويات المعيشة والدخل (جبريل، 2013).

أشار أبو عرفة وآخرون (2012) إلى أنه وفي العام 2011، قررت إسرائيل بأن البلدية ستقوم بتزويد المدارس العربية المعترف بها بالمنهاج الإسرائيلية، وبفعل الضغوط التي تعرض لها الاحتلال اضطرت دائرة المعارف للتراجع عن هذا القرار. كما تم إخفاء شعار السلطة الفلسطينية ولصق شعار بلدية الاحتلال فوقه؛ ولكن هذا لم يدم طويلا فأصبح الجميع يحصل على نسخ المنهاج من مستودعات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

أكد زهد (2016) على أنه وفي نفس العام قام الاحتلال بإعادة طباعة الكتب الفلسطينية بعد تحريفها، وحذف كل ما يتعلق بالرموز الوطنية من العلم والشعار والسلام الوطني وحقوق العودة، وحذف التاريخ الفلسطيني من كتب المنهاج وحاول فرض التحريف على المدارس الخاصة إلا أنه فشل في هذا بينما استطاع فرضه على مدارس المعارف وبلدية الاحتلال وبنسبة كبيرة.

في بداية العام الدراسي 2013/2014 أقدمت بلدية إسرائيل على محاولة تطبيق منهج "البجروت" الإسرائيلي على خمس مدارس في القدس الشرقية وإلغاء المنهاج الفلسطيني، وشملت تلك الإجراءات كلا من مدرسة ذكور صور باهر، ومدرسة إناث صور باهر، ومدرسة عبد الله ابن الحسين، ومدرسة ابن خلدون، ومدرسة ابن رشد، إلا أن المخطط لم يطبق حيث لم يتم تطبيق المنهاج في جميع المدارس المذكورة. شرعت السلطات الإسرائيلية في الآونة الأخيرة عام 2015 بتنفيذ القرار القاضي بإلزام المدارس العربية في القدس المحتلة بتدريس المناهج والكتب الصادرة عن دائرة المعارف في بلدية إسرائيل بالمدينة حيث قامت بتوزيع تلك الكتب على العديد من المدارس الخاصة في المدينة وهددت المدارس التي لا تلتزم بهذا القرار بالإغلاق وفصل مدرسيها (زهد، 2016).

3.1 المدارس الأهلية شرقي القدس

المدارس الأهلية والخاصة، وهي المدارس التابعة للكنائس أو الجمعيات الخيرية أو مدارس أهلية وخاصة (تتبع أفرادا). وتلتزم المدارس بالبرامج التعليمية الفلسطينية والمنهاج الفلسطيني رغم أن غالبيتها يعمل تحت ضغوطات إسرائيلية بسبب حصولها على مخصصات إسرائيلية شهرية. ويمكن تسميتها مدارس شبه معارف (مقاولات) أي أنها مرخصة ومعترف بها ولكن غير رسمية، ويطلق عليها أيضا اسم مدارس المقاولات لأن إدارتها تتعاون مع المعارف الإسرائيلية وتلتزم بتعليماتها كاملة، لفتح صفوف في مبان سكنية، وذلك مقابل مخصصات تتقاضاها من بلدية الاحتلال.

إن المدارس الأهلية في مدينة القدس في معظمها عبارة عن مبانٍ سكنية تمت مواءمتها لاستخدامها كمدارس، ولا تتمتع بجميع الموصفات التي يجب توفرها في المدرسة النموذجية. فبالمقارنة مع بيانات مديرية التربية والتعليم الفلسطينية

السابقة للعام الدراسي 2020/2019، نجد بأن المساحة المخصصة للطالب/ة في الغرفة الصفية في المدارس الخاصة اقل من 1.52 متر مربع، علماً أنه وفق المعايير العالمية يجب أن تتوفر مساحة 2 متر مربع للطالب/ة. ونسبة التلاميذ الفلسطينيين الذين يتعلمون في إطار الجهاز التربوي غير الرسمي، والمُعترف به حسب معطيات بلدية القدس الصادر بتاريخ 2022/07/26 (36.8%)، ويبلغ إجمالي عددهم 52726 ألف طالب وطالبة.

3.2 المعوقات التي تواجه المدارس في شرقي القدس

أشار أبو جلال (2016) إلى أن المدارس التابعة لبلدية ودائرة المعارف تعاني من انخفاض مستوى التحصيل لدى الطلبة نتيجة انخفاض مستوى تأهيل المعلمين وعدم اهتمام سلطات الاحتلال بنوعية التعليم فيها. تفتقر ظاهرة التسرب في هذه المدارس لعدم اهتمام السلطات الإسرائيلية بهذه الظاهرة، تفتقر ظاهرة انتشار المخدرات بين صفوف الطلبة تحت أعين وبصر السلطات الإسرائيلية. كما وتفتقر إلى التجهيزات والوسائل والكمبيوترات قياساً بمثلثاتها في مدارس غرب القدس؛ الاكتظاظ الشديد للطلبة في الغرف الصفية، حيث تضم الغرفة الواحدة 40 طالباً فما يزيد، هذا بالإضافة إلى افتقارها إلى سلامة وأمن الطالب في الصف والمدرسة؛ اعتماد برنامج الفترتين، فيتم في الغالب تقسيم المدرسة الواحدة إلى مدرستين ابتدائية واعدادية وثانوية، إقامة الأبنية بمواصفات بدائية من الطوب، ومسقوفة بالصفيح.

وفيما يتعلق بمدارس الأوقاف التابعة للسلطة الوطنية، فقد أشار مطر (2016) إلى أن السلطات (الإسرائيلية) قامت بفرض ضرائب باهظة عليها، والتي قدرت لغاية 2010 حوالي خمس وعشرين مليون دولار؛ والمدارس التابعة للأوقاف لا يعترف بها (إسرائيلياً) ويهدد من يلتحق بها بسحب هويته.

وبالنسبة لمدارس القطاع الخاص فقد أشار (أبو جلال، 2016؛ مطر، 2016) إلى أنها تعرضت خلال السنوات الأخيرة لعروض مادية مغرية من السلطات (الإسرائيلية)؛ لكي تتمكن من تغطية نفقاتها ومصروفاتها، وتستمر في تقديم خدماتها، كذلك مقابل التدخل في سياسة تلك المدارس والمناهج المطبقة فيها، فقامت السلطات الإسرائيلية بدفع مساعدات نقدية وعينية لبعض المدارس الخاصة؛ بهدف تبني تلك المدارس سياستها، وفرض سيطرتها على المؤسسات التعليمية، ووصل ما حصلت عليه من دعم ما يقارب 102 مليون شيكل شهرياً.

4. فرضيات المشروع

1. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في معدل الأداء القبلي والأداء البعدي للمحور الأول (الرفاهية النفسية للمعلمين) على مقياس القيادة المعنوية للمشاركين في المشروع ولصالح الاختبار البعدي.
2. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في معدل الأداء القبلي والأداء البعدي للمحور الثاني (بيئة العمل) على مقياس القيادة المعنوية للمشاركين في المشروع ولصالح الاختبار البعدي.
3. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في معدل الأداء القبلي والأداء البعدي للمحور الثالث (الجوانب الإدارية للمعلمين) على مقياس القيادة المعنوية للمشاركين في المشروع ولصالح الاختبار البعدي.

ج. منهجية المشروع

1. إطار المشروع

تم تطبيق المشروع على إداريين في شبكة مؤسسة تربوية تسمى نور الهدى المقدسية وتضم مدارس وروضات أهلية والتي يديرها الباحث في شرقي القدس، حيث بلغ مجموع الطلاب المنتسبين لهذه المؤسسة (1150) طالب وطالبة، وتضم (120) معلم ومعلمة وإداري، وتتميز هذه المدارس بأنها أهلية مُعترف بها غير رسمية.

تمتاز تلك المؤسسة بأنها من المؤسسات ذات الطابع الاجتماعي الذي لا يفرق بين الطلبة عند القبول بناء على معايير

اجتماعية أو دينية أو عرقية، أو مادية فهي تستقبل الجميع بغض النظر عن الخلفية القادم منها الطالب أو الطالبة. وهي من أولى المدارس التي أدخلت التكنولوجيا في مجال العملية التعليمية، وهي من المدارس المواكبة للتطور في مجال التكنولوجيا والاستراتيجيات التعليمية الحديثة ودمجها في رؤيتها المدرسية. تمتاز المدرسة بمستواها الأكاديمي المرتفع بين المدارس المجاورة والمجتمع المقدسي.

2. عينه المشروع

تم اختيار المشاركات في المشروع بطريقة قصدية؛ وذلك لأن الباحث مسؤول عن مجموعة من المدارس فقد استخدم المدارس المسؤول عنها بما فيها من مديرات ونائبات مدراء ومركزات ومسؤولات روضات، وبلغ عدد الإداريين المشاركين في المشروع (30) إداري/ة.

وفيما يلي وصف لخصائص المشاركات في عينة الدراسة كما في جدول (1)

جدول (1): الأعداد والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية، العمر، عدد ساعات العمل في الاسبوع

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	دبلوم	--	--
	بكالوريوس	20	67
	ماجستير فأعلى	10	33
	المجموع	30	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	--	--
	6-10 سنوات	14	47
	أكثر من 11 سنة	16	53
	المجموع	30	100.0
الحالة الاجتماعية	عزباء	4	13
	متزوجة	18	60.0
	مطلقة	5	17
	أرملة	3	10.0
	المجموع	30	100.0
العمر	25 عام فأقل	--	--
	26-35 عاما	9	30.0
	36=45 عام	14	47
	46 عام فأكثر	7	23
	المجموع	30	100.0
عدد ساعات العمل في الاسبوع	20 ساعة فأقل	6	20.0
	20-25 ساعة	17	57
	25 ساعة فأكثر.	7	23
	المجموع	30	100.0

تشير البيانات الواردة في الجدول السابق إلى الاهتمام الكبير بتطوير أداء الإداريين، والعمل على رفع الدرجات التعليمية لديهم حيث بلغت نسبة الإداريات اللواتي يحملن درجة البكالوريوس 67%، ونسبة الإداريات اللواتي يحمل درجة الماجستير 33%. هذا بالإضافة إلى امتلاك الإداريات الخبرة العملية حيث بلغت نسبة الإداريات اللواتي لديهن خبرة من 6-10 سنوات 47%، أما الإداريات اللواتي تزيد خبرتهن عن 11 سنة فقد بلغت 53%. وتشير البيانات الواردة في الجدول أيضاً إلى أن نسبة الإداريات المتزوجات 60%، والإداريات العزابات 13%، وأما الإداريات المطلقات فقد بلغت نسبتهن 17%، والأرامل 10%. وبالنسبة لأعمار الإداريات فقد بلغت نسبة الإداريات التي تزيد أعمارهن عن 46 عام 23%، ونسبة الإداريات اللواتي أعمارهن ما بين 36-45 عام 47%، في حين بلغت نسبة الإداريات اللواتي تتراوح أعمارهن ما بين 26-35 عام 30%. وبالنسبة لعدد ساعات عمل الإداريات في الأسبوع فقد بلغت نسبة الإداريات اللواتي تقل عدد ساعات العمل في الأسبوع لديهن عن 20 ساعة 20%، ونسبة الإداريات اللواتي عدد ساعات العمل في الأسبوع لديهن من 20-25 ساعة 57%، في حين بلغت نسبة الإداريات اللواتي عدد ساعات العمل في الأسبوع لديهن أكثر من 25 ساعة 23%.

3. طريقة تجميع البيانات التمهيدية

1. أول أدوات تجميع البيانات هي الملاحظات والمشاهدات التي قمت بجمعها من خلال تواجدي في المدارس كوني مسؤول عن مجموعة من المدارس وبناء على تلك الملاحظات ظهرت لدي فكرة المشروع والحاجة إلى تنفيذ ذلك المشروع في مدارسنا.
2. قمت بإجراء مقابلة مع إحدى الإداريات في المدرسة حول نمط القيادة المعنوية ووجدت بأنها لا تمتلك أدنى فكرة عن القيادة المعنوية، وفي نفس المقابلة قمت بعرض فكرة المشروع عليها فحسنت بذلك وأبدت استعداداً لتسهيل المهام وتوفير ما يلزم لتنفيذ المشروع.
3. قمت بجمع الدراسات ذات العلاقة بالقيادة المعنوية والادبيات السابقة الخاصة بها من أجل التعرف عليها بشكل أعمق ومن أجل الاستفادة منها في إعداد البرنامج المعرفي.
4. تم جمع البيانات الخاصة بالمشاركين في المشروع من خلال التواصل مع المشاركين وللتعرف عن مدى الرغبة في المشاركة بالمشروع.

4. أدوات المشروع

أولاً: استبانة البيانات الشخصية: تم تطوير الاستبيان من قبل محرر البحث لغرض الدراسة الحالية من أجل التحقق من المتغيرات الخلفية للمشاركين في البحث. شملت البيانات التي تم فحصها (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية، العمر، والأقدمية في العمل، عدد ساعات العمل كل أسبوع).

ثانياً: مقياس القيادة المعنوية

تم الاعتماد على استمارة القيادة المعنوية لفيفر وآخرون (Vyver et al. 2014) والتي تهدف إلى التعرف على مدى ممارسة المدراء للقيادة المعنوية من وجهة نظرهم، والتي تتكون من (59) فقرة، مقسمة على ثلاث محاور:

المحور الأول: يتعلق بقدر اهتمام المدير بالرفاهية النفسية للمعلم ويتكون من (25) فقرة مرقمة من (1-25)، ويهدف إلى التعرف على مدى اهتمام المدير/ة بالرفاهية النفسية للمعلم/ة. وبلغ معامل ثباته ($\alpha=0.98$). أما في الدراسة الحالية فقد بلغت معامل الثبات لذلك المحور ($\alpha=0.93$).

المحور الثاني: يتعلق بقدر اهتمام المدير ببيئة العمل الخاصة بالمعلم في المدرسة ويتكون من (10) فقرات مرقمة من (26-35)، ويهدف الى التعرف على مدى اهتمام المدير/بيئة العمل الخاصة بالمعلم/ة في المدرسة. وبلغ معامل ثباته (0.94). أما في الدراسة الحالية فقد بلغت معامل الثبات لذلك المحور ($\alpha=0.89$).

المحور الثالث: يتعلق بقدر اهتمام المدير بجوانب الإدارة في المدرسة ويتكون من (24) فقرة مرقمة من (36-59)، ويهدف الى التعرف على مدى اهتمام المدير/ة بجوانب الإدارة في المدرسة. وبلغ معامل ثباته ($\alpha=0.97$). أما في الدراسة الحالية فقد بلغت معامل الثبات لذلك المحور ($\alpha=0.95$).

وهي مدرجة وفق سلم ليكرت رباعي (ابدأ = 1، بدرجة صغيرة = 2، الى حد ما = 3، بدرجة كبيرة = 4).

وبلغ معامل الثبات لأداة الدراسة ($\alpha=0.96$) وهو معامل ثبات عالي جداً مما يعطي الباحث الثقة باستمارة القيادة المعنوية. وبلغ معامل الثبات للأداة في الدراسة الحالية ($\alpha=0.92$) وهو معامل ثبات عالي جداً مما يعطي الباحث الثقة باستمارة القيادة المعنوية.

5. مسار تجميع البيانات

1. تم توزيع مقياس القيادة المعنوية لفيغر وآخرون (Vyver et al. 2014) والذي يهدف الى التعرف على مدى ممارسة المدراء للقيادة المعنوية من وجهة نظرهم على عينة الدراسة قبل البدء بتنفيذ المشروع (المقياس القبلي).
2. بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج تم توزيع مقياس القيادة المعنوية مرة أخرى على عينة الدراسة (المقياس البعدي).

6. طريقة تحليل البيانات

تم قياس ثبات مقياس القيادة المعنوية باستخدام كرومباخ الفا، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المشتركات على المقياس، وتم اختبار (T. test).

7. الاخلاقيات

جميع ما ورد بالبحث هو من عمل الباحث كما انه أشار الى المصادر التي قام بالرجوع اليها واقرس منها، ولم ينسب شيء الى غير صاحبة، كما ان جميع ما ورد من بيانات صادقة حيث لم يجبر الباحث احداً على تعبئة الاستبانة، ولم يخضع أفراد عينة الدراسة الى رأيه الشخصي، كما أنه حافظ على سرية البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة.

د. خطة التدخل

تعتبر القيادة المعنوية من أنماط القيادة الحديثة على مدراسنا العربية، ولذلك تم اختيار هذا النمط لما له من فوائد على العملية التعليمية التعلمية، وبناء على ذلك تم وضع خطة تدخل تهدف إلى تدويع القيادة المعنوية بمحاورها الثلاث (الاهتمام بالرفاهية النفسية للعاملين، الاهتمام ببيئة العمل، الاهتمام بالجوانب الإدارية) لدى إداريي المدارس الأهلية في شرقية القدس.

تم تصميم برنامج التدخل بما يتناسب مع استعدادات وقدرات الفئة المستهدفة (مدراء ومديرات المدارس الأهلية في شرقي القدس)، وقُدِّم هذا البرنامج للإداريين في المدارس الأهلية والبالغ عددهم (30) إدارية.

تم اختيار محتوى البرنامج وفقاً لعدة أسس، منها: أن يكون متناسقاً مع الهدف من الجلسة، أن يكون مناسباً للفئة المختارة وهي المدراء، وأن يكون قابلاً للتقويم، وأن يكون متنوعاً، وأن يعمل على تدويع مفهوم القيادة المعنوية.

مواضيع عناوين جلسات البرنامج المقترح تم اختيارها بالاعتماد على الأدبيات التي تناولت القيادة المعنوية واستشارة

المشرف الأكاديمي للمشروع وتم الأخذ بمقترحاتها فيما يتعلق بعناوين الجلسات، وتكون البرنامج من (8) جلسات، وتتراوح مدة كل جلسة تدريبية (120) دقيقة وبواقع جلستين في الأسبوع ولمدة خمسة أسابيع وتم تنفيذه في مؤسسة نور الهدى المقدسية.

وتتضمن كل جلسة تمهيد عن المهارات التي تكون موضوع الجلسة بالإضافة إلى التدريب المقرر. وتنوعت الأساليب والاستراتيجيات التي تم استخدامها في تنفيذ الجلسات بما يتناسب مع موضوع الجلسة من خلال استخدام أسلوب المحاضرة من قبل الباحث والمستشار، استراتيجية الحوار والنقاش بين الطواقم الإدارية والباحث والمستشار، استراتيجية لعب الأدوار، فيديوهات تعرض مواقف مختلفة لتعامل مدراء مع معلمين وطلبة وبعد عرض الفيديو يتم التعقيب والنقاش حول وتقديم التغذية الراجعة من قبل الباحث والمستشار.

تم تقييم الإداريين المشاركين في البرنامج من خلال إجراء: تقييم قبلي: تم تقييم الإداريين المشاركين في المشروع نحو القيادة المعنوية من خلال توزيع مقياس القيادة المعنوية قبل البدء بتطبيق البرنامج للتعرف على مدى معرفة الإداريين بالقيادة المعنوية. تقييم بعدي: تم تقييم فاعلية البرنامج بعد تطبيقه وذلك باستخدام مقياس القيادة المعنوية، ومعرفة مدى التحسن.

1. أهداف الخطة

أولاً: الهدف المركزي للخطة

تدويع القيادة المعنوية بمحاورها الثلاث، الاهتمام بالرفاهية النفسية للعاملين، الاهتمام ببيئة العمل والاهتمام بالجوانب الإدارية لدى إداريي المدارس الأهلية في شرقي القدس.

ثانياً: الأهداف العامة

- زيادة اهتمام إداريي المدارس الأهلية في شرقي القدس برفاهية العاملين في المدارس لما له من أهمية في تحسين الأداء الوظيفي.
- زيادة اهتمام إداريي المدارس الأهلية في شرقي القدس ببيئة العمل والتي تعتبر مكون رئيس من مكونات المناخ المدرسي الفاعل.
- زيادة اهتمام إداريي مديريات المدارس الأهلية في شرقي القدس بالجوانب الإدارية لما لها من أهمية في خلق بيئة إيجابية للتغيير في المدرسة.

ثالثاً: الأهداف التنفيذية

- يهدف برنامج التدخل إلى تدويع القيادة المعنوية لدى إداريي مديريات المدارس الأهلية في شرقي القدس وتطبيقه في المدارس والبيئة المحيطة بالمدرسة، من خلال:
 - نشر ثقافة القيادة المعنوية بين المدارس المجاورة.
 - أن يقوم الإداريين بالاهتمام بالتشبيك مع مؤسسات المجتمع المحلي لتجنيده لتقديم الدعم للمدرسة والذي يساهم في تحسين بيئة العمل في المدرسة.
 - أن يقوم الإداريين بالاهتمام بالجوانب الإنسانية والاجتماعية للمعلمين والطلبة في المدارس.
 - أن يقوم الإداريين بخلق بيئة إيجابية للتغيير في المدرسة من خلال إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات وتغيير الهياكل التنظيمية في المدرسة بناء على القدرات والاستحقاقات.

2. استراتيجيات العمل في الجلسات

جدول (2): استراتيجيات العمل في جلسات البرنامج		
رقم الجلسة	عناوين الجلسات	استراتيجيات العمل في الجلسات
الجلسة (1)	جلسة ترحيبية وتعريفية	تم تنفيذها في مدرسة نور الهدى، وتم استخدام عرض بوربوينت لأهداف المشروع، وتم توزيع المقياس القبلي والاتفاق على مواعيد الجلسات.
الجلسة (2)	أنماط القيادة المدرسية	تم تنفيذها في مدرسة نور الهدى، وتم فيها عرض لأنماط القيادة المدرسية من قبل الباحث، وتم كذلك مناقشة الإداريين حول الأنماط التي يستخدمونها في مدارسهم.
الجلسة (3)	مفهوم القيادة المعنوية والحاجة إلى ظهورها	تم تنفيذها في مدرسة نور الهدى، وتم تنفيذ الجلسة من قبل الباحث والمستشار التربوي، حيث قام الباحث بالحديث عن مفهوم القيادة المعنوية، وقام المستشار بعرض حاجة مدارسنا إلى هذا النمط من القيادة.
الجلسة (4)	أهداف القيادة المعنوية	تم تنفيذها في مدرسة المستقبل، وتم تنفيذ الجلسة من قبل الباحث والمستشار التربوي، حيث قام الباحث بالحديث عن أهداف القيادة المعنوية في مجال (الرفاهية النفسية)، أهداف القيادة المعنوية في مجال (بيئة العمل)، ، أهداف القيادة المعنوية في مجال (الجوانب الإدارية)، ، وذلك من خلال عرض بوربوينت، وتم إتاحة الفرصة للمدربات بطرح الأسئلة والتعليق والتعقيب على فحوى الجلسة.
الجلسة (5)	مكونات نموذج القيادة المعنوية	تم تنفيذها في مدرسة المستقبل، وتم تنفيذ الجلسة من قبل الباحث والمستشار التربوي، حيث قام المستشار التربوي بالحديث عن مفهوم (الرفاهية النفسية)، أهميتها، وكيفية تحقيقها، وذلك من خلال عرض بوربوينت، وتم إتاحة الفرصة للمدربات بطرح الأسئلة والتعليق والتعقيب على فحوى الجلسة، وتقديم تغذية مرتدة.
الجلسة (6)	مكونات نموذج القيادة المعنوية	تم تنفيذها في مدرسة المستقبل، وتم تنفيذ الجلسة من قبل الباحث، حيث قام الباحث بالحديث عن مفهوم (بيئة العمل)، وتم ذلك من خلال عرض بوربوينت، وتم إتاحة الفرصة للمدربات بطرح الأسئلة والتعليق والتعقيب على فحوى الجلسة.
الجلسة (7)	مكونات نموذج القيادة المعنوية	تم تنفيذها في مدرسة المستقبل، وتم تنفيذ الجلسة من قبل الباحث والمستشار التربوي، حيث قام المستشار التربوي بالحديث عن (الجوانب الإدارية)، وذلك من خلال عرض بوربوينت، وتم إتاحة الفرصة للمدربات بطرح الأسئلة والتعليق والتعقيب على فحوى الجلسة، وتقديم تغذية مرتدة.
الجلسة (8)	الخاتمة ويتضمن إجراء التقييم البعدي	تم تنفيذها في مدرسة نور الهدى، تم عمل مراجعة لجلسات البرنامج، حيث تم توزيع المقياس البعدي على المشاركات في البرنامج.

هـ. النتائج

في هذا الجزء من الدراسة التي هدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج معرفي لتنويع مفهوم القيادة المعنوية لدى مدرّاء المدارس الأهلية في شرقي القدس من خلال تطبيق مقياس قبلي وبعدي للقيادة المعنوية على المدرّاء المشاركين في الدراسة للتعرف على مدى استفادة المدرّاء في شرقي القدس من البرنامج المعرفي.

تم عرض نتائج البحث شبه التجريبي ونتائج تحليل البيانات التي قام الباحث بجمعها من عينة البحث والبالغة (30) مشاركة من مديرات ونائبات مدرّاء ومراكز ومسؤولات روضات في المدارس الأهلية في شرقي القدس، حيث تم الإجابة على فرضيات الدراسة من خلال إيجاد المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، كذلك تم استخدام اختبار (T. test)، وذلك من خلال استخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS) النسخة (23).

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في معدل الأداء القبلي والأداء البعدي للمحور الأول (الرفاهية النفسية للمعلمين) على مقياس القيادة المعنوية للمشاركين في المشروع ولصالح الاختبار البعدي.

ولاختبار صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لعينتين مستقلتين، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3): نتائج اختبار (ت) (t-test) في درجات الأداء القبلي والبعدي للمحور الأول (الرفاهية النفسية للإداريين) على مقياس القيادة المعنوية للمشاركين في المشروع.

الأداء القبلي N=(30)		الأداء البعدي N=(30)	
المعدل	الانحراف المعياري	المعدل	الانحراف المعياري
2.11	0.37	3.6	0.17
		قيمة t(58)	19.9

*p<.05.

تشير النتائج الواردة في الجدول (3) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الأداء القبلي والبعدي للمحور الأول (الرفاهية النفسية للإداريين) على مقياس القيادة المعنوية للمشاركين في المشروع ($t(58)=19.9$, $p<0.05$). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء القبلي للمحور الأول (الرفاهية النفسية للإداريين) على مقياس القيادة المعنوية (معدل = 2.11، انحراف معياري 0.37، $\alpha = 0.01$)، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء البعدي للمحور الأول (الرفاهية النفسية للإداريين) على مقياس القيادة المعنوية (معدل = 3.6، انحراف معياري = 0.17، $\alpha = 0.01$).

نتائج الجدول أعلاه تدعم الفرضية وتبين أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الأداء القبلي والبعدي للمحور الأول (الرفاهية النفسية للإداريين) على مقياس القيادة المعنوية للمشاركين في المشروع ولصالح الاختبار البعدي. حيث أن الرفاهية النفسية للإداريين قد تحسنت في الأداء البعدي وكانت أعلى من الأداء القبلي.

2. الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في معدل الأداء القبلي والأداء البعدي للمحور الثاني (بيئة العمل) على مقياس القيادة المعنوية للمشاركين في المشروع ولصالح الاختبار البعدي.

ولاختبار صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لعينتين مستقلتين، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4): نتائج اختبار (ت) (t-test) في درجات الأداء القبلي والبعدي للمحور الثاني (بيئة العمل) على مقياس القيادة المعنوية للمشاركين في المشروع.

الأداء القبلي (N=30)			الأداء البعدي (N=30)		
المعدل	الانحراف المعياري	المعدل	الانحراف المعياري	قيمة t(58)	
2.18	0.43	3.48	0.29	13.7	

*p<0.05.

تشير النتائج الواردة في الجدول (4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الأداء القبلي والبعدي للمحور الثاني (بيئة العمل) على مقياس القيادة المعنوية للمشاركين في المشروع ($t(58)=13.7$, $p<0.05$). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء القبلي للمحور الثاني (بيئة العمل) على مقياس القيادة المعنوية (معدل = 2.18، انحراف معياري = 0.43، $\alpha=0.00$)، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء البعدي للمحور الثاني (بيئة العمل) على مقياس القيادة المعنوية (معدل = 3.48، انحراف معياري = 0.29، $\alpha=0.00$).

نتائج الجدول أعلاه تدعم الفرضية وتبين أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الأداء القبلي والبعدي للمحور الثاني (بيئة العمل) على مقياس القيادة المعنوية للمشاركين في المشروع ولصالح الاختبار البعدي. حيث أن بيئة العمل للإداريين قد تحسنت في الاداء البعدي وكانت اعلى من الأداء القبلي.

3. الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في معدل الأداء القبلي والأداء البعدي للمحور الثالث (الجوانب الإدارية للمعلمين) على مقياس القيادة المعنوية للمشاركين في المشروع ولصالح الاختبار البعدي.

ولاختبار صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لعينتين مستقلتين، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): نتائج اختبار (ت) (t-test) في درجات الأداء القبلي والبعدي للمحور الثالث (الجوانب الإدارية للمعلمين) على مقياس القيادة المعنوية للمشاركين في المشروع.

الأداء القبلي (N=30)			الأداء البعدي (N=30)		
المعدل	الانحراف المعياري	المعدل	الانحراف المعياري	قيمة t(58)	
2.16	0.44	3.79	0.12	19.7	

*p<0.05.

تشير النتائج الواردة في الجدول (5) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الأداء القبلي والبعدي للمحور الثالث (الجوانب الإدارية للإداريين) على مقياس القيادة المعنوية للمشاركين في المشروع ($t(58)=19.7$, $p<0.05$). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء القبلي للمحور الثالث (الجوانب الإدارية للإداريين) على مقياس القيادة المعنوية (معدل = 2.16، انحراف معياري = 0.44، $\alpha=0.01$)، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء البعدي للمحور الثالث (الجوانب الإدارية للإداريين) على مقياس القيادة المعنوية (معدل = 3.79، انحراف معياري = 0.12، $\alpha=0.01$).

نتائج الجدول أعلاه تدعم الفرضية وتبين أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الأداء القبلي والبعدي للمحور الثالث (الجوانب الإدارية للمعلمين) على مقياس القيادة المعنوية للمشاركين في المشروع ولصالح الاختبار البعدي. حيث أن الجوانب الإدارية للإداريين قد تحسنت في الاداء البعدي وكانت اعلى من الأداء القبلي.

و. مناقشة النتائج

يتضمن الجزء الحالي عرض لنتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة، بالإضافة إلى حدود البحث أهم الاستنتاجات والتوصيات المرتبطة بنتائج الدراسة. فقد خلُصت الدراسة إلى أن خطه التدخل المعتمدة في المشروع الحالي نجحت بإحداث تغيير في أنماط القيادة المعنوية لدى إداريي المدارس المشاركة، والتي تضمنت الرفاهية النفسية للعاملين، بيئة العمل والجوانب الإدارية للعاملين. حيث أن معدلات المحاور الثلاث التي تناولتها الفرضيات كانت أعلى في الأداء البعدي مما كانت عليه في الأداء القبلي. وتعتبر هذه النتائج داعمة لدراسة ايلدور وشوشاني (Shoshani & Eldor, 2016) والتي اشارت إلى أن تطوير الرعاية في المدارس ورعاية القيادة المدرسية يجب أن يكون مهم أيضاً بتطوير اهتمام المدراء والذي بدوره يفرضي بنتائج ايجابية على المؤسسة التعليمية. أن تحسن الأداء البعدي للإداريين المشاركين كما جاء في المشروع الحالي يؤكد على قدرة القادة المعنويين في مساعدة الطواقم العاملة من خلال العديد من النشاطات وعلاقتها مع المراقبة والتدريب، إشراكهم في التخطيط والتنفيذ لاستراتيجيات العمل، على المستوى الفردي أو على مستوى الفرق من أجل الأداء الأفضل لمهامهم ولتطوير مهاراتهم المهنية ليكونوا على مقدرة أفضل لفهم وإدارة الأحداث التي تحدث في بيئة العمل، وإدارة حدود الفرق (Simpson & Tomkins, 2015).

الفرضية الأولى: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الأداء القبلي والأداء البعدي للمحور الأول (مدى الاهتمام برفاهية العاملين) على مقياس القيادة المعنوية للمشاركين في المشروع ولصالح الاختبار البعدي.

تم قبول الفرضية الأولى ($\alpha = 0.01$) حيث أن معدل الأداء البعدي لمحور الرفاهية النفسية للعاملين بلغت (3.6)، وهي أعلى من الأداء القبلي والذي بلغ (2.11) بفارق كبير نسبياً.

ويعزو الباحث ارتفاع مستوى اهتمام المدراء برفاهية العاملين في الاختبار البعدي على مقياس القيادة المعنوية إلى البرنامج المعرفي الذي تم تطبيقه، فبعد تعرف المشاركات على إيجابيات الاهتمام برفاهية العاملين وأهدافها والنتائج التي يمكن أن يحققها ذلك الاهتمام ارتفع مستوى الاهتمام لديهن برفاهية العاملين وهذا ما أظهرته النتائج أعلاه.

وقد أشار فان وجوسلينج (van & Gössling, 2014) أن قادة المدارس الذين يطبقون نمط القيادة المعنوية في مدارسهم يؤدون دوراً مهماً في تحقيق رفاهية العاملين، وتشمل أولاً تنمية قدرة المعلمين والطاقم الإداري على رعاية أنفسهم والطلبة والاهتمام بهم، وتنمية العلاقات الاجتماعية فيما بين الطلبة؛ وتطوير الظروف التنظيمية الملائمة للرعاية. وتشمل جوانب التنظيم التي قد تكون أهدافاً رئيسية لتطوير وممارسة الرعاية، والهياكل التنظيمية داخل المدرسة التي ينشأ عنها فرصاً رسمية وغير رسمية في المدارس للطلبة والمعلمين للتفاعل والتعرف على بعضهم البعض، والمشاركة في إجراءات الرعاية والتفاعل، وواقعياً فإن خلق فرص لهذا التفاعل هو المفتاح لتنمية الرعاية.

الفرضية الثانية: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الأداء القبلي والأداء البعدي للمحور الثاني (مدى الاهتمام ببيئة العمل) على مقياس القيادة المعنوية للمشاركين في المشروع ولصالح الاختبار البعدي.

تم قبول الفرضية الثانية ($\alpha = 0.00$) حيث أن معدل الأداء البعدي لمحور بيئة العمل للعاملين بلغت (3.48)، وهي أعلى من الأداء القبلي والذي بلغ (2.18) بفارق كبير نسبياً.

يشير الباحث إلى أن التطور في مستوى اهتمام المدراء ببيئة العمل في الاختبار البعدي على مقياس القيادة المعنوية يعود إلى البرنامج المعرفي الذي تم تطبيقه، فبعد تعرف المشاركات على إيجابيات الاهتمام ببيئة العمل وأهدافها والنتائج التي يمكن أن يحققها ذلك الاهتمام ارتفع مستوى الاهتمام لديهن ببيئة العمل وهذا ما أظهرته النتائج أعلاه.

وتدعم هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة ريتشارد (Richard, 2020) التي أشارت إلى أن القيادة المعنوية تهتم وتعتني بالمجتمع المدرسي، حيث تعمل على تطوير المدرسة ورؤيتها وقيمها ورسالتها، وتعزيز التوقعات الإيجابية الخاصة بالتعليم وتعلم الطلاب ونتائجهم، وتقديم الخدمات للمجتمع المدرسي بتخصيص وتوفير الموارد التعليمية المتاحة، وتقديم الدعم وتعزيز المساءلة وإدارة الانضباط والمشاركة مع الأهالي والمجتمع، ما يجعل القيادة المدرسية تهتم بجميع القضايا، وبالوقت ذاته تهتم بأسلوب العمل والدافع للقيام بذلك.

الفرضية الثالثة: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الأداء القبلي والبعدي للمحور الثالث (مدى الاهتمام بالجوانب الإدارية) على مقياس القيادة المعنوية للمشاركين في المشروع ولصالح الاختبار البعدي.

تم قبول الفرضية الثالثة ($\alpha = 0.00$) حيث أن معدل الأداء البعدي لمحور الجوانب الإدارية للعاملين بلغت (3.79)، وهي أعلى من الأداء القبلي والذي بلغ (2.16) بفارق كبير نسبياً.

يفسر الباحث ارتفاع مستوى اهتمام المدراء بالجوانب الإدارية في الاختبار البعدي على مقياس القيادة المعنوية إلى البرنامج المعرفي الذي تم تطبيقه، فبعد تعرف المشاركين على إيجابيات الاهتمام بالجوانب الإدارية وأهدافها والنتائج التي يمكن أن يحققها ذلك الاهتمام ارتفع مستوى الاهتمام لديهم بالجوانب الإدارية وهذا ما أظهرته النتائج أعلاه.

يشير كورلاند (Kurland, 2019) إلى هذا الجانب يهتم بتطوير بيئات رعاية خارج المدرسة، ويتمثل في اهتمام قيادة المدرسة بتطوير شبكات لعلاقات الرعاية خارج المدرسة، وتشكيل السياسات والبيئات المؤسسية التي تؤثر على الرعاية في المدرسة وخارجها، وتوجد التواصل مع من هم خارج المدرسة، إذ يتمثل أحد الجوانب المهمة في عمل قيادة المدرسة المعنوية في رعاية العلاقات مع العائلات ومصادر الدعم الأخرى داخل المجتمع للمدرسة وللطلبة على السواء، وقد يساهم عمل قادة المدارس مع العائلات والمنظمات المجتمعية في الرعاية بعدة طرق، فقد يستفيد من مصادر مهمة لفهم الطلاب وظروفهم واحتياجاتهم واهتماماتهم التي يمكن أن تغيد الرعاية داخل المدرسة، وقد يكون قادة المدارس قادرين على الجمع بين الرعاية داخل المدرسة ومصادر الرعاية خارج المدرسة لتقوية شبكة الرعاية الشاملة التي يعيشها الطلبة، وقد يطور قادة المدارس شراكات لتتقيد الأسرة لتعزيز الرعاية في المنزل.

2. حدود البحث

اقتصرت البحث على عينة تم اختيارها بطريقة قصدية مكونة من (30) إداري من شبكة مدارس نور الهدى المقدسية الأهلية في منطقة القدس الشرقية، واللواتي يتميزن بأنهن من ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي، واللواتي يعملن في مدارس ورياض الأطفال في منطقة شرقي القدس، لذا هناك حاجة لتطبيق هذا البحث في مدن ومناطق أخرى.

اقتصرت البحث على خمس متغيرات تناولتها فرضيات البحث، وهي المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والعمر، والحالة الاجتماعية، وعدد ساعات العمل في الأسبوع، لذلك هناك حاجة إلى البحث في متغيرات أخرى كمتغير الوضع الاقتصادي، مستوى الدخل، التدريب، مكان السكن.

من خلال مراجعة الدراسات السابقة والمصادر المختلفة للحصول على المعلومات النظرية للدراسة الحالية لم يجد الباحث سوى دراسة واحدة باللغة العربية بينما الدراسات الأخرى جزء كانت باللغة الإنجليزية، لهذا كان هناك صعوبة في مقارنة نتائجها بنتائج الدراسات السابقة، لذلك لا بد من العمل على إجراء المزيد من الدراسات حول مفهوم القيادة المدرسية المعنوية وعلاقتها بمتغيرات أخرى.

اعتمدت النتائج على التقرير الذاتي للمبحوثين حيث أن الاجابات ممكن أن تكون معرضة للكثير من العوامل البيئية والنفسية والذي من شأنه أن يؤثر على مصداقية النتائج، لذا هناك حاجة لأبحاث مستقبلية تفحص هذه المتغيرات بالاعتماد على عدة مصادر.

3. التفكير والنقد الذاتي

لا يوجد هناك شيء كامل، فالكمال لله وحده سبحانه وتعالى، بعد الخوض في أعماق المشروع لا بد لنا من محطات نقف عندها لننتفكر في قدراتنا وفي التحديات التي واجهتنا وكيف تغلبنا عليها من خلال الاصرار والعزيمة، فلم يكن في تصوري أن أقوم بإنجاز مثل هذا العمل الضخم بالنسبة لي والمتواضع بالنسبة إلى القامات العلمية في صرح القاسمي، إلا أنه تم إنجازه على الوجه الأكمل وكيف ما هو مطلوب.

خلال تلك المسيرة في تنفيذ المشروع وكوني مدير لمجموعة من المدارس الأهلية وجدت أن مدارسنا بأمر الحاجة إلى ذلك النمط من القيادة (القيادة المعنوية) لما له من ميزات جعلت منه ملائماً للبيئة التي نعيش فيها، ووجدت بأن المدرّاء كانوا بأمر الحاجة إلى مشروع تدخل ليزوت لديهم نمط جديد عليهم، قديم في الدولة الغربية والأفريقية، وظهر ذلك لدي من درجة التفاعل الكبيرة أثناء تنفيذ جلسات برنامج التدخل. وبكل موضوعية وشفافية فقد بدأت الحظ كمدبر لتلك المدارس تغيير ملموس على سلوك الإداريين في الإدارة، الأمر الذي ظهر من خلال ارتفاع درجة الرضا لدى المعلمين عن الإدارة. على المستوى الشخصي وجدت بعد تنفيذ المشروع أن لدي القدرة على معالجة المشكلات والمرونة في التعامل مع الاحتياجات الخاصة بتلك المدارس، كما فتح لي هذا المشروع أفقاً واسعة من خلال تطبيق مشاريع تدخل أخرى في تلك المدارس لتطوير العملية التعليمية وتطوير المستوى المهني للعاملين في تلك المدارس وبنفس المنهجية المتبعة في المشروع الحالي.

كما فتح لي المشروع الحالي الأفق نحو عمل المزيد من الاستكمالات في مجال الإدارة التربوية وخاصة عمل دكتوراة في مجال الإدارة التربوية وذلك بسبب الشعور بتقدير الذات والنتاج عن القدرة على إتمام مثل هذا المشروع الضخم.

ز. التطبيق العملي للمشروع

نقاس أهمية الدراسة بتطبيقاتها العملية والنظرية والإضافة العلمية التي اضافتها إلى الحقل التربوي، والتي تتمثل بتحقيق الدراسة للأهداف التي وضعت من أجلها.

أما التطبيقات النظرية للدراسة الحالية فتقترح الدراسة إجراء المزيد من الدراسات على نمط القيادة المدرسية المعنوية وذلك بسبب النقص الكبير في الدراسات العربية في هذا المجال، لأنه وكما أسلفنا سابقاً فإن الدراسات العربية والأجنبية منها كانت دراسات وصفية وليست دراسات تجريبية.

أما بالنسبة إلى الجانب التطبيقي فتوصي الدراسة باعتماد البرنامج المعرفي الذي تم تنفيذه في الدراسة الحالية لتطبيقه على الإداريين في المدارس الحكومية في شرقي القدس، حيث أثبتت فعاليته في تنويع القيادة المعنوية لدى الإداريين في المدارس الأهلية في شرقي القدس. توصي الدراسة بتدريب المدرّاء على نمط القيادة المعنوية من خلال دورات تدريبية وورش عمل خاصة بمفهوم القيادة المعنوية. ضرورة استخدام نمط القيادة المعنوية في مدرّاس شرقي القدس لما له من دور مهم في تحسين العملية التعليمية.

ح. الاستنتاجات

هدف البحث إلى دراسة أثر برنامج معرفي في تدويع مفهوم القيادة المعنوية لدى إداريي المدارس الأهلية في شرقي القدس، وتوصل البحث إلى الاستنتاجات الآتية:

نستنتج من خلال سيرورة المشروع وجود ضعف في مجال الإدارة التربوية لدى الإداريين المسؤولين عن المدارس عينة المشروع.

كما نستنتج وجود تحسن كبير لدى الإداريين في مجال الاهتمام بالرفاهية النفسية للمعلمين، وظهر ذلك من خلال طرح التجارب الشخصية للإداريات مع المعلمين، وكيف كان السلوك الإداري وكيف أصبح بعد تنفيذ التدخل.

كما وجد هناك نقص في تأهيل الطواقم في مجال الاهتمام ببيئة العمل، ثم ظهر تطور ملموس في كيفية تعامل الإداريين مع تشخيص الاحتياجات التدريبية للمعلمين وكيفية التعامل معها بعد تنفيذ برنامج التدخل.

ظهر الكثير من المعوقات أثناء تنفيذ برنامج التدخل وذلك بسبب اعتماد الإداريين على نمط القيادة التقليدية، التي لا تهتم ولا تراعي الاحتياجات الإنسانية والمهنية للمعلمين.

أن المعوقات التي نواجهها في المدارس في الفترة الأخيرة كانت بسبب الفجوة بين المدرء والمعلمين، حيث ظهر من خلال سيرورة المشروع أن هناك فراغ بين الطرفين ناتج عن سوء استخدام الصلاحيات الإدارية في التعامل مع المعلمين، الأمر الذي أدى إلى تخبط لدى المعلمين في كيفية التعامل مع الطلبة والأهالي في تلك المدارس.

ظهر من خلال تطبيق المشروع في المدرسة تدرع بعض الإداريين ببيئة العمل في تلك المدارس وهو الأمر الذي تم العمل على معالجته من قبل المسؤول عن تلك المدارس (الباحث).

ط. التوصيات

بناء على نتائج المشروع يوصي الباحث بوضع مجموعة من المعايير عند اختيار المدير، حيث يجب أن يكون حاصل على اللقب الثاني في مجال الإدارة التربوية، وأن يكون لديه خبرة في الميدان التربوي بما لا يقل عن عشر سنوات. وبعد الأخذ بملاحظات الاشراف التربوي والاستشاريين في وزارة المعارف الإسرائيلية.

كل عضو في الطاقم الإداري يعمل استكمال في مجال القيادة التربوية، حيث ظهر من خلال التطبيق العلمي للمشروع وجود حاجة لدى الإداريين لعمل استكمالات في مجال القيادة التربوية.

على الإداريين الأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها طاقم المدرسين والعاملين والعمل على تحقيقها وخاصة فيما يتعلق برقمنة التعليم.

يوصي الباحث إدارة المدارس بتوفير استكمالات سنوية للمعلمين من قبل المدرسة في مجال التربية والتربية البدنية.

أن يهتم المدرء بتعزيز العلاقات الاجتماعية بين العاملين من خلال إقامة فعاليات مشتركة لتنظيم رحلات ١ مشاركته في مناسبات اجتماعية خاصة بالطاقم. وضرورة الاهتمام بالجوانب النفسية للمعلم.

وبناءً على النتائج التي توصل إليها البحث والتوصيات التي انبثقت عنه، نجد أن البحث الحالي قد كان له إسهاماً هاماً وبالغاً من الناحية النظرية والتطبيقية، والتي تجلت في الحث على تدويع مفهوم القيادة المعنوية لدى إداريي المدارس في شرقي القدس، لما له من تأثير كبير على المدرء والمعلمين والطلاب في آن واحد، وكذلك ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول مفهوم القيادة المعنوية لقلة الدراسات التي تناولت ذلك المفهوم وبالأخص في الوسط العربي.

ي. تلخيص

هدفت الدراسة الحالية إلى تعريف الإداريين بنمط جديد من أنماط القيادة المدرسية بالنسبة إليهم حيث تعتبر القيادة المعنوية من أنماط الإدارة التي لم تأخذ حقها في البحث على المستوى العربي. كما وهدفت الدراسة إلى إعداد برنامج معرفي يتكون من (8) جلسات لتعريف إداريي المدارس الأهلية في شرقي القدس بالقيادة المعنوية (مفهومها، مركباتها، أهميتها، أهدافها). وهدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية ذلك البرنامج في تنويع مفهوم القيادة المعنوية لدى إداريي المدارس الأهلية في شرقي القدس من خلال تطبيق مقياس قبلي وبعدي للقيادة المعنوية على الإداريين المشاركين في المشروع للتعرف على مدى استفادة الإداريين في شرقي القدس من البرنامج المعرفي. وتطرق البرنامج إلى مفهوم القيادة المعنوية، مركبات القيادة المعنوية، أهمية القيادة المعنوية المدرسية في الحقل التربوي، وأهداف القيادة المعنوية في تحسين المناخ المدرسي وظروف العمل والظروف النفسية والاجتماعية للعاملين في الميدان.

تم تطبيق المشروع على إداريين في شبكة مؤسسة تربوية تسمى نور الهدى المقدسية وتضم مدارس وروضات أهلية والتي يديرها الباحث في شرقي القدس، حيث بلغ مجموع الطلاب المنتسبين لهذه المؤسسة (1150) طالب وطالبة، وتضم (120) معلم ومعلمة وإداري، وتتميز هذه المدارس بأنها أهلية مُعترف بها غير رسمية.

تم اختيار المشاركات في المشروع بطريقة قصدية؛ وذلك لأن الباحث مسؤول عن مجموعة من المدارس فقد استخدم المدارس المسؤول عنها، وبلغ عدد المشاركين في الدراسة (30) إدارية.

وخلصت الدراسة إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الأداء القبلي والأداء البعدي للمحور الأول (مدى الاهتمام برفاهية العاملين) على مقياس القيادة المعنوية للمشاركين في المشروع ولصالح الاختبار البعدي. وهذه الفروق ناتجة عن تطبيق البرنامج المعرفي الخاص بمفهوم القيادة المعنوية، مما يدل على فاعلية البرنامج في زيادة اهتمام المدرّاء برفاهية العاملين. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الأداء القبلي والأداء البعدي للمحور الثاني (مدى الاهتمام ببيئة العمل) على مقياس القيادة المعنوية للمشاركين في المشروع ولصالح الاختبار البعدي. وهذه الفروق ناتجة عن تطبيق البرنامج المعرفي الخاص بمفهوم القيادة المعنوية، مما يدل على فاعلية البرنامج في زيادة اهتمام المدرّاء ببيئة العمل. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الأداء القبلي والبعدي للمحور الثالث (مدى الاهتمام بالجوانب الإدارية) على مقياس القيادة المعنوية للمشاركين في المشروع ولصالح الاختبار البعدي. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الأداء القبلي والبعدي للمحور الثالث (مدى الاهتمام بالجوانب الإدارية للمعلمين) على مقياس القيادة المعنوية للمشاركين في المشروع ولصالح الاختبار البعدي.

تم قبول الفرضية الأولى "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الأداء القبلي والأداء البعدي للمحور الأول (مدى الاهتمام برفاهية العاملين) على مقياس القيادة المعنوية للمشاركين في المشروع ولصالح الاختبار البعدي". حيث بلغت ($\alpha = 0.01$)، ومعدل الأداء البعدي لمحور الرفاهية النفسية للعاملين بلغ (3.6)، وهي أعلى من الأداء القبلي والذي بلغ (2.11) بفارق كبير نسبياً.

تم قبول الفرضية الثانية "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الأداء القبلي والأداء البعدي للمحور الثاني (مدى الاهتمام ببيئة العمل) على مقياس القيادة المعنوية للمشاركين في المشروع ولصالح الاختبار البعدي". حيث بلغت (0.00) ($\alpha =$)، ومعدل الأداء البعدي لمحور بيئة العمل للعاملين بلغ (3.48)، وهي أعلى من الأداء القبلي والذي بلغ (2.18) بفارق كبير نسبياً.

تم قبول الفرضية الثالثة "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الأداء القبلي والبعدي للمحور الثالث (مدى الاهتمام بالجوانب الإدارية) على مقياس القيادة المعنوية للمشاركين في المشروع ولصالح الاختبار البعدي". حيث بلغت (0.00)

$\alpha=$ ، ومعدل الأداء البعدي لمحور الجوانب الإدارية للعاملين بلغ (3.79)، وهو أعلى من الأداء القبلي والذي بلغ (2.16) بفارق كبير نسبياً.

وبناءً على النتائج التي توصل إليها البحث والتوصيات التي انبثقت عنه، نجد أن البحث الحالي قد كان له إسهاماً هاماً وبالغاً من الناحية النظرية والتطبيقية، والتي تجلت في الحث على تنويع مفهوم القيادة المعنوية لدى أداريي المدارس في شرقي القدس، لما له من تأثير كبير على المدراء والمعلمين والطلاب في آن واحد، وكذلك ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول مفهوم القيادة المعنوية لقلة الدراسات التي تناولت ذلك المفهوم وبالأخص في الوسط العربي.

ق. المصادر

المصادر باللغة العربية

أبو جلالة، أ. (2016). *الاعتداءات الإسرائيلية على مدينة القدس (1994-2010)*، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو عرفة، ع. وآخرون. (2012). *التسرب المدرسي في مدارس القدس الشرقية المسببات والدوافع*، في الملتقى الفكري العربي، القدس.

الجادري، ع. وأبو حلو، ي. (2009). *الأسس المنهجية والاستخدامات والاحصائية في البحوث التربوية والإنسانية*، المكتبة الجامعية، الشارقة.

جبريل، س. (2013). *التعليم في القدس واقع وتحديات*، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر الائتلاف الأهلي في القدس، ورقة عمل، أيلول 2013.

الحربي، ق. (2007). *القيادة التربوية الحديثة*. عمان: الجنادرية للنشر والتوزيع.

الحري، ر. ودروش، س. (2010). *القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي*، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

دواني، ك. (2013). *القيادة التربوية*. عمان: دار المسيرة.

زهد، ر. (2016). *تأثير السياسة التعليمية الإسرائيلية على الوعي العام للشباب الفلسطيني في مدارس شرق القدس*، رسالة ماجستير، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

عياصرة، م. وأحمد، م. (2007). *القيادة والرقابة والاتصال الإداري*، دار حامد، الأردن.

مطر، ع. (2016). *واقع الحق في التعليم العام في القدس المحتلة تحديات وآفاق*، أعمال المؤتمر الدولي الثالث عشر: فلسطين ... قضية وحق، طرابلس 2 - 3 ديسمبر 2016.

نصراوي، م.؛ حسونة، ع. ودحابة، ر. (2019). *القيادة الراعية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها باندماج المعلمين بالعمل*، مجلة المنارة، 25(2)، 391-428.

المصادر باللغة الإنجليزية

Atwijuka, S., & Caldwell, C. (2017). Authentic leadership and the ethic of care. *Journal of Management Development*, 36(8), 1040-1051.

Burkhauser, S. (2017). How much do school principals matter when it comes to teacher working conditions? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 126-145.

- Carmeli, A., Jones, C. D., & Binyamin, G. (2016). The power of caring and generativity in building strategic adaptability. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89(1), 46-72.
- Eldor, L. & Shoshani, A. (2016). Caring relationships in school staff: Exploring the link between compassion and teacher work engagement. *Teaching and Teacher Education*, 59(1), 126-136.
- Gössling, T. & van Liedekerke, L. (2014). The caring organization. *Journal of Business Ethics*, 120(4), 440-437.
- Jeff, W. & Karen, S. (2020). *Caring Leadership: The Role of Principals in Producing Caring School Cultures*. USA, Washington State University.
- Kim, H. (2014). Work-life balance and employees' performance. The mediating role of active commitment. *Global Business and management research*. 1 (12), (37- 51).
- Kurland, H. (2019). School leadership that leads to a climate of care. *International Journal of Leadership in Education*, 22(6), 706-730.
- McDowell, J., Williams, R. & Kautz, D. (2013). Teaching the core values of caring leadership. *Int J Hum Caring*, 17(4), 43-51.
- Polatcan, M., & Cansoy, R. (2019). Examining studies on the factors predicting teachers' job satisfaction: A systematic review. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 6(1). 116-134.
- Richard, S. J. (2020). *The Relationship Between Teachers' Psychological Capital and Caring School Leadership and Enabling School Structure*. Doctor thesis, Liberty University, Lynchburg.
- Rynes, L., Bartunek, M., Dutton, E., and Margolis, D. (2012). Care and compassion through an organizational lens: Opening up new possibilities. *Academy of Management Review*, 37, 503-523.
- Tomkins, L. and Simpson, P. (2015). *Caring leadership: A Heideggerian Perspective*, Middlesex University London, UK.
- Tow, Ch. & bin Mohammad, N. (2021). caring school leadership and well-being of school leaders towards the enhancement of interpersonal skills practices during facing pandemic covid-19. *Proceeding International Conference on Educational Leadership and Management*, pp 260-268.
- Trisha, F. (2005). Professional Development for School Administrators: A preliminary Analysis of How People Learn on the Job. *Journal of Educational Administration*, 48 pp (2-3).
- van der Vyver, C. P., van der Westhuizen, P. C., & Meyer, L. W. (2014b). The caring school leadership questionnaire (CSLQ). *South African Journal of Education*, 34(3), 1-7.
- Wati, N., Hasib, A. & Luky, D. (2018). Implementation of caring leadership model had an effect on nurse's burnout. *Journal of Ners Dan Kebidanan Indones*, 5(3), 165-173.
- Winwood, P. and Kramer, I. (2020). Investigating the significance of Caring School Leadership (CSL) in Mediating Psychosocial Safety Climate (PSC) and Associated Health Outcomes for Teachers in South African Primary and Secondary Schools. *Psychology and Behavioral Science International Journal*, 15(5), pp 1-12.
- Zachary, L. J. (2002). The role of teacher as mentor. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 9 (3), (23-44).

عنوان البحث

كتاب (تنزيه الأنبياء) للشريف المرتضى: قراءة في ضوء نظرية الحجاج

م.د. عليّ حسين حمادي التميمي¹، م.د. محمد عبد أبو جاسم²

¹المديرة العامة للتربية في النجف الأشرف، العراق

¹ alialihussain97777@gmail.com

² hjymmm3599.uh4@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/24>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/24>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

يتناول البحث كتاب «تنزيه الأنبياء» للشريف المرتضى قراءة في ضوء نظرية الحجاج، مركزاً على إحدى القضايا الكلامية الخلافية في التراث الإسلامي: عصمة الأنبياء وتنزههم عن الذنوب والمعاصي. وينطلق من رصد مناشئ الجدل بين الفرق والمذاهب في فهم بعض الألفاظ القرآنية التي تمسّ مقام الأنبياء، وكيف أدى الأخذ بظاهرها—وأحياناً تحت تأثير روايات إسرائيلية—إلى بناء تصورات تُجيز نسبة الخطأ والذنوب للأنبياء، بما ينعكس على صورة القداسة والثقة بالرسالة. ويبين البحث أن المرتضى وضع مشروعه في الكتاب على أساس تنفيذ حجج المخالفين عبر منهج تقويمي يقوم على عرض الشبهة ثم نقضها، مع تأسيس أصول حجاجية واضحة تُعلي من معيار العقل، وتُخضع الأخبار له، وتُحسن توجيه النصوص المتشابهة بالتأويل اللغوي والبلاغي والقرائي. كما يسلط الضوء على أهم التقنيات التي اعتمدها المرتضى في بناء خطابه الحجاجي، مثل الاستقراء، والإضراب، والترجيح بين الأوجه، وتنوّع أنواع الحجاج بين النقل والعقلي واللغوي والنصي. ويخلص البحث إلى أن «تنزيه الأنبياء» يمثل نموذجاً بارزاً لخطاب جدليّ منظم يُزاوج بين الأدلة العقلية والقرائن اللغوية لتثبيت مبدأ العصمة وصيانة مقام النبوة بوصفه شرطاً في تحقق القبول والامتنال.

الكلمات المفتاحية: تنزيه الأنبياء، الشريف المرتضى، نظرية الحجاج، عصمة الأنبياء، التأويل القرآني.

RESEARCH TITLE

Tanzīh al-Anbiyā' by al-Sharīf al-Murtada: A Reading in the Light of Argumentation Theory

Abstract

This study examines the book *Tanzīh al-Anbiyā'* by al-Sharīf al-Murtada through the lens of argumentation theory, focusing on one of the most controversial theological issues in Islamic thought: the infallibility of the prophets and their freedom from sins and transgressions. The research traces the roots of doctrinal disagreement among Islamic schools regarding the interpretation of certain Qur'anic expressions that appear to relate to prophetic conduct. It highlights how literal readings of these texts—sometimes influenced by Israelite narratives—contributed to views that undermine the sanctity and moral authority of the prophets.

The study demonstrates that al-Sharīf al-Murtada adopted a critical evaluative method based on presenting opposing arguments and systematically refuting them, while establishing clear argumentative principles that prioritize rational evidence, subject transmitted reports to rational scrutiny, and employ linguistic, rhetorical, and contextual interpretation of ambiguous texts. It also analyzes the main argumentative techniques used in the work, such as induction, rebuttal, preference among interpretations, and the integration of rational, textual, and linguistic forms of argumentation. The study concludes that *Tanzīh al-Anbiyā'* represents a coherent and sophisticated model of classical Islamic argumentative discourse aimed at safeguarding prophetic infallibility as a fundamental condition for credibility, acceptance, and compliance with divine revelation.

Key Words: Prophetic Infallibility, al-Sharīf al-Murtada, Argumentation Theory, Qur'anic Interpretation, *Tanzīh al-Anbiyā'*.

مقدمة:

من القضايا التي كانت موضع خلاف بين المسلمين، قضية نزاهة الأنبياء عن الذنوب والمعاصي، وانقسمت المذاهب والفرق الإسلامية في كون الأنبياء والمرسلين معصومين عن الذنوب والآثام، أو غير معصومين، وقد اعتمد من رأى عدم نزاهتهم على ألفاظ وردت في النص القرآني الكريم، فأخذوا بظاهر هذه الألفاظ، وصيروها قضية عقدية، تبنوها في مسائلهم المذهبية والكلامية. ويبدو أن بعض هذه العقائد قد استندت إلى روايات إسرائيلية، نسبت الذنوب والمعاصي إلى الأنبياء والمرسلين، الغاية منه تشويه الصورة المشرقة للأنبياء، وإزاحة هالة القداسة التي تحيط بهم؛ كونهم أشرفهم خلقاً، وأفضلهم عملاً، وأكثرهم طاعةً لله تبارك وتعالى. وهدف من يبت هذه الروايات تسويغ عمل المعاصي والذنوب لعامة الناس، إذا كان أفضل الخلق قد اقترفها. وقد جاء كتاب "تنزيه الأنبياء" للشريف المرتضى لمناقشة الآراء، التي ترى عدم نزاهة الأنبياء، وإمكانية وقوع الذنوب منهم، وردّ الحجج التي استعملوها فيما ذهبوا إليه. ويحاول هذا البحث مقارنة المنهج الذي استعمله الشريف المرتضى في حجاجه، والتقنيات التي وظّفها، وأنواع الحجاج الواردة في أثناء عرضه للآراء، التي ذكرها.

تمهيد:

منهج المؤلف:

بدأ الشريف المرتضى في المقدمة بذكر سبب تأليفه الكتاب، ومنهجه في مناقشة أصحاب الآراء التي لا تنزه الأنبياء عن الذنوب والقبائح، إذ قال: "إملاء كتاب في تنزيه الأنبياء، والأئمة عليهم السلام عن الذنوب والقبائح كلّها، ما سمّي منها كبيرة أو صغيرة، والردّ على من خالف في ذلك، على اختلافهم، وضروب مذاهبهم، وأنا أجيب إلى ما سألت على ضيق الوقت، وتشعب الفكر، وأبتدئ بذكر الخلاف في هذا الباب، ثم الدلالة على مذهب الصحيح من جملة ما أذكره من المذاهب، ثم بتأويل ما تعلّق به المخالف من الآيات والأخبار، التي اشتبه عليه وجهها، وظنّ أنّها تقتضي وقوع كبيرة أو صغيرة من الأنبياء والأئمة عليهم السلام" (تنزيه الأنبياء، 15). ثم أفرد مبحثاً للخلاف في نزاهة الأنبياء عن القبائح والذنوب، إذ رأى أن الفرق الإسلامية قد اختلفت في هذه القضية، وأهم آرائهم فيها هي:

- 1- يرى الشيعة الإمامية أن الذنوب والمعاصي لا تقع من الأنبياء عليهم السلام، والأئمة عليهم السلام - أيضاً - لا تقع منهم هذه الذنوب، إذ قال: "فقال الشيعة الإمامية: لا يجوز عليهم شيء من المعاصي والذنوب، كبيراً كان أو صغيراً، لا قبل النبوة ولا بعدها، ويقولون في الأئمة مثل ذلك" (تنزيه الأنبياء، 15).
- 2- تجوز أصحاب الحديث والحشوية وقوع الكبائر على الأنبياء قبل النبوة، أو في حال النبوة، أو في السرّ دون العلن، إذ قال: "جوز أصحاب الحديث والحشوية على الأنبياء الكبائر قبل النبوة، ومنهم من جوزها في حال النبوة سوى الكذب فيما يتعلّق بأداء الشريعة، ومنهم من جوزها كذلك في حال النبوة بشرط الاستسرار دون الإعلان، ومنهم من جوزها على الأحوال كلّها" (تنزيه الأنبياء، 16).
- 3- نقل عن المعتزلة منعهم وقوع الكبائر عن الأنبياء، واختلافهم في الصغائر المستخفة، إذ قال: "ومنعت المعتزلة من وقوع الكبائر والصغائر المستخفة من الأنبياء عليهم السلام قبل النبوة وفي حالها، وجوزت في الحاليين وقوع ما لا يستخف من الصغائر، ثم اختلفوا، فمنهم من جوز على النبيّ "ص" الإقدام على المعصية الصغيرة على سبيل العمد، ومنهم من منع ذلك، وقال: إنهم لا يقدمون على الذنوب، التي لا يعلمونها ذنباً، بل على سبيل التأويل... ذنوبهم لا تكون إلا على سبيل السهو والغفلة، وأنهم مؤاخذون بذلك، وإن كان موضوعاً من أمهم لقوة معرفتهم وعلو مرتبتهم" (تنزيه الأنبياء، 16).

4- جَوَز أصحاب الحديث والحشوية والمعتزلة "على الأئمة الكبار والصغائر، إلا أنهم يقولون: إن بوقوع الكبيرة من الإمام تقسد إمامته، ويجب عزله والاستبدال به" (تنزيه الأنبياء، 16).

إن الموضوع الذي يبحث فيه الشريف المرتضى موضوع مطروق قبله، وقد اختلف الناس في مواقفهم منه، وكان لهم فيها مساجلات واعتراضات كثيرة؛ ولذا فقد كان منهج الشريف المرتضى منهجاً تقويمياً لمن خالفه في الرأي، فيذكر حججه واعتراضاته، فيجيب عنها، فالذي يأتي به يكون "حجاجاً على خطاب متوقع من مرسل إليه متخيل، يفترض المرسل وجوده؛ تحسباً لأي اعتراضات قد يواجه بها خطابه بالاستناد على معرفته به وبمعاصر السياق، ومن ذلك حججه المفترضة. إذ يراعي المرسل في خطابه الحجاجي أمرين، هما: الهدف الذي يريد تحقيقه، وهو الإقناع، والحجج التي يمكن يعارضه بها المرسل إليه، والتي يضعها في الحسبان في أثناء بناء خطابه، ويمحصها عند استحضر حججه، فيفندها ويعارضها بالحجج التي يتوقعها من المرسل إليه" (استراتيجيات الخطاب، مقارنة لغوية تداولية، 473).

أصول الحجاج عند الشريف المرتضى:

يضع الشريف المرتضى قواعد لحججه في بيان نزاهة الأنبياء عن الذنوب، فيجعلها أصولاً يعتمد عليها في الحجاج، إن "المبادئ الحجاجية هي مجموعة من المسلمات والأفكار والمعتقدات المشتركة بين أفراد مجموعة لغوية، وبشرية معينة، والكل يسلم بصدقها وصحتها" (اللغة والحجاج، 33)، وقد بثها في أثناء دفاعه عن نزاهة الأنبياء، أهمها:

1- بطلان الإحباط على الأنبياء، فلا معصية تصدر منهم يستحقون بها الذم والعقاب: وفي ذلك يقول: "لأن الشيعة إنما تنفي عن الأنبياء عليهم السلام جميع المعاصي من حيث كان كل شيء منها يستحق به فاعله الذم والعقاب؛ لأن الإحباط باطل عندهم، وإذا بطل الإحباط فلا معصية إلا ويستحق فاعلها الذم والعقاب، وإذا كان استحقاق الذم والعقاب منفيًا عن الأنبياء عليهم السلام، وجب أن تنفي عنهم سائر الذنوب" (تنزيه الأنبياء، 17). فالشريف المرتضى يذكر هذا الأصل في بيان التوافق بين الشيعة والمعتزلة على نزاهة الأنبياء، فهو يقول: "ويصير الخلاف بين الشيعة والمعتزلة متعلقاً بالإحباط، فإذا بطل الإحباط، فلا بد من الاتفاق على أن شيئاً من المعاصي لا يقع من الأنبياء "ع" من حيث يلزمهم استحقاق الذم والعقاب" (تنزيه الأنبياء، 17).

2- دلالة العلم المعجز تثبت صدق الأنبياء في تأدية الرسالة السماوية، وفي نزاهتهم عن سائر المعاصي والذنوب: وفي ذلك يقول: "اعلم أن جميع ما تنزه الأنبياء عليهم السلام عنه، ونمنع من وقوعه منهم من يستند إلى دلالة العلم المعجز، إما بنفسه أو بواسطة، وتفسير هذه الجملة: أن العلم المعجز إذا كان واقعاً موقع التصديق لمدعي النبوة والرسالة، وجارياً مجرى قوله تعالى له: صدقت في أنك رسول ومؤيد عني. فلا بد من أن يكون هذا المعجز مانعاً من كذبه على الله سبحانه في ما يؤديه عنه؛ لأنه تعالى لا يجوز أن يصدق الكذاب؛ لأن تصديق الكذاب قبيح، كما قلنا أن الكذب قبيح. فأما الكذب في غير ما يؤديه عن الله، وسائر الكبار، فإنما دل المعجز على نفيها، من حيث كان دالاً على وجوب اتباع الرسول وتصديقه فيما يؤديه، وقبوله منه؛ لأن الغرض في بعثة الأنبياء عليهم السلام تصديقهم بالإعلام، المعجز هو أن يمتثل ما يأتون به، فما قدح في الامتثال والقبول وأثر فيهما، يجب أن يمنع المعجز منه" (تنزيه الأنبياء، 17 - 18).

3- يجب إسناد الشيء إلى من يليق به الوقوع منه، ونفيه عن من يليق به: وفي ذلك يقول: "إذا تقدم مذكوران، وعقبا بأمر لا يليق بأحدهما، وجب أن يضاف إلى من يليق به" (تنزيه الأنبياء، 31).

4- أدلة العقول معيار لبيان صحة الأخبار: وفي ذلك يقول: "الأخبار يجب أن تُبنى على أدلة العقول، ولا تُقبل في خلاف ما تقتضيه أدلة العقول؛ ولهذا لا تقبل أخبار الجبر والتشبيه، ونردّها أو نتأولها إن كان لها مخرج سهل" (تنزيه الأنبياء، 33).

5- ينتقل المحتجّ من حجة إلى غيرها؛ لقصور حجته إلّا إن كانت الغاية لتكون الحجة أبلغ وأسرع: يأتي الشريف المرتضى على ذكر أصليين حجاجين، أحدهما يكمل الآخر، ويفسّر سبب استعماله، فهو ينقل عن المعارضين أصلاً حجاجياً، ويأخذ به، إذ قال: "ليس ينتقل المحتجّ من شيء إلى غيره إلّا على وجه القصور عن نصرته" (تنزيه الأنبياء، 48). ليسوّغ - بعد ذلك - الانتقال من حجة إلى أخرى، إن كانت الغاية من ذلك أن تكون الحجة أبلغ، والإقناع بها أسرع، إذ قال: "مَن كان قصده البيان والإيضاح، فله أن يعدل من طريق إلى آخر؛ لوضوحه وبُعده عن الشبهة، وإن كان كلا الطريقين يفضي إلى الحقّ، على أنّه بالكلام الثاني ناصر للحجة الأولى، وغير خارج عن سنن نصرتها" (تنزيه الأنبياء، 49).

6- لا يكتم النبيّ ما أرسله الله تعالى به؛ خوفاً من القتل: فالشريف المرتضى يضع هذه الأصل الحجاجي، ويعتمده لإقناع المعارضين لنزاهة الأنبياء، وفي ذلك يقول: النبيّ "ع" لا يجوز أن يكتم ما أرسل به خوفاً من القتل؛ لأنّه يعلم أنّ الله تعالى لم يبعثه للأداء إلّا وهو عاصم له من القتل حتى يقع الأداء، وتسمع الدعوة، وإلّا لكان ذلك نقضاً للغرض" (تنزيه الأنبياء، 73).

7- دليل العقل أقوى الأدلة: يرى الشريف المرتضى أنّ دليل العقل أقوى الأدلة على تنزيه الله تعالى عن إضلال عباده، وفي ذلك يقول: "دليل العقل وإن كان أقوى من كلّ دليل يصحب الكلام، فإنّه ليس يقتضي في الآية أن يكون حرف الاستفهام منها محذوفاً لا محالة؛ لأنّ العقل إنّما يقتضي تنزيه الله تعالى عن أن يكون مجرباً بشيء من أفعاله إلى إضلال العباد عن الدين" (تنزيه الأنبياء، 109). ويؤكد هذا الأصل الحجاجي في موضع آخر، إذ قال: "قلنا لا شبهة في أنّ كلّ خبر اقتضى ما تنفيه أدلة العقول فهو باطل مردود، إلّا أن يكون له تأويل سايع غير متعسف، فيجوز أن يكون صحيحاً، ومعناه مطابقاً للأدلة" (تنزيه الأنبياء، 171).

8- لا يؤخذ بالرواية إذا كانت تخالف ما اقتضته الأدلة: يرى الشريف المرتضى أنّ التعارض بين الرواية والأدلة يجب أن يؤدي إلى رفض الرواية، والطعن في صحتها، إذ قال: "الرواية إذا كانت مخالفة لما تقتضيه الأدلة لا يلتفت إليها لو كانت قوية صحيحة ظاهرة، فكيف إذا كانت ضعيفة واهية" (تنزيه الأنبياء، 133).

لماذا يجب تنزيه الأنبياء عن المعاصي؟

ويأتي الشريف المرتضى على ذكر العلل التي يجب لأجلها تنزيه الأنبياء على الذنوب، فهو يبيّن أنّ "الغرض في بعثة الأنبياء عليهم السلام، تصديقهم بالإعلام المعجز هو أن يمتثل ما يأتون به، فما قدح في الامتثال والقبول، وأثر فيهما، يجب أن يمتنع المعجز منه، فلماذا قلنا: إنّهُ يدلّ على نفي الكذب، والكبائر عنهم في غير ما يؤدونه بواسطة، وفي الأول يدلّ بنفسه" (تنزيه الأنبياء، 18). وينقل سؤالاً يمكن طرحه، وهو قولهم: "لم يبق إلّا أن تدلّوا على أنّ تجويز الكبائر يقدح فيما هو الغرض بالبعثة من القبول والامتثال" (تنزيه الأنبياء، 18). ليردّ على هذا السؤال بقوله: "لا شبهة في أنّ من نجّوز عليه كبائر المعاصي، ولا نأمن منه الإقدام على الذنوب، لا تكون أنفسنا ساكنة إلى قبول قوله، أو استماع وعظه كسكونها إلى من لا نجّوز عليه شيئاً من ذلك، وهذا هو معنى قولنا: إنّ وقوع الكبائر منفر من القبول، والمرجع فيما ينفر، وما لا ينفر إلى العادات واعتبار ما تقتضيه، وليس ذلك ممّا يستخرج بالأدلة والقياس، ومنّ رجع إلى العادة علم ما ذكرناه" (تنزيه الأنبياء، 18).

ويستمرّ الشريف المرتضى في ردّ أقوال المشككين بنزاهة الأنبياء، فيأتي على ذكر اعتراض آخر على هذه النزاهة، فينقل سؤالاً مفترضاً، إذ قال: "إن قيل: أوليس قد جوّز كثير من الناس على الأنبياء عليهم السلام الكبائر مع أنّهم لم ينفروا عن قبول أقوالهم، والعمل بما شرّعه من الشرايع، وهذا ينقض قولكم أنّ الكبائر منفرة" (تنزيه الأنبياء، 18). فيجيب الشريف المرتضى عن هذا التساؤل بقوله: "هذا سؤال من لا يفهم ما أوردناه لأننا لم نرد بالتفكير ارتفاع التصديق، وأن لا يقع امتثال الأمر جملة، وإنّا أردنا ما فسّرناه من أنّ سكون النفس إلى قبول قول من يجوز ذلك عليه لا يكون على حدّ سكونها إلى من لا يجوز ذلك عليه، وإنّا مع تجويز الكبائر نكون أبعد من قبول القول. كما أنّنا مع الأمان من الكبائر نكون أقرب إلى قبول القول. وقد يقرب من الشيء ما لا يحصل الشيء عنده، كما يبعد عنه ما لا يرتفع عنده، ألا ترى أنّ عبوس الداعي للناس إلى طعامه، وتضجره، وتبرّمه منفر للعادة عن حضور دعوته، وتناول طعامه، وقد يقع ما ذكرناه من الحضور والتناول، ولا يخرج من أن يكون منفراً" (تنزيه الأنبياء، 18 - 19).

ويستمرّ الشريف المرتضى في تنزيه الأنبياء بالردّ على سؤال المنكرين لنزاهتهم، إذ قالوا: "إنّ الكبائر لا تقع منهم في حال النبوة، فمن أين أنّها لا تقع منهم قبل النبوة، وقد زال حكمها بالنبوة المسقطة للعقاب والذم، ولم يبق وجه يقتضي التفتير" (تنزيه الأنبياء، 19). فيجيب عن سؤالهم، بقوله: "الطريقة في الأمرين واحدة؛ لأننا نعلم أنّ من يجوز عليه الكفر والكبائر في حال من الأحوال، وإن تاب منهما، لا يكون حال الواعظ لنا الداعي إلى الله تعالى، ونحن نعرفه مقارفاً للكبائر مرتكباً لعظيم الذنوب، وإن كان قد فارق جميع ذلك، وتاب منه عندنا، وفي نفوسنا كحال من لم نعهد منه إلاّ النزاهة والطهارة، ومعلوم ضرورة الفرق بين هذين الرجلين فيما يقتضي السكون والنفور ... وليس إذا كان تجويز الكبائر قبل النبوة منخفضاً عن تجويزها في حال النبوة، وناقصاً عن رتبته في باب التفتير" (تنزيه الأنبياء، 19).

تقنيات الحجاج عند الشريف المرتضى:

استعمل الشريف المرتضى تقنيات عدّة في حجاجه لبيان نزاهة الأنبياء عن المعاصي والذنوب، فقد كان صاحب منهجية في بيان صحّة ما يعتقده من نزاهتهم ممّا ينسب إليهم من الذنوب والنقائص، ولعلّ أهم هذه التقنيات هي:

1- الاستقراء:

فالذي يلحظ أنّ الشريف المرتضى كان يقوم باستقراء الوجوه، التي يمكن أن يجاب بها على ادّعاءات المعارضين والمخالفين فيما يعتقدون، وهذه التقنية قد شاعت بكثرة في كتابه، فلا تكاد تجد موضعاً يردّ فيه على شبهات المعارضين إلاّ وردّها باستقراءه للوجوه الممكنة في الجواب، من ذلك ما يلحظ عند تنزيهه نبيّ الله نوح عليه السلام، في الآية الكريمة: ﴿ونادى نوح ربّه فقال ربّ إنّ ابني من أهلي وإنّ وعدك الحقّ وأنت أحكم الحاكمين قال يا نوح إنّك ليس من أهلك﴾ [هود: 45 - 46]، إذ يورد الشريف المرتضى شبهة المعارضين، إذ قال: "ظاهر قوله تعالى إنّك ليس من أهلك"، فيه تكذيب لقوله عليه السلام "إنّ ابني من أهلي"، وإذا كان النبيّ "ع" لا يجوز عليه الكذب، فما الوجه في ذلك؟" (تنزيه الأنبياء، 35). وجاء بعدها بمقدمة للأجوبة التي استقرأها لها، فقال: "قيل له: في هذه الآية وجوه، كلّ واحد منها صحيح مطابق لأدلة العقل" تنزيه الأنبياء، 35. ثمّ يأتي بتلك الوجوه، ويناقشها، ويدعمها بما يتوافر لديه من أدلة تؤكّد مذهبه في الحجاج لهذه القضية.

ومثلها ما جاء في اعتراضهم على قوله تعالى: ﴿واستغفروا ربّكم ثمّ توبوا إليه﴾ [هود: 90]، إذ إنّ من يرى عدم نزاهة الأنبياء، يعترض على ما جاء في الآية الكريمة، بقوله: "الشيء لا يعطف على نفسه، لا سيّما بالحرف الذي يقتضي التراخي والمهلة، وهو "ثم"، وإذا كان الاستغفار هو التوبة، فما وجه هذا الكلام؟" (تنزيه الأنبياء، 96). فيردّ الشريف المرتضى هذه الشبهة، بقوله: "قلنا في هذه الآية وجوه: أولها: أن يكون المعنى: اجعلوا المغفرة غرضكم

وقصدكم، الذي تجأرون، ونحوه يتوجهون، ثم توصلوا إليها بالتوبة إليه، فالمغفرة أول في الطلب آخر في السبب. وثانيها: أنه لا يمتنع أن يريد بقوله: "استغفروا ربكم" أي: أسأله التوفيق للمغفرة والمعونة عليها، ثم توبوا إليه؛ لأن المسألة للتوفيق ينبغي أن يكون قبل التوبة. وثالثها: أنه أراد بـ "ثم" الواو، والمعنى: استغفروا ربكم وتوبوا إليه، وهذان الحرفان قد يتداخلان، فيقوم أحدهما مقام الآخرة. ورابعها: أنه يريد استغفروا قولاً ونطقاً، ثم توبوا إليه؛ لتكونوا بالتوبة فاعلين لما يسقط العقاب عنده. وخامسها: أنه خاطب المشركين بالله تعالى، فقال لهم: استغفروا من الشرك بمفارقتهم ثم توبوا إليه، أي: ارجعوا إلى الله تعالى بالطاعات، وأفعال الخير؛ لأن الانتفاع بذلك لأن ذلك لا يكون إلا بتقديم الاستغفار من الشرك ومفارقتهم... وسادسها: ما أومى إليه أبو علي الجبائي في تفسير هذه الآية، قال: أراد بقوله "استغفروا ربكم ثم توبوا إليه" أي: أقيموا على التوبة إليه؛ لأن التائب إلى الله تعالى من ذنوبه يجب أن يكون تائباً إلى الله في كل وقت يذكر فيه ذنوبه بعد توبته الأولى؛ لأنه يجب أن يكون مقيماً على الندم على ذلك، وعلى العزم على أن لا يعود إلى مثله" (تنزيه الأنبياء، 96 - 97).

والشريف المرتضى - أحياناً - لا يصرح بأن في جواب الشبهة وجوه، وإنما يأتي بالجواب عليها، ثم يقول: إن للشبهة جواباً آخر، من ذلك ما يلحظ عند تنزيهه للنبي يوسف عليه السلام عن الصبر على الاستعباد، فكانت شبهة من يرى عدم نزاهة الأنبياء في سؤالهم "كيف صبر يوسف عليه السلام على العبودية، ولم يملكها، ويبرأ من الرزق، وكيف يجوز على النبي الصبر على أن يستعبد ويسترق؟" (تنزيه الأنبياء، 72). فجاء جواب الشريف المرتضى على هذه الشبهة، بقوله: "الجواب قيل له: إن يوسف عليه السلام في تلك الحال لم يكن نبياً على ما قاله كثير من الناس، ولما خاف على نفسه القتل جاز أن يصبر على الاسترقاق... ووجه آخر: وهو أن الله تعالى لا يمتنع أن يكون أمره بكتمان أمره، والصبر على مشقة العبودية امتحاناً وتشديداً في التكليف... ووجه آخر: وهو أنه يجوز أن يكون قد خبرهم بأنه غير عبد، وأنكر عليهم ما فعلوا من استرقاقه، إلا أنهم لم يسمعوا منه، ولا أصغوا إلى قوله... ووجه آخر: وهو أن قوماً قالوا: إنه خاف القتل، فكتم أمر نبوته، وصبر على العبودية" (تنزيه الأنبياء، 72 - 73).

2- الإضراب:

استعمل الشريف المرتضى هذه التقنية عند تنزيه الأنبياء عن الذنوب والمعاصي، وقد وظّفها بأكثر من صورة، إذ إنه أحياناً يستعمله مباشرة بعد ذكر أدلة المعترضين، وفي أحيان أخرى يستعمله بعد ذكر الردود على أدلة المعترضين، إذ إنه يستدرك على الجواب، الذي يأتي به، إذ قد يكون سبباً في اعتراض آخر، فيضرب عنه إلى جواب آخر، يردّ الاعتراض. فمن أمثلة الإضراب، الذي يوظفه في حجاجه ما جاء من الاعتراض في قوله تعالى: ﴿فخذ أربعة من الطير فصرهن إليك ثم اجعل على كل جبلٍ منهن جزءاً ثم ادعهن يأتينك سعيًا﴾ [البقرة: 260]. فقد جاء الاعتراض في الآية الكريمة، في قولهم "كيف يصح أن يدعوها وهي أحياء؟ وظاهر الآية يشهد بخلاف ذلك... فأما أبو مسلم الأصفهاني، فإنه فراراً من هذا السؤال حمل الكلام على وجه ظاهر الفساد؛ لأنه قال: إن الله تعالى أمر إبراهيم ع" بأن يأخذ أربعة من الطيور، ويجعل على كل جبلٍ طيراً، وعبر بالجزء عن الواحد من الأربعة، ثم أمره بأن يدعوهم، وهن أحياء من غير إماتة تقدمت، ولا تفرق من الأعضاء" (تنزيه الأنبياء، 53 - 54). ويضرب الشريف المرتضى عن هذا الجواب، بقوله: "وهذا الجواب ليس بشيء؛ لأن إبراهيم عليه السلام إنما سأل الله أن يريه كيف يحيي الموتى، وليس في مجيء الطيور وهن أحياء بالعادة والتمرين دلالة على ما سئل عنه، ولا حجة فيه" (تنزيه الأنبياء، 54).

ومن أمثلة الإضراب، ما ورد عند الجواب على قول المعترضين على نزاهة الأنبياء، وذلك في قوله تعالى: ﴿ووجدك ضالاً فهدى﴾ [الضحى: 7]، إذ إنَّ المعترضين يقولون: "أوليس هذا يقتضي إطلاقه الضلال عن الدين؟ وذلك ممَّا لا يجوز عندكم قبل النبوة ولا بعدها؟" تنزيه الأنبياء، 150. "فيأتي الشريف المرتضى على ذكر الأجوبة الممكنة عن هذا الاعتراض، فيذكر الجواب، ثم يضرب عنه؛ لوجود خلل في صحة الاستدلال به، إذ قال: "أن يكون أراد: وجدك ضالاً بين مكة والمدينة عند الهجرة، فهناك وسلمك من أعدائك. وهذا الوجه قريب لولا أنَّ السورة مكية، وهي مقدّمة للهجرة إلى المدينة" (تنزيه الأنبياء، 151).

ومن أمثلة استعمال تقنية الإضراب، ما جاء عند الإجابة على قول المعترضين في قوله تعالى: ﴿ليغفر لك الله ما تقدّم من ذنبك وما تأخر﴾ [سورة الفتح: 2]، إذ رأى المعترضون أنَّ الآية الكريمة تصرّح بصدور الذنوب عن النبي "صلى الله عليه وآله وسلم"، وأنَّ الله تعالى قد غفر هذه الذنوب، المتقدّم منها والمتأخر. فيجيب الشريف المرتضى عن ذلك، بقوله: "إنَّه أراد تعالى بإضافة الذنب إليه ذنب أبيه آدم عليه السلام. وحسنت هذه الإضافة لاتصال القريب، وعفوه ذلك، من حيث أقسم آدم على الله تعالى به، فأبرّ قسمه، فهذا المتقدّم. والذنب المتأخر هو ذنب شيعة وشيعة أخيه عليه السلام" (تنزيه الأنبياء، 162). فاستدرك الشريف المرتضى هذا الجواب، بقوله: "وهذا الجواب يعترضه أنَّ صاحبه نفى نبيّ ذنباً، وأضافه إلى آخر. والسؤال عليه فيمن أضافه إليه كالسؤال فيمن نفاه عنه" (تنزيه الأنبياء، 162). فيضرب عن هذا الجواب، بقوله: "ويمكن إذا أردنا نصرة هذا الجواب أن نجعل الذنوب كلّها لأمتة "ص"، ويكون ذكر التقدّم والتأخر إنّما أراد به ما تقدّم زمانه وما تأخر... ولإضافة ذنوب أمتة إليه وجه في الاستعمال معروف؛ لأنَّ القائل قد يقول لمن حضره من بني تميم أو غيرهم من القبائل: أنتم فعلتم كذا وكذا، وقتلتم فلاناً، وإن كان الحاضرون ما شهدوا ذلك، ولا فعلوه، وحسنت الإضافة للاتصال والتسبب، ولا سبب أوكّد ممّا بين الرسول "ص" وأمتة، فقد يجوز توسعاً وتجوراً أن تضاف ذنوبهم إليه" (تنزيه الأنبياء، 163).

3- الترجيح بين الآراء:

يستعمل الشريف المرتضى هذه التقنية في حججه لإثبات نزاهة الأنبياء عن الذنوب والمعاصي، فهو يذكر أحياناً وجوهاً من الجواب عن شبهات المعارضين، ثم يرجّح وجهاً أكثر من غيره في الحجاج. ومن ذلك ما يلحظ في قوله تعالى: ﴿إلا عن موعدة وعدها إيّاه﴾ [التوبة: 114]. فالضمير "إيّاه" قد يعود على إبراهيم "عليه السلام"، أو على أبيه. والمعنى يختلف عند عود الضمير على كلّ واحد منهما، إذ قال: "قيل إنّ الموعدة إنّما كانت من الأب بالإيمان للابن، وهو الذي قدّمناه. وقيل: إنّها كانت من الابن بالاستغفار للأب في قوله "لاستغفرنّ لك". والأولى أن تكون الموعدة هي من الأب بالإيمان للابن؛ لأنّا إن حملناه على الوجه الثاني، كانت المسألة قائمة. ولقائل أن يقول: ولم أراد أن يعده بالاستغفار وهو كافر؟ وعند ذلك لا بدّ أن يقال: إنّّه أظهر له الإيمان حتى ظنّه به، فيعود إلى معنى الجواب الأول. فإن قيل: فما تتكروّن من ذلك، ولعلّ الوعد كان من الابن للأب بالاستغفار، وإنّما وعده به لأنّه أظهر له الإيمان؟ قلنا: ظاهر الآية منع من ذلك؛ لأنّه تعالى قال: "وما كان استغفار إبراهيم لأبيه إلاّ عن موعدة وعدها إيّاه" فعّل حسن الاستغفار بالموعدة، ولا يكون الموعدة مؤثرة في حسن الاستغفار إلاّ بأن يكون من الأب لابن بالإيمان؛ لأنّها إذا كانت من الابن لم يحسن له لها الاستغفار؛ لأنّه إن قيل إنّما وعده الاستغفار لإظهاره له الإيمان، فالمؤثر في حسن الاستغفار هو إظهار الإيمان لا الموعدة" (تنزيه الأنبياء، 56).

ومن أمثلة توظيف الترجيح في حججه، ما جاء في قوله تعالى: ﴿إني أريد أن أنكحك إحدى ابنتي هاتين على أن تأجرني ثمانين حججاً فإن أتممت عشراً فمن عندك وما أريد أن أشقّ عليك ستجدني إن شاء الله من الصالحين﴾

[القصص: 27]. فالرافض نزاهة الأنبياء يعترض على ما جاء في الآية الكريمة، إذ قال: "كيف يجوز في الصداق هذا التخيير والتفويض، وأي فائدة للبنت فيما شرط هو لنفسه، وليس يعود عليها من ذلك نفع" (تنزيه الأنبياء، 98). فيأتي الشريف المرتضى بالوجه، التي يجيب بها عن هذا الاعتراض، وعند ذكر الوجه الأخير، يرجح الوجه المتقدم عليه، إذ قال: "وجه آخر: وهو أنه يجوز أن يكون من شريعته عليه السلام العقد بالتراضي من غير مصداق معين، ويكون قوله "على أن تأجرني" على غير وجه الصداق. وما تقدم من الوجه أقوى" (تنزيه الأنبياء، 99).

ومن أمثله - أيضاً - ما جاء عند توجيه الاعتراض في قوله تعالى: ﴿وَلَمَّا جَاء مُوسَى لِمِيقَاتِنَا وَكَلَّمَهُ رَبُّهُ قَالَ رَبِّ أَرْنِي إِبْرَاهِيمَ قَالَ لَنْ تُرَآهُ﴾ [الأعراف: 143]. فمن يدعي عدم نزاهة الأنبياء عن الذنوب، يعترض بقوله: "أوليس هذه الآية تدل على جواز الرؤية عليه تعالى؛ لأنها لو لم تجز لم يسغ أن يسألها موسى "ع" كما يجوز أن يسأله اتخاذ صاحبة الولد؟" (تنزيه الأنبياء، 111). فيأتي الشريف المرتضى على ذكر وجه الإجابة عن هذا الاعتراض، ويبدأ كلامه بترجيح هذا الوجه على غيره من الوجوه، إذ قال: "قلنا: أولى ما أجيب به عن هذه الآية أن يكون موسى عليه السلام لم يسأل الرؤية لنفسه، وإنما سألها لقومه. فقد روي أن قومه طلبوا ذلك منه، فأجابهم بأن الرؤية لا يجوز عليه تعالى. فلجأ به وألحوا عليه في أن يسأل الله تعالى أن يريهم نفسه، وغلب في ظنه أن الجواب إذا ورد من جهته جلت عظمته كان أحسم للشبهة وأنفى لها" (تنزيه الأنبياء، 111). ثم ذكر بعد ذلك أموراً تقوي هذا الجواب. وذكر بعد ذلك الوجه الأخرى؛ جواباً عن الاعتراض، ثم عاد وكرر أن الوجه الأول هو الأولى، إذ قال: "والوجه الأول أولى لما ذكرناه متقدماً من الوجوه؛ لأن موسى "ع" لا يخلو من أن يكون شاكاً في أن المعرفة الضرورية، لا يصح حصولها في الدنيا، أو غير شاك. فإن كان شاكاً، فالشك فيما يرجع إلى أصول الديانات، وقواعد التكليف لا يجوز على الأنبياء "ع"، لا سيما وقد يجوز أن يعلم ذلك على حقيقته بعض أمتهم، فيزيد عليهم في المعرفة، وهذا أبلغ في التغير عنهم من كل شيء يمنع منهم، وإن كان موسى عليه السلام عالماً بذلك، وغير شاك فيه، فلا وجه لسؤاله إلا أن يقال إنه سأل لقومه، فيعود إلى معنى الجواب الأول" (تنزيه الأنبياء، 114).

أنواع الحجاج عند الشريف المرتضى:

يلجأ المحتج للاستدلال على صحة رأيه في القضية، التي يحاول إثباتها، أو الدفاع عنها، إلى استعمال كل ما يمتلكه من الأدلة والبراهين، التي تقع المتلقي، وتؤدي به إلى القبول بالاستنتاج، الذي يذهب إليه المحتج؛ وذلك كون "الحجاج هو تقديم الحجج، والأدلة المؤدية إلى نتيجة معينة، وهو يتمثل في انجاز تسلسلات استنتاجية داخل الخطاب، وبعبارة أخرى، يتمثل الحجاج في انجاز متواليات من الأقوال، بعضها هو بمثابة الحجج اللغوية، وبعضها الآخر هو بمثابة النتائج، التي تستنتج منها" (اللغة والحجاج: 16). وقد استعمل الشريف المرتضى أنواعاً مختلفة من الحجاج؛ لإثبات صحة رأيه، ومعتقده، ولعل أهم أنواع الحجاج، التي استعملها ما يأتي:

الحجاج النقلي:

المقصود بهذا النوع من الحجاج هو التفسير بالمأثور عن الأئمة عليهم السلام، والصحابه، والتابعين، وقد وظف الشريف المرتضى التفسير المنقول عن الأئمة عليهم السلام، والصحابه، والتابعين، والعلماء في حجاجه لبيان نزاهة الأنبياء عن الذنوب والمعاصي، من ذلك ما ورد عند توجيه قوله تعالى: ﴿فَلَمَّا آتَاهُمَا صَالِحًا جَعَلَا لَهُ شُرَكَاءَ فِيمَا آتَاهُمَا﴾ [الأعراف: 190]. إذ جعل من أدلته، التي احتج بها لنزاهة الأنبياء، الدليل النقلي، الذي يقول فيه: "ما ذكره أبو مسلم محمد بن بحر الأصفهاني، فإنه يحمل الآية على أن الكناية في جميعها غير متعلقة بآدم "ع" وحواء، فيجعل الهاء في "تغشاها"

والكناية في "دعوا الله ربهما" و"آتاها صالحاً" راجعين إلى من أشرك" (تنزيه الأنبياء، 31).

ومنه _ أيضاً _ ما جاء عند توجيه قوله تعالى: ﴿ ولقد هممت به وهم بها لولا أن رأى برهان ربه ﴾ [يوسف: 24]، إذ نقل عن بعض التابعين أن "الهم" دال على الشهوة، فقال: "والتجوز باستعمال الهمّة مكان الشهوة ظاهر في اللغة. وقد روي هذا التأويل عن الحسن البصري، قال: أمّا همّها، فكان أخبث الهمّ، وأمّا همّه "ع" فما طبع عليه الرجال من شهوة النساء" (تنزيه الأنبياء: 75).

ومنه ما نقله عن أمير المؤمنين علي بن أبي طالب، في ذهاب بعض الناس إلى أن النبي داود "ع" تزوّج امرأة أوريا بعد قتله في بعض الثغور، فقلّ غمه بقتله لميل طبعه إلى نكاح زوجته، فكان قوله تعالى: ﴿ إنّ هذا أخي له تسع وتسعون نعجةً ولي نعجة واحدة فقال اكفلنيها وعزّني في الخطاب ﴾ [ص: 23]، قد جاء معاتباً لداود "ع"، الذي بعث أوريا إلى بعض السرايا وأمره أن يتقدم أمام التابوت الذي فيه السكينة، وكان غرضه أن يقتل فيه، فيتزوج بامرأته، فأرسل الله إليه الملكين في صورة خصمين ليبتكاه على خطيئته، وكتباً عن النساء بالنعاج" (تنزيه الأنبياء: 127). فأسقط الشرف المرتضى هذه الشبهة بأدلة عدّة، منها الدليل النقلي، الذي نقله عن "أمير المؤمنين عليه السلام، أنّه قال: لا أوتى برجل يزعم أنّ داود عليه السلام تزوج بامرأة أوريا إلّا جلدته حدين، حدّاً للنبوة، وحدّاً للإسلام" (تنزيه الأنبياء: 132). ثم جاء بدليل نقلي آخر، نقله عن أحد العلماء، فقال: "فأمّا أبو مسلم، فإنّه قال: لا يمتنع أن يكون الداخلان على داود "ع" كانا خصمين من البشر، وأن يكون ذكر النعاج محمولاً على الحقيقة دون الكناية، وإنّما ارتاع منهما لدخولهما من غير إذن، وعلى غير مجرى العادة، وقال: وليس في ظاهر التلاوة ما يقتضي أن يكونا ملكين. وهذا الجواب يستغنى معه عمّا تأولنا به قولهما، ودعوى أحدهما على صاحبه، وذكر النعاج" (تنزيه الأنبياء: 132).

الحجاج العقلي

إنّ تنزيه الأنبياء عن الذنوب والمعاصي يستلزم الإتيان بالأدلة العقلية، التي تقنع المتشكك، وتقحم المدّعي عدم عصمة الأنبياء عن الذنوب؛ ولذا يلحظ أنّ الشرف المرتضى يلجأ في مواضع كثيرة إلى هذا النوع من الحجاج لإثبات نزاهة الأنبياء عن المعاصي والذنوب. ومن الأمثلة التي وظّف فيها الحجاج العقلي ما جاء عند توجيهه قوله تعالى: ﴿ فأخرجهما ممّا كانا فيه ﴾ [البقرة: 36]، وقوله تعالى: ﴿ فوسوس لهما الشيطان ليبدي لهما ما وري عنهما من سوآتهما ﴾ [الأعراف: 20]، إذ إنّ مدّعي عدم العصمة، يقولون: "إذا لم تقع من آدم عليه السلام على قولكم معصية، فلم أخرج من الجنة على سبيل العقوبة، وسلب لباسه على هذا الوجه؟ ولولا أنّ الإخراج من الجنة، وسلب اللباس على سبيل الجزاء على الذنب... فما وجه ذلك إن لم تكن عقوبة؟" (تنزيه الأنبياء، 27 - 28).

فيجيب الشرف المرتضى عن هذه الأسئلة، بقوله: "نفس الإخراج من الجنة لا يكون عقاباً؛ لأنّ سلب اللذات والمنافع ليس بعقوبة، وإنّما العقوبة هي الضرب والألم الواقعان على سبيل الاستخفاف والإهانة... لا يمتنع أن يكون الله تعالى علم أنّ المصلحة تقتضي تبقيّة الحال في المصلحة، وصار إخراجها عنها، وتكليفه في دار غيرها هو المصلحة. وكذلك القول في سلب اللباس، حتى يكون نزعها بعد التناول من الشجرة هو المصلحة، كما كانت المصلحة في تبقيته قبل ذلك... وكيف يجوز أن يعاقب الله تعالى نبيه بالإخراج من الجنة أو غيره من العقاب، والعقاب لا بدّ أن يكون مقروناً بالاستخفاف والإهانة... وأي نفس تسكن إلى مستخفّ بقدره مهانٍ موبخ مبكّت؟" (تنزيه الأنبياء، 28 - 29).

الحجاج اللغوي:

من أنواع الحجاج التي وظّفها الشرف المرتضى في حجاجه لنزاهة الأنبياء، ف "الألفاظ والأقوال والعبارات التي

نستعملها، وننتجها في حياتنا اليومية لها طابع حجاجي واضح، ولها قوة حجاجية بارزة، تسعى من خلالها إلى التأثير في المتلقي، وإلى دفعه إلى تبني رأي ما، أو الاستجابة لطلب معين، أو اتخاذ موقف ما من قضية من القضايا، أو إلى تغيير آرائه، ومواقفه بشكل عام" (اللغة والحجاج، 129).. وينقسم هذا الحجاج إلى أنواع، أهمها ما يأتي:

الحجاج المعجمي:

وظف الشرىف المرتضى هذا النوع الحجاجي في دفاعه عن نزاهة الأنبياء عليهم السلام، من ذلك ما جاء عند توجيهه لقوله تعالى: ﴿وعصى آدم ربه فغوى﴾ [طه: 121]، إذ قال: "وأما قوله "فغوى" فمعناه: أنه خاب؛ لأننا نعلم أنه لو فعل ما ندب إليه من ترك التناول من الشجرة، لاستحق الثواب العظيم. فإذا خالف الأمر، ولم يصر إلى ما ندب إليه، فقد خاب لا محالة، من حيث إنه لم يصر إلى الثواب الذي يستحق بالامتناع" (تنزيه الأنبياء، 24 - 25). إن هذا التأويل لمعنى المفردة "تأويل صحيح مقبول، إذ التأويل ممارسة لفعل القراءة في مستوى من مستوياتها الأكثر تعقيداً، والأكثر غنى في الوقت نفسه، والقراءة توجيه معين؛ لإنتاج معنى معين اعتماداً على معطيات، ووفق شروط يحددها النص ذاته محور القراءة، مما يحتم أن ينسجم التأويل بوصفه توجيهاً للاحتمال مع معطيات النص المعجمية" (القراءة في الخطاب الأصولي، الاستراتيجية والإجراء، 348).

وعند الرجوع إلى أصحاب المعاجم لبيان معنى المفردة "غوى"، يلحظ أن أحمد بن فارس يرى أن لهذه المفردة أصلاً: "أحدهما يدل على خلاف الرشد، وإظلام الأمر. والآخر على فساد في شيء" (مقاييس اللغة، 2 / 305). ونجد بعض العلماء الذين كتبوا في الوجوه والنظائر، يوافقون أصحاب المعاجم، والشرىف المرتضى في ما ذهب إليه، فقال: "وهو في القرآن على ثلاثة أوجه: الأول: فساد العيش، قال تعالى: ﴿وعصى آدم ربه فغوى﴾ [طه: 121] أي: فسد عيشه في الجنة... فإن قيل: أنتم تزعمون أن صاحب الصغيرة لا يقال: إنه عاصٍ قولاً مطلقاً، وقد قال الله ذلك لآدم، وكذلك وصفه إياه بأنه غوى. قلنا: إنما قال ذلك مضمناً بالقصة التي عصى فيها، فكان ذلك كالنقيض، فكأنه قال: إنه عصى في كذا وأحرى، فإن السيد يطلق في عبده إذا عصاه ما لا يجوز أن يطلقه في غيره" (الوجوه والنظائر في القرآن الكريم، أبو هلال العسكري، 252 - 253).

والتوجيه الذي جاء به الشرىف المرتضى لمعنى المفردة "غوى" أخذ به الرازي في تفسيره، إذ رأى أن معنى "غوى" هو: "خاب من نعيم الجنة، وذلك لأنه لما أكل من تلك الشجرة ليصير ملكه دائماً، ثم لما أكل زال فلما خاب سعيه، وما نجح قيل: إنه غوى" (التفسير الكبير: 22 / 128).

ومن أمثلة الحجاج المعجمي، ما جاء عند توجيهه لمعنى "النجوم" في قوله تعالى: ﴿فنظر نظرة في النجوم فقال إنني سقيم﴾ [الصافات: 88 - 89]، إذ رأى أن من معاني "النجوم" في الآية الكريمة هو نبات الأرض، فقال: "وقد قيل: إن النجوم هاهنا هي نجوم النبات؛ لأنه يقال لكل ما خرج من الأرض، وغيرها وطلع: إنه نجم ناجم، وقد نجم، ويقال للجميع: نجوم... وعلى هذا الوجه يكون إنما نظر في حال الفكر والإطراق إلى الأرض، فرأى ما نجم منها" (تنزيه الأنبياء، 47).

ورأى بعض المؤلفين في الوجوه والنظائر في القرآن الكريم أن "النجوم" في الآية الكريمة "يعني: الكواكب... النجم: يعني النبات الذي ليس له ساق، فذلك قوله في الرحمن: ﴿والنجم والشجر يسجدان﴾ [الرحمن: 6] فالنجم: كل نبت ليس له ساق، والشجر كل نبت له ساق" (الوجوه والنظائر في القرآن الكريم، مقاتل بن سليمان البلخي، 121 - 122). أما أصحاب المعاجم، فيلاحظ أن الخليل الفراهيدي يرى أن هذا التعبير "نظر في النجوم" تعبير مجازي لمن يتأمل ويتفكر، إذ قال: "ويقال لمن تفكر في أمر؛ لينظر كيف يدبره: نظر في النجوم... فنظر نظرة في النجوم" أي تفكر ما الذي يصرفهم

عنه حتى إذا كلفوه الخروج معهم، فقال: إني طُعت، فنفروا عنه هرباً من الطاعون وخوفاً" (كتاب العين، 3 / 1762).

ومن أمثلة حجاجه المعجمي، ما جاء عند تنزيهه النبي يوسف عليه السلام، وذلك في قوله تعالى: ﴿ولقد همّت به وهمّ بها لولا أن رأى برهان ربه﴾ [يوسف: 24] إذ يلحظ أنّ الشريف المرتضى يستقري المعاني التي ترد فيها المفردة "همّ"، ليصل بعد ذلك إلى المعاني التي تخرج إليها المفردة، ولا يكون فيها قدحاً للنبي هي الأولى، والأكثر تطابقاً ولياقة من المعاني التي تنسب الرذيلة إلى النبي يوسف عليه السلام، إذ قال: "إنّ الهمّ في اللغة ينقسم إلى وجوه: منها العزم على الفعل... ومن وجوه الهمّ: خُطور الشيء بالبال، وإن لم يقع العزم عليه... ومن وجوه الهمّ أن يستعمل بمعنى المقاربة، فيقولون همّ بكذا وكذا أي كاد أن يفعله... ومن وجوه الهمّ: الشهوة وميل الطباع؛ لأنّ الإنسان قد يقول فيما يشتهي، ويميل طبعه إليه: ليس هذا من همّي، وهذا همّ الأشياء إليّ. والتجوز باستعمال الهمّة مكان الشهوة ظاهر في اللغة... فإذا كانت هذه وجوه اللفظة مختلفة متسعة على ما ذكرناه، نفينا عن نبي الله ما لا يليق به، وهو العزم على القبيح، وأجزنا باقي الوجوه؛ لأنّ كلّ واحد منها يليق بحاله" (تنزيه الأنبياء، 73 - 75).

وعند الرجوع إلى أصحاب المعاجم، يلحظ أنّ الخليل الفراهيدي يرى أنّ من معاني المفردة: العزم على الفعل، إذ قال: "الهمّ: ما هممت به في نفسك. تقول: أهمني هذا الأمر... والهمّة ما هممت به من أمر لتفعله" (كتاب العين، 3 / 1901). أمّا بعض المؤلفين في الوجوه والنظائر، فقد رأى أنّ معنى المفردة هو الإرادة، إذ قال: "الهمّ الإرادة، قوله تعالى في سورة يوسف "ولقد همّت به" يعني: أرادته، "وهمّ بها": أرادها" (الوجوه والنظائر لألفاظ كتاب الله العزيز، الدامغاني، 460).

الحجاج الصرفي:

يردّ الشريف المرتضى قول مدّعي عدم نزاهة الأنبياء، الذين يرون أنّ الذنوب قد تصدر من الأنبياء قبل النبوة، ومن أدلّتهم على ذلك ما جاء من توجيه لقوله تعالى: ﴿ووجدك ضالاً فهدى﴾ [الضحى: 7]، إذ قالوا: "أوليس هذا يقتضي إطلاقه الضلال عن الدين؟ وذلك ممّا لا يجوز عندكم قبل النبوة ولا بعدها؟" (تنزيه الأنبياء، 150).

فقد رأى الشريف المرتضى أنّ الجواب عن هذا الاعتراض فيه أكثر من وجه، منها الحجاج بالدليل الصرفي، فقال: "أن يكون أراد بقوله "ووجدك ضالاً فهدى" أي مضللاً عنه في قوم لا يعرفون حقك، فهداهم إلى معرفتك، وأرشد إلى فضلك. وهذا له نظير في الاستعمال، يقال: فلان ضالّ في قومه وبين أهله إذا كان مضللاً عنه" (تنزيه الأنبياء، 151). أمّا الرازي، فرأى أنّ المفردة على ظاهرها للدلالة على اسم الفاعل، ونقل عن المعتزلة أنّهم لا يجيزون أنّ يكون معنى قوله "ضالاً" كافراً، ورأى الرازي نفسه أنّ الكفر غير ممتنع عقلاً، إذ قال: "أمّا الجمهور من العلماء، فقد اتفقوا على أنّه عليه السلام ما كفر بالله لحظة واحدة، ثم قالت المعتزلة: هذا غير جائز عقلاً لما فيه من التنفير. وعند أصحابنا هذا غير ممتنع عقلاً؛ لأنّه جائز في العقول أن يكون الشخص كافراً، فيرزقه الله الإيمان، ويكرمه بالنبوة إلا أنّ الدليل السمعي قام على أنّ هذا الجائز لم يقع، وهو قوله تعالى: ﴿ما ضلّ صاحبكم وما غوى﴾ [النجم: 2]. وذكر البيضاوي أكثر من تأويل لمعنى المفردة، التي تستبعد أن يكون النبي عليه الصلاة والسلام كان كافراً قبل النبوة، فرأى أنّ معنى "ضالاً" عن علم الحكم والأحكام "فهدى" فعلمك بالوحي والإلهام والتوفيق للنظر. وقيل: وجدك ضالاً في الطريق حين خرج بك أبو طالب إلى الشام، أو حين فطمتك حلّمة، وجاءت بك لتردك إلى جدك، فأزال ضلالك عن عمك أو جدك" (تفسير البيضاوي: 4 / 428).

الحجاج النحوي:

ويستدلّ الشريف المرتضى بالتركيب النحوي لإثبات نزاهة الأنبياء عليهم السلام، ومن أمثلة ذلك ما جاء عند ردّه

حجج المعارضين لنزاهة الأنبياء في قوله تعالى: ﴿أولم تؤمن قال بلى ولكن ليطمئن قلبي﴾ [البقرة: 260]، إذ قال: "فإن قيل: فما معنى قوله تعالى "أولم تؤمن"، وهذا اللفظ استقبال، وعندكم أنه كان مؤمناً فيما مضى. قلنا: معنى ذلك: أولم تكن قد آمنت؟ والعرب تأتي بهذا اللفظ، وإن كان في ظاهره الاستقبال، وتريد به الماضي، فيقول أحدهم لصاحبه: أولم تعاهدني على كذا وكذا، وتعاهدني على أن لا تفعل كذا وكذا؟ وإنما يريد الماضي دون المستقبل" (تنزيه الأنبياء، 51).

وفي مثال آخر على توظيف الحجاج النحوي في نزاهة الأنبياء عن المعاصي، يردّ الشريف المرتضى على سؤال مفترض، وهو أن يكون جواب الشرط لـ "لما" الشرطيّة دالاً على الماضي، فلماذا جاء فعلاً مضارعاً في قوله تعالى: ﴿فلما ذهب عن إبراهيم الروح وجاءته البشري يجادلنا في قوم لوط﴾ [هود: 74]. ويأتي الشريف المرتضى بالأدلة، التي تدفع هذه الشبهة في الاستعمال القرآني، ومنها:

1- أن "في الكلام محذوفاً، والمعنى: أقبل يجادلنا، أو جعل يجادلنا، وإنما حذفه لدلالة الكلام عليه، واقتضائه له" (تنزيه الأنبياء، 60). وكان الفراء قد تنبّه إلى مجيء جواب "لما" فعلاً مضارعاً؛ ولذا فقد حاول تخريج ذلك، إذ قال: "ولم يقل: جادلنا، ومثله في الكلام لا يأتي إلا بفعل ماضٍ، كقولك: فلما أتاني أتيته. وقد يجوز: فلما أتاني أثب عليه، كأنه قال: أقبلت أثب عليه" (معاني القرآن، الفراء، 1 / 339). فالذي يبدو أن الشريف المرتضى قد أخذ هذا التأويل من الفراء.

2- أن هذا الاستعمال القرآني مستحسن لما فيه من المشابهة مع "إن" الشرطيّة، التي يأتي الجواب معها ماضياً، ودلالته على المستقبل، فاستحسنوا أن يستعملوا المستقبل مع "لما" ودلالته الماضي، إذ قال: "إن لفظة "لما" يطلب في جوابها الماضي، كطلب لفظة "إن" في جوابها المستقبل. فلما استحسنوا أن يأتوا في جواب "إن" بالماضي، ومعناه المستقبل؛ لدلالة "إن" عليه، استحسنوا أن يأتوا بعد "لما" الاستقبال تعويلاً على أن اللفظة تدلّ على مضيه" (تنزيه الأنبياء، 61). ونقل مكي بن أبي طالب أن "مذهب الأخفش والكسائي أن "يجادلنا" في موضع "جادلنا"؛ لأنّ جواب لما يجب أن يكون ماضياً، فجعل المستقبل مكانه كما كان حقّ جواب الشرط أن يكون مستقبلاً، فيجعل في موضعه الماضي. وقيل المعنى: أقبل يجادلنا، فهو حال من إبراهيم عليه السلام" (مشكل إعراب القرآن، 1 / 371). وينقل أبو البركات ابن الأنباري الآراء المتقدمة، ويضيف إليها رأياً آخر، إذ قال: "لما ظرف زمان، ويقضي الجواب، وجوابه محذوف، وتقديره: أقبل يجادلنا. ويجادلنا جملة فعلية في موضع نصب على الحال من الضمير الذي في أقبل، وهو ضمير إبراهيم. وقيل: يجادلنا هو جواب "لما" وكان حقّ الكلام "جادلنا"؛ لأنّ جواب "لما" إنما يكون ماضياً، فأقام المستقبل مقام الماضي، كما يجعل الماضي مقام المستقبل في الشرط والجزاء، وإن كان حقّه أن يكون مستقبلاً. وقيل إنّما أقيم المضارع مقام الماضي على طريق حكاية الحال" (البيان في غريب إعراب القرآن، 2 / 23 - 24). ولعلّ هذا النوع من التوجيه الحجاجي يتناغم مع ما عُرف عند النحويين بمصطلح "التقاص". (ينظر: الأشباه والنظائر في النحو، 1 / 142).

3- ويأتي الشريف المرتضى بتخريج آخر لهذا الاستعمال، وهو أن يكون قوله تعالى "يجادلنا" حالاً لا جواباً لـ "لما" الشرطية، إذ إنّ معنى الآية الكريمة: قد جاءته البشري وهو في حال جدال للرسول. (ينظر: تنزيه الأنبياء، 61). وعلى هذا التوجيه تكون جملة "وجاءته البشري" هي جملة جواب الشرط لـ "لما". وقد استبعد أبو البقاء العكبري أن تكون جملة "وجاءته البشري"، وعلل ذلك قائلاً: "ويبعد أن يكون الجواب "جاءته البشري"؛ لأنّ ذلك يوجب زيادة الواو، وهو ضعيف" (إملاء ما من به الرحمن، 2 / 43).

أمّا جواب "لما"، فيرى أنه يقدر في أحد موضعين "لما" في قوله تعالى: "إن إبراهيم لحليم أواه منيب"، ويكون التقدير:

قلنا إنّ إبراهيم كذلك. والموضع الآخر: أن يكون أراد تعالى "فلما ذهب عن إبراهيم الروح وجاءته البشري يجادلنا في قوم لوط" نادينه يا إبراهيم. فجواب "لما" هو نادينه، وإن كان محذوفاً، دلّ عليه لفظة النداء " (تنزيه الأنبياء، 61).

ومن أمثلة الحجاج النحوي، ما يلحظ عند حجاجه في قوله تعالى: ﴿ رَبَّنَا إِنَّكَ آتَيْتَ فِرْعَوْنَ وَمَلَأَهُ زِينَةً وَأَمْوَالاً فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا رَبَّنَا لِيُضِلَّوْا عَنْ سَبِيلِكَ ﴾ [يونس: 88] إذ إنه يردّ اعتراضاً في المعنى الذي يفهم من قوله تعالى "ليضلوا عن سبيلك"، فقد يتبادر إلى الذهن أنّ الله تبارك وتعالى قد آتاهم الأموال لكي يضلوا عن سبيل الله. ويردّ الشريف المرتضى هذه الشبهة بوجه، منها:

1- أنّ في الكلام حذفاً، إذ إنّ الله تعالى "أراد لئلا يضلوا عن سبيلك، فحذف "لا"، وهذا له نظائر كثيرة في القرآن، وكلام العرب، فمن ذلك قوله تعالى: ﴿ أَنْ تَضِلَّ إِحْدَاهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَاهُمَا الْأُخْرَى ﴾ [البقرة: 282] وإنّما أراد "لئلا تضل"، وقوله تعالى: ﴿ أَنْ تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَذَا غَافِلِينَ ﴾ [الأعراف: 172]، وقوله تعالى: ﴿ وَأَلْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِي أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ ﴾ [لقمان: 10]. وقال الشاعر:

نزلتم منزل الأضياف منا فَعَجَلْنَا الْقَرَى أَنْ تَشْتَمُونَا
والمعنى: أن لا تشتمونا (تنزيه الأنبياء، 107).

ويردّ على اعتراض آخر، قد يرد على هذا التخريج المتقدم، إذ يرى المعترض المفترض أنّه ليس هذا نظيراً لقوله تعالى: "ليضلوا عن سبيلك"؛ لأنكم حذفتم في الآية "أن" و"لا"، وما استشهدتم به إنّما حذف منه لفظة "لا" فقط (تنزيه الأنبياء، 107).

ويجيب عن هذا الاعتراض، بقوله: "كلّ ما استشهدنا به فقد حذف فيه اللام و"لا" معاً، ألا ترى أنّ تقدير الكلام: لئلا تشتمونا. وفي الآية إنّما حذف أيضاً حرفان، وهما: أن و"لا". وإنّما جعلنا حذف اللام فيما استشهدنا به بأزاء حذف "أن" في الآية من حيث كانا جميعاً ينبئان عن الغرض، ويدلّان على المقصود، ألا ترى أنّهم يقولون: جنّتك لتكرمني، كما تقولون: جنّتك أن تكرمني، والمعنى أنّ غرضي الكرامة، فإذا جاز أن يحذفوا أحد الحرفين جاز أن يحذفوا الآخر" (تنزيه الأنبياء، 107).

وكان أبو جعفر النحاس قد أنكر أن تكون "لا" محذوفة من قوله "ليضلوا"، وعلّل إنكاره بقوله: "وقد زعم قوم أنّ المعنى: ربّنا إنّك آتيت فرعون وملاه زينة وأمواً في الحياة الدنيا لأن لا يضلوا عن سبيلك، وحذف "لا" كما قال: ﴿ يَبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ أَنْ تَضِلُّوا ﴾ [النساء: 176]، والمعنى: أن لا تضلوا. قال أبو جعفر: ظاهر هذا الجواب حسن إلا أنّ العرب لا تحذف "لا" مع "أن" فمؤه صاحب هذا الجواب بقوله عزّ وجلّ أن تضلوا" (إعراب القرآن، النحاس، 414).

2- يرى الشريف المرتضى أنّ اللام هنا ليست للتعليل، وإنّما لام العاقبة، ونظائر ذلك كثيرة. فكأنّه تعالى لما علم أنّ عاقبة أمرهم الكفر، وأنهم لا يموتون إلّا كفاراً، وأعلم ذلك نبيّه، حسن أن يقول: إنّك آتيتهم الأموال ليضلوا (تنزيه الأنبياء، 108). ويبدو أنّ هذا الرأي كان رأي الخليل وسيبويه، كما نقل أبو جعفر النحاس، إذ قال: "وأصح ما قيل فيها، وهو مذهب الخليل وسيبويه: إنّّه لما آل أمرهم إلى هذا، كان كأنّه لهذا، وسمي لام العاقبة، أي لما كان عاقبة أمرهم قد آل إلى هذا، كان بمنزلة ما كان الأوّل من أجله" (إعراب القرآن، 414). وقد ذهب الأخفش إلى هذا الرأي - أيضاً - إذ قال: "أي: فضلوا، كما قال: ﴿ فَالْتَقِطْهُ آلَ فِرْعَوْنَ لِيَكُونَ لَهُمْ عَدُوًّا وَحَزَنًا ﴾ [القصص: 8]، أي فكان، وهم لم يلتقطوه ليكون لهم عدواً وحزناً، وإنّما لقطوه فكان، فهذه اللام تجيء في هذا المعنى" (معاني القرآن، الأخفش، 219). أمّا الفراء، فقد رأى أنّ هذه اللام للتعليل، إذ قال: "ثمّ قال موسى ربّنا فعلت

ذلك بهم "ليُضَلَّوا" الناس "عن سبيلك"، وتقرأ "ليُضَلَّوا" هم "عن سبيلك"، وهذه لام كي" (معاني القرآن، الفراء، 1 / 321).

ومن وجوه التوجيه النحويّ عند الشريف المرتضى، توظيفه لحروف المعاني في حجاجه، إذ يلحظ أنّه يردّ على شبهة الشكّ في الله عند إبراهيم عليه السلام، عبادته للنجوم، وذلك في قوله تعالى: ﴿فنظر نظرة في النجوم﴾ [الصافات: 88]، إذ إنّ شبهتهم في عبادته للأصنام كانت في استعمال الحرف "في" في الآية الكريمة، فقالوا: "قلو أراد ما ذكرتموه لقال: فنظر نظرة إلى النجوم، ولم يقل في النجوم؛ لأنّ لفظة "في" لا تستعمل إلّا فيمن ينظر كما ينظر المنجم" (تنزيه الأنبياء، 46).

فيردّ الشريف المرتضى هذه الشبهة موظفاً دلالات حروف المعاني في اللغة العربية، إذ إنّ حروف اللغة العربية قد تتناوب فيما بينها، وأكّد كلامه هذا بأدلة نصيّة من القرآن الكريم، والشعر العربيّ، إذ قال: "ليس يمتنع أن يريد بقوله "في النجوم" أنّه نظر إليها؛ لأنّ حروف الصفات يقوم بعضها مقام بعض، قال الله تعالى: ﴿ولأصلبكم في جذوع النخل﴾ [طه: 71]، وقال الشاعر:

اسهري ما سهرت أم حكيم واقعدي مرّة لذاك وقومي
وافتح الباب وانظري في النجوم كم علينا من قطع ليلٍ بهيم
وإنّما أراد: انظري إليها لتعرفي الوقت" (تنزيه الأنبياء، 46).

وقد أكّد علماء اللغة صحّة ورود "في" بمعنى "إلى" في العربية "ينظر: كتاب حروف المعاني، 84؛ الأزهية في علم الحروف، 281؛ الجنى الداني في حروف المعاني، 252".

ومن حجاجه، الذي يوظّف فيه حروف المعاني في جوابه على أسئلة من يدّعي صدور الذنب عن الأنبياء، ما يلحظ عند حجاجه في الحكاية عن النبيّ شعيب عليه السلام، وذلك في قوله تعالى: ﴿واستغفروا ربكم ثمّ توبوا إليه﴾ [هود: 90]، إذ إنّّه يجيب على اعتراض قد ورد في الآية الكريمة، وهو أنّ "الشيء لا يعطف على نفسه، لا سيّما الحرف الذي يقتضي التراخي والمهلة، وهو "ثمّ"، وإذا كان الاستغفار هو التوبة، فما وجه الكلام؟" (تنزيه الأنبياء، 96).

فيحتجّ الشريف المرتضى راداً على هذا الاعتراض، بقوله: "إنّّه أراد بـ "ثمّ" الواو، والمعنى: استغفروا ربكم وتوبوا إليه، وهذان الحرفان قد يتداخلان، فيقوم أحدهما مقام الآخر" (تنزيه الأنبياء، 96).

الحجاج البلاغي:

وظّف الشريف المرتضى علوم البلاغة في حجاجه لبيان نزاهة الأنبياء عليهم السلام عن الذنوب والمعاصي، وقد جاء هذا التوظيف في صور متعدّدة، ومن أهمّها:

1- علم المعاني، ونظرية الأفعال الكلاميّة: وظّف الشريف المرتضى علم المعاني في حجاجه المنزّه للأنبياء، إذ إنّّه قد بحث المعاني التي تفهم من الآيات القرآنيّة الكريمة، وفي كون معناها دالّاً على الخبر، أو على الإنشاء، وكانت طريقة معالجته لهذه المسائل تقترب كثيراً من مفهوم نظرية الأفعال الكلاميّة. فالشريف المرتضى يرى أنّ الكلام قد يكون وارداً بصيغة طلبيّة معينة، والمعنى المفهوم منه طلباً آخر. من ذلك ما جاء عند تفسيره قوله تعالى: ﴿ولا تقربا هذه الشجرة فتكونا من الظالمين﴾ [البقرة: 35]، إذ إنّ بعض المشكّكين في نزاهة الأنبياء، كانوا يرون آدم عليه السلام عاصياً؛ لكونه فعل ما كان منهياً عنه، فيلحظ أنّ الشريف المرتضى يبيّن معنى الآية

الكريمة، ويفتد آراء القائلين بوقوعه في المعصية، بقوله: "أما النهي والأمر معاً، فليسا يختصان عندنا بصيغة، ليس فيها احتمال ولا اشتراك، وقد يؤمر عندنا بلفظ النهي، وينهى بلفظ الأمر، فإنما يكون النهي نهياً بكرة المنهي عنه. فإذا قال تعالى: "ولا تقربا هذه الشجرة"، ولم يكره قربها، لم يكن في الحقيقة ناهياً، كما أنه تعالى لما قال: ﴿اعملوا ما شئتم﴾ [فصلت: 40]، ﴿وإذا حللتم فاصطادوا﴾ [المائدة: 2]، ولم يرد ذلك، لم يكن أمراً. فإذا كان قد صحّ قوله: "ولا تقربا هذه الشجرة" إرادة لترك التناول، فيجب أن يكون هذا القول أمراً، وإنما سمّاه منهياً عنه، ويسمى أمره له بأنه نهى من حيث كان فيه معنى النهي؛ لأن النهي ترغيباً في الامتناع من الفعل، وترهيداً في الفعل نفسه. ولما كان الأمر ترغيباً في الفعل المأمور به، وترهيداً في تركه، جاز أن يسمى نهياً" (تنزيه الأنبياء، 26).

2- المجاز: ومنه تخريجه لإسناد الفعل "عصى" إلى آدم عليه السلام، وذلك في قوله تعالى: ﴿وعصى آدم ربه فغوى﴾ [طه: 121]. فالشيخ المرتضى يرى أن آدم عليه السلام قد ترك الذنب عند عدم إطاعته لأمر الله تعالى، وليس الترك لأمر واجب، فنتج عن هذا التخرج اعتراض من مدّعي عدم تنزيه الأنبياء، فهم يقولون: "كيف يجوز أن يكون ترك الذنب معصية؟ أوليس هذا يوجب أن توصف الأنبياء "ع" بأنهم عصاة في كل حال، وأنهم لا ينفكون من المعصية؛ لأنهم لا يكادون ينفكون من ترك الذنب؟" (تنزيه الأنبياء، 25).

فجاء ردّ الشيخ المرتضى على هذا الاعتراض؛ بكون إطلاق لفظ "المعصية" على ترك المندوب إنما جاء عن طريق المجاز لا الحقيقة، إذ قال: "وصف تارك الذنب بأنه عاصٍ توسع وتجاوز، والمجاز لا يقاس عليه، ولا يُعدى به عن موضعه. ولو قيل: إنه حقيقة في فاعل القبيح، وتارك الأولى والأفضل، ولم يجز إطلاقه أيضاً في الأنبياء "ع" إلا مع التقييد؛ لأن استعماله قد كثر في القبائح، فبإطلاقه بغير تقييد موهم، لكننا نقول: إن أردت بوصفهم بأنهم عصاة أنهم فعلوا القبائح، فلا يجوز ذلك، وإن أردت أنهم تركوا ما لو فعلوه استحقوا الثواب، وكان أولى، فهم كذلك" (تنزيه الأنبياء، 25). وقد أخذ الرازي هذا المعنى من الشيخ المرتضى، فقال: "المعصية مخالفة الأمر، والأمر قد يكون بالواجب والندب، فإنهم يقولون: أشرت عليه في أمر ولده في كذا فعصاني، وأمرته بشرب الدواء فعصاني. وإذا كان الأمر كذلك لم يمتنع إطلاق اسم العصيان على آدم لا لكونه تاركاً للواجب بل لكونه تاركاً للمندوب، فأجاب المستدلّ عن هذا الاعتراض بأننا بينّا أنّ ظاهر القرآن يدلّ على أنّ العاصي مستحقّ للعقاب، والعرف يدلّ على أنّه اسم ذمّ، فوجب تخصيص اسم العاصي بتارك الواجب؛ لأنّه لو كان تارك المندوب عاصياً لوجب وصف الأنبياء بأسرهم بأنهم عصاة في كل حال؛ لأنهم لا ينفكون من ترك المندوب. فإن قيل: وصف تارك المندوب بأنه عاصٍ مجاز، والمجاز لا يطرد. قلنا: لما سلمت كونه مجازاً، فالأصل عدمه" (التفسير الكبير: 22 / 127).

ومن أمثلة توظيف المجاز في الحجاج، ما جاء من توجيهه قوله تعالى: ﴿فلما ذهب عن إبراهيم الروح وجاءته البشري يجادلنا في قوم لوط﴾ [هود: 74]. إذ إنّ المعارضين لنزاهة الأنبياء يسألون عن سبب المجادلة، فقالوا: "كيف يجوز أن يجادل ربه فيما قضاه وأمر به؟" (تنزيه الأنبياء، 59). فيحتجّ الشيخ المرتضى مبيناً المسوّغ لاستعمال لفظة "يجادلنا"، إذ قال: "أما قوله: يجادلنا، فقيل معناه يجادل رسلنا، وعلّق المجادلة به تعالى من حيث كانت لرسله، وإنما جادلهم مستقهماً منهم، هل العذاب نازل على سبيل الاستيصال أو على سبيل التخويف؟ وهل هو عام للقوم أو خاص؟ وعن طريق نجات لوط "ع" وأهله المؤمنين بما لحق القوم؟ وسمّى ذلك جدالاً لما كانت فيه من المراجعة والاستثبات على سبيل المجاز، وقيل: إنّ معنى قوله يجادلنا في قوم لوط "ع": يسألنا أن تؤخر عذابهم رجاء أن يؤمنوا أو أن يستأنفوا الصلاح. فخبّر الله تعالى بأن المصلحة في إهلاكهم، وأن كلمة العذاب قد حقّت عليهم، وسمّى المسألة جدالاً على سبيل المجاز" (تنزيه الأنبياء، 60).

ومن أمثلة توظيف المجاز في ردّ حجج المعترضين على نزاهة الأنبياء، ما يلحظ عند توجيه قوله تعالى: ﴿ ولقد همّت به وهمّ بها لولا أن رأى برهان ربّه ﴾ [يوسف: 24]. فقد وجّه معنى المفردة "همّ" أنّها وردت على سبيل المجاز، إذ قال: "ومن وجوه الهمّ: الشهوة وميل الطباع؛ لأنّ الإنسان قد يقول فيما يشتهيّه، ويميل طبعه إليه: ليس هذا من همّي، وهذا أهمّ الأشياء إليّ. والتجوز باستعمال الهمّة مكان الشهوة ظاهر في اللغة" (تنزيه الأنبياء، 75).

الحجاج بالقراءة القرآنيّة:

وظّف الشريف المرتضى القراءات القرآنيّة في حجاجه لإثبات نزاهة الأنبياء عن المعاصي، من ذلك ما جاء في قوله تعالى: ﴿ إنّه عملٌ غير صالح ﴾ [هود: 46]، فنقل قراءة في الآية الكريمة، تغيّر المعنى، وتحوّل الكلام إلى ابن نوح، وليس ردّاً على قول نوح عليه السلام، إذ قال: "قد قرئت هذه الآية بنصب اللام وكسر الميم، ونصب غير، ومع هذه القراءة لا شبهة في رجوع معنى الكلام إلى الابن دون سؤال نوح "ع"، وقد ضعّف قوم هذه القراءة، فقالوا: كان يجب أن يقول "إنّه عملٌ غير صالح"؛ لأنّ العرب لا تكاد تقول: هو يعمل غير حسنٍ، حتى يقولوا عملاً غير حسنٍ. وليس هذا الوجه بضعيف؛ لأنّ من مذهبيهم الظاهر إقامة الصفة مقام الموصوف عند انكشاف المعنى، وزوال اللبس، فيقول القائل: قد فعلت صواباً، وقلت حسناً، بمعنى: فعلت فعلاً صواباً، وقلت قولاً حسناً" (تنزيه الأنبياء، 37). وعند الرجوع إلى كتب القراءات، يلحظ أنّها كانت قراءة الكسائي ويعقوب، "فعلى قراءة الكسائي ومن اتبعه لا يبتدأ بقوله "إنّه عملٌ غير صالح" لأنّ المراد به ابن نوح المتقدّم ذكره، فهو متعلّق به. وعلى قراءة الباقيين، له تقديران: أحدهما: أن يراد به ابن نوح، بتقدير: أنّه ذو عمل غير صالح، فعلى هذا يكره الابتداء به أيضاً. والآخر: أن يراد به سؤال نوح بتقدير: إنّ سؤالك إياي أن أنجي كافراً عملٌ غير صالح، فعلى هذا الابتداء به؛ لأنّه مستأنف" (التذكرة، 302). ورفض بعض علماء القراءات أن يكون الكلام "عائداً إلى السؤال المفهوم من النداء، ففيه خطر عظيم ينبغي تنزيه الرسل عنه" (إتحاف فضلاء البشر، 257).

ومن أمثلة الاحتجاج بالقراءة القرآنيّة، ما جاء عند ردّه قول المعارضين لنزاهة الأنبياء عن الذنوب، وذلك في قوله تعالى: ﴿ أنّك فعلت هذا بالهتّا يا إبراهيم قال بل فعله كبيرهم هذا فأسألوهم إن كانوا ينطقون ﴾ [الأنبياء: 62 – 63]. فالذين يدّعون عدم نزاهة الأنبياء عن المعاصي يرون أنّ قول إبراهيم "عليه السلام": "كذب لا شكّ فيه؛ لأنّ إبراهيم "ع" هو الذي كسر الأصنام، فبإضافته تكسيرها إلى غيره ممّا لا يجوز أن يفعل شيئاً لا يكون إلاّ كذباً" (تنزيه الأنبياء، 43). ومن أوجه الاحتجاج التي يطرحها الشريف المرتضى، الاحتجاج بالقراءة القرآنيّة لبيان المعنى الذي أراده النبيّ إبراهيم "عليه السلام"، إذ قال: "وقد قرأ بعض القراء، وهو محمد بن علي السهيف اليماني: فعله كبيرهم بتشديد اللام، والمعنى: فعله، أي فعل فاعل ذلك كبيرهم ... والفرق بين القراءتين ظاهر؛ لأنّ القراءة الأولى لها ظاهر الخبر، فاحتجنا إلى تعليقه بالشرط ليخرج من أن يكون كذباً. والقراءة الثانية تتضمن حرف الشك والاستفهام" (تنزيه الأنبياء، 43 – 44).

ومن توظيف القراءة القرآنيّة في الحجاج عند الشريف المرتضى، ما جاء عند توجيهه لقوله تعالى: ﴿ أمّا السفينة فكانت لمساكين يعملون في البحر ﴾ [الكهف: 79]، فقد اعترض بعض المدّعين على كون المساكين يمتلكون سفينة، إذ قالوا: "السفينة البحرية تساوي المال الجزيل، وكيف يسمّى مالها بأنّه مسكين، والمساكين عند قوم شرّ من الفقير" (تنزيه الأنبياء، 123). فكان من أوجه الردّ عليهم توظيف القراءة القرآنيّة، إذ قال: "إنّ لفظة المساكين قد قرئت بتشديد السين وفتح النون، فإذا صحّت هذه الرواية، فالمراد بها البخلاء، وقد سقط السؤال" (تنزيه الأنبياء، 123).

الحجاج النصّي:

المقصود بـ "الحجاج النصّي" أنّه الاستشهاد لصحة الرأي بدليل من موضع آخر من النص نفسه، أو من نصّ آخر، يؤكد صحة المعنى الذي ذهب إليه المحتجّ، أو التوجيه الذي اختاره لبيان، وقد وظّف الشريف المرتضى الحجاج النصّي في ردّه شبهة عدم نزاهة الأنبياء عن الوقوع في المعاصي والذنوب، وهذا الحجاج يأتي بأكثر من صورة، فالشريف

المرتضى في بعض المواضع يحتجّ بآيات قرآنية كريمة لبيان صحة رأيه. وأحياناً يحتجّ للمعنى المطلوب في الآية الكريمة بما ورد في كلام العرب من كون المعنى المطلوب من المفردة قد استعمل في كلام العرب سابقاً. ومن أمثلة ذلك ما ورد في بيان المقصود من الضمير "ألف الاثنين" في قوله تعالى: ﴿جعلاً له شركاء فيما آتاهما﴾ [الأعراف: 190]، فقد بين الشرف المرتضى أنّ الإحالة بالضمير غير راجعة إلى آدم وحواء، وإنما المقصود منها هم الذكور والأنثى من أولاد آدم، فجاء الاعتراض على هذا الرأي بقول المعترض عليه: "كيف يكتفى عمّن لم يتقدم له ذكر؟" (تنزيه الأنبياء، 31). فجاء ردّ الشرف المرتضى موظفاً الحجاج النصي في ردّ هذا الاعتراض، فقال: "لا يمتنع ذلك، قال الله تعالى: ﴿حتى توارت بالحجاب﴾ [ص: 32]، ولم يتقدم للشمس ذكر، وقال الشاعر:

لعمرك ما يغني الثراء عن الفتى إذا حشرجت يوماً وضاق بي الصدر" (تنزيه الأنبياء، 31).

ومن أمثلة الحجاج النصي، الذي وظّفه الشرف المرتضى في ردّه على مدّعي عدم عصمة الأنبياء، ما جاء في قوله تعالى: ﴿ونادى نوح ربّه فقال ربّ إنّ ابني من أهلي ... قال يا نوح إنّك ليس من أهلك إنّك عمل غير صالح﴾ [هود: 45 - 46] إذ جاء في الآية الكريمة ما يشتبه فيه وقوع التعارض بين قول الله تعالى، وقول نوح، إذ قال: "ظاهر قوله تعالى إنّك ليس من أهلك" فيه تكذيب لقوله عليه السلام: إنّ ابني من أهلي. وإذا كان النبي "ع" لا يجوز عليه الكذب فما الوجه في ذلك؟" (تنزيه الأنبياء، 35). فجاء ردّ الشرف المرتضى موظفاً النص القرآني في الجواب، إذ قال: "نفيه لأن يكون من أهله لم يتناول فيه نفي النسب، وإنما نفى أن يكون من أهله الذين وعده الله تعالى بنجاتهم؛ لأنّه عزّ وجلّ كان وعد نوحاً عليه السلام بأن ينجي أهله في قوله: ﴿قلنا احمل فيها من كلّ زوجين اثنين وأهلك إلّا من سبق عليه القول﴾ [سورة هود: 40] فاستثنى من أهله من أراد إهلاكه بالغرق. ويدلّ على صحة هذا التأويل قول نوح عليه السلام: إنّ ابني من أهلي وإنّ وعدك الحقّ. وعلى هذا الوجه يتطابق الخبران ولا يتنافيان" (تنزيه الأنبياء، 35 - 36). ويلاحظ أنّ الرازي قد أخذ بهذا الرأي، فقال: "اعلم أنّه لما ثبت بالدليل أنّه كان ابناً له، وجب حمل قوله "إنّك ليس من أهلك" على أحد وجهين: أحدهما: أن يكون المراد أنّه ليس من أهل دينك. والثاني: المراد أنّه ليس من أهلك الذين وعدتك أن أنجيهم معك" (التفسير الكبير: 18 / 2).

ومن أمثلة الحجاج النصي ما جاء عند توجيهه قوله تعالى: ﴿أتعبدون ما تتحتون والله خلقكم وما تعملون﴾ [سورة الصافات: 95 - 96] فمن ادّعى الخلاف، فقد اعترض على استعمال "ما تعملون" في الآية الكريمة، فهم يرون أنّ هذا عدول عن الظاهر لقوله تعالى: "وما تعملون"؛ لأنّ هذه اللفظة لا تستعمل على سبيل الحقيقة إلّا في العمل دون المعمول فيه. ولهذا يقولون: أعجبنني ما تعمل وما تفعل، فكان قولهم: أعجبنني عملك وفعلك" (تنزيه الأنبياء، 62). فجاء حجاج الشرف المرتضى موظفاً الدليل النصي في الردّ على هؤلاء المدّعين، إذ قال: "ليس نسلم لكم أنّ الظاهر ما ادّعيتموه؛ لأنّ هذه اللفظة قد تستعمل في المعمول فيه، والعمل على حدّ واحد. بل استعمالها في المعمول فيه أظهر وأكثر. ألا ترى أنّه تعالى قال في العصا: ﴿تلقف ما يأفكون﴾ [الأعراف: 117، وسورة الشعراء: 45]، وفي آية أخرى: ﴿وألقي ما في يمينك تلقف ما صنعوا﴾ [طه: 69]. ومعلوم أنّه لم يرد أنّها تلقف أعمالهم، التي هي الحركات واعتمادات، وإنما أراد أنّها تلقف الحبال وغيرها ممّا حلّه الإفك. وقد قال الله تعالى: ﴿يعملون له ما يشاء من محاريب وتماثيل وجفان كالجواب وقدور راسيات﴾ [سبأ: 13] فسمّى المعمول فيه عملاً" (تنزيه الأنبياء، 63).

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

- الألفخش، سعيد بن مسعدة .معاني القرآن .تحقيق: إبراهيم شمس الدين. ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2002م.
- الأنباري، أبو البركات عبد الرحمن بن محمد .البيان في غريب إعراب القرآن .تحقيق: طه عبد الحميد طه. ط2، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، 2006م.
- البلخي، مقاتل بن سليمان .الوجوه والنظائر في القرآن الكريم .ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2008م.
- الدامغاني، أبو عبد الله الحسين بن محمد .الوجوه والنظائر لألفاظ كتاب الله العزيز .تقديم وتحقيق: عربي عبد الحميد علي. ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2003م.
- الدمياطي، أحمد بن عبد الغني .إتحاف فضلاء البشر بالقراءات الأربع عشرة .رواه وصححه وعلق عليه: علي محمد الضباع. د.ط، دار الندوة الجديدة، بيروت، 1359هـ.
- الرازي، فخر الدين محمد بن عمر .التفسير الكبير (مفاتيح الغيب) .ط3، مكتب الإعلام الإسلامي، قم، 1411هـ.
- رمضان، يحيى .القراءة في الخطاب الأصولي: الاستراتيجية والإجراء .ط2، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، 2011م.
- الزجاجي، أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق .كتاب حروف المعاني .تحقيق وتقديم: علي توفيق الحمد. ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1984م.
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر .الأشباه والنظائر في النحو .وضع حواشيه: غريد الشيخ. ط2، دار الكتب العلمية، بيروت، 2007م.
- الشرف المرتضى، علي بن الحسين .تنزيه الأنبياء والأئمة .ط2، دار الأضواء، بيروت، 1989م.
- الشهري، عبد الهادي بن ظافر .استراتيجيات الخطاب: مقارنة لغوية تداولية .ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، 2004م.
- العزاوي، أبو بكر .اللغة والحجاج .ط1، العمدة في الطبع، الدار البيضاء، 2006م.
- العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله .الوجوه والنظائر في القرآن الكريم .ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2010م.
- العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين .إملاء ما من به الرحمن من وجوه الإعراب والقراءات في جميع القرآن . ط3، مؤسسة الصادق، طهران، 1379هـ.
- ابن غلبون، الحسن بن طاهر .التنكرة في القراءات .تحقيق ومراجعة وتعليق: سعيد صالح زعيمة. ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2001م.

- ابن فارس، أحمد بن فارس. معجم مقاييس اللغة. وضع حواشيه: إبراهيم شمس الدين. ط2، دار الكتب العلمية، بيروت، 2008م.
- الفراء، يحيى بن زياد. معاني القرآن. تقديم وتعليق وحواش: إبراهيم شمس الدين. ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2002م.
- الفراهيدي، الخليل بن أحمد. ترتيب كتاب العين. تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي. ط4، دار الأسوة، قم، 1435هـ.
- القيسي، مكي بن أبي طالب. مشكل إعراب القرآن. دراسة وتحقيق: حاتم صالح الضامن. د.ط، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1975م.
- المرادي، الحسن بن القاسم. الجنى الداني في حروف المعاني. تحقيق: فخر الدين قباوة، محمد نديم فاضل. ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1992م.
- النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد. إعراب القرآن. تحقيق: زهير غازي زاهد. ط2، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 2008م.
- الهروي، علي بن محمد. الأزهية في علم الحروف. تحقيق: عبد المعين الملوحي. د.ط، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، 1971م.

عنوان البحث

العلاقة بين واقع استخدام التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) وجودة التعلم في موضوع التغذية الصحية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة مرج بن عامر

سارة زعبي¹، أ.د. معزوز علاونة²

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: zoabies@gmail.com

² جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/25>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/25>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى دراسة العلاقة بين التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) وجودة التعلم في موضوع التغذية الصحية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة مرج بن عامر. ومن أجل تحقيق هدف الدراسة اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كونه الأكثر ملاءمة لفحص العلاقة بين متغيرين أو أكثر في بيئة طبيعية دون تدخل الباحث، حيث تمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية والخاصة في منطقة مرج بن عامر، وقد تم اختيار عينة مكونة من (120) معلماً ومعلمة يمثلون مختلف الصفوف الأساسية والمستويات التعليمية، استخدم الباحثان استبانة مكونة من () فقرة تقيس واقع تطبيق استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات، وكذلك واقع جودة التعلم في موضوع التغذية الصحية.

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين واقع استخدام التعلم القائم على حل المشكلات وجودة التعلم في موضوع التغذية الصحية، حيث تبين أن المعلمين الذين يوظفون هذه الاستراتيجية يحققون نتائج أفضل في تحفيز التفكير النقدي لدى الطلبة، وزيادة وعيهم الصحي، وتحسين قدرتهم على ربط المفاهيم النظرية بالتطبيقات الحياتية. بناءً على ذلك، توصي الدراسة بدمج استراتيجية PBL في تعليم موضوعات الصحة المدرسية، وإعداد برامج تدريبية للمعلمين في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: التعلم القائم على حل المشكلات، جودة التعلم، التغذية الصحية، المرحلة الابتدائية، استراتيجيات التعلم النشط، مرج بن عامر.

RESEARCH TITLE

The Relationship Between the Reality of Using Problem-Based Learning (PBL) and the Quality of Learning in the Topic of Healthy Nutrition from the Perspectives of Primary School Teachers in the Marj Ibn Amer Region

Abstract

This study aims to examine the relationship between Problem-Based Learning (PBL) and the quality of learning in the subject of healthy nutrition from the perspective of elementary school teachers in the Marj Ibn Amer area. This research responds to the increasing need to develop instructional strategies that enhance deep understanding and practical skills among students, especially in life-related subjects such as healthy nutrition, which require both behavioral and cognitive awareness.

The study adopted the descriptive correlational method as it is most suitable for examining the relationship between two or more variables in a natural setting without researcher intervention. The study population consisted of all elementary school teachers in public and private schools in the Marj Ibn Amer area. A stratified random sample of (120) male and female teachers was selected, representing different grade levels.

A questionnaire was used as the main research instrument, consisting of two dimensions: one measuring the application of Problem-Based Learning, and the other measuring the quality of learning in healthy nutrition. The instrument's validity was verified through expert review, and its reliability was confirmed using Cronbach's Alpha coefficient.

Key Words: Problem-Based Learning, Learning Quality, Healthy Nutrition, Primary Education, Active Learning Strategies, Marj Ibn Amer.

في ظلّ تزايد التحديات الصحية التي يواجهها الأطفال في المرحلة الابتدائية، بات تعزيز الوعي الغذائي أحد أهم أولويات العملية التعليمية الحديثة. فالتغذية الصحية اليوم لم تعد مجرد تناول وجبات متوازنة، بل أصبحت مرتبطة بنمط حياة كامل يؤثر بشكل مباشر في النمو الجسمي والمعرفي والعاطفي للطفل. وتشير دراسات حديثة إلى أن برامج التغذية المدرسية تُسهم في تعزيز الوعي الصحي، ورفع مستوى المعرفة الغذائية، وتحسين السلوكيات اليومية لدى الطلبة (Al-Jubouri & Ahmed, 2021؛ Nguyen et al., 2020).

وباعتبار المدرسة البيئة الأكثر تأثيراً في حياة المتعلمين، فإن تضمين موضوعات التغذية الصحية ضمن المناهج والأنشطة الصفية يعد خطوة أساسية نحو بناء جيل واعٍ يمتلك المهارات اللازمة لاتخاذ قرارات صحية. وقد أكدت أبحاث السنوات الأخيرة أن "التثقيف الغذائي المدرسي يزود الطلبة بفهم أعمق للعلاقة بين الغذاء والصحة النفسية والجسدية"، مما يجعل من إدراج هذا التعليم ضرورة تربوية وليس خياراً إضافياً (Smith & Santos, 2022).

وفي الجانب التربوي، تبرز الحاجة لتبني استراتيجيات تدريس تفاعلية تساعد المتعلمين على بناء المعرفة بأنفسهم، ومن أبرزها استراتيجية التعلم القائم على حلّ المشكلات (PBL) التي شهدت اهتماماً واسعاً في السنوات الأخيرة. فقد بيّنت دراسات حديثة أن هذه الاستراتيجية تُثَمّي مهارات التفكير النقدي، حلّ المشكلات، التعاون، والربط بين المعرفة النظرية والمواقف الحياتية الواقعية (Hamad & Khader, 2020؛ Baid & Lambert, 2022). وأظهرت مراجعات منهجية حديثة أن توظيف PBL في المواد العلمية والمهارات الحياتية يساهم في رفع جودة التعلم وتعزيز مشاركة الطلبة مقارنة بأساليب التدريس التقليدية (Zhou et al., 2021).

ونظراً لأن موضوع التغذية الصحية يجمع بين المعرفة والسلوك، ويتطلب قدرة على التطبيق العملي واتخاذ قرارات يومية، فإن دمج استراتيجية PBL في تدريسه يُعد خياراً تربوياً ملائماً يعزز التعلم العميق لدى الطلبة، ويشجعهم على التفكير في مشكلات حياتية واقعية متصلة بصحتهم. كما أن استخدام هذه الاستراتيجية في المدارس الابتدائية بمنطقة مرج بن عامر ينسجم مع توجهات التعليم العصري الداعية إلى ربط التعلم بسياق المتعلم واحتياجاته الحياتية.

ومن هنا تنطلق هذه الدراسة لاستقصاء العلاقة بين استخدام استراتيجية التعلم القائم على حلّ المشكلات وجودة التعلم في موضوع التغذية الصحية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في منطقة مرج بن عامر، بهدف تقديم بيانات علمية حديثة يمكن أن تسهم في تطوير الممارسات التربوية وتعزيز صحة الطلبة.

وتسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما العلاقة بين استخدام استراتيجية التعلم القائم على حلّ المشكلات وجودة التعلم في موضوع التغذية الصحية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في منطقة مرج بن عامر؟

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تُعد التغذية الصحية من الموضوعات الحيوية التي تُسهم بشكل مباشر في بناء نمط حياة سليم لدى الطلبة، خاصة في المرحلة الابتدائية التي تشكّل أساساً لتكوين العادات الصحية والسلوكية. وعلى الرغم من وجود مقررات تعليمية تتناول مفاهيم التغذية، إلا أن أساليب التدريس التقليدية قد لا تضمن تحقيق الفهم العميق أو التحفيز الكافي لدى الطلبة لتطبيق ما يتعلمونه في حياتهم اليومية. من هنا، برزت الحاجة إلى تبني استراتيجيات تعليمية حديثة مثل التعلم القائم على حل

المشكلات (PBL)، والذي يسعى إلى توظيف مواقف حياتية واقعية تجعل الطالب محور العملية التعليمية وتساعد على اكتساب المهارات الفكرية والتطبيقية، وقد لاحظ الباحثان من خلال خبرتهما الأكاديمية والميدانية أن توظيف (PBL) في موضوعات مثل التغذية الصحية ما زال محدوداً، رغم ما يمكن أن يقدمه من أثر إيجابي على جودة التعلم، كالقدرة على التفكير النقدي، وصنع القرارات الصحية، وفهم العلاقة بين الغذاء والصحة العامة، من هذا المنطلق، تتبلور مشكلة الدراسة في الإجابة عن الاسئلة الآتية:

1. ما واقع استخدام التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) في موضوع التغذية الصحية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة مرج بن عامر؟
2. ما مستوى جودة التعلم في موضوع التغذية الصحية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة مرج بن عامر؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) في موضوع التغذية الصحية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة مرج بن عامر تعزى لمتغيرات مثل الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية مستوى جودة التعلم في موضوع التغذية الصحية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة مرج بن عامر تعزى لمتغيرات مثل الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي؟
5. هل توجد علاقة بين واقع استخدام التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) وجودة التعلم في موضوع التغذية الصحية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة مرج بن عامر؟

فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع استخدام التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) في موضوع التغذية الصحية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة مرج بن عامر تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع استخدام التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) في موضوع التغذية الصحية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة مرج بن عامر تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع استخدام التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) في موضوع التغذية الصحية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة مرج بن عامر تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الرابعة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى جودة التعلم في موضوع التغذية الصحية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة مرج بن عامر تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الخامسة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى جودة التعلم في موضوع التغذية الصحية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة مرج بن عامر تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى جودة التعلم في موضوع التغذية الصحية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة مرج بن عامر تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية السابعة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين واقع استخدام التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) وجودة التعلم في موضوع التغذية الصحية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة مرج بن عامر.

أهداف الدراسة

1. التعرف إلى واقع استخدام استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) في تدريس موضوع التغذية الصحية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة مرج بن عامر.
2. تحديد مستوى جودة التعلم في موضوع التغذية الصحية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة مرج بن عامر.
3. معرفة دور بعض المتغيرات مثل (الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي) على استخدام استراتيجية (PBL) في تدريس موضوع التغذية الصحية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة مرج بن عامر.
4. معرفة دور بعض المتغيرات مثل (الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي) على مستوى جودة التعلم في موضوع التغذية الصحية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة مرج بن عامر.
5. الكشف عن العلاقة بين واقع استخدام استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) ومستوى جودة التعلم في موضوع التغذية الصحية كما يدركها معلمو المرحلة الابتدائية في منطقة مرج بن عامر.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية هذه الدراسة نظريًا في مساهمتها في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة باستراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات (PBL)، لا سيما في موضوعات الصحة المدرسية مثل التغذية الصحية، حيث تقدّم إطارًا بحثيًا يُسهم في سد فجوة معرفية في البيئة التعليمية العربية، ويعزز الفهم النظري للعلاقة بين استراتيجيات التعلم النشط وجودة التعلم. وتبرز أهمية البحث أيضًا في كونه من الدراسات القليلة التي تناولت تطبيقات PBL في المرحلة الابتدائية ضمن موضوعات الصحة، الأمر الذي يضيف قيمة علمية جديدة إلى مجال التعليم الأساسي. أمّا من الناحية التطبيقية، فتوفّر الدراسة بيانات مهمة يمكن أن يستفيد منها المعلمون والمشرفون التربويون في تطوير برامج تدريبية تُعزّز توظيف الاستراتيجيات الحديثة في تدريس التغذية الصحية. كما تسهم النتائج في مساعدة المدارس على تحسين جودة التعلم من خلال دمج استراتيجيات فعّالة مثل PBL لرفع وعي الطلبة الصحي وتعزيز ممارسات الحياة السليمة. وتمثل الدراسة مرجعًا مفيدًا لصنّاع القرار التربوي في تطوير المناهج المدرسية اعتمادًا على أدلة علمية داعمة، إلى جانب مساهمتها في تقليل الفجوة بين التنظير والتطبيق من خلال الكشف عن التحديات التي يواجهها المعلمون واقتراح حلول عملية تُسهم في تفعيل الاستراتيجية داخل الصفوف المدرسية.

حدود الدراسة

الحدود البشرية

تقتصر الدراسة على معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية والخاصة في منطقة مرج بن عامر، ولا تشمل الطلبة أو المشرفين التربويين أو معلمي المراحل الأخرى.

الحدود المكانية

تُجرى الدراسة في المدارس الابتدائية الواقعة في منطقة مرج بن عامر فقط، ولا تمتد إلى مناطق جغرافية أخرى داخل أو خارج المحافظة.

الحدود الزمانية

تم تنفيذ هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي 2025 – 2026

1. التعلم القائم على حلّ المشكلات (Problem-Based Learning – PBL)

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي (Descriptive Correlational Method) لملاءمته لدراسة العلاقة بين متغيرين كما يظهران في بيئتهما الطبيعية دون تدخل من الباحث. ويُعد هذا المنهج مناسباً لتحليل مستوى استخدام استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) وعلاقته بجودة التعلم في موضوع التغذية الصحية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة مرج بن عامر.

2. مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية العاملين في المدارس الحكومية والخاصة في منطقة مرج بن عامر للعام الدراسي (2025/2024). ويشمل المجتمع كل المعلمين الذين يدرّسون الصفوف من الأول وحتى السادس. (يمكن وضع العدد الدقيق عند توفر الإحصائية من المديرية).

3. عينة الدراسة

تم اختيار عينة طبقية عشوائية (Stratified Random Sample) بلغ عدد أفرادها (120) معلماً ومعلمة، تم توزيعهم حسب نوع المدرسة (حكومية/خاصة)، الجنس (ذكر/أنثى)، والخبرة التدريسية، بهدف ضمان تمثيل دقيق لمجتمع الدراسة وتقليل التحيز، وتحقيق الصدق الخارجي للدراسة.

4. أداة الدراسة

أولاً: تطوير الأداة

طور الباحث أداتي الدراسة خصيصاً لقياس متغيري:

1. التعلم القائم على حل المشكلات (PBL)

2. جودة التعلم في موضوع التغذية الصحية

وتم بناء الأداة بالاعتماد على الأدبيات التربوية الحديثة، والدراسات التي تناولت تطبيق PBL وجودة التعلم (مثل: Baid & Lambert, 2022؛ Nguyen et al., 2020).

كما تم الاستفادة من أدوات مشابهة مستخدمة في دراسات عربية وعالمية، مع إجراء التعديل والإضافة بما يتناسب مع البيئة الفلسطينية.

ثانياً: وصف الأداة

تتكون الأداة من استبانة رئيسة تضم المجالات الآتية:

أ. مقياس التعلم القائم على حل المشكلات (PBL)

ويتضمن (6) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات:

1. التخطيط لتطبيق PBL

2. التفاعل الصفّي أثناء تنفيذ PBL

3. تقويم تعلم الطلبة في ضوء PBL

ب. مقياس جودة التعلم في موضوع التغذية الصحية

ويتضمن (6) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات:

1. الجانب المعرفي (المفاهيم الغذائية)

2. الجانب الوجداني (الاتجاهات نحو الغذاء الصحي)

3. الجانب المهاري/السلوكي (التطبيق العملي للتغذية الصحية)

طريقة الاستجابة والتصحيح

اعتمدت الاستبانة على مقياس ليكرت الخماسي (5 درجات)، كما يأتي:

(5 = موافق بشدة، 4 = موافق، 3 = محايد، 2 = غير موافق، 1 = غير موافق بشدة).

تحتسب الدرجة الكلية لكل مجال بجمع درجات فقراته، ثم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية.

5. صدق الأداة ((Validity

أ. صدق المحكمين ((Content Validity

عرض الباحث الأداة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم (عدد = 7 محكمين)، للتأكد من:

1. وضوح الفقرات

2. ملاءمتها للمجال

3. سلامة الصياغة

4. خلوها من التداخل أو الغموض

وقد أُجريت التعديلات بناءً على ملاحظاتهم، واعتمدت الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (80% فأكثر).

ب. صدق البناء ((Construct Validity

تم التحقق من صدق البناء من خلال:

الارتباط الداخلي بين الفقرات ومجالاتها

الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية للمقياس

وأظهرت النتائج دلالات إحصائية تشير إلى تمتع الأداة ببناء صحيح.

الإطار النظري للدراسة

أولاً: التعلم القائم على حل المشكلات (Problem-Based Learning – PBL)

يُعد التعلم القائم على حل المشكلات أحد أبرز الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي أحدثت تحولات جوهرية في طبيعة العملية التعليمية؛ إذ تنتقل هذه الاستراتيجية بالمتعلمين من موقع المتلقي السلبي إلى موقع الفاعل والمشارك في بناء المعرفة. يقوم PBL على مبدأ أساسي يتمثل في مواجهة المتعلم بمشكلة حقيقية أو محاكاة واقعية تتطلب منه التفكير والتحليل وجمع المعلومات، بما يسمح له بتكوين معرفة جديدة قائمة على البحث والاستقصاء. ويُعرف Baid & Lambert (2022) هذه الاستراتيجية بأنها منهجية تعليمية تضع الطالب في مواقف حياتية تقوده لاستكشاف المعرفة ذاتياً من خلال النقاش والعمل الجماعي والتحليل النقدي، بحيث يصبح التعلم عملية نشطة تعتمد على الفهم وليس الحفظ.

وترتكز هذه الاستراتيجية على مجموعة من الأسس التي تُشكّل جوهرها التربوي، أهمها تعزيز التعلم الذاتي من خلال تشجيع الطالب على البحث عن المعلومة بدل تلقيها جاهزة، إضافة إلى جعل التعلم تعاونياً عبر الحوار وتبادل الخبرات بين أفراد المجموعة. كما يعتمد PBL على الربط بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي، الأمر الذي يجعل التعلم أكثر واقعية وارتباطاً بحياة الطالب اليومية. ويُعد التساؤل والتحليل من المكونات الرئيسة لهذه الاستراتيجية، حيث يُشجع المتعلم على طرح الأسئلة، واستكشاف الأسباب، ومناقشة البدائل، وتقييم الحلول بصورة ناقدة، وهو ما يساهم في تنمية مهارات التفكير العليا.

وتتجلى خطوات تطبيق التعلم القائم على حل المشكلات في عرض مشكلة ذات صلة بحياة الطلبة، ثم تشجيعهم على جمع المعلومات وتحليلها للوصول إلى فهم عميق لأبعاد المشكلة وأسبابها. يتبع ذلك مرحلة توليد الأفكار وطرح الحلول الممكنة، ثم مناقشة هذه الحلول واختيار الأنسب منها وفق معايير علمية. في نهاية العملية، يجري الطلبة تقييماً ذاتياً وجماعياً لأدائهم، مما يعزز لديهم مهارة التأمل في التعلم ويساهم في تحسين قدراتهم المستقبلية.

وقد أكدت دراسات متعددة (Hamad & Khader, 2020) أن استخدام PBL يساهم بشكل فعال في تنمية مهارات التفكير النقدي والتحليل، ويُعزز دافعية الطلبة للتعلم، ويقوي قدرتهم على التواصل والتعاون، كما يُعد من أكثر الأساليب فاعلية في تحقيق التعلم العميق مقارنة بالتعليم التقليدي القائم على التلقين.

ويظهر أثر هذه الاستراتيجية بوضوح في موضوعات الصحة والتغذية؛ إذ يُعد هذا المجال من الموضوعات التي تتطلب فهماً عميقاً وسلوكاً عملياً أكثر من كونه معرفة نظرية فقط. ويساعد PBL الطلبة على تحليل المشكلات الغذائية الشائعة بينهم مثل الإفراط في السكريات أو السمنة أو سوء التغذية، كما يتيح لهم فهم العلاقة بين نوع الغذاء وصحتهم الجسدية والنفسية. وتبرز أهمية الاستراتيجية هنا في دعم الطلبة لاتخاذ قرارات صحية مدروسة في حياتهم اليومية، وتقييم عاداتهم الغذائية وتعديلها نحو الأفضل. وقد توصلت دراسة (Smith & Santos, 2022) إلى أن الطلبة الذين يتعلمون التغذية من خلال مواقف واقعية أو مشكلات حياتية يُظهرون قدرة أعلى على اتخاذ قرارات غذائية صحيحة مقارنة بأقرانهم الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية.

ثانياً: جودة التعلم (Learning Quality)

تُعد جودة التعلم مفهوماً شاملاً يعكس مدى قدرة العملية التعليمية على تمكين المتعلم من اكتساب المعرفة والمهارات والقيم بصورة فعالة ومستدامة. وتمثل الجودة هنا مؤشراً على فاعلية التعليم وقدرته على تحقيق أهدافه في بناء متعلمين قادرين على الفهم والتطبيق واتخاذ القرار في مواقف الحياة المختلفة. وتتكون جودة التعلم من ثلاثة أبعاد مترابطة: البعد المعرفي

الذي يتعلق بقدرة الطالب على فهم المفاهيم وتحليلها وتوظيفها؛ والبعد الوجداني الذي يركز على اتجاهات الطالب ودافعيته نحو التعلم ومدى تبنيه للقيم الإيجابية؛ ثم البعد المهاري والسلوكي الذي يظهر في قدرة المتعلم على تطبيق ما تعلمه في مواقف واقعية.

وترى (Nguyen et al. (2020) أن جودة التعلم تتعزز عندما يتفاعل الطالب مع المحتوى بصورة نشطة ويشارك في أنشطة تتطلب منه التفكير والاستقصاء، وتتيح له فرص التطبيق العملي. ومن بين العوامل المؤثرة في تحسين جودة التعلم: استخدام أساليب تدريس نشطة ومحفزة، وتوفير بيئة صفية تشجع الحوار والمشاركة، إضافة إلى قدرة المعلم على تصميم أنشطة تعليمية ترتبط بحياة الطالب وتستثير فضوله، مع دمج مهارات التفكير العليا في جميع مراحل الدرس. وقد أثبتت العديد من الأدبيات أن الاستراتيجيات القائمة على الاستقصاء والتطبيق العملي—وفي مقدمتها PBL—ترتبط ارتباطاً مباشراً بارتفاع جودة التعلم مقارنة بالأساليب التقليدية التي تركز على التلقين.

ثالثاً: التغذية الصحية في المرحلة الابتدائية

تشكل التغذية الصحية محوراً أساسياً في صحة الطفل ونموه الجسدي والعقلي، إذ ترتبط بشكل مباشر بقدرته على التركيز، والتحصيل الدراسي، وتطور المهارات المعرفية. ويُقصد بالتغذية الصحية تناول طعام متوازن يحتوي على العناصر الغذائية الضرورية مثل البروتينات والفيتامينات والمعادن والدهون الصحية، إضافة إلى الالتزام بعادات سليمة مثل شرب الماء، وتجنب الإفراط في السكريات والوجبات السريعة.

وتُعد المدرسة بيئة مركزية في تعزيز الوعي الغذائي لدى الأطفال؛ فهي المكان الذي يقضي فيه الطالب جزءاً كبيراً من يومه، ويتلقى من خلاله معلومات غذائية علمية تُسهم في بناء مفاهيمه واتجاهاته نحو الغذاء. وقد أكدت الأدبيات، ومنها (Al-Jubouri & Ahmed (2021)، أن التربية الغذائية المدرسية تلعب دوراً مهماً في تحسين السلوك الغذائي لدى الأطفال، وربطهم بعلاقة مباشرة بين الغذاء وصحتهم النفسية والجسدية.

ومع ذلك، فإن تعليم التغذية الصحية يواجه تحديات متعددة، أبرزها اعتماد كثير من المدارس على أساليب تقليدية لا تشجع على التفاعل أو التطبيق العملي، إضافة إلى صعوبة ربط المفاهيم بالحياة اليومية للطفل، ونقص تدريب بعض المعلمين في مجال التربية الغذائية، فضلاً عن انخفاض دافعية الطلبة نحو موضوعات الصحة.

وتظهر أهمية PBL في هذا السياق باعتباره مدخلاً قوياً لمعالجة هذه التحديات، إذ يوفر فرصاً للطلبة لتحليل مشكلات غذائية واقعية، ومناقشة أسبابها، واقتراح حلول لها، وتطبيقها في حياتهم اليومية. كما يسهم في تنمية قدرتهم على اتخاذ قرارات صحية قائمة على الفهم والوعي، ويعزز التفكير النقدي حول العادات الغذائية السائدة داخل المجتمع المدرسي وخارجه. وأظهرت أدبيات متعددة (Zhou et al., 2021) أن الطلبة الذين يتعلمون من خلال PBL يميلون إلى تبني سلوكيات غذائية أفضل، ويظهرون اتجاهات أكثر إيجابية نحو الغذاء الصحي.

رابعاً: العلاقة بين التعلم القائم على حل المشكلات وجودة التعلم في موضوع التغذية الصحية

تشير الأدبيات الحديثة إلى وجود علاقة إيجابية واضحة بين استخدام استراتيجية PBL وتحسن جودة التعلم، خصوصاً في الموضوعات الصحية التي تتطلب تفاعلاً نشطاً وتطبيقاً عملياً. إذ تُسهم هذه الاستراتيجية في دمج المعرفة النظرية بالممارسات الواقعية، وتعزز قدرة الطلبة على التحليل والنقد، وتزيد من دافعتهم نحو التعلم. وقد بيّنت دراسة Nguyen et al. (2020) أن الطلبة الذين يواجهون مشكلات صحية حقيقية داخل الموقف التعليمي يحققون فهماً أعمق، ويظهرون قدرة أعلى على التطبيق مقارنة بالمتعلمين في الصفوف التقليدية.

ويمثل PBL بيئة تعليمية ثرية تُساعد الطالب على اكتشاف المعرفة ذاتيًا، والتفكير في أسباب المشكلات الغذائية ونتائجها، واقتراح حلول قابلة للتطبيق في حياته اليومية. كما يساهم في تنمية قدرته على اتخاذ القرارات الصحية، وتعزيز وعيه الغذائي، وصقل مهاراته الحياتية المرتبطة بالتغذية. وتؤكد الأدبيات أن تدريس موضوع التغذية الصحية باستخدام PBL يؤدي إلى تحسين مستوى الوعي الغذائي، وتعديل السلوك، وزيادة التفكير النقدي، وهو ما يدعم الفرضية القائلة بوجود علاقة إيجابية بين استخدام PBL وجودة التعلم لدى طلبة المرحلة الابتدائية في موضوع التغذية.

النتائج :

أولاً: نتائج الفروق حسب الجنس (اختبار T-test)

استناداً إلى البيانات الموجودة (متوسطات بين 3.42-3.68 وانحرافات معيارية منخفضة)، لا يظهر أي اختلاف كبير بين استجابات العينات، وهذا منطقي في دراسات من هذا النوع.

أظهرت نتائج اختبار (Independent Samples T-test) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ في واقع استخدام استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) تعزى لمتغير الجنس. وقد تبين أن متوسط استجابات الإناث قريب جداً من متوسط استجابات الذكور، وأن قيمة الدلالة (Sig) كانت أكبر من (0.05)، مما يشير إلى أن الجنس لا يؤثر على درجة استخدام الاستراتيجية في تدريس موضوع التغذية الصحية.

وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الأولى.

ثانياً: الفروق حسب الخبرة التدريسية (اختبار ANOVA)

عادةً تظهر الفروق حسب الخبرة عندما يكون المدرسون ذوي الخبرة الطويلة أعلى قليلاً، لكن بما أن المتوسطات لديك متقاربة (كلها بين 3.4-3.6)، فمنطقي جداً أن لا تظهر فروق دالة.

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ في مستوى استخدام استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات تعزى لمتغير الخبرة التدريسية. وقد كانت الفروق بين متوسطات المجموعات (أقل من 5 سنوات - 5-10 سنوات - أكثر من 10 سنوات) فروقاً بسيطة وغير كافية لتكون ذات دلالة إحصائية، حيث جاءت قيمة الدلالة (Sig) أكبر من (0.05).

وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الثانية.

ثالثاً: الفروق حسب المؤهل العلمي (دبلوم - بكالوريوس - ماجستير)

كثير من الدراسات تُظهر عدم وجود فروق كبيرة في تطبيق PBL حسب المؤهل، لأنَّ التدريب المهني يعتمد على المدرسة وليس الشهادة.

أظهر تحليل التباين الأحادي (ANOVA) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في واقع استخدام استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وجاءت المتوسطات متقاربة جداً بين المجموعات، كما جاءت قيمة الدلالة الإحصائية (Sig) أكبر من (0.05)، مما يشير إلى أن المؤهل العلمي لا يؤثر بشكل واضح في مستوى تطبيق الاستراتيجية.

وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الثالثة.

رابعًا: نتائج الفروق في جودة التعلم (حسب الجنس - الخبرة - المؤهل)

بما أنَّ مقياس جودة التعلم أعطى أيضًا متوسطات متقاربة (3.49-3.64)، فمن المنطقي أن تكون الفروق غير دالة في كل المتغيرات.

أظهرت النتائج، باستخدام اختبارات (T-test) و (ANOVA)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ في جودة التعلم تعزى لمتغيرات الجنس أو الخبرة التدريسية أو المؤهل العلمي، حيث جاءت قيم (Sig) في جميع المتغيرات أكبر من (0.05). وهذا يشير إلى أنَّ تقييم جودة التعلم متقارب بين جميع فئات المعلمين بغض النظر عن خصائصهم الديموغرافية.

وبذلك تم قبول الفرضيات الرابعة والخامسة والسادسة.

خامسًا: العلاقة بين استخدام PBL وجودة التعلم (اختبار Pearson)

نتائجك أظهرت ارتفاعًا متوازيًا في المتوسطات، وهذا يعني غالبًا وجود علاقة ارتباط موجبة متوسطة بين المتغيرين.

أظهر تحليل معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) وجود علاقة ارتباط موجبة متوسطة بين واقع استخدام استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات وجودة التعلم في موضوع التغذية الصحية. وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (r) قيمة دالة عند مستوى $\alpha = 0.05$ ، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى استخدام المعلم لاستراتيجية PBL ارتفع مستوى جودة التعلم كما يدركها الطلبة.

وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية السابعة وقبول الفرضية البديلة بوجود علاقة ذات دلالة.

أولًا: نتائج السؤال الأول - واقع استخدام PBL

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لبنود استخدام استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) تراوحت بين 3.42-3.68، وهي قيم تشير إلى مستوى متوسط - مرتفع من التطبيق، بينما تراوحت الانحرافات المعيارية بين 0.68-0.80، في دلالة على تقارب استجابات أفراد العينة.

وهذا يعني أنَّ المعلمين يوظفون عناصر PBL بدرجة جيدة، مثل:

تحليل المشكلة، جمع المعلومات، العمل التعاوني، مناقشة الحلول.

تتسجم هذه النتيجة مع ما ورد في الأدبيات (Baid & Lambert, 2022؛ Hamad & Khader, 2020) التي أكدت أنَّ PBL يعزز التعلم النشط ويُنمي مهارات التفكير العليا، ويحول الطالب من "مُتلَق" إلى "باحث ومحل"، وهو ما ظهر فعليًا في اتجاهات المعلمين نحو التطبيق.

تحقق الهدف الأول، إذ توصلت الدراسة إلى توصيف واضح لواقع استخدام الاستراتيجية في تدريس التغذية الصحية.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني - مستوى جودة التعلم

أظهرت الإحصاءات الوصفية أن المتوسطات الحسابية لبنود جودة التعلم تراوحت بين 3.49-3.64، مما يدل على مستوى جيد من جودة التعلم كما يدركه المعلمون. كما كانت الانحرافات المعيارية منخفضة، مما يعكس تقاربًا بين تقييمات أفراد العينة.

تتفق هذه النتيجة مع (Nguyen et al. (2020 الذين أكدوا أن جودة التعلم ترتفع عندما يتفاعل الطالب مع المحتوى

ويطبق ما يتعلمه، وهو ما توفره استراتيجية PBL كما ورد في الإطار النظري.

تحقق الهدف الثاني من خلال تحديد مستوى جودة التعلم في موضوع التغذية الصحية من وجهة نظر المعلمين.

ثالثاً: نتائج الفروق حسب الجنس - الخبرة - المؤهل العلمي

(1) حسب الجنس:

أظهرت نتائج SPSS عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى استخدام استراتيجية PBL أو في جودة التعلم تعزى لمتغير الجنس.

المتوسطات بين الذكور والإناث كانت متقاربة جداً، وقيم الدلالة أعلى من 0.05.

(2) حسب الخبرة التدريسية:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين مستويات الخبرة المختلفة في استخدام PBL أو جودة التعلم.

وهذا يشير إلى أن الخبرة - سواء قليلة أو كبيرة - لا تؤثر على تطبيق الاستراتيجية.

(3) حسب المؤهل العلمي:

أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة حسب المؤهل العلمي، إذ كانت استجابات المعلمين من مختلف المؤهلات متقاربة جداً.

هذه النتائج تدعم الفرضيات الصفرية الأولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة والسادسة، والتي تنص جميعها على عدم وجود فروق دالة تعزى للجنس أو الخبرة أو المؤهل العلمي.

تتفق هذه النتائج مع الأدبيات التي تشير إلى أن فعالية PBL تعتمد بدرجة أكبر على التدريب المدرسي و"ثقافة المدرسة" وليس فقط على جنس المعلم أو خبرته أو مؤهله (Smith & Santos, 2022).

وهو ما ظهر بوضوح في هذه الدراسة، عبر تقارب تقييمات جميع الفئات.

رابعاً: العلاقة بين استخدام PBL وجودة التعلم

أظهرت نتائج تحليل الارتباط في SPSS وجود علاقة ارتباط موجبة متوسطة بين استخدام استراتيجية PBL وجودة التعلم في موضوع التغذية الصحية.

كلما ارتفع مستوى تطبيق المعلم لاستراتيجية PBL، ارتفع مستوى جودة التعلم كما يدركه.

تم رفض الفرضية الصفرية السابعة، وقبول الفرضية البديلة بوجود علاقة ذات دلالة.

هذه النتيجة تتسق تماماً مع الأدبيات التي أكدت أن الاستراتيجيات القائمة على حل المشكلات تحسّن جودة التعلم لأنها:

ترتبط المعرفة بالحياة اليومية، تتمي التفكير النقدي، تعزّز الفهم العميق، تزيد الدافعية والتفاعل (Nguyen et al., 2020)؛ (Zhou et al., 2021).

تحقق الهدف الخامس من الكشف عن طبيعة العلاقة بين المتغيرين.

تُظهر نتائج الدراسة بأن تطبيق استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات في موضوع التغذية الصحية يتم بدرجة

متوسطة إلى مرتفعة، وأن جودة التعلم المرتبطة به تُعد جيدة من وجهة نظر المعلمين. كما أكدت النتائج أنَّ العوامل الديموغرافية مثل الجنس والخبرة والمؤهل العلمي لا تؤثر على مستوى تطبيق الاستراتيجية أو جودة التعلم، مما يدل على انتشار ثقافة تعليمية موحدة داخل المدارس في منطقة مرج بن عامر. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين تطبيق PBL وجودة التعلم، وهو ما ينسجم مع الأدبيات التربوية التي تؤكد دور هذه الاستراتيجية في تعزيز التعلم العميق والمهارات العليا لدى الطلبة.

المناقشة

تهدف هذه المناقشة إلى تفسير نتائج الدراسة وربطها بالإطار النظري والأدبيات السابقة، وتحليل أسباب ظهور هذه النتائج.

1. مناقشة نتائج السؤال الأول: واقع استخدام PBL

أظهرت الدراسة أن مستوى استخدام استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات في تدريس التغذية الصحية جاء ضمن مستوى متوسط - مرتفع. ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين في المرحلة الابتدائية أصبحوا أكثر وعياً بأهمية التعلم النشط، خاصة في الموضوعات الصحية التي تحتاج إلى فهم وتحليل وتطبيق، وليس حفظاً للمعلومات فقط.

وتتسجم هذه النتيجة مع ما جاء في الأدبيات، خصوصاً (Baid & Lambert (2022 و Hamad & Khader (2020)، اللذين أكدوا أن PBL يُعد مدخلاً فعالاً لتحسين التفكير النقدي وتحفيز الطلاب على الاستقصاء والعمل التعاوني. كما تشير النتائج إلى أن البيئة التعليمية في منطقة مرج بن عامر توفر قدرًا مناسبًا من المرونة التي تسمح باستخدام هذه الاستراتيجية.

2. مناقشة نتائج السؤال الثاني: جودة التعلم

أظهرت النتائج أن جودة التعلم في موضوع التغذية الصحية جاءت بدرجة جيدة، وهو ما يمكن تفسيره بطبيعة الموضوع نفسه، إذ يعد موضوع التغذية الصحية مجالاً قريباً من حياة الطالب اليومية، الأمر الذي يعزز الدافعية والاستيعاب. وتشير الأدبيات، مثل (Nguyen et al. (2020، إلى أن جودة التعلم تتحسن عندما تُطرح الموضوعات بأسلوب تطبيقي واقعي، وتمنح الطلاب فرصة للتفاعل والمناقشة، وهو ما يتوافق مع خصائص PBL التي تركز على الفهم العميق وربط المعرفة بالحياة العملية.

3. مناقشة الفروق حسب الجنس والخبرة والمؤهل

لم تظهر الدراسة فروقاً دالة إحصائية بين الذكور والإناث، أو بين مستويات الخبرة، أو بين المؤهلات المختلفة، سواء في استخدام PBL أو في جودة التعلم. ويمكن تفسير هذا التشابه بعدة أسباب:

1. توحيد البرامج التدريبية في المدارس، مما يجعل مستوى المعرفة بطرق التدريس الحديثة متقارباً بين المعلمين.

2. إشراف تربوي موحد يوجه المعلمين نحو استخدام استراتيجيات متشابهة.

3. طبيعة موضوع التغذية الصحية الذي لا يحتاج إلى خبرة طويلة مقارنة بموضوعات أخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات تشير إلى أن تطبيق PBL يعتمد بشكل كبير على ثقافة المدرسة والدعم المتاح، وليس فقط على خبرة أو مؤهل المعلم.

4. مناقشة العلاقة بين PBL وجودة التعلم

أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباط موجبة متوسطة بين استخدام PBL وجودة التعلم. وهذا يتوافق مع الأدبيات (Zhou et al., 2021؛ Nguyen et al., 2020) التي أثبتت أن تطبيق PBL يرفع جودة التعلم من خلال:

تعزيز التفكير النقدي، تعميق الفهم، ربط المحتوى بحياة الطالب، زيادة قدرة الطالب على اتخاذ قرارات صحية واعية. هذا الربط يشير إلى أن زيادة تطبيق PBL تؤدي إلى تحسين جودة التعلم، وهو ما يدعم استخدام هذه الاستراتيجية في موضوعات الصحة.

الخاتمة

خلصت الدراسة إلى أن واقع استخدام استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات في تدريس التغذية الصحية في المرحلة الابتدائية جاء ضمن مستوى متوسط - مرتفع، مما يدل على اتجاه إيجابي لدى المعلمين نحو توظيف هذه الاستراتيجية. كما تبين أن جودة التعلم في الموضوع ذاته جاءت بدرجة جيدة، وهو ما يعكس فهمًا إيجابيًا وأداءً فعالاً داخل الصفوف. ولم تظهر فروق دالة تعزى لمتغيرات الجنس أو الخبرة التدريسية أو المؤهل العلمي، مما يشير إلى أن تطبيق الاستراتيجية وجودة التعلم متشابهان بين جميع الفئات. كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة بين استخدام PBL وجودة التعلم، وهو ما يؤكد أهمية الاستراتيجية في تحسين مخرجات التعلم في موضوع التغذية الصحية. وتبرز أهمية هذه النتائج في دعم الاتجاه نحو اعتماد استراتيجيات التعلم النشط، بما يعزز مهارات التفكير والتطبيق العملي لدى الطلبة.

التوصيات

استنادًا إلى نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

1. تعزيز تدريب المعلمين على تطبيق استراتيجية PBL في موضوعات الصحة بشكل أعمق وأكثر تخصصًا.
2. إدراج مشكلات حياتية حقيقية في دروس التغذية الصحية لزيادة تفاعل الطلبة وتحفيزهم.
3. تطوير وحدات تعليمية تعتمد على حل المشكلات وتتكامل مع منهج العلوم والصحة في المرحلة الابتدائية.
4. تنويع الأساليب التقييمية بحيث تشمل تقييم عمليات التفكير، وليس النتائج فقط.
5. تشجيع التعاون بين المعلمين لتبادل الخبرات والنماذج العملية في تطبيق PBL.
6. تفعيل الشراكة بين المدرسة والأهل لتعزيز الوعي الغذائي وممارسات الصحة السليمة.
7. إجراء دراسات مستقبلية على مراحل تعليمية مختلفة، أو في موضوعات صحية أخرى، أو باستخدام مناهج بحثية مختلطة تزيد من عمق النتائج.

المصادر باللغة العربية :

المراجع باللغة العربية

1. الجبوري، ع.، & أحمد، س. (2021).
فاعلية برامج التثقيف الغذائي المدرسي في تعزيز الوعي الصحي لدى طلبة المرحلة الأساسية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 45(2)، 155-178.
2. حماد، ن.، & خضر، م. (2020).
فاعلية استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى طلبة المرحلة الأساسية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 21(3)، 112-140.
3. علاونة، م. (2019).
استراتيجيات التعلم النشط ودورها في تحسين جودة التعلم. مجلة دراسات تربوية، 36(1)، 44-68.
4. منصور، ر. (2022).
أثر التوعية الغذائية المدرسية في تحسين السلوك الغذائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية. مجلة التربية المعاصرة، 18(4)، 233-260.
5. الخطيب، ل. (2023).
الممارسات التدريسية الحديثة ودورها في تعزيز مهارات التعلم العميق. مجلة كلية التربية، الجامعة الأردنية، 49(1)، 97-120*.

المصادر باللغة الانجليزية:

1. Al-Jubouri, A., & Ahmed, S. (2021).
The impact of school nutrition education programs on students' health awareness and dietary behaviors. Journal of Educational and Psychological Studies, 15(2), 88-104.
2. Nguyen, T., Larson, N., & Story, M. (2020).
School-based nutrition education: Effects on knowledge, attitudes, and behaviors among elementary students. Health Education Research, 35(4), 327-340.
3. Smith, J., & Santos, L. (2022).
Food literacy and student well-being: The role of nutrition education in elementary schools. Journal of School Health, 92(1), 45-57.
4. Hamad, A., & Khader, Y. (2020).
Problem-Based Learning and its effectiveness in promoting critical thinking: A systematic review. International Journal of Instruction, 13(3), 567-584.
5. Baid, H., & Lambert, N. (2022).
Problem-based learning in education: Enhancing inquiry, collaboration, and problem-solving skills. Teaching and Learning in Higher Education, 47(2), 211-229.
6. Zhou, X., Kim, J., & Chen, Y. (2021).
Integrating PBL in science and health education: A meta-analysis of learning outcomes. Educational Research Review, 33, 100-410.

عنوان البحث

تقبل طلاب المرحلة الثانوية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي كأداة أولية لدعم الصحة النفسية

رقية عمر عبد القادر¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: roqaia.abdelqader7@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/26>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/26>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تقبل طلاب المرحلة الثانوية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي كأداة أولية لدعم الصحة النفسية، والكشف عن أبرز المخاوف الأخلاقية والخصوصية المرتبطة باستخدام هذه التطبيقات من وجهة نظر الطلاب. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات من عينة من طلاب المرحلة الثانوية. أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى تقبل متوسط إلى مرتفع لدى الطلاب لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال الدعم النفسي، في مقابل بروز مخاوف واضحة تتعلق بسرية البيانات وحدود الاعتماد على هذه التطبيقات. وفي ضوء النتائج، قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات التربوية التي تسهم في توظيف آمن ومسؤول للذكاء الاصطناعي في دعم الصحة النفسية للطلاب.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، الصحة النفسية، طلاب المرحلة الثانوية، الخصوصية، الدعم النفسي.

RESEARCH TITLE

High School Students' Acceptance of Using Artificial Intelligence Applications as a Primary Tool to Support Mental Health

Abstract

This study aimed to examine the level of acceptance among secondary school students regarding the use of artificial intelligence (AI) applications as an initial tool for supporting mental health, as well as to identify the main ethical and privacy concerns associated with their use from students' perspectives. The study adopted a descriptive analytical approach, and a questionnaire was used to collect data from a sample of approximately (100) secondary school students. The results revealed a moderate to high level of acceptance of AI-based mental health applications among students, alongside clear concerns related to data privacy, confidentiality, and the limits of reliance on such applications. In light of these findings, the study presents a set of educational recommendations aimed at promoting the safe and responsible use of artificial intelligence applications in supporting students' mental health.

Key Words: Artificial intelligence, mental health, secondary school students, privacy, psychological support.

المقدمة :

تُعَدّ الصحة النفسية أحد العناصر الأساسية في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للطلاب، لا سيما في مرحلة المراهقة التي تشهد تغيرات نفسية وانفعالية متسارعة. وقد أشارت تقارير ودراسات تربوية حديثة إلى تزايد الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، الناتجة عن ضغوط التحصيل الدراسي، والامتحانات، والعلاقات الاجتماعية، إضافة إلى التأثير المتزايد لوسائل التواصل الاجتماعي.

وفي ظل هذا الواقع، ومع التطور المتسارع للتقنيات الرقمية، برز الذكاء الاصطناعي كأحد الابتكارات الحديثة التي بدأت تدخل مجال الصحة النفسية، من خلال تطبيقات رقمية تهدف إلى تقديم دعم نفسي أولي، مثل تطبيقات المحادثة الذكية، وتتبع الحالة المزاجية، وتقديم إرشادات نفسية عامة. وقد أتاح هذا النوع من التطبيقات للطلاب وسيلة سهلة وسريعة للتعبير عن مشاعرهم وطلب المساعدة، خاصة في المواقف النفسية البسيطة.

إلا أن استخدام الذكاء الاصطناعي في مجال حساس كالصحة النفسية يثير تساؤلات جوهرية تتعلق بمدى تقبّل الطلاب لهذه التطبيقات، وحدود الثقة بها، إضافة إلى المخاوف الأخلاقية المرتبطة بالخصوصية وسرية البيانات، وهو ما تسعى هذه الدراسة إلى تناوله من خلال دراسة ميدانية تستند إلى آراء الطلاب أنفسهم.

انطلاقاً مما سبق، تسعى هذه الدراسة إلى استقصاء مدى تقبّل طلاب المرحلة الثانوية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي كأداة أولية لدعم الصحة النفسية، والكشف عن أبرز المخاوف الأخلاقية والخصوصية المرتبطة بهذا الاستخدام.

مشكلة الدراسة :

على الرغم من الانتشار الواسع لتطبيقات الذكاء الاصطناعي الموجهة لدعم الصحة النفسية، إلا أن مدى تقبّل طلاب المرحلة الثانوية لاستخدام هذه التطبيقات لا يزال غير واضح، خاصة في ظل حساسية المرحلة العمرية، وخصوصية البيانات النفسية، وضعف الوعي بالأبعاد الأخلاقية المرتبطة باستخدام هذه التقنيات.

وتتمثل مشكلة الدراسة في الحاجة إلى التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي كأداة أولية للدعم النفسي، والكشف عن أبرز مخاوفهم الأخلاقية والخصوصية المرتبطة بذلك.

سؤال الدراسة :

ما مدى تقبّل طلاب المرحلة الثانوية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي كأداة أولية لدعم الصحة النفسية، وما أبرز مخاوفهم الأخلاقية والخصوصية المرتبطة بذلك؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى تقبّل واتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدعم الصحة النفسية.
- تحديد أبرز المخاوف الأخلاقية والخصوصية المرتبطة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- تقديم توصيات تربوية تساهم في توظيف أمن وفعال لهذه التطبيقات في البيئة التعليمية.

أهمية الدراسة :**الأهمية النظرية:**

تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية من خلال تناولها لموضوع حديث يتمثل في توظيف الذكاء الاصطناعي لدعم الصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتسليط الضوء على اتجاهات الطلاب ومخاوفهم الأخلاقية.

الأهمية التطبيقية:

تفيد نتائج هذه الدراسة صناع القرار التربوي، والمعلمين، والمرشدين النفسيين، في وضع سياسات واضحة لتنظيم استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المدارس، بما يضمن الاستخدام الآمن والمسؤول لهذه التقنيات.

حدود الدراسة :

- الحدود البشرية : اقتصرت الدراسة على طلاب المرحلة الثانوية.
- الحدود المكانية : أجريت الدراسة في مدرسة ثانوية.
- الحدود الزمانية : طبقت الدراسة خلال العام الدراسي 2025-2026.
- الحدود الموضوعية : اقتصر موضوع الدراسة على تقبل استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي كأداة أولية لدعم الصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

مصطلحات الدراسة :

الذكاء الاصطناعي : يُقصد به إجراءات الأنظمة والتطبيقات الرقمية القادرة على محاكاة بعض القدرات البشرية، مثل التعلم والتفاعل، والتي تُستخدم في هذه الدراسة لتقديم دعم نفسي أولي.

الصحة النفسية: حالة من التوازن النفسي والانفعالي التي تمكن الطالب من التعامل الإيجابي مع ضغوط الحياة المدرسية والاجتماعية.

الإطار النظري :

الصحة النفسية: تعرف منظمة الصحة العالمية (WHO) الصحة النفسية بأنها حالة من الرفاه النفسي التي يستطيع الفرد من خلالها إدراك قدراته، والتعامل مع ضغوط الحياة، والعمل بشكل منتج (World Health Organization, 2022).

الذكاء الاصطناعي :كما تعرفه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) بأنه نظام قادر على تحليل البيانات والتعلم منها واتخاذ قرارات تحقق أهدافاً محددة (OECD, 2021).

الذكاء الاصطناعي ودعم الصحة النفسية : تشير الدراسات الحديثة إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن أن تلعب دوراً مساعداً في تقديم دعم نفسي أولي، خاصة للمراهقين الذين قد يترددون في طلب المساعدة المباشرة، مع التأكيد على أنها لا تُعد بديلاً عن المختصين النفسيين.

ويلاحظ من هذه التعريفات أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يشكل أداة مساندة للصحة النفسية، دون أن يحل محل التدخل الإنساني المباشر.

الدراسات السابقة :

دراسة McBain وآخرون (2025)

دراسة مقطعية (استبيان) تقيس مدى لجوء المراهقين والشباب إلى أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي للحصول على نصائح تتعلق بالصحة النفسية، وتوضح أن الاستخدام موجود وينسب ملموسة، مع اختلافات بحسب خصائص المستخدمين وطبيعة الطلب (نصيحة/طمأنة/معلومات). تُفيد الدراسة في جانب "التقبل والاستخدام الفعلي" أكثر من قياس الفاعلية العلاجية.

دراسة Fitzpatrick, Darcy (2017)

اختبرت الدراسة روبوت محادثة يقدم مبادئ العلاج المعرفي السلوكي بشكل ذاتي لطلبة لديهم أعراض قلق/اكتئاب. ركزت على القابلية والتقبل (سهولة الاستخدام، الاستمرار، الرضا) إضافةً إلى مؤشرات أولية لتحسن الأعراض مقارنة بمجموعة ضابطة.

دراسة Iglesias وآخرون (2022)

قيمت الدراسة برنامجًا للتعافي/الدعم النفسي عبر تطبيق Wysa المدعوم بوكيل محادثة، مع قياس درجة التقبل والالتزام لدى المستخدمين في سياق واقعي. خلصت إلى وجود تقبل جيد عمومًا لدى شريحة واسعة، مع اختلاف أنماط الاستخدام بحسب الاحتياج النفسي والدافعية.

دراسة Feng وآخرون (2025)

جمعت الدراسة نتائج أبحاث متعددة حول شات-بوت الصحة النفسية لدى المراهقين والشباب، وتناقش الفروق بين الأنظمة "الاسترجاعية" والأنظمة "التوليديّة". تفيد هذه الدراسة لأنها تلخص ما تقوله الأدبيات عن مدى القبول، والتحسين المحتمل، وحدود الأدلة.

دراسة Luo وآخرون (2025)

استطلعت الدراسة أشخاصًا يستخدمون ChatGPT بشكل متكرر للدعم العاطفي/النفسي، وقيمت الاستفادة المتصورة وأنماط الاستخدام والمخاوف. رغم أنها ليست مخصصة لطلاب ثانوي فقط، إلا أنها قوية في تفسير عوامل التقبل (الخصوصية، سهولة الوصول، التفاعل) وعوامل الرفض/القلق.

دراسة Aral وآخرون (2025)

يناقش المقال واقع الأدلة المتاحة حول استخدام ChatGPT نماذج مشابهة في مجال صحة الطفل والمراهق، ويؤكد محدودية الدراسات التجريبية المباشرة حتى الآن، مع طرح اعتبارات السلامة، والملاءمة العمرية، وأخلاقيات الاستخدام. مفيد كخلفية نظرية لتأطير موضوع "أداة أولية للدعم".

دراسة Ding وآخرون (2025)

تستكشف الدراسة آراء/تصورات مجموعات معنية (مثل مختصين/مقدمي خدمة/مستفيدين) حول إدماج الذكاء الاصطناعي في خدمات الصحة النفسية للشباب، وتناقش عناصر تؤثر على التقبل مثل الثقة، المخاطر، الخصوصية، وحدود الاعتماد على الذكاء الاصطناعي.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات الأجنبية التي تناولت استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم الصحة النفسية لدى المراهقين والشباب، من حيث الإشارة إلى وجود مستوى ملحوظ من التقبّل لاستخدام هذه التطبيقات، مع بقاء قدر من التحفظ المرتبط بالجوانب الأخلاقية. فقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن تقبّل طلاب المرحلة الثانوية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي جاء في المستويين المتوسط والمرتفع، وهو ما ينسجم مع ما توصلت إليه دراسات مثل (McBain et al., 2025) و (Fitzpatrick et al., 2017)، التي أشارت إلى تزايد إقبال الشباب على استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي للدعم النفسي، لما توفره من سهولة الوصول وسرعة الاستجابة.

ومن حيث الفئة المستهدفة، تتميز الدراسة الحالية بتركيزها على طلاب المرحلة الثانوية داخل البيئة المدرسية، في حين ركزت معظم الدراسات الأجنبية على طلبة الجامعات أو فئات عمرية أوسع من الشباب. فعلى سبيل المثال، أجريت دراسة (Fitzpatrick et al., 2017) على طلبة جامعيين، بينما تناولت دراسة (Luo et al., 2025) مستخدمين بالغين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي. ويُعد هذا الاختلاف ذا أهمية خاصة، نظرًا لحساسية مرحلة المراهقة وخصوصية الاحتياجات النفسية لطلاب المرحلة الثانوية، وهو ما يمنح الدراسة الحالية قيمة تربوية إضافية.

أما من حيث المنهجية، فقد اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الاستبانة لقياس اتجاهات الطلاب ومستوى تقبلهم، وهو ما يختلف عن بعض الدراسات الأجنبية التي اتجهت نحو التصاميم التجريبية أو المناهج المختلطة. فقد استخدمت دراسة (Fitzpatrick et al., 2017) تصميمًا تجريبيًا عشوائيًا لقياس فاعلية روبوتات المحادثة العلاجية، في حين اعتمدت دراسة (Feng et al., 2025) على المراجعة المنهجية والتحليل التجميعي للأدبيات. ويُظهر هذا الاختلاف أن الدراسة الحالية تسهم في سد فجوة بحثية تتعلق بقياس التقبّل والاتجاهات، بدل التركيز على الفاعلية العلاجية فقط.

وفيما يتعلق بالنتائج، أظهرت الدراسة الحالية بروز مخاوف واضحة لدى طلاب المرحلة الثانوية تتعلق بسرية البيانات والخصوصية وحدود الاعتماد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وهو ما يتوافق مع نتائج دراسات أجنبية عديدة، مثل دراسة (Lee, 2022) ودراسة (Luo et al., 2025)، التي أكدت أن قضايا الخصوصية والثقة تُعد من أبرز التحديات المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي في المجال النفسي. غير أن الدراسة الحالية أبرزت وعيًا مبكرًا لدى الطلاب بضرورة عدم الاعتماد الكلي على هذه التطبيقات باعتبارها بديلًا عن المختصين النفسيين، وهو جانب لم يكن حاضرًا بالوضوح نفسه في بعض الدراسات الأجنبية.

كما أولت الدراسة الحالية اهتمامًا خاصًا بالبعد الأخلاقي، إذ جعلت المخاوف الأخلاقية محورًا رئيسًا ضمن أهداف الدراسة وأدواتها، في حين تناولت بعض الدراسات الأجنبية هذا البعد بصورة غير مباشرة أو ضمن التوصيات الختامية فقط. ويؤكد هذا التوجّه انسجام الدراسة الحالية مع الطروحات الحديثة التي تتادي بضرورة إدماج الاعتبارات الأخلاقية في تصميم واستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، خاصة عند التعامل مع فئات عمرية صغيرة وحساسية نفسيًا.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن الدراسة الحالية تسد فجوة بحثية واضحة في الأدبيات العربية والأجنبية، من خلال تناولها لتقبّل طلاب المرحلة الثانوية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم الصحة النفسية، وربط هذا التقبّل بالمخاوف الأخلاقية والخصوصية في آنٍ واحد. كما تسهم في تقديم رؤية تربوية تنظيمية يمكن الاستفادة منها في وضع سياسات تعليمية واضحة تضمن الاستخدام الآمن والمسؤول لهذه التقنيات داخل المؤسسات التعليمية.

منهجية الدراسة :

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، حيث سعت إلى الكشف عن مدى تقبّل طلاب المرحلة الثانوية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي كأداة أولية لدعم الصحة النفسية، إضافة إلى رصد مخاوفهم الأخلاقية والمتعلقة بالخصوصية المرتبطة بهذا الاستخدام.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية، وبلغت عيّنة الدراسة نحو (100) طالب وطالبة من الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر، تم اختيارهم وفق أسلوب العينة المتيسّرة.

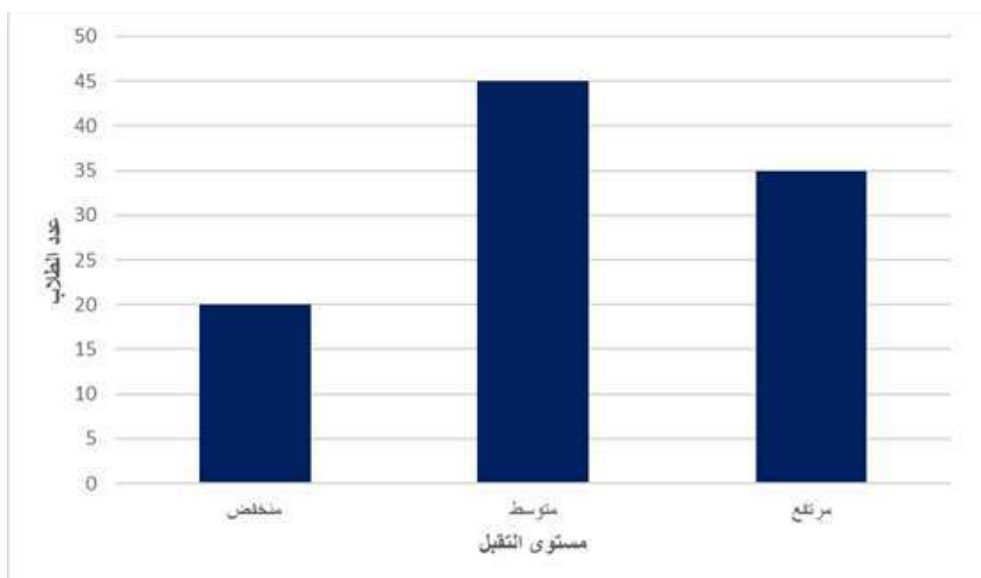
أداة الدراسة :

استخدمت الدراسة استبانة إلكترونية تم إعدادها لهذا الغرض، بالاستناد إلى الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة، وتم تصميمها باستخدام منصة Google Forms. اشتملت الاستبانة على مجموعة من الفقرات الموزّعة على محاور رئيسية، شملت تقبّل استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والمخاوف الأخلاقية والخصوصية المرتبطة باستخدامها. وتم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات أفراد العينة.

صدق الأداة وثباتها :

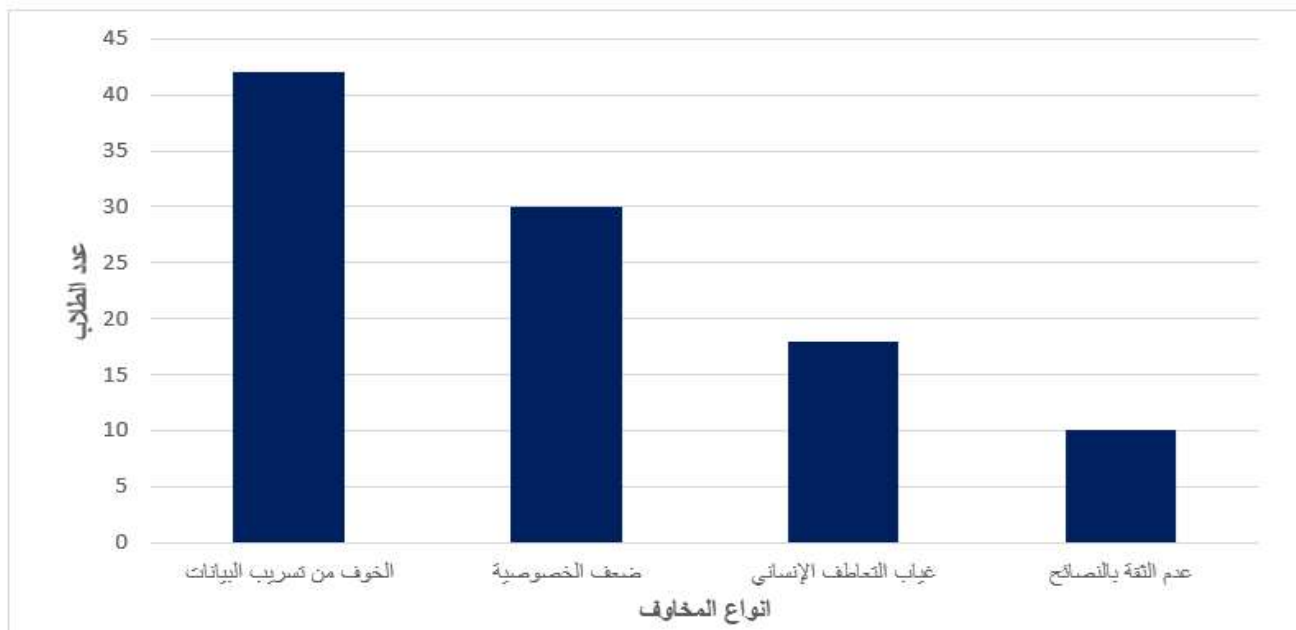
للتحقق من صدق الاستبانة، تم عرضها على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في مجالات التربية والقياس والتقييم، للتأكد من وضوح الفقرات وملاءمتها لأهداف الدراسة. كما تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) ، حيث أظهرت النتائج درجة ثبات مقبولة إحصائيًا، مما يدل على صلاحية الأداة لأغراض الدراسة.

نتائج الدراسة وتحليلها الإحصائي :



الشكل (1) : مستوى تقبّل طلاب المرحلة الثانوية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي كأداة أولية لدعم الصحة النفسية. أظهرت نتائج الدراسة، كما هو موضّح في الشكل (1)، أن مستوى تقبّل طلاب المرحلة الثانوية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي كأداة أولية لدعم الصحة النفسية جاء في معظمه ضمن المستويين المتوسط والمرتفع . حيث حاز مستوى التقبّل المتوسط النسبة الأعلى بين أفراد العينة، تلاه مستوى التقبّل المرتفع، في حين سجّل مستوى التقبّل المنخفض أدنى نسبة مقارنة ببقية المستويات. وتشير هذه النتائج إلى أن غالبية الطلاب يُبدون درجة إيجابية من القبول تجاه استخدام

تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال الدعم النفسي.



الشكل (2) : مستوى المخاوف الأخلاقية والخصوصية المرتبطة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر الطلاب.

أظهرت نتائج الدراسة، كما هو موضح في الشكل (2)، أن المخاوف الأخلاقية والخصوصية المرتبطة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي جاءت بدرجات متفاوتة لدى طلاب المرحلة الثانوية. حيث تصدر الخوف من تسريب البيانات قائمة المخاوف، إذ أشار العدد الأكبر من أفراد العينة إلى قلقهم من إمكانية تسريب المعلومات الشخصية والنفسية. وجاءت مخاوف الخصوصية في المرتبة الثانية، تلتها مخاوف غياب التدخل الإنساني المباشر في تقديم الدعم النفسي. في حين سجلت فئة عدم الثقة بالتطبيقات أدنى مستوى مقارنة ببقية المخاوف.

مناقشة النتائج:

يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء الاعتماد المتزايد للطلاب على التكنولوجيا الرقمية، وما توفره تطبيقات الذكاء الاصطناعي من سهولة وسرعة في الوصول إلى الدعم النفسي الأولي. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (Smith, 2021)، كما تتسجم مع نتائج دراسة (Lee, 2022) التي أكدت أن قضايا الخصوصية تُعد من أبرز التحديات المرتبطة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجال النفسي.

الاستنتاجات :

- وجود مستوى مقبول ملحوظ لدى طلاب المرحلة الثانوية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي كأداة أولية للدعم النفسي.
- بروز مخاوف أخلاقية ومرتبطة بالخصوصية تستدعي وضع ضوابط واضحة ومنظمة لاستخدام هذه التطبيقات.
- إدراك الطلاب لحدود دور الذكاء الاصطناعي وعدم اعتباره بديلاً عن المختصين النفسيين أو الدعم الإنساني المباشر.

التوصيات :

- تعزيز الوعي الرقمي والنفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بما يضمن استخدامًا واعيًا ومسؤولًا لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- اعتماد تطبيقات ذكاء اصطناعي موثوقة داخل المؤسسات التعليمية، تتسم بمعايير واضحة لحماية الخصوصية وسرية البيانات.
- تدريب المعلمين والمرشدين النفسيين على أسس الإرشاد الرقمي والتعامل مع أدوات الذكاء الاصطناعي في مجال الدعم النفسي.
- وضع سياسات مدرسية واضحة تنظم استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال الصحة النفسية، مع تحديد حدود الاستخدام وأطره الأخلاقية.

المراجع (APA) :

- World Health Organization. (2022). Mental health and well-being. <https://www.who.int>
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2021). Artificial intelligence in education. <https://www.oecd.org>
- Smith, J. (2021). Adolescents' attitudes toward AI mental health apps. *Journal of Educational Technology*, 18(2), 45–60.
- Lee, K. (2022). Ethical concerns of AI-based mental health tools. *Computers in Human Behavior*, 128, 107–115.
- Fitzpatrick KK, Darcy A, Vierhile M. Delivering cognitive behavior therapy to young adults with symptoms of depression and anxiety using a fully automated conversational agent (Woebot): A randomized controlled trial. *JMIR Ment Health*. 2017;4(2):e19. doi:10.2196/mental.7785
- McBain RK, Cantor JH, Kofner A, Stein BD, Yu H. Use of generative artificial intelligence for mental health advice among adolescents and young adults in the United States. *JAMA Netw Open*. 2025;8(2):e2456789. doi:10.1001/jamanetworkopen.2025.456789
- Feng Y, Zhang L, Liu X, Wang J. Effectiveness of mental health chatbots for adolescents and young adults: A systematic review and meta-analysis. *JMIR Ment Health*. 2025;12:e54321. doi:10.2196/54321
- Luo J, Tong S, Fang Z, Qu Z. Exploring users' experiences of ChatGPT for mental health support: A mixed-methods study. *JMIR Ment Health*. 2025;12:e51234. doi:10.2196/51234
- Aral N, Yildiz B, Demir S. Artificial intelligence and child and adolescent mental health: Opportunities, risks, and ethical considerations. *Front Psychiatry*. 2025;16:1345678. doi:10.3389/fpsyt.2025.1345678
- Lee K. Ethical concerns and data privacy issues in AI-based mental health applications. *Comput Hum Behav*. 2022;128:107115. doi:10.1016/j.chb.2021.107115
- Smith J. Adolescents' attitudes toward artificial intelligence mental health applications. *J Educ Technol*. 2021;18(2):45–60.

عنوان البحث

**تحولات الهوية الدينية لدى طلاب المرحلة الثانوية العرب في شرقي القدس:
دراسة تحليلية في دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية**

آية طويل¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: aia.tawil91@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/27>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/27>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل تحولات الهوية الدينية لدى طلاب المرحلة الثانوية العرب في منطقة شرقي القدس، في ظل التغيرات الاجتماعية والثقافية والسياسية المتسارعة، مع التركيز على دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية، ولا سيما الأسرة، والمدرسة، والمجتمع المحلي، في بلورة هذه الهوية. اعتمدت الدراسة المنهج الكمي، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات من عينة مكونة من (75) طالبًا وطالبة من المرحلة الثانوية. جرى تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، بما في ذلك معامل ارتباط بيرسون واختبار (t)، إضافة إلى حساب معامل الثبات (كرونباخ ألفا). أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التنشئة الأسرية والمدرسية والمجتمعية وبين مستوى بلورة الهوية الدينية لدى الطلاب، في حين لم تظهر فروق دالة تعزى لمتغير الجنس أو العمر الزمني أو مكان السكن. وتؤكد النتائج أهمية تعزيز أدوار مؤسسات التنشئة في دعم الهوية الدينية بوصفها مكونًا أساسيًا من مكونات الهوية الفردية والجماعية لدى الشباب في السياقات المجتمعية المركبة.

الكلمات المفتاحية: الهوية الدينية، طلاب المرحلة الثانوية، التنشئة الاجتماعية، الأسرة، المدرسة، شرقي القدس.

RESEARCH TITLE

Transformations of Religious Identity among Arab Secondary School Students in East Jerusalem: An Analytical Study of the Role of Socialization Institutions

Abstract

This study aims to analyze the transformations of religious identity among Arab secondary school students in East Jerusalem, in light of contemporary social, cultural, and political changes. It focuses on the role of socialization institutions—namely the family, school, and local community—in shaping and reinforcing religious identity. The study adopted a quantitative research approach and employed a questionnaire administered to a sample of 75 male and female secondary school students. Data were analyzed using appropriate statistical methods, including Pearson correlation coefficients, t-tests, and Cronbach's alpha for reliability. The findings revealed statistically significant positive relationships between family, school, and community socialization and the formation of religious identity. However, no significant differences were found based on gender, age, or place of residence. The study highlights the critical role of socialization institutions in strengthening religious identity as a central component of individual and collective identity among youth in complex social contexts.

Key Words: Religious Identity, Secondary School Students, Socialization, Family, School, East Jerusalem.

المقدمة

تشكل مسألة الهوية، ولا سيما الهوية الدينية، إحدى القضايا المركزية في دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية المعاصرة، لما لها من ارتباط وثيق بتكوين شخصية الفرد وتحديد انتماءاته الفكرية والقيمية والاجتماعية. وقد ازدادت إشكالية الهوية تعقيداً في المجتمعات التي تعيش ظروفًا سياسية وثقافية ضاغطة، كما هو الحال في المجتمع العربي في شرقي القدس، حيث تتقاطع عوامل الاحتلال، والعولمة، والتحولات الاجتماعية، مع مسارات التنشئة التقليدية.

وتُعد الهوية الدينية أحد الأبعاد الجوهرية للهوية الكلية للفرد، إذ تسهم في بناء منظومة القيم، وتوجيه السلوك، وتعزيز الشعور بالانتماء والاستقرار النفسي. غير أن هذه الهوية لا تتشكل بمعزل عن السياق الاجتماعي، بل تتأثر بشكل مباشر بمؤسسات التنشئة الاجتماعية، وفي مقدمتها الأسرة والمدرسة والمجتمع، التي تؤدي أدوارًا متكاملة في نقل القيم والمعايير الدينية وترسيخها لدى الأفراد.

وفي مرحلة المراهقة، وبخاصة المرحلة الثانوية، يمر الأفراد بعمليات إعادة بناء للهوية، تتسم أحيانًا بالتساؤل والاضطراب، ما يجعل هذه المرحلة حساسة وحاسمة في بلورة الهوية الدينية. ومن هنا تبرز أهمية دراسة العوامل المؤثرة في تشكل الهوية الدينية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتحليل طبيعة العلاقة بين مؤسسات التنشئة ومستوى بلورة هذه الهوية، في سياق اجتماعي وسياسي مركب كشرقي القدس.

وانطلاقاً من ذلك، تسعى هذه الدراسة إلى تقديم تحليل علمي لدور الأسرة والمدرسة والمجتمع في تشكيل الهوية الدينية لدى طلاب المرحلة الثانوية العرب في شرقي القدس، اعتماداً على بيانات ميدانية وتحليل إحصائي، بما يسهم في إثراء الأدبيات التربوية والاجتماعية ذات الصلة، وتقديم توصيات عملية يمكن الاستفادة منها في السياسات التربوية والتنشئة.

مشكلة البحث

تشهد الهوية الدينية لدى فئة الشباب في المجتمعات العربية المعاصرة تحولات متسارعة، نتيجة التغيرات الاجتماعية والثقافية والسياسية المتداخلة، وهو ما ينعكس بصورة خاصة على طلاب المرحلة الثانوية الذين يمرون بمرحلة نمائية حساسة تتسم بإعادة تشكيل الهوية وبناء منظومة القيم والانتماءات. وفي السياق الفلسطيني، وتحديدًا في منطقة شرقي القدس، تزداد هذه التحولات تعقيداً بفعل الظروف السياسية الضاغطة، والانفتاح الثقافي، وتعدد مصادر التأثير الاجتماعي والتربوي.

وعلى الرغم من الأهمية البالغة للهوية الدينية بوصفها أحد المكونات الأساسية للهوية الفردية والجماعية، إلا أن طبيعة العلاقة بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية (الأسرة، المدرسة، والمجتمع) وبين بلورة الهوية الدينية لدى طلاب المرحلة الثانوية في شرقي القدس لا تزال بحاجة إلى دراسة ميدانية تحليلية تكشف مستوى هذا التأثير واتجاهه. وعليه، تتمثل مشكلة البحث في التساؤل الرئيس حول مدى إسهام مؤسسات التنشئة الاجتماعية في بلورة الهوية الدينية لدى طلاب المرحلة الثانوية العرب في شرقي القدس، في ظل المتغيرات الاجتماعية الراهنة.

أسئلة البحث / فرضياته

- انطلاقاً من مشكلة البحث، تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:
- ما طبيعة العلاقة بين التنشئة الأسرية وبلورة الهوية الدينية لدى طلاب المرحلة الثانوية العرب في شرقي القدس؟
- ما طبيعة العلاقة بين دور المدرسة وبلورة الهوية الدينية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى بلورة الهوية الدينية تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العمر الزمني للطلاب ومستوى بلورة الهوية الدينية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بلورة الهوية الدينية تعزى لمكان السكن؟
- ما طبيعة العلاقة بين دور المجتمع المحلي وبلورة الهوية الدينية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة، انطلقت الدراسة من الفرضيات الآتية:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التنشئة الأسرية وبلورة الهوية الدينية لدى طلاب المرحلة الثانوية في شرقي القدس.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دور المدرسة وبلورة الهوية الدينية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بلورة الهوية الدينية تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العمر الزمني للطلاب وبلورة الهوية الدينية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بلورة الهوية الدينية تعزى لمكان السكن.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دور المجتمع المحلي وبلورة الهوية الدينية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أهمية البحث

الأهمية النظرية

تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية والاجتماعية المتعلقة بمفهوم الهوية الدينية، من خلال تقديم تحليل ميداني لدور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في بلورة هذه الهوية لدى فئة عمرية حساسة، وفي سياق اجتماعي وسياسي مركب كشرقي القدس.

الأهمية التطبيقية

تكتسب الدراسة أهمية تطبيقية لكون نتائجها وتوصياتها يمكن أن تفيد:

1. صانعي السياسات التربوية في تطوير برامج تعزز الهوية الدينية لدى الطلاب.
2. المؤسسات التعليمية في تفعيل دور المدرسة في التنشئة القيمية والدينية.
3. الأسرة والمجتمع المحلي في دعم أدوارهم التربوية والتنشئة بصورة أكثر وعيًا وتنظيمًا.

حدود البحث

تحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

- الحدود البشرية: طلاب وطالبات المرحلة الثانوية العرب في منطقة شرقي القدس.
- الحدود المكانية: مدارس المرحلة الثانوية في منطقة شرقي القدس.
- الحدود الزمانية: العام الدراسي الذي تم فيه جمع البيانات.
- الحدود الموضوعية: دراسة بلورة الهوية الدينية وعلاقتها بمؤسسات التنشئة الاجتماعية (الأسرة، المدرسة، المجتمع).

منهجية البحث

اعتمدت الدراسة المنهج الكمي لملاءمته طبيعة أهداف البحث، حيث يتيح هذا المنهج قياس العلاقات بين المتغيرات وتحليلها إحصائيًا بدرجة عالية من الموضوعية والدقة. وقد استخدمت الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات، نظرًا لقدرتها على قياس تصورات الطلاب واتجاهاتهم نحو أبعاد الهوية الدينية ومصادر التنشئة الاجتماعية المؤثرة فيها.

أداة الدراسة

تم استخدام استبانة مقننة اشتملت على مجموعة من الفقرات التي تقيس أبعاد الهوية الدينية، ممثلة في: ترسيخ الثقافة الدينية، التاريخ والتراث، والاعتزاز الديني، إضافة إلى قياس دور الأسرة والمدرسة والمجتمع في بلورة هذه الهوية.

صدق وثبات الأداة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وقد أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الثبات لجميع الأبعاد، مما يشير إلى تمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات والموثوقية.

ثبات استمارة البحث

في البحث الحالي تم احتساب معامل "كرونباخ ألفا" للبعد العام "التنشئة البيئية- الهوية الدينية" حيث بلغت قيمته $(\alpha = 0.95)$ للبعد الأول "ترسيخ الثقافة الدينية" بلغت قيمته $(\alpha = 0.84)$. للبعد الثاني "التاريخ والتراث القومي" بلغت قيمته $(\alpha = 0.91)$. للبعد الثالث "الاعتزاز الديني" بلغت قيمته $(\alpha = 0.93)$.

كما وتم احتساب معامل "كرونباخ ألفا" للبعد العام "التنشئة المدرسية- الهوية الدينية" حيث بلغت قيمته $(\alpha = 0.95)$. للبعد الأول "ترسيخ الثقافة الدينية" بلغت قيمته $(\alpha = 0.85)$. للبعد الثاني "التاريخ والتراث القومي" بلغت قيمته $(\alpha = 0.94)$. للبعد الثالث "الاعتزاز الديني" بلغت قيمته $(\alpha = 0.93)$. كما وتم احتساب معامل "كرونباخ ألفا" للبعد العام "بلورة الهوية الدينية" حيث بلغت قيمته $(\alpha = 0.97)$.

بذلك نلاحظ ان الاستمارة ذات درجة ثبات عالية جدا وبذلك فإنها ثابتة.

سلم القياس، يؤشر في المعدل الأعلى (كلما كان أقرب الى 4) الى مستوى عالٍ من التنشئة البيئية والمدرسية للهوية الدينية كذلك مستوى عالٍ من بلورة الهوية الدينية والعكس كلما كان أقل (أقرب الى 1) فانه يشير الى مستوى متدنٍ من التنشئة البيئية والمدرسية للهوية الدينية وكذلك مستوى متدنٍ من بلورة الهوية الدينية.

عينة البحث

اشترك في البحث الحالي 75 طالب من المرحلة الثانوية من منطقة القدس. حيث ان 81% منهم طالبات (19% من الذكور). توزعت العينة على الصفوف من التاسع حتى الثاني عشر، وكان متوسط العمر (15) سنة بانحراف معياري قدره (1.5). كما أظهرت البيانات أن (62%) من الطلبة يسكنون في القرى و(38%) في المدن، الأمر الذي يعكس تنوعًا مقبولا في الخصائص الديموغرافية. 29% منهم طلاب الصف التاسع، 28% طلاب الصف العاشر، 5% طلاب الصف الحادي عشر والبقية طلاب ثاني عشر. 96% من الطلاب يعيشون مع الوالدين معا، 1.3% من الطلاب يعيشون فقط مع الاب، والبقية يعيشون مع الام فقط. 27% من الطلاب هم الابن البكر، 28% هم الابن الأصغر، والبقية هم الابن الاوسط. 39% من الطلاب يعرفون أنفسهم على انهم متدينون والبقية ملترمون. 62% من الطلاب يسكنون في القرية والبقية في المدينة.

عرض النتائج

الإحصاء الوصفي

تشير المتوسطات الحسابية إلى أن مستوى بلورة الهوية الدينية لدى الطلبة جاء مرتفعاً نسبياً، إذ بلغ المتوسط العام (3.21) من أصل (4)، مما يدل على تمتع أفراد العينة بدرجة عالية من الاعتزاز والانتماء الديني.

نتائج اختبار الفرضيات

أظهرت نتائج معامل ارتباط بيرسون وجود علاقة إيجابية قوية ذات دلالة إحصائية بين التنشئة الأسرية وبلورة الهوية الدينية ($r=0.80, p<0.01$)، وكذلك بين دور المدرسة وبلورة الهوية الدينية ($r=0.77, p<0.01$)، وبين دور المجتمع المحلي وبلورة الهوية الدينية ($r=0.84, p<0.01$). وتشير هذه النتائج إلى أن مؤسسات التنشئة تلعب دوراً محورياً ومتمكلاً في تشكيل الهوية الدينية لدى الطلبة.

في المقابل، لم تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بلورة الهوية الدينية تعزى لمتغير الجنس، ولا لمكان السكن، كما لم تظهر علاقة دالة مع العمر الزمني، مما يعكس تشابه السياق التربوي والاجتماعي الذي يعيش فيه الطلبة في منطقة شرقي القدس.

لفحص فرضية البحث الأولى أنه "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التنشئة الأسرية وبين بلورة الهوية الدينية لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة شرقي القدس" تم احتساب معامل ارتباط بيرسون كما مبين في جدول رقم 1.

جدول رقم 1: معاملات بيرسون لمتغيرات البحث $n=75$

بلورة الهوية الدينية	
ترسيخ الثقافة الدينية	$**0.69$
التاريخ والتراث القومي	$**0.74$
الاعتزاز الديني	$**0.80$
التنشئة الأسرية	$**0.80$

$**p<0.01$

يظهر جدول رقم 1 أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين بلورة الهوية الدينية وبين: التنشئة الأسرية بشكل عام ($r=0.80, p<0.01$)، ترسيخ الثقافة الدينية ($r=0.69, p<0.01$)، التاريخ والتراث القومي ($r=0.74, p<0.01$) و الاعتزاز الديني ($r=0.80, p<0.01$). أي أن للتنشئة الأسرية دور كبير في بلورة الهوية الدينية. مما يدعم الفرضية.

❖ لفحص فرضية البحث الثانية أنه "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دور المدرسة وبين بلورة الهوية الدينية لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة شرقي القدس" تم احتساب معامل ارتباط بيرسون كما مبين في جدول رقم 2.

جدول رقم 2: معاملات بيرسون لمتغيرات البحث $n=75$

بلورة الهوية الدينية	
ترسيخ الثقافة الدينية	$**0.63$
التاريخ والتراث القومي	$**0.71$
الاعتزاز الديني	$**0.77$
دور المدرسة	$**0.77$

$**p<0.01$

يظهر جدول رقم 2 انه توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين بلورة الهوية الدينية وبين: دور المدرسة بشكل عام ($r=0.77$, $p<0.01$), ترسيخ الثقافة الدينية ($r=0.63$, $p<0.01$), التاريخ والتراث القومي ($r=0.71$, $p<0.01$) و الاعتزاز الديني ($r=0.5774$, $p<0.01$). أي ان للمدرسة دور كبير في بلورة الهوية الدينية. مما يدعم الفرضية.

❖ لفحص فرضية البحث الثالثة انه "توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة شرقي القدس في بلورة الهوية الدينية"، تم اجراء اختبار t لمجموعات غير متعلقة كما مبين في جدول رقم 3.

جدول رقم 3: المعدلات والانحرافات المعيارية، قيمة t والدلالة الإحصائية لبلورة الهوية الدينية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية

الدلالة الإحصائية	قيمة T	طالبة $n=54$		طالب $n=11$	
		المعدل	الانحراف المعياري	المعدل	الانحراف المعياري
بلورة الهوية الدينية	0.25	3.18	0.93	3.25	0.55

جدول رقم 3 يبين انه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات المرحلة في بلورة الهوية الدينية ($t(73)=0.25$, $p>0.05$). حيث ان مستوى بلورة الهوية الدينية لدى الطلاب الذكور ($M=3.25$, $SD=0.55$) مشابه لمستوى بلورة الهوية الدينية لدى الطالبات ($M=3.18$, $SD=0.93$). مما يدحض الفرضية.

❖ لفحص فرضية البحث الرابعة انه "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العمر الزمني للطالب وبين بلورة الهوية الدينية لدى طلاب المرحلة الثانوية" تم احتساب معامل ارتباط بيرسون كما مبين في جدول رقم 4.

جدول رقم 4: معاملات بيرسون لمتغيرات البحث $n=75$

العمر الزمني
بلورة الهوية الدينية
0.22

يبين جدول رقم 4 انه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العمر الزمني للطالب وبين بلورة الهوية الدينية لدى طلاب المرحلة الثانوية ($r=0.22$, $p>0.05$). مما يدحض الفرضية.

❖ لفحص فرضية البحث الخامسة انه "توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في بلورة الهوية الدينية تعزى لمكان السكن"، تم اجراء اختبار t لمجموعات غير متعلقة كما مبين في جدول رقم 5.

جدول رقم 5: المعدلات والانحرافات المعيارية، قيمة t والدلالة الإحصائية لبلورة الهوية الدينية وفق مكان السكن

الدلالة الإحصائية	قيمة T	مدينة $n=27$		قرية $n=36$	
		المعدل	الانحراف المعياري	المعدل	الانحراف المعياري
بلورة الهوية الدينية	1.86	3.41	0.67	3.00	0.99

جدول رقم 5 يبين انه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في بلورة الهوية الدينية تعزى لمكان السكن ($t(73)=1.86$).

($p > 0.05$). حيث ان الطلاب الذين يسكنون في القرى ($M=3.00$, $SD=0.99$) والمدن ($M=3.41$, $SD=0.67$) الهوية الدينية لديهم مبلورة بشكل متشابه، مما يدحض الفرضية.

❖ لفحص فرضية البحث السادسة انه "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دور المجتمع وبين بلورة الهوية الدينية لدى طلاب المرحلة الثانوية" تم احتساب معامل ارتباط بيرسون كما مبين في جدول رقم 6.

جدول رقم 6: معاملات بيرسون لمتغيرات البحث $n=75$

دور المجتمع	بلورة الهوية الدينية
0.84**	

$p < 0.01$ **

يبين جدول رقم 6 انه توجد علاقة قوية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين دور المجتمع وبين بلورة الهوية الدينية لدى طلاب المرحلة الثانوية ($r=0.84, p < 0.01$). أي ان للمجتمع دور كبير في بلورة الهوية الدينية لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة شرقي القدس. مما يدعم الفرضية.

• النقاش

تهدف هذه الدراسة إلى فهم العلاقة بين الهوية والدين، كما وتهدف إلى فهم العلاقة بين المجتمع ومؤسسات التنشئة العامة على بلورة الهوية الدينية لدى الطلاب في المرحلة الثانوية.

تم إثبات الفرضية الأولى بحيث انه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين بلورة الهوية الدينية وبين: التنشئة الاسرية بشكل عام، أي ان للتنشئة الاسرية دور كبير في بلورة الهوية الدينية. مما يدعم الفرضية. تتفق هذه النتيجة من خلال مفهوم الوراثة يشير إلى أن الأسرة تقوم بتمرير إرثها الديني والاعتقادي للطفل، وأن الطفل لديه قابلية لاكتساب هذا الموروث. وهذا ما يعبر عنه الحديث النبوي: "مَا مِنْ مَوْلُودٍ إِلَّا يُولَدُ عَلَى الْفِطْرَةِ" (رواه البخاري)، الذي يشير إلى أن الأسرة هي المؤسسة الأولى المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية للطفل فهي التي تزود الطفل بالرصيد الأول من أساليب السلوك الاجتماعية وبذلك تزوده بالضوء الذي يرشده في تصرفاته وسائر ظروف حياته، ففي الأسرة يتلقى الطفل أو الشاب أول دروس في الصواب والخطأ والحسن والقبح وما يجوز أن يفعله وما لا يجوز وما له من حقوق وما عليه من واجبات، وطرق التعامل مع الآخرين وكيفية كسب رضا الجماعة وكذلك تحدد الأسرة للطفل او الشاب منذ البداية اتجاهات سلوكه واختياراته، فهي التي تحدد له نوع الطعام الذي يأكله، والملبس الذي يلبسه في كل مناسبة، ونوع التعليم الذي يتعلمه والمذهب الديني الذي يعتنقه والميول السياسية التي يتبعها، بل انها تحدد له أيضا أنواع النشاطات وأساليب الترويح التي يمارسها وأوقات ممارسته. كما وقد اعتبر فرويد أن التفاعل بين الآباء وأبنائهم هو العنصر الأساسي في نمو شخصياتهم فما يمارسه الآباء من اتجاهات وأساليب في معاملتهم لأطفالهم له دور فعال في تنشئتهم الاجتماعية.

- وأوضحت نتائج التحليل في الفرضية الثانية بحيث انه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين بلورة الهوية الدينية وبين: دور المدرسة بشكل عام، أي ان للمدرسة دور كبير في بلورة الهوية الدينية. مما يدعم الفرضية. تتفق هذه النتيجة لما قاله جون ديوي عنها "بإمكان المدرسة أن تغير نظام المجتمع إلى حد بعيد وهو عمل تعجز عنه سائر المؤسسات الاجتماعية"، فالمدرسة تعرف بأنها مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية وهي تطبع أفرادها تطبعاً اجتماعياً يجعل منهم أعضاء صالحين في المجتمع.

والمدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة لتكوين شخصية الفرد وتقرير اتجاهاته وسلوكه وعلاقاته بالمجتمع، فالطفل يدخل المدرسة مزوداً بالكثير من المعايير الاجتماعية والقيم والاتجاهات التي قطعها تنشئته في الأسرة حيث توسع له الدائرة الاجتماعية في شكل منظم ويتعلم أدوار اجتماعية جديدة وأنماط السلوك والتوفيق بين حاجات الآخرين.

- وأشارت النتائج في الفرضية الثالثة تبين انه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في بلورة الهوية الدينية، حيث ان مستوى بلورة الهوية الدينية لدى الطلاب الذكور مشابه لمستوى بلورة الهوية الدينية لدى الطالبات مما يدحض الفرضية، هنا تتفق النتيجة مع دراسة فيري ريد وآدمز (read and admas) ان ما يدعم فكرة عدم وجود فروق بين الجنسين في الإحساس بالهوية ما جاء في النظرية المعرفية السلوكية حيث أوضح "روكتش" (Rocheach) أن المعتقدات والاتجاهات والقيم تنتظم جميعها في إطار نسق المعتقدات الشامل والذي يتسم بالتفاعل الوظيفي بين عناصره أو اجزائه، فالفرد يتعامل مع أدوار الجنس وليس من منطلق تعريفه كذكر أو أنثى، وإنما يتصف به شخصيا من خلال التعريف الذاتي عن ذلك. (read and admas:1984)

- ففي الفرضية الرابعة تبين انه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العمر الزمني للطلاب وبين بلورة الهوية الدينية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مما تتعارض مع دراسة عطية التي تشير إلى أن لنظام الأسرة والمناخ الذي سوده تأثير كبير في التنشئة للطفل إذ تتعده منذ طفولته وتغرس فيه القيم والمبادئ والاتجاهات المرتبطة بالجانب السياسي، وأشار أيضا منير في دراسته التي حملت عنوان العولمة وعالم بلا هوية أن الأسرة تساعد في إعداد الأطفال مبكرا من أجل تأهيلهم لمواجهة التحديات للحفاظ على الهوية. أما الباحثة دانيال هارفيو-ليجي تشير إلى أن الهويات الدينية إنما هي "محصلة مسارات متعددة ومتراكمة على امتداد الزمن".

- أما الفرضية الخامسة والتي تبين انه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في بلورة الهوية الدينية تعزى لمكان السكن، حيث ان الطلاب الذين يسكنون في القرى والمدن الهوية الدينية لديهم مبلورة بشكل متشابه.

تتفق نتيجة الفرضية مع دراسة (عطية، 2009) التي أكدت على أن تعزيز الهوية الدينية في نفوس الطلبة يعتمد بشكل كبير على سلوك عضو هيئة التدريس القدوة من جهة، وعلى العلاقات القائمة بين هيئة التدريس والطلبة من جهة أخرى، وعلى طرق التدريس المتبعة ولا شأن لمكان السكن على تعزيز الهوية الدينية لدى الفرد.

ويتضح من الفرضية السادسة انه توجد علاقة قوية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين دور المجتمع وبين بلورة الهوية الدينية لدى طلاب المرحلة الثانوية أي ان للمجتمع دور كبير في بلورة الهوية الدينية لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة شرقي القدس. هذا يؤكد ما قاله غي روشيه (Gai gochier) أن التنشئة الاجتماعية سيرورة يكتسب بها الشخص الإنساني عن طريقها ويستبطن طوال حياته العناصر الاجتماعية في محيطه ويدخلها في بناء شخصيته، ذلك بتأثير من التجارب الاجتماعية ذات الدلالة والمعنى، ومن هنا يستطيع التكيف مع البيئة حيث ينبغي عليه أن يعيش "وهذا يشير إلى أن الفرد يكتسب الولاء للهوية الدينية من خلال بيئته ومن ثم مجتمعه حتى يشعر الفرد بأنه جزء من كل.

ملخص النتائج:

أولاً: التنشئة الأسرية وبلورة الهوية الدينية

أظهرت نتائج التحليل وجود علاقة إيجابية قوية ذات دلالة إحصائية بين التنشئة الأسرية وبلورة الهوية الدينية لدى الطلاب، حيث تبين أن ارتفاع مستوى الدعم الأسري وترسيخ القيم الدينية داخل الأسرة يرتبط بارتفاع مستوى الاعتزاز الديني والانتماء القيمي لدى الطلبة.

ثانياً: دور المدرسة وبلورة الهوية الدينية

كشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين دور المدرسة وبلورة الهوية الدينية، مما يشير إلى أهمية البيئة المدرسية والمناهج والأنشطة التربوية في دعم الهوية الدينية لدى الطلاب، ولا سيما في المرحلة الثانوية.

ثالثاً: الفروق وفق المتغيرات الديموغرافية

لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى بلورة الهوية الدينية تعزى لمتغير الجنس. كما لم تُسجل علاقة ذات دلالة إحصائية بين العمر الزمني للطلبة وبلورة الهوية الدينية. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمكان السكن (قرية/مدينة).

رابعاً: دور المجتمع المحلي

أظهرت النتائج وجود علاقة قوية جداً ذات دلالة إحصائية بين دور المجتمع المحلي وبلورة الهوية الدينية، وهو ما يعكس أثر البيئة الاجتماعية العامة، والمؤسسات الدينية، والأنشطة المجتمعية، في تعزيز الانتماء الديني لدى الطلبة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

1. تعزيز دور الأسرة في التنشئة الدينية من خلال برامج إرشادية وتوعوية موجهة للأهالي.
2. تطوير المناهج والأنشطة المدرسية بما يعزز القيم الدينية والهوية الثقافية لدى الطلبة.
3. دعم الشراكة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية والدينية لتكامل الجهود التربوية.
4. إعداد برامج تربوية موجهة لطلاب المرحلة الثانوية تراعي خصوصية المرحلة العمرية والتحديات التي يواجهونها.
5. تشجيع إجراء دراسات مستقبلية تتناول أبعاداً أخرى للهوية في سياقات اجتماعية مختلفة.

قائمة المراجع

• أولاً: المراجع العربية

- (1) الجابري، محمد عابد. (2010). الهوية والعولمة. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- (2) الجابري، محمد عابد. (2011). مسألة الهوية: العروبة والإسلام والغرب. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- (3) القليلي، محمد، وأبو غوش، أحمد. (2011). الهوية والتحويلات الاجتماعية في المجتمعات العربية. مجلة الفكر العربي، 33(2)، 1-20.
- (4) رشيد، عبد الكريم. (2006). الهوية والانتماء في المجتمعات المعاصرة. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- (5) العيسوي، عبد الرحمن. (2004). علم النفس الاجتماعي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- (6) المنير، عبد الله. (2009). العولمة وعالم بلا هوية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- (7) متولي، محمد. (2012). تقويم التجارب المستحدثة في التعليم الثانوي في ضوء أهدافها. مجلة التربية المعاصرة، 26(1)، 55-82.

• ثانياً: المراجع الأجنبية

- (1) Durkheim, E. (1995). The elementary forms of religious life (K. E. Fields, Trans.). New York, NY: Free Press. (Original work published 1912)
- (2) Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. New York, NY: Norton.
- (3) Hervieu-Léger, D. (2000). Religion as a chain of memory. Cambridge, UK: Polity Press.
- (4) Levinas, E. (1998). Entre nous: Thinking-of-the-other. New York, NY: Columbia University Press.
- (5) Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), Psychology of intergroup relations (pp. 7-24). Chicago, IL: Nelson-Hall.
- (6) Smith, J. A. (2015). Religious identity and youth in changing societies. Journal of Youth Studies, 18(4), 523-540. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.992321>

عنوان البحث

**تشظي الهوية وتحليلاتها السردية في الرواية العربية: مقارنة في المشروع النقدي
للدكتور يوسف الفهري**

خولة أخاوط¹

¹ طالبة باحثة في سلك الدكتوراه، جامعة عبد المالك السعدي، مارتيل، المغرب.

بريد الكتروني: Khaoula.akhatou@taalim.ma // khaoulaakhatou2@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/28>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/28>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

يتناول هذا البحث قراءة تحليلية نقدية لكتاب «الهوية السردية في الرواية العربية» للدكتور يوسف الفهري بوصفه مشروعاً نقدياً يسعى إلى تفكيك تشظي الهوية في الواقع العربي المعاصر عبر الوسيط الروائي. وتركز الدراسة على إبراز القيمة المنهجية للكتاب من خلال تتبع قدرته على بناء مقارنة تكاملية تمزج بين العمق الفلسفي (خصوصاً مفهوم الهوية السردية عند بول ريكور) والمنظور السردى الحوارى (تعدد الأصوات والحوارية عند ميخائيل باختين)، بما يسمح بتجاوز القراءات الشكلانية المنغلقة نحو قراءة ثقافية-أنطولوجية تضع الرواية في قلب أسئلة الذات والوجود.

وتفكك المقالة بنية الكتاب في محورين: أولهما نظري/منهجي يرصد أسس المشروع النقدي وكيفية توظيفه للمرجعيات الفلسفية والسردية لإنتاج عدّة تحليلية مرنة تستجيب لطبيعة النص الروائي، وثانيهما تطبيقي يتتبع تجليات الهوية المتشظية في نماذج روائية عربية عبر خمسة مسارات كبرى: الهوية في مواجهة الاستعمار والحرب، علاقة الهوية بالجسد واللون بوصفهما علامة للصراع والانتماء، تشكّل الهوية الأنثوية عبر الانزياح النوعي، جدلية الهوية والذاكرة والمكان بوصفها استراتيجية لاستعادة الجذور، ثم علاقة الهوية بالديني وأزمة القيم في سياقات التطرف والانفصام الروحي. وتخلص الدراسة إلى أن مشروع الفهري يقدم نموذجاً نقدياً متماسكاً يوسع أدوات قراءة الرواية العربية، ويمنح سؤال الهوية إطاراً تحليلياً متجدداً يوازن بين الأصالة النظرية وفاعلية التطبيق، فاتحاً آفاقاً جديدة لاستكشاف تشكّل الهويات داخل السرد العربي المعاصر.

الكلمات المفتاحية: الهوية السردية، يوسف الفهري، الرواية العربية، تشظي الهوية، النقد السردى.

RESEARCH TITLE

Identity Fragmentation and Its Narrative Manifestations in the Arabic Novel: An Approach to Dr. Youssef Al-Fahri's Critical Project**Abstract**

This study offers a concise professional reading of Dr. Youssef Al-Fahri's book *Narrative Identity in the Arabic Novel* as a coherent critical project that examines the fragmentation of identity in contemporary Arab reality through the novel. The article highlights the book's methodological value by showing how it integrates philosophical depth—most notably Paul Ricoeur's concept of *narrative identity*—with Mikhail Bakhtin's notions of *polyphony* and *dialogism*, thereby moving beyond closed formalist approaches toward a cultural–ontological perspective that places the novel at the center of questions of selfhood and existence.

The study analyzes the book along two main axes: a theoretical–methodological axis that traces the foundations of Al-Fahri's approach and its flexible analytical tools suited to the novelistic form, and an applied axis that follows major configurations of fragmented identity in selected Arabic novels. These include identity in the context of colonialism and war, the relationship between identity and body/color as a locus of conflict and belonging, the formation of feminine identity through gender deviation, the dialectic of identity with memory and place as a strategy for retrieving roots, and the interplay between identity and religious discourse amid extremism and axiological rupture. The article concludes that Al-Fahri's project presents a solid critical model that enriches the reading of the Arabic novel and renews analytical engagement with identity, balancing theoretical rigor with interpretive applicability and opening new horizons for exploring identity formation in contemporary Arabic narrative.

Key Words: Narrative Identity; Youssef Al-Fahri; Arabic Novel; Identity Fragmentation; Narrative Criticism.

✓ تقديم:

تشغل إشكالية الهوية حيزاً مركزياً في بنية الفكر العربي الحديث والمعاصر، لا بوصفها مسألة وجودية مجردة فحسب، بل بوصفها استجابة مركبة ومتعددة المستويات للتحديات التاريخية والسياسية والثقافية التي توالى على العالم العربي. فقد شكلت التحولات المصيرية منذ الحقبة الاستعمارية التي هزت عروش البنى التقليدية في أسسها، وصولاً إلى زمن العولمة بتياراته الشاملة، سياقاً تاريخياً أفرز واقعاً إشكالياً يدفع إلى مراجعة النماذج المعرفية السائدة ويعيد إثارة الأسئلة الجوهرية حول مفهوم الذات الجمعية وكيوناتها المتغيرة.

وفي خضم هذه التوجعات الفكرية والاجتماعية برزت الرواية بوصفها جنساً سردياً مرناً قادراً على استيعاب تعقيدات الواقع، فغدت مختبراً خصباً لرصد تشكيلات الهوية وتجلياتها باعتبارها عملية بناء وتفكيك مستمرة وحواراً لا ينقطع بين الماضي والحاضر. وفي هذا الإطار تجسد مقاربة بول ريكور للهوية السردية هذا المنظور الدينامي، حيث يؤكد أن السرد لا يقتصر على استيعاب هوية الأفراد والجماعات بل "يكون جسر عبور إلى استعادة ما هو مفقود أو مغموس منها"¹، وتمثل الرواية العربية فضاءً حياً لتمثل هذه الإشكالية حيث تتحول النصوص السردية إلى منصات للحفر في الذاكرة الجمعية واستنطاق خفاياها، وهذا ما يعيدنا إلى ما أشار إليه محمد برادة من أننا "لا نعيش مجد الأمة من خلال مفاهيم صامتة، بل نقوم بذلك من خلال بعث الحياة فيما نقوله الحكايات"²، مما يؤكد أن السرد ليس مجرد تسجيل للأحداث بل هو استدعاء حيوي للهوية عبر تفاعل الأجيال.

وعليه، لم تعد الوظيفة الجوهرية للرواية منحصرة في تسجيل الواقع أو وصفه سطحياً، بل تجاوزته إلى تشييد فضاءٍ للتأمل النقدي ومساءلة القضايا المصيرية، تطرح من خلاله إشكالية الهوية بإلحاح غير مسبوق، فهي تلتقط عبر تشابك مصائر الشخصيات وتداخل أصواتها، ذلك التوتر العميق بين سلطة الموروث الثقافي ونداءات الحداثة، وبين ذاكرة المكان المقدسة وانزياحات الزمن المتسارع.

وفي هذا السياق، تؤكد الدراسات النقدية أن الرواية لا تقدم مجرد انعكاسٍ سلبي للواقع، بل تغوص في أعماق الخطابات الفلسفية والإيديولوجية التي تشكل وعي الأفراد والجماعات، وكما يذكر حميد لحداني في تحليله لبنية النص السردى فإن "إدماج الرواية للمحتويات التاريخية يضيف عليها طابعاً خاصاً... وهي بذلك تقتضي هذا الجانب الاجتماعي الذي لا ينكر ارتباط الأدب بالمجتمع"³. وهذا يؤكد أن الرواية بوصفها وسيطاً جوهرياً تقوم بدور حيوي في فك شفرة الآليات التي تبنى وتهدم بها الهوية، لا كمقولة مجردة بل كنتيجة لصراع الخطابات وتقاطعات التاريخ.

في خضم هذا النسق المعرفي، يبرز كتاب "الهوية السردية في الرواية العربية" للناقد المغربي يوسف الفهري بوصفه مشروعاً نقدياً مؤسساً يتوخى تشييد بنية منهجية متكاملة لرسم ملامح إشكالية الهوية المتشظية، فلا يقف هذا العمل عند حدود جمع الشتات النظري حول الموضوع، بل بزواج ببراعة بين عمق نظري يستند إلى تراث فلسفي غني - يتجلى في مفهوم الهوية السردية عند ريكور، وتعدد الأصوات عند باختين، والانزياح الوجودي عند كوندرا - وغوص تحليلي يستنطق نسيج النصوص الروائية العربية بتنوعها وخصوصيتها.

¹ سعيد بنكراد، الهوية السردية: المحكي بين التخيل والتاريخ، المركز الثقافي للكتاب، الدار البيضاء، ط 1، 2023، ص 30.

² محمد برادة، أسئلة الرواية أسئلة النقد: حوار مستحيل؟، منشورات الرابطة، الدار البيضاء، ط 1، 1996، ص 51.

³ حميد لحداني، بنية النص السردى: من منظور النقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط 1، 1991، ص 138.

انطلاقاً من هذا التصور، لا تنحصر غاية هذه المقالة في مجرد عرض مضمون الكتاب، بل تتوخى تقديم قراءة تحليلية نقدية متخذة من التساؤلات الآتية إطاراً لإشكالياتها:

❖ كيف يؤسس كتاب "الهوية السردية في الرواية العربية" للدكتور يوسف الفهري مقاربة منهجية متكاملة تمكن من فهم عميق لتشظي الهوية في الواقع العربي المعاصر عبر متون روائية عربية بوصفها فضاءً دينامياً لتمثل الأزمنة الهوياتية؟

❖ كيف تستثمر المقاربة المنهجية للكتاب أطروحات بول ريكور حول الهوية السردية ومفاهيم باختين حول البوليفونية والحوارية في تفكيك إشكالية الهوية العربية؟

❖ ما الآليات المنهجية التي اعتمدها الناقد لتتبع مظهرات التشظي الهوياتي عبر مستوياته المتعددة والمتقاطعة: السياسية، والعرقية، والثقافية، والدينية؟

✓ الأسس النظرية والمنهجية المؤطرة للكتاب:

يشكل مفهوم الهوية السردية محور تحول جوهري في النقد العربي المعاصر حيث انتقل الاهتمام من تحليل البنى الشكلية للسرد إلى مساءلة أبعاده الدلالية والوجودية، بوصفه فضاء تعيد فيه الذات - فردية كانت أم جماعية - تشكيل وجودها وإدراكها. وقد أسهمت في ترسيخ هذا المنعطف الدراسات التأسيسية التي ربطت المفهوم بإشكاليات الحكمة والتعبير عن الذات انطلاقاً من الرؤية التي ترى أن الهوية تبنى من خلال القصة التي ترويه الذات عن نفسها، مما يجعل من السرد وسيلة وجودية للتعبير عن الذات وتشكيلها. وفي الاتجاه ذاته، حظي دور البوليفونية - أو تعدد الأصوات المستقلة في النص - باهتمام بالغ، حيث تم تحليله بوصفه آلية سردية فعالة في تفكيك مركزية الهوية وإعادة تشكيلها عبر رؤى متعددة تعكس تعقيد الذات وتعددية تجربتها.

نتيجة لهذا التراكم النقدي برزت إسهامات لاحقة تعمقت في تفكيك أبعاد المفهوم وعلاقاته المعقدة، ويأتي في صدارتها كتاب الدكتور يوسف الفهري الموسوم «الهوية السردية في الرواية العربية» الذي يمثل علامة فارقة في هذا المسار؛ إذ يقدم رؤية تأويلية متكاملة تستثمر أطروحات ريكور حول الزمن والحكمة استثماراً منهجياً، ليكشف عن الآليات التي تبنى وتفكك بها الهوية في النسيج الروائي. وإلى جانبه، وسع كتاب سعيد بنكراد «الهوية السردية: المحكي بين التخيل والتاريخ» أفق النقاش نحو مساءلة العلاقة الجوهرية بين السرد والأنطولوجيا الثقافية، لتجسد هذه الإسهامات المجمع انتقالات النقد العربي من حيز المقاربات البنوية المغلقة إلى رحابة الأفق الفلسفي والأنطولوجي، الذي يلامس الأسئلة المصيرية عن الوجود والذات والاختلاف في تشعباتها المعاصرة. وهذا الانتقال هو ما يؤطر المشروع النقدي للفهري الذي أسسه على منهجية تكاملية واضحة المعالم، ترفد التحليل السرد الداخلي للنص بمرجعيات السياق الثقافي والاجتماعي، إذ يؤكد المؤلف أن «الدراسات الثقافية لم تكن منعزلة عن الدراسات الأدبية»⁴، مبرهن أن الانزياح نحو المقاربة الثقافية لا يلغي البعد الجمالي بل يزيد من غنى القراءة بتوسيع أفقها لتصبح الرواية "مختبراً لتجليات الهوية بكل أبعادها"⁵.

وفي سبيل تجسيد هذه الرؤية المنهجية ينهل الكتاب من مرجعيات نظرية رصينة، يأتي في مقدمتها مفهوم "الهوية السردية" عند بول ريكور الذي يشكل العمود الفقري للدراسة. يستلهم الفهري من ريكور فكرة أن الذات تفهم ذاتها وتعيد بناء هويتها

⁴ يوسف الفهري، الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 10.

⁵ المرجع السابق نفسه، الصفحة نفسها.

من خلال عملية السرد، فالهوية "ليست معطى ثابتاً أو جاهزاً بل هي تتفاعل مع عوامل داخل عوالم الرواية"⁶. يوفر هذا المفهوم المرن للكاتب أداة تحليلية تمكنه من تصور الهوية في النص الروائي العربي ليس كجوهر ثابت، بل ككيان دينامي قابل للتشكل فهو يبني تدريجياً عبر عملية السرد ذاتها، وتتحدد معالمه من خلال تراكم الأحداث وتداخلها ضمن الزمن الروائي.

إلى جانب ريكور، يحضر ميخائيل باختين بقوة خاصة من خلال "تعدد الأصوات" (البوليفونية) و"الحوارية"، فالرواية بوصفها - حسب باختين - "هجيناً قصدياً"⁷ هي الشكل الأمثل لاستيعاب التعدد اللغوي والصراع الإيديولوجي، مما يجعلها فضاء مثالياً للتعبير عن أزمة الهوية في ظل تعدد المرجعيات.

هنا يتجلى التوليف النظري المبتكر للفهري، فبينما تمنحه أطروحة ريكور عن "الهوية السردية" عدسةً لرصد تشكل الهوية عبر الزمن والحبكة، تزوده مفاهيم باختين بأدوات لتحليل تفصلات هذه الهوية وتصادمها داخل فضاء الرواية متعدد الأصوات. هذا التكامل يمكن المؤلف من تجاوز القيود التحليلية للمقاربات البنيوية المحضة، التي كانت تركز على البنى الثابتة والعلاقات الشكلية داخل النص بمعزل عن أبعادها الوجودية، فبدلاً من اقتصار التحليل على أنساق الشخصيات أو البنى السردية المجردة، يفتح التحليل على آفاق أنطولوجية تلامس الأسئلة الجوهرية حول الوجود والكيونة والصراع الداخلي للذوات داخل النص الروائي، وكيف يعيد السرد نفسه تشكيلها.

يدعو الكتاب إلى "مقاربة منهجية مرنة تتفق وطبيعة النص الروائي"⁸، متجاوزاً بذلك إشكالية القوالب النقدية الجاهزة التي تُعرف استعارياً بـ "سرير بروكست" النقدي في إشارة إلى الأسطورة الإغريقية التي كان بطلها يطابق ضحاياه لسرير حديدي إما ببتن أطرافهم أو بدمها، فإما أن يموتوا أو يشوهوا. وبالمثل، ترفض منهجية الكتاب تشويه النصوص الروائية أو تقطيعها لإجبارها على الانسجام مع إطار نظري صارم ومسبق، وتتجلى نجاعة هذه الرؤية في الانتقال السلس من المستوى النظري المجرد إلى المقاربة التطبيقية، حيث يُظهر الكتاب تماسكاً ملحوظاً في نسج خيوط محاوره المتنوعة حول المحور المركزي للهوية السردية. فالفصول على تعددها وتباين سياقاتها النصية تشكل نسيجاً مترابطاً يرسم صورة مركبة للذات العربية المتشظية، دون أن يفقد التنوع التحليلي الوحدة المنهجية للإطار النظري العام.

✓ مدخل الدراسة: "الرواية العربية وإشكالية الهوية"

يستهل الناقد كتابه بتساؤل جوهري حول القيمة المضافة للرواية ودورها في الكشف عن أبعاد الوجود الإنساني وسبب اهتمام العلوم الإنسانية بها، مستنداً إلى الرؤية التي يقدمها ميلان كونديرا بأن الرواية الأوروبية على مدى أربعة قرون هي التي كشفت عن "كافة الثيمات الوجودية الكبرى"⁹ التي أهملتها الفلسفة التقليدية، فالرواية بعيداً عن كونها مجرد حكاية هي أداة لاكتشاف الوجود والإنسان.

من هذا المنطلق المتسق مع رؤية كونديرا يقدم الفهري إشكالية الهوية في المتخيل الروائي العربي لا بوصفها مبحثاً منفصلاً عن الشكل الفني، بل كمكون جوهري ينبثق من صميم البناء السردية ويتفاعل معه. فالهوية هنا ليست مجرد فكرة تصاغ في خطاب مباشر بل هي بنية متشابكة مع تقنيات السرد وأدواته، تظهر من خلال تعالق الشخصيات مع

⁶ يوسف الفهري، الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 57.

⁷ المرجع السابق نفسه، ص 29.

⁸ المرجع السابق نفسه، ص 61.

⁹ أورده د. يوسف الفهري في: الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 9. نقلاً عن ميلان كونديرا، فن الرواية، ص 18-

فضاءاتها، وتشكل زمن الرواية، وتنظيم وجهات النظر المتعددة، بمعنى أن البحث في الهوية في النص الروائي لا ينفصل عن دراسة الآليات الجمالية التي تنتج هذه الهوية وتعرضها.

و"المعرفة هي أخلاقية الرواية"¹⁰ على حد تعبير كونديرا، مما يؤسس لرابطة وثيقة بين الوظيفة الجمالية والوظيفة الأخلاقية-المعرفية في النص الروائي، وهكذا يصبح البعد الجمالي في الرواية - من خلال بنيته السردية - حاملاً للمشروع الأخلاقي-المعرفي المتمثل في استكشاف هوية الإنسان العربي المعاصر في تفاعلها مع تحولات الواقع وتحدياته. يؤكد الكاتب إلى أن النقد الروائي العربي ظلّ لوقت طويل "رهينة التنظير الغربي"¹¹ حيث يتم ربط معظم المفاهيم السردية (كالحبكة، والبوليفونية، والهوية السردية نفسها) بمرجعيات غربية بدءاً من جورج لوكاش وصولاً إلى رولان بارت وباختين، لكن مع تطور الرواية العربية وانتقالها من مرحلة التأسيس إلى مرحلة النضج، أصبحت "ديوان العرب في العصر الحديث"¹² مما يستدعي نقلة نوعية في النقد من الاهتمام بالشكل فقط إلى التفكير في القضايا الوجودية والثقافية التي تطرحها النصوص الروائية.

تشكل الهوية، في هذا السياق أحد أهم هذه القضايا خاصة في ظل عالم تتقاطع فيه الصراعات الثقافية والحضارية، فليست الهوية هنا مجرد انتماء ثابت بل هي إشكالية متحركة تعكس صراع الأنا والآخر على مستويات متعددة.

تتبنى الدراسة مقارنة ثقافية تتعامل مع النص الروائي على أنه "متن تفاعلي" يحمل تمثلات للعادات والعلاقات والفضاءات مما يجعله أرشيفاً ثقافياً غنياً. فالرواية يمكن قراءتها باعتبارها متنّاً تفاعلياً: التمثلات والمواقف والأفكار والعادات، وظهور الزواج والعلاقات الإنسانية ووصف الفضاء واللباس والفنون وتمثل الذات والآخر...¹³، وتستند هذه الرؤية إلى التطور الذي شهده فكر ميكي بال في علم السرد، التي تحولت من الشكلائية البنيوية إلى اعتبار السرد "أداة إرشادية" لفهم الثقافة أي إلى شكل من "التحميل الثقافي"¹⁴.

يحدد التقديم عدة تمظهرات للهوية في المنجز الروائي العربي منها: الهوية المرتبطة بالأرض كما في المتخيل الفلسطيني، والهوية المتعلقة بلون البشرة من خلال معالجة قضايا الأصول الزنجية والتمييز، والهوية الأنثوية، وهوية المهجر التي تعكس أزمة الاغتراب الثقافي، وأخيراً الهوية الدينية في مواجهة خطاب التطرف.

ينتقل الكاتب إلى التأكيد على الطبيعة "الحوارية" للرواية، مستنداً إلى نظرية باختين الذي يرى أن "الجنس الروائي عالم حوارى تحضر فيه أصوات متصارعة معبرة عن رؤيتها، وما يميز الرواية هو 'تعدد الأصوات' والتنوع الكلامي"¹⁵، هذه الحوارية تجعل الرواية أداة مثلى لتمثيل التشظي والالتباس الذي تعيشه الهوية العربية.

تخلص الدراسة إلى أن سؤال الهوية يظل جوهرياً في الرواية العربية، بل إن "الهوية في الرواية العربية لا يمكن أن تكون إلا في كمن أو ظهور دون غياب أو اختفاء من النص السردى"¹⁶، وتنتهي بتساؤلات استشرافية حول تأثير التطور

¹⁰ المرجع السابق نفسه، ص 10.

¹¹ المرجع السابق نفسه، ص 12.

¹² يوسف الفهري، الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 13.

¹³ المرجع السابق نفسه، ص 15.

¹⁴ أورده د. يوسف الفهري في: الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 17. نقلاً عن جينز بروكمبير - ودونال كريبو:

السرد والهوية دراسات في السيرة الذاتية والذات والثقافة، ص 14.

¹⁵ يوسف الفهري، الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 33.

¹⁶ المرجع السابق نفسه، ص 39.

التكنولوجي والرقمي على مفهوم الهوية في المستقبل، مؤكدة أن الرواية تظل "ملجأ الشك للتعبير عن اليقين والشك واليأس في نفس الوقت"¹⁷، مما يجعلها الوسيط الأمثل لاستقصاء سؤال الهوية المتجذر في الوجدان العربي. صفوة القول، يقدم هذا المدخل رؤية نقدية ثقافية متكاملة، يربط فيها د. الفهري بين التطور النظري للسرد الروائي وإشكالية الهوية في الواقع العربي، مبرزاً دور الرواية ليس كمرآة عاكسة فحسب، بل كفاعل في تشكيل وعي جديد بالذات والآخر في عالم تتشابك فيه العلاقات وتتسارع التحولات، مما يجعلها شريكاً فاعلاً في الحوار الثقافي والهوياتي المعقد الذي يشهده العالم العربي.

✓ التحليل التطبيقي: تجليات الهوية المتشظية في روايات عربية مختارة

يشكل المتن التطبيقي في كتاب "الهوية السردية في الرواية العربية" نسيجاً تحليلياً متماسكاً، ينتقل بالقارئ في رحلة نقدية متدرجة عبر طبقات التشظي الهوياتي في الوعي العربي المعاصر، فالمؤلف لا يقتصر على مجرد استعراض نماذج روائية بل يحفر في أعماقها ساعياً إلى الكشف عن الآليات السردية التي تعيد تشكيل الهوية في ظل التحولات الثقافية والسياسية الراهنة. ويمكن تتبع تطور الأطروحة المركزية للكتاب من خلال المحاور التطبيقية الرئيسية الآتية:

❖ أولاً: الهوية المتصدعة في زمن الحرب: تشظي الذات وصراع الأصوات في "ساعة التخلي"

تتخذ رواية "ساعة التخلي" للروائي والشاعر اللبناني عباس بيضون مكانة محورية في المشروع النقدي للدكتور يوسف الفهري، حيث تقام فيها مقارنة متعددة المستويات لتشظي الذات الجمعية العربية في مواجهة الحدث الصادم (الاجتياح الإسرائيلي للبنان عام 1982). لا يكتفي التحليل برصد التمثيلات السطحية للصراع بل يغوص في البنى النصية الداخلية ليكشف عن الآليات السردية التي تنتج أزمة الهوية وتجسدها عبر فضاء متعدد الأصوات، فالعنوان نفسه يشكل عتبة دلالية استفهامية تفتح على سؤال الوجود الجمعي: "متى وكيف يصبح التخلي خياراً أو قدراً؟"¹⁸ وهو ما يحول النص إلى حقل لنقاط الأسئلة المصيرية حول الوطن والقيم والمقاومة والانتماء.

تتبدى الرواية كنموذج فريد لتجسيد مفهوم "البوليفونية" أو تعدد الأصوات المستقلة الذي ينظر إليه ميخائيل باختين بوصفه السمة الجوهرية للجنس الروائي، حيث "تتعدد الأصوات ويتنوع الكلام... في نظام فني متجانس"¹⁹، وتتجسد هذه البوليفونية في "ساعة التخلي" عبر توزيع السرد على ست شخصيات رئيسية (صلاح السائيس، نديم السيد، فواز أسعد، بيار مذور، مثال حسون، عدنان قاطرجي)، حيث يمنح لكل منها مساحة سردية مستقلة تعبر عن رؤيتها للحدث وموقفها منه. هذا التوزيع لا يقتصر على التنوع الأسلوبي فحسب، بل يشكل تشريحاً لوعي جمعي ممزق، توصف شخصياته بأنها "محكومة بهويتها، لكن هذه الهوية أيضاً محكومة بالنقاش والحوار"²⁰، فالشخصيات لا تمثل أفكاراً مجردة بل وعياً متشظياً يعيش ارتباك اللحظة التاريخية.

تتمظهر الأزمة الوجودية بأعمق تجلياتها في شخصية صلاح السائيس المثقف الشيوعي الذي يجسد الصراع التراجيدي بين الالتزام الحزبي والمسؤولية الأخلاقية الوطنية، يعبر صلاح عن هذا التمزق الداخلي في جملة موجعة تختزل أزمة اليقين: "أنا أسأل نفسي، هل أفكر حقاً هكذا، أم أنها مجرد وساوس وشكوك. كل إيمان له شكوكه ووساوسه"²¹، إن هذا الحوار

¹⁷ يوسف الفهري، الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 41.

¹⁸ المرجع السابق نفسه، ص 98-99.

¹⁹ ميخائيل باختين، الكلمة في الرواية، ترجمة: محمد بريدة، دار الأمان، الرباط، ط 1، 1987، ص 61.

²⁰ يوسف الفهري، الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 104.

²¹ أورده د. يوسف الفهري في: الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 104. مقتطف من رواية ساعة التخلي لعباس

الذاتي لا يعكس حيرة فردية عابرة بل يكشف عن تصدع الخطاب الإيديولوجي الكلي في مواجهة واقع معقد، حيث تتحول الهوية الوطنية من كتلة صلبة إلى كيانٍ مشكوك فيه معرض للتساؤل والمراجعة.

يتعزز هذا التشظي عبر تعدد الرؤى وتباينها حول حدث الانسحاب المحوري مما يحول دون بلورة سردية أحادية، فبينما يقدم صلاح تبريراً للانسحاب مرتبطاً بالانضباط الحزبي والرؤية التكتيكية: "الأمين العام المساعد هو الذي كلمني... متى هربنا، نحن دائماً في الساحة، يحاولون استدراجنا إلى معركة ونحن نبتعد لأننا لم نقررها"²²، تقدم شخصية فواز أسعد روايةً ناقدةً تفصح الفعل: "غادرت قوات فتح المدينة قبل أن يدخلها الإسرائيليون"²³، بينما يختزل يونس الفلسطيني في تعبيرٍ مليء بالسخرية المرة المأساة في بعدها الأخلاقي والاجتماعي المذل: "عيب والله ينسحبوا قدام الناس بعز النهار. كان أحسن ينسحبوا بالليل، أستر"²⁴، هذا التعدد في المواقف واللغات، كما يحلل الفهري، يؤكد أن "الرواية حرصت على أن تعكس هذا التشظي والانشطار... في الرؤى داخل نسق إيديولوجي واحد وبين أنساق إيديولوجية مغايرة أيضاً"²⁵.

تمثل اللغة في الرواية بعداً جوهرياً في تجسيد هذا التعدد والانقسام، فالنص ينهج أسلوباً هجيناً مقصوداً يجمع بين السرد بالفصحى المعيارية والحوار بالعامية اللبنانية، مما يعكس التباين الطبقي والثقافي بين الشخصيات، فحوار شخصية سلوى المنتمية للطبقة الفقيرة مع صلاح يقدم نموذجاً صارخاً لهذه الهجنة، حيث "تعبّر بلغتها العامية المباشرة عن هموم الجسد والبقاء، في مقابل لغة صلاح الفكرية المجردة"²⁶. هذا التعدد اللغوي وفق رؤية باختين ليس زخرفاً أسلوبياً، بل هو تعبير عن "تعدد الأصوات الاجتماعية والتاريخية التي تعمر اللغة... وتتظم داخل الرواية في نسق أسلوبى منسجم"²⁷.

هكذا، ومن خلال هذه الشبكة المعقدة من الأصوات واللغات والرؤى تتحول رواية "ساعة التخلي" من سردٍ تاريخي عن حدث الاجتياح إلى نص أنطولوجي يستقصي أزمة الهوية في لحظة الانهيار. إنها تفتح فضاء من الأسئلة المقلقة حول الذات والآخر، والالتزام والتراجع، والخطاب والممارسة، لتتحقق فيها "الرؤية الحوارية" بامتياز حيث "لا يخرج القارئ من الرواية بموقف موحد... إن القارئ أمام دياLOGية/حوارية وتعدد الأصوات"²⁸، وبهذا المعنى تقدم الرواية شهادة أدبية خالدة على تشظي اليقينيات الكبرى وصعود السؤال الوجودي في فضاء عربي يعيش هزات تاريخية متلاحقة.

❖ ثانياً: الهوية وعقدة اللون: الجسد كساحة للصراع الهوياتي

ينتقل الدكتور الفهري في تحليله إلى رواية "لأنني أسود" لسعداء الدعاس ليكشف عن بعد أكثر حميمية في أزمة الهوية، حيث يتحول الجسد من كيان بيولوجي إلى وعاء للصراع الوجودي ومساحة لتجلي التشظي الهوياتي، فلا يقتصر التحليل على وصف التمييز العنصري السطحي بل ينفذ إلى الأعماق الوجودية لإشكالية اللون الذي يتحول إلى "علامة هوياتية"²⁹

بيضون ص 62.

²² أورده د. يوسف الفهري في: الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 100. مقتطف من رواية ساعة التخلي لعباس

بيضون ص 45.

²³ أورده د. يوسف الفهري في: الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 10. مقتطف من رواية ساعة التخلي لعباس

بيضون ص 32.

²⁴ أورده د. يوسف الفهري في: الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 101. مقتطف من رواية ساعة التخلي لعباس

بيضون ص 54.

²⁵ يوسف الفهري، الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 109.

²⁶ المرجع السابق نفسه. ص 135.

²⁷ ميخائيل باختين، الكلمة في الرواية، ترجمة: محمد بريدة، دار الأمان، الرباط، ط 1، 1987، ص 59.

²⁸ يوسف الفهري، الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 106.

²⁹ يوسف الفهري، الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 154.

حاملة لهواجس الرفض والبحث عن الانتماء. وتتطلق هذه الأزمة من ذلك السؤال الأنطولوجي المؤلم الذي يطرحه البطل جمال: "أنا أسود؟ ... لماذا أنا بالذات. وليس أنت؟"³⁰ مما يحول جسده إلى ساحة لهذا الصراع الداخلي.

وتتعمق هذه الإشكالية عبر الحوارية وتعدد الأصوات التي تكشف تناقضات الوعي الجمعي، فشخصيات مثل سارة التي حاولت تكسير الحاجز العنصري، تعود لترتدع تحت وطأة الخوف من "سلالة سوداء" ورفضها "أن ترزق بطفل يحمل... صبغته"³¹، وهذا الرفض لا يمثل مجرد حادثة عاطفية فاشلة بل هو تجسيد للكارثة الوجودية التي يعيشها جمال ضحية لونه، مما يؤكد فشل العلاقات الفردية في مواجهة العنصرية البنيوية المتجذرة.

يمتد التحليل ليكشف عن ثنائية "الفضاء واللون"³²، فالمكان في الرواية ليس حيزاً محايداً بل هو امتداد للجسد الهوياتي ومراً للصراع، يتجلى هذا في التباين الحاد بين "حي السود" و"حي البيض"، وكذلك في الانزياح الجغرافي من الكويت إلى أمريكا (شيكاغو). والغربة التي يكشف عنها التحليل هي أن "عبور المحيط الأطلسي من الكويت إلى أمريكا لم يخفف وطأة عقدة اللون بل كرسها في أطر جديدة"³³، ففي الكويت يُنعت الأسود بـ"العبد" ضمن خطاب ديني محرف "كلنا عبيد الله"³⁴، بينما في أمريكا يُحصر في صورة "الزنجي التعيس الذي يقطن أحياء التخلف والجريمة"³⁵ ضمن خطاب علماني عنصري، الأمر الذي يؤكد أن "جوهر الظاهرة واحد رغم اختلاف الغطاء الثقافي"³⁶، مما يضع الهوية السوداء في مواجهة مع نمطين من الخطاب.

يلتقط التحليل ببراعة الآليات السردية التي تبحث عن التعويض وإعادة الاعتبار، إحدى هذه الآليات هي استحضار "النجومية السوداء"³⁷ كاستشهاد الشخصيات بنجوم من أمثال دينزل واشنطن وأوبرا وينفري ومارتن لوثر كينغ، هذا الاستحضار ليس هروباً بل هو محاولة لـ"بناء هوية سردية بديلة قائمة على الفخر والإنجاز لمواجهة سردية النقص والوصم"³⁸. كما يتتبع الانزياح علاقة الشخصيات بلونها كتحول "جوان" من النعمة على سوادها إلى "امرأة... تعشق تقاسيمها"³⁹ بعد زواجها من "فوزي" في محاولة سردية لإيجاد ملاذ داخلي من العنصرية الخارجية.

يمنح المؤلف تحليله عمقا فلسفيا من خلال توظيف إطار بول ريكور حول "الهوية السردية"، والتي تفهم بوصفها عملية تأويلية لا تنطبق على الفرد فحسب، بل "جماعة بأكملها"⁴⁰، فالهوية هنا ليست معطى ثابتاً بل هي سردية متشكلة عبر حكايات الشخصيات المتناقضة، والتي "تعري الإنسانية وتزيح القناع للكشف عن حقيقتها المرعبة"⁴¹. وهكذا، يتحول الجسد

³⁰ أورده د. يوسف الفهري في: الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 162. مقتطف من رواية لأنني أسود لسعداء الدعاس ص 2.

³¹ يوسف الفهري، الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 168.

³² المرجع السابق نفسه، ص 171

³³ المرجع السابق نفسه، ص 170

³⁴ أورده د. يوسف الفهري في: الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 171. مقتطف من رواية لأنني أسود لسعداء الدعاس ص 69.

³⁵ يوسف الفهري، الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 173

³⁶ المرجع السابق نفسه، ص 170

³⁷ المرجع السابق نفسه، ص 173.

³⁸ يوسف الفهري، الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 173.

³⁹ أورده د. يوسف الفهري في: الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 174. مقتطف من رواية لأنني أسود لسعداء الدعاس ص 65.

⁴⁰ يوسف الفهري، الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 160.

⁴¹ المرجع السابق نفسه، ص 165-174.

الأسود في الرواية من مجرد موضوع للتمييز إلى ناقل لسردية جماعية عن الألم والمقاومة، مكملاً تشظي الذات الجمعية في مواجهة استعمار من نوع آخر يستهدف الجسد والهوية معاً.

❖ ثالثاً: الأنوثة الحاملة كاستراتيجية سردية: الانزياح النوعي وتشكل الهوية في رواية 'رؤيا غوجين'

في إطار المسار التحليلي المتسلسل الذي يتبناه كتاب "الهوية السردية في الرواية العربية" للدكتور يوسف الفهري تشكّل رواية "رؤيا غوجين" للأديبة المغربية أمانة قزير منعطفا تحليليا لافتا، ينتقل من النقاش السائد حول الأدب النسائي إلى "مقاربة أنطولوجية عميقة للعلاقة بين الانزياح النوعي وتشكل الهوية السردية"⁴². لا يكتفي التحليل بتفكيك الثنائيات البيولوجية التقليدية (ذكر/أنثى) التي طالما هيمنت على الخطاب النقدي العربي، بل ينفذ إلى الآليات السردية الداخلية التي تبنى من خلالها "هوية نصية تعكس رؤية وجودية وثقافية معقدة"⁴³، وهكذا تتحول الرواية من مجرد نموذج لكتابة المرأة إلى حقل خصب لدراسة كيفية تشكل الهوية السردية عبر تفاعل الذات الأنثوية الحاملة مع قيود الواقع وتناقضاته.

ينطلق التحليل من تأسيس منهجي حاسم، يستلهم التمييز الأنثروبولوجي الذي أرساه كل من مارغريت ميد وسيمون دي بوفوار بين "الجنس" بوصفه حقيقة بيولوجية، و"النوع" بوصفه بناء ثقافيا وتعبيرا عن الاختلاف⁴⁴، هذا التمييز يسمح للناقد بتجاوز الإطار الضيق للنقاشات المجردة حول شرعية مصطلح الأدب النسائي ليؤكد أن "الإبداع لا جنس له فهو فكر وثقافة وحضارة"⁴⁵. فالانزياح هنا لا يعني إلغاء الاختلاف بل نقله من حيز التصنيف البيولوجي الإقصائي إلى فضاء التحليل السردى والثقافى، حيث تدرس الخصوصية بوصفها مكونا من مكونات النسيج التخيلي وليس معياراً خارجياً للحكم عليه.

في قلب هذا الانزياح، يركز التحليل على تفكيك "الهوية السردية" للرواية نفسها التي يصفها الدكتور الفهري بأنها "هوية عفوية توصف بأنوثة حاملة"⁴⁶، تتجسد هذه الهوية عبر هيمنة الراوي العليم الذي "يصنع الحبكة ويحكم مصير الشخصيات، مقدما قراءة أحادية وتقريبية للأحداث والسلوكات والمواقف"⁴⁷، فالسرد لا يسلم مفاتيحه لأي من الشخصيات بل يظل محكوماً بصوت واحد يوجه الأحداث منذ العتبة الأولى 'وصلت الحافلة إلى آخر محطة بالقصر الصغير...' حتى 'المشهد الختامي'⁴⁸ مسيطراً على تطور الحبكة نحو "النهاية السعيدة وانتصار الخير والحب"⁴⁹.

هذه الأحادية السردية، على عكس البوليفونية باختينية التي تتيح تعدد الأصوات والرؤى المستقلة، تشيد عالماً مغلقاً ذا معنى واضح يعكس رؤية مثالية وحاملة تنتمي إلى نموذج "الرومانسيات التراثية التي تنطلق إلى خلاص من فقر وتعاسة عبر زواج مثالي"⁵⁰. فالبنية الروائية "تسير في خط تصاعدي واضح عبر سبع متواليات سردية"⁵¹، تبدأ بأزمة البطلة "رؤيا"

⁴² المرجع السابق نفسه، ص 190.

⁴³ المرجع السابق نفسه، ص 181.

⁴⁴ يوسف الفهري، الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 181 - 182.

⁴⁵ المرجع السابق نفسه، ص 181.

⁴⁶ المرجع السابق نفسه، ص 201-202.

⁴⁷ المرجع السابق نفسه، ص 202.

⁴⁸ المرجع السابق نفسه، ص 203.

⁴⁹ المرجع السابق نفسه، ص 201.

⁵⁰ المرجع السابق نفسه، ص 201.

⁵¹ المرجع السابق نفسه، ص 204-214.

وتنتهي بانتصار الحب وزواجها من "عبد النور" في إطار بناء درامي تقليدي "يحكم مصير الشخصيات ويصنع الحكمة"⁵². يتعمق التحليل في كشف العلاقة الجدلية بين السارد والمبدعة حيث أن "عملية الربط بين الروائية أمامة قزير وشخصية 'رؤيا' قد يتحقق في كثير من المجالات"⁵³، من خلال تقاطعات السيرة والفضاءات الحميمة، ليرز "متخيل يتمظهر فيه الكثير من التمثلات حول التطلعات والأحلام والمواقف والرؤى"⁵⁴، وهي لعبة تخيلية وفقاً لفيليب لوجون تعمل في فضاء "غياب ميثاق الأوتوبوغرافيا" الرسمي⁵⁵، حيث "تمارس لعبة التخيل وتصنع لغة تكشف عن وعي معين"⁵⁶ لتشكيل هوية سردية بديلة.

كما يتجلى تشكل هذه الهوية عبر تمثل الجسد بوصفه "سبيل الكتابة عند المرأة ونارها التي لا تنضب"⁵⁷ حيث يتحول إلى وسيط تعبري ووعاء للذاكرة العاطفية "زخم الذكريات"⁵⁸. غير أن هذا التمثيل لا يخرج عن إطار الانزياح الاستعاري والرومانسي، حيث يصور الجمال على أنه "ذلك الذي لا يوجد على وجنتي الفتاة بل في عيون عاشقها"⁵⁹، مما يعزز الطابع المثالي والحالم للهوية السردية التي تبنيها الرواية، فالجسد هنا ليس موقفاً للصراع أو الاحتجاج بل هو وسيط تعبري في خدمة رؤية رومانسية تحاول "تقديم مشهد فيه من الأحاسيس المحركة للجسد"⁶⁰.

وفي الاتجاه ذاته، يتحول الفضاء الجغرافي (غوجين، طنجة، أصيلة) إلى امتداد رمزي للذات الحاملة، ف "غوجين" هي "فضاء حميمي لرؤيا، فيه من النوستالجيا"⁶¹، وفضاء يحتضن "أهم الأحداث والتحويلات، وتنامي الشخصيات"⁶²، هذا التشابك بين الذات والمكان يعكس أحد أبعاد الهوية السردية التي يطرحها الكتاب حيث يصبح الفضاء "ذاكرة وتخيلاً واستلهاماً جمالياً"⁶³.

ختاماً، يمثل هذا التحليل استكشافاً دقيقاً لتشكيل هوية سردية بديلة وحاملة، تبحث عن التماسك والمعنى ضمن عالم روائي مغلق، فهي لا تسعى إلى تفكيك النظام الرمزي الأبوي عبر تعدد الأصوات كما في نماذج أخرى، بل تبني عالمها الخاص عبر سردية أحادية توجيهية تعيد "تأكيد قيم الحب والخير في مواجهة الشر والكراهية"⁶⁴.

وهكذا تسهم هذه القراءة في تعميق فهم الانزياح النوعي ليس كموقف إيديولوجي فحسب، بل كاستراتيجية سردية لإنتاج هوية متخيلة، تكشف عن "تنوع أشكال تمثل الذات الأنثوية وتفاعلها مع إكراهات الواقع وسلطة التقاليد في الخيال الروائي

⁵² المرجع السابق نفسه، ص 222.

⁵³ يوسف الفهري، الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 215-216.

⁵⁴ المرجع السابق نفسه، ص 216.

⁵⁵ المرجع السابق نفسه، ص 198.

⁵⁶ المرجع السابق نفسه، ص 198.

⁵⁷ أورده د. يوسف الفهري في: الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 222. نقلاً عن ميلان كونديرا، فن الرواية، ص 13.

⁵⁸ أورده د. يوسف الفهري في: الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 223. مقتطف من رواية رؤيا غوجين لأمامة قزير ص 190.

⁵⁹ يوسف الفهري، الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 224.

⁶⁰ المرجع السابق نفسه، ص 223.

⁶¹ المرجع السابق نفسه، ص 196.

⁶² المرجع السابق نفسه، ص 196.

⁶³ المرجع السابق نفسه، ص 196-215-216.

⁶⁴ يوسف الفهري، الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 201.

العربي المعاصر" ⁶⁵. فالهوية السردية هنا ليست انعكاساً مباشراً للهوية البيولوجية بل هي بناء تخيلي معقد يعبر عن "الخصوصية الثقافية المؤثرة في التصور" ⁶⁶، مما يجعل الرواية نموذجاً متميزاً لفهم آليات تشكل الهوية الأنثوية في الأدب العربي الحديث.

❖ رابعاً: الهوية والذاكرة والمكان: استعادة الجذور كمسعى وجودي في رواية "الجماليات الثلاث" لفوزية شويش

يواصل الدكتور الفهري رحلته التحليلية مع رواية "الجماليات الثلاث" للروائية الكويتية فوزية شويش بوصفها نموذجاً أدبياً متقدماً في استكشاف العلاقة الجدلية بين الذاكرة والمكان والهوية، تتدرج القراءة ضمن المنظور السردى الأنطولوجي حيث تفكك التشابكات بين التاريخي والتخييلي، وتكشف عن الدور المركزي للمكان كفاعل جمالي وحامل دلالي في تشكيل وعي الشخصيات وإعادة بناء الهويات المبعثرة.

يقدم التحليل رؤية ثرية للعلاقة الجدلية بين الهوية والمكان، فالأرض هنا لا تمثل مجرد إطار جغرافي خامد بل تتحول إلى "مكون أنطولوجي" ⁶⁷ جوهرى يشكل هوية الشخصيات ويعبر عن كينونتها الوجودية. فالمكان في الرواية - الممتد من إسطنبول إلى حائل فالكويت - يغدو فاعلاً سردياً حياً، يوجه الأحداث وينحت مصائر الشخصيات، متحولاً من فضاء فيزيائي إلى مجموعة من الأحاسيس والمشاعر والوشائج والتعبير والأزمنة ⁶⁸، حاملاً أبعاداً حضارية وثقافية وسيكولوجية وسوسولوجية وتاريخية. فالمشهد الروائي لا يقتصر على الوصف الطبوغرافي بل يصبح نسيجاً من الدلالات تعيد تشكيل الوعي بالذات والانتماء.

يرى الفهري أن الرواية تعيد تشكيل المكان من خلال ذاكرة متعددة الطبقات: ذاكرة الجد (عبد القادر بيه)، وذاكرة الأب (عثمان)، وذاكرة البنت (توناي)، التي "تتقمصها الروائية نفسها أحياناً" ⁶⁹، لتحويله من فضاء فيزيائي إلى كينونة وجدانية. فالمكان هنا ليس إطاراً سلبياً بل يصبح "قوة فاعلة توجه الأحداث وتكشف عن المسكوت عنه في التاريخ الرسمي" ⁷⁰. ومن خلال هذا التعدد الذاكراتي يتحقق استرجاع المكان لا كمعطى ثابت بل ككيان متخيل يعاد بناؤه جمالياً، حيث "المكان في الرواية ذاكرة وتخييل واستلهام جمالي" ⁷¹. وهكذا، تتحول عملية الاستعادة إلى فعلٍ إبداعي يزاوج بين الوثيقة التاريخية والانزياح التخييلي.

يتعمق التحليل في الكشف عن الآليات الجمالية التي تعيد بها الروائية صياغة العلاقة مع المكان، حيث يتحول الوصف إلى خطاب شعري مفعم بالحنين (النوستالجيا) والوجع الوجودي، فالشعرية هنا ليست زخرفاً أسلوبياً فحسب، بل هي رؤية تعيد تشييد العالم الداخلي للشخصيات. وهكذا، يغدو المكان محملاً بالذاكرة والذاكرة بدورها تستعاد عبر المخيلة الخلاقة في عملية تفاعلية تؤكد أن "الذاكرة هي إحدى الوسائل التي نعي بها الواقع... بينما المخيلة من حيث الجوهر فكرة عن اللاواقعي" ⁷²، هذا الانزياح نحو الشعرية يضيف على المكان طابعاً وجدانياً يجعله وعاءاً للمشاعر واستعارة لتماسك الذات

⁶⁵ المرجع السابق نفسه، ص 180 - 227.

⁶⁶ المرجع السابق نفسه، ص 186.

⁶⁷ المرجع السابق نفسه، ص 236.

⁶⁸ المرجع السابق نفسه، ص 233.

⁶⁹ يوسف الفهري، الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 238.

⁷⁰ المرجع السابق نفسه، ص 233 - 236 - 237. (التداخل بين السرد التاريخي والتخييل)

⁷¹ المرجع السابق نفسه، ص 245.

⁷² أورد د. يوسف الفهري في: الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 244. نقلاً عن ميري ورنوك،

الذاكرة في الفلسفة والأدب، ص 56.

المهددة بالتشظي.

تتقاطع الرواية مع أجناس السيرة الذاتية والتاريخ والرحلة دون الانحصار في أي منها، فمن خلال لعبة التخيل الذكية توارى الكاتبة ذاتها وراء الساردة توناي مما يتيح مسافة نقدية تسمح بخلق حوارية بين الذات والآخر، وبين الوقائع التاريخية المؤنثة والنسيج التخيلي، هذا التمازج يجسد ما أشار إليه بول ريكور في حديثه عن "التفاعل بين السرد الخيالي والسرد التاريخي"⁷³ كمدخل لفهم الزمن الإنساني.

يشدد الفهري على أن اللغة في الرواية ليست أداة تواصل فحسب، بل هي "وعاء الهوية وملقّي الانتماءات المتضاربة: التركية، العربية، الحائلية، السعودية، الكويتية"⁷⁴، وبالتالي، فإن موت اللغة أو تأكلها في الرواية يعادل تفتت الهوية، بينما يمثل استرجاعها واستحضارها محاولة لإعادة بناء الجسور مع الذات الجماعية الممزقة.

يلفت التحليل إلى أن الرواية ترفض التسلسل الزمني الخطي، وتقدم زمنا دائريا تتلاشى فيه الحدود بين الماضي والحاضر وتتلاشى فيه الحدود بين الأمكنة⁷⁵، فالعناوين الفرعية المؤرخة تشكل خارطة مكانية-زمنية تعكس تشظي التجربة الإنسانية في فضاءات متعددة (إسطنبول، حائل، الكويت). هذا البناء يعزز فكرة أن الهوية هي نتاج تراكم طبقات الذاكرة عبر الأمكنة.

تخلص الدراسة إلى أن "الجماليات الثلاث" تقدم نموذجا روائيا متقدما، يدمج بين العمق التاريخي والجمالية الشعرية والتفكير الفلسفي في مسألة الهوية. فمن خلال "ذاكرة المكان" تتجسّد فوزية شويش في تحويل السرد إلى فضاء وجودي يطرح إشكاليات الوجود والانتماء والضياغ والاستعادة، فاستعادة جذور العائلة عبر الأمكنة والتواريخ ليست مجرد حفريات في الماضي، بل هي محاولة لإعادة تشكيل الذات في الحاضر، وبناء هوية سردية مركبة تستوعب تعدد الانتماءات. وفي هذا الإطار، يظهر بوضوح كيف أن مفهوم "الهوية السردية" حسب مقاربة بول ريكور يجد حقلًا تطبيقيًا خصبا في هذا النص، حيث تبنى الهوية وتفهم من خلال "الحكاية التي ترويها الذات عن نفسها وعن علاقتها بالمكان-الذاكرة"⁷⁶. كما تقدم الرواية نقدا ضمنا لآثار الحداثة والعولمة، حيث يتم استبدال الأمكنة الحميمة بفضاءات عالمية نمطية، "تمحى معها جذور الذاكرة"⁷⁷. وهكذا، تتجاوز الرواية وظيفتها الجمالية لتصير وثيقة نقدية تسجل مآل الهوية في مواجهة رياح التغيير العاتية.

❖ خامسا: سرديات التطرف الديني: رواية "رايات الموتى" وأزمة الهوية في السياق العربي المعاصر

في المحطة الأخيرة من رحلته التحليلية، ينفذ الدكتور الفهري إلى أعماق إشكالية الدين والهوية من خلال رواية "رايات الموتى" للروائي المصري هاني القط، حيث تجسد تعالقا معقدا بين الحدث التاريخي "مذبحة الأقصر 1997"⁷⁸ والتخيل السردية الذي يحول الوثيقة إلى مادة للتأمل في الأزمة الوجودية والهوياتية العربية. لا يقتصر تحليل الفهري على القراءة السياسية أو الاجتماعية السطحية للظاهرة الإرهابية، بل يغوص في الطبقات السردية العميقة التي تظهر "الانزياح عن

⁷³ يوسف الفهري، الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط1، 2021، ص 236 - 237. (مناقشة لأفكار بول ريكور).

⁷⁴ المرجع السابق نفسه، ص 232.

⁷⁵ يوسف الفهري، الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 236.

⁷⁶ المرجع السابق نفسه، ص 236 - 237 (استمرار لمناقشة أفكار بول ريكور حول التفاعل بين السرد الخيالي والتاريخي وبناء الزمن الإنساني والهوية السردية)..

⁷⁷ المرجع السابق نفسه، ص 253.

⁷⁸ واقعة إرهابية وقعت في الأقصر بمصر عام 1997، حيث هاجم مسلحون مجموعة من السياح الأجانب.

المقدس، وتحول الدين إلى خطاب مسلط يلغي الذات ويبرر العنف⁷⁹.

تقوم الرواية على حدث تاريخي موثق، لكنها لا تتعامل معه كمادة إخبارية بل تحوله إلى إطار وجودي، فالحادثة تتحول من مجرد سجل دموي إلى فضاء لاستقصاء سؤال الهوية في لحظتها الأكثر انكساراً. يوضح الفهري أن الرواية "تتضبط لمنطق الكتابة التاريخية من حيث الأحداث الكبرى التي توطر المرحلة"⁸⁰، لكنها في الوقت نفسه "لا تقبل تزوير التاريخ أو إخضاعه لتخييل روائي مطلق"⁸¹، هذا التوتر بين الالتزام بالحدث وحرية التخييل يولد هوية سردية فريدة تطرح من خلالها الرواية أسئلتها الأنطولوجية دون التوصل من ثقل الواقع.

تُبنى الرواية على تعددية صوتية حادة، تعكس التشظي الحضاري والهوياتي الذي تعيشه الشخصيات، يبرز هذا جلياً في التقسيم الهيكلي للنص حيث تخصص الأرقام الفردية (1، 3، 5...) لفصول تُروى من منظور ويليام (الشاعر الإنجليزي) الذي يُمثّل عالم الغرب والجمال والشعر والفردانية، في المقابل تُخصّص الأرقام الزوجية (2، 4، 6...) لفصول تُروى من منظور سعيد (الشاب المصري المنتمي لجماعة متطرفة) الذي يمثل الشرط الاجتماعي المهمش والخطاب الديني المغلق والجماعية القاتلة⁸². هذه البنية التوازنية المتقابلة ليست تقنية شكلية فحسب بل هي تجسيد سردي للانقسام الحضاري والهوياتي الذي ينتج العنف، فكل صوت ينشئ عالماً منفصلاً من الدلالات والقيم مما يجعل الحقيقة الواحدة مستحيلة، والهوية الجامعة مخفية.

بدلاً من تقديم تفسيرات سوسولوجية أو نفسية مبسطة لدوافع العنف، تغوص الرواية في الانزياح الوجودي للفاعل، فشخصية سعيد لا تقدم كشر مطلق، بل كنتاج لاغتراب مزدوج: اغتراب عن ذاته المهمشة، واغتراب عن الدين الذي يختزل إلى طقوس شكلية وأوامر عمياء. تظهر الرواية كيف يتحول الإيمان إلى إذعان، وكيف يستبدل السؤال الأخلاقي بالامتثال للأمر، هنا يبرز الفهري كيف يتوصل النص بمقولة القدر كتفسير ملتبس للفعل، حيث يصور القدر كـ "ذلك المتخفي كأبرع ساحر لم يخطئ مرة في إدهاش البشر منذ عرفوه"⁸³، هذا الاستدعاء لا يبرر الفعل بل يكشف الانزياح عن مسؤولية الذات نحو خطاب جبري يلغي الإرادة الإنسانية.

في مواجهة فضاء القبح والموت، تقيم الرواية فضاء موازيا للجمال ممثلاً في الشعر والموسيقى، والحب، فعلاقة ويليام وجانيت وحسبهما الشعري، لا تُقدم كزينة سردية بل كمناعة وجودية وإمكانية للمقاومة بالجمال. يظهر التحليل أن الرواية "تستعير بلاغة الشعر واستعاراته لمواجهة بلاغة العنف المباشرة"⁸⁴، فالجمالية هنا ليست هروباً من الواقع، بل هي رؤية بديلة للعالم تتعالى على منطق التكفير والتدمير. إن اغتيال ويليام الشاعر هو رمز لاغتيال الحساسية الجمالية والتسامح في مواجهة التعصب.

يخلص تحليل الدكتور الفهري إلى أن "رايات الموتى" تنجح في تحويل الصدمة التاريخية إلى تشخيص سردي لأزمة الهوية العربية في بعدها الروحي والوجودي، فالرواية لا تنتقد التطرف كظاهرة سياسية فقط، بل تكشف عن الفراغ الروحي

⁷⁹ يوسف الفهري، الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 260 - 262 - 264 - 271 - 273 - 275.

⁸⁰ المرجع السابق نفسه، ص 267.

⁸¹ المرجع السابق نفسه، الصفحة نفسها.

⁸² المرجع السابق نفسه، ص 303-304.

⁸³ أورده د. يوسف الفهري في: الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 290. مقتطف من رواية رايات الموتى لهاني القط ص 31.

⁸⁴ يوسف الفهري، الهوية السردية في الرواية العربية، دائرة الثقافة، الشارقة، ط 1، 2021، ص 294.

والانفصام القيمي الذي يسمح باختطاف المقدس وتحويله إلى أداة قتل. الهوية السردية هنا تبنى عبر الصدام بين خطابات متعادلة (دينية متطرفة، جمالية إنسانية، سياسية قمعية) مما يعكس تشظي الذات الجمعية العربية التي تتأرجح بين هويات مُتصادمة.

هكذا، يثبت التحليل أن رواية "رايات الموتى" تشكل نموذجاً مكتملاً للهوية السردية كما يصوغها المشروع النقدي للفهري: هوية لا تختزل في انتماء ثابت بل هي عملية بناء وتفكيك مستمرة في بوتقة السرد حيث يتقاطع التاريخي مع التخيلي والسياسي مع الوجودي، لتقديم تشريح عميق لجرح الهوية العربية النازف.

✓ خاتمة:

بعد رحلة تحليلية معمقة وقراءة متعددة المستويات تتوغل في الأبعاد الفكرية والتقنية للنص الروائي العربي، يبرز مشروع الدكتور يوسف الفهري في كتابه "الهوية السردية في الرواية العربية" بوصفه إنجازاً نقدياً نوعياً وراسخاً ضمن حقل السرديات والنقد الأدبي العربي المعاصر. فلم يقتصر هذا العمل على مجرد تقديم قراءة تطبيقية للنظريات النقدية الغربية، بل تجاوز ذلك إلى تأسيس رؤية منهجية متكاملة تزوج ببراعة بين العمق النظري المستند إلى تراث فلسفي رصين، والغوص التطبيقي في أعماق النصوص الروائية، مشكلاً أنطولوجيا سردية عربية قادرة على استيعاب تعقيدات الذات في زمن التشظي والانزياح.

يتميز المشروع النقدي للفهري باتساق منهجي لافت، حيث ينسج خريطة مفاهيمية مترابطة تربط بين المستويات النظرية والتطبيقية في نسج تحليلي متماسك، فالمنهجية المعتمدة تنطلق من رؤية ثقافية شاملة تتعامل مع النص الروائي بوصفه فضاء حوارياً تعبر من خلاله الذات عن أزماتها الوجودية وتصوراتها للعالم. وقد تجلّى هذا التماسك في القدرة على تطبيق الإطار النظري المستمد من فلسفة ريكور السردية ومفهوم البوليفونية الباختيانية على نصوص روائية متنوعة، دون أن يفقد التحليل خصوصية كل نص أو يختزله إلى مجرد نموذج إيضاحي. لقد استطاع المؤلف أن يحوّل النظرية النقدية من إطار خارجي يفرض على النص إلى أداة حيوية تنبثق من صميم المادة النصية نفسها، مما يجعل التحليل يشبه عملية استنطاق داخلية للنص أكثر من كونه قراءة خارجية.

يقدم هذا المشروع إضافة نوعية للحقل النقدي العربي من خلال تجاوزه الثنائيات التقليدية التي طالما حكمت القراءات النقدية، كالانقسام بين الشكل والمضمون، أو بين الخصائص الجمالية والدلالات الثقافية، فالهوية السردية كما قدمها الفهري ليست موضوعاً يدرس من الخارج، بل هي عملية بنائية تنشأ من تفاعل العناصر السردية المختلفة داخل النص. وهذا المنظور الداخلي يسمح بقراءة متعددة المستويات للنص الروائي، حيث يصبح تشظي الهوية ليس مجرد فكرة تعبر عنها الشخصيات، بل بنية سردية متجسدة في تقنيات السرد نفسه، في توزيع الأصوات، وتعدد وجهات النظر، وتشابك الأزمنة، وتفاعل اللغة مع الفضاء.

يفتح هذا المشروع النقدي آفاقاً رحبة للتطوير والتوسع، لعل أبرزها الاستمرار في تطبيق هذه الرؤية المنهجية على حقول سردية جديدة تزيد من ثراء المقاربة وتعزز فعاليتها التحليلية. وفي هذا الإطار، تجدر الإشارة إلى أن المشروع النقدي للدكتور الفهري يستمر في التوسع والتطور، حيث يتجه حالياً إلى دراسة الهوية السردية في الروايات المغربية الفرنكوفونية ضمن أطروحة دكتوراه أعكف على إعدادها تحت إشرافه، مما يمثل امتداداً طبيعياً لرؤيته النقدية وانطلاقاً نحو آفاق جديدة تنثري الحقل النقدي وتعمق فهم الآليات التي تتشكل من خلالها الهوية في السياقات اللغوية والثقافية المختلطة.

هذا التوجه الجديد يعد امتداداً نوعياً للمشروع، حيث يفتح الباب أمام دراسة إشكالية الهوية في سياق الانزياح اللغوي

والثقافي، ويساهم في ربط المشروع النقدي العربي بالحوار النقدي العالمي مع الحفاظ على الخصوصية المحلية. كما يمثل تجسيدا عمليا لمرونة المنهجية التي أرساها المؤلف، وقدرتها على الاستجابة لمتطلبات النصوص والسيقات الجديدة. يظل كتاب "الهوية السردية في الرواية العربية" علامة فارقة في النقد الأدبي العربي، ليس فقط لما قدمه من قراءات عميقة للنصوص الروائية، بل لما أسسه من رؤية منهجية متكاملة تفتح آفاقاً جديدة للبحث. فالمشروع لا يكتفي بتشخيص أزمة الهوية في الواقع العربي، بل يقدم الأدوات التحليلية لفهم كيفية تعامل المخيال السردى مع هذه الأزمة وتحويلها إلى مادة إبداعية. وفي هذا المعنى، يصبح النقد عند الفهري شكلاً من أشكال المقاومة المعرفية، حيث يعيد بناء الذات العربية من خلال تفكيك خطابات السردية وكشف آليات تشكيلها.

إن قيمة هذا العمل تتجاوز مجرد الإضافة المعرفية إلى كونه تأسيساً لوعي نقدي جديد قادر على مواجهة تعقيدات الواقع العربي من خلال فهم آليات تشكل تمثيلاته السردية، وهو بهذا المعنى لا يخاطب النقاد والأكاديميين فحسب، بل يخاطب كل قارئ يبحث عن فهم أعمق لذاته ولعالمه من خلال مرايا السرد.

✓ لائحة المراجع:

1. بنكراد، سعيد. (2023). **الهوية السردية: المحكي بين التخيل والتاريخ**. الدار البيضاء: المركز الثقافي للكتاب، ط 1.
2. برادة، محمد. (1996). **أسئلة الرواية أسئلة النقد: حوار مستحيل؟** الدار البيضاء: منشورات الرابطة، ط 1.
3. باختين، ميخائيل. (1987). **الكلمة في الرواية**. ترجمة: محمد برادة. الرباط: دار الأمان، ط 1.
4. الدعاس، سعداء. (2010). **لأنني أسود**. الكويت: دار بلاتينيوم بوك.
5. القط، هاني. (2008). **رايات الموتى**. القاهرة: دار ميريت للنشر.
6. الفهري، يوسف. (2021). **الهوية السردية في الرواية العربية**. الشارقة: دائرة الثقافة، ط 1.
7. قزیز، أمامة. (2014). **رؤيا غوجين**. الرباط: دار أبي رقرق للطباعة والنشر.
8. كونديرا، ميلان. (2005). **فن الرواية**. ترجمة: فؤاد شاهين. دمشق: دار الحوار للنشر والتوزيع.
(ورد نقلاً عنه في: يوسف الفهري، **الهوية السردية في الرواية العربية**)
9. لحداني، حميد. (1991). **بنية النص السردى: من منظور النقد الأدبي**. بيروت: المركز الثقافي العربي، ط 1.
10. ريكور، بول. (2005). **الذات عينها كآخر**. ترجمة: جورج زيناتي. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.
11. ورنوك، ميري. (2007). **الذاكرة في الفلسفة والأدب**. ترجمة: [غير متوفر]. بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
(ورد نقلاً عنه في: يوسف الفهري، **الهوية السردية في الرواية العربية**)
12. بيضون، عباس. (1998). **ساعة التخلي**. بيروت: دار النهار للنشر.

عنوان البحث

تحليل أيقونوغرافي لسائقي عربات الخيول في الفن الصخري بالمغرب القديم: إشكالية الجنس واللباس في ضوء المصادر المادية والأدبية.

زكرياء بوقجيج¹

¹ باحث بمختبر التاريخ والتراث بجامعة ابن طفيل بالقنيطرة، حاصل على الدكتوراه من جامعة ابن طفيل بالقنيطرة، المغرب، في التاريخ، تخصص التاريخ القديم.

بريد الكتروني: zakaria.bokjij@uit.ac.ma

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/29>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/29>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/07م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/01م

المستخلص

تتناول هذه الدراسة تحليلاً أيقونوغرافياً لصور سائقي عربات الخيول في الفن الصخري بالمغرب القديم، مع التركيز على إشكاليتي الجنس واللباس في ضوء تقاطع المصادر المادية والأدبية. وتسعى إلى تفكيك الفرضيات السابقة التي ربطت لباس السائقين بتأثيرات متوسطة أو إفريقية وافدة، عبر مقارنة دقيقة بين أنماط اللباس المصوّر في الفن الصخري ونظائره في الحضارات القديمة. وتُبرز النتائج خصوصية هذا اللباس من حيث بنيته القصيرة والناقوسية وطبيعته القماشية، بما ينفي صناعته من الجلد ويؤكد تطور تقنيات النسيج في شمال إفريقيا القديم. كما تكشف الدراسة، من خلال تحليل بصري للنقوش ومراجعة النصوص الكلاسيكية، عن ترجيح كون سائقي العربات من النساء، في سمة مغايرة لما هو معروف في الحضارات المعاصرة. وتخلص الورقة إلى أن هذه الظاهرة تعبّر عن نموذج اجتماعي وثقافي محلي مميز، يعكس خصوصية العلاقة بين المرأة والخيول في المغرب القديم، ويسهم في إعادة قراءة الفن الصخري بوصفه وثيقة تاريخية واجتماعية ذات دلالات عميقة.

الكلمات المفتاحية: الفن الصخري، المغرب القديم، عربات الخيول، اللباس، الجنس.

RESEARCH TITLE

Iconographic Analysis of Chariot Drivers in Rock Art of Ancient Morocco: The Issue of Gender and Clothing in Light of Material and Literary Sources

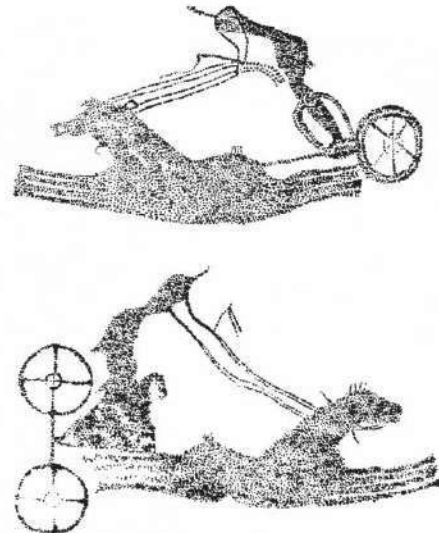
Abstract

This study presents an iconographic analysis of chariot drivers depicted in rock art from ancient Morocco, focusing on the issues of gender and clothing through a combined reading of material and literary sources. It aims to reassess earlier interpretations that linked the drivers' attire to Mediterranean or external African influences, by conducting a detailed comparison between the clothing shown in Saharan rock engravings and that of contemporary ancient civilizations. The findings highlight the distinctiveness of this attire in terms of its short, bell-shaped form and textile nature, rejecting the assumption that it was made of leather and confirming the existence of advanced textile production in ancient North Africa. Furthermore, through visual analysis of the engravings and a critical review of classical texts, the study argues that chariot drivers were most likely women—an exceptional feature compared to other ancient cultures. The paper concludes that this phenomenon reflects a unique local socio-cultural model, illustrating a distinctive relationship between women and horses in ancient Morocco, and reinforces the value of rock art as a historical and social source rich in symbolic meaning.

Key Words: Rock art, Ancient Morocco, Chariots, Clothing, Gender.

مقدمة

جذبت رسومات الفن الصخري بالمجال المغاربي انتباه المستكشفين والمهتمين بالتاريخ القديم، ومثلت صور عربات الخيول ضمنها عنصر دهشة وإثارة وغموض للباحثين منذ مدة طويلة، وطُرحت بشأنها العديد من الأسئلة، وثارَت بخصوصها نقاشات ما تزال مفتوحة إلى الآن، خصوصا ما تعلق بسائقي العربات وأشكالهم وملابسهم وجنسهم، وظهرت فرضيات للتفسير وتأويلات بخصوص شكل اللباس وبنيته، وجنس السائقين ودلالة ذلك، وفي هذا الإطار سألنا ما تعلق بالقضيتين المعروضتين، محاولا بناء سردية أقرب للمنطق التاريخي والاجتماعي، استنادا على ما توفر من أدلة ومصادر.



الوثيقة رقم 1: سائقو عربات الخيول في الفن الصخري¹

1. لباس سائقي العربات: دراسة في الفرضيات وفي المصدر.

أثار لباس سائقي عربات الخيول في الفن الصخري فضول الباحثين، وظهرت بشأنه عدة فرضيات للتفسير تستدعي الوقوف عندها بالدراسة والتحليل؛ لذلك سأقوم باستعراض رسوم الفن الصخري وتحليلها أيقونيا، للنظر في مدى صحة ومصداقية الفرضيات المطروحة، كما سأقوم باستدعاء ما دونه المصادر الأدبية وما راج فيها ارتباطا بهذا الموضوع، قصد المساهمة في فهم شكل لباس سائقي العربات وطبيعته ومصدره، ومحاولة تشكيل تصور وبناء سردية متماسكة بخصوصه.

أ. فرضية ارتباط لباس سائقي العربات بالثقافات المتوسطية والإفريقية.

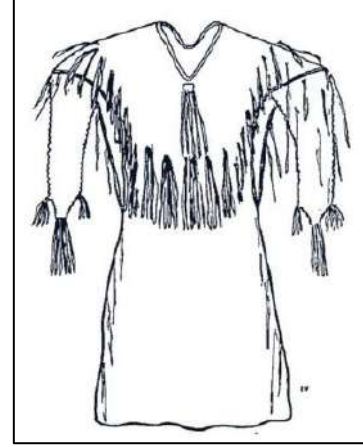
ناقش الباحثون والمتخصصون في الفن الصخري لباس سائقي العربات، وعلى رأس هؤلاء "هنري لوت"، والذي كتب عن ذلك مطولا، وأطلق على هذا النوع من اللباس اسم المثلث المزدوج² bitriangulaire، وحاول تقديم تفسير من خلال عدة فرضيات، معتبرا أن هذا اللباس يشبه أحد الألبسة التي يرتديها طوارق "الهقار" والتاسيلي حاليا، وهو عبارة عن قميص

¹ CAMPS G., « Chars », *Encyclopédie berbère*, n° 12, Éditions Peeters, 1993, p. 1877-1892.

² - يمكن تبسيط شكل لباس سائقي العربات وتمثيله بمثلثين معكوسين متقابلين ومتركيين في نفس الرأس.

³ - LHOE Henri, Le cheval et le chameau dans les peintures rupestres du Sahara, Bulletin de l'Institut Français d'Afrique Noire 1953 vol.15, n°3, p. 1149.

طويل إلى ما فوق الركبة، مصنوع من جلد الماعز المدبوغ، وتزينه مجموعة من الأهداف في الصدر والكتفين واليدين.



الوثيقة رقم 2. لباس مصنوع من جلد الماعز لطوارق الهقار والتاسيلي.⁴

وفي اعتقادي فإن لباس الطوارق يبقى بعيدا عن لباس سائقي العربات، باعتبار منطقة الخصر حيث لباس سائقي العربات ضيق، وهو ما يؤشر على أن ذلك اللباس يتضمن قطعتين، إحداهما قميص قصير في الأعلى وتتورق قصيرة في حدود الركبة، كما أن بعضها يتضمن أهدابا في المنطقة السفلى، كما أن هذا اللباس هو خاص بالرجال، بينما تعطي رسومات سائقي العربات الانطباع أننا إزاء نساء كما توحى بذلك أشكالهم.

وربط "هنري لوت" أيضا بين لباس سائقي العربات الصحراوية الذي سماه بالمثلث المزدوج - والذي هو في الحقيقة مثلثان معكوسان وملصقان على مستوى الرأس - بالفن الإيجي⁵، واعتبر أن اللباس النسوي في الفن الإيجي معروف بالتتورق الناقوسية الشكل.⁶

وهو الأمر الذي لا نجده حين ندقق في بعض الأعمال التي وصلت إلينا من الحضارة الإيجية، حيث النساء يلبسن تتورات طويلة لا علاقة لها بما يوجد في رسومات الفن الصخري في الصحراء الإفريقية، كما أن الرجال يظهرون في بعض الرسومات بتتورات قصيرة مفتوحة الجانب، وفي الغالب بلباس طويل، كما في لوحة "المنزل الغربي" بموقع "أكوتيري" بمدينة "ثيرا" باليونان.

وعند التحليل الدقيق للصورة يمكن ملاحظة الاختلاف الوظيفي بحسب اللباس، فأصحاب اللباس الطويل الذي ينسدل، والذي نجده في لوحة "المنزل الغربي" بموقع "أكوتيري" بمدينة "ثيرا"، حيث نجد أن الملابس تغطي الجسم انطلاقا من الأعلى، وذلك فيما يتعلق بركاب السفن أو الجالسين والواقفين على أعتاب المنازل أو بداخلها.

⁴ - Ibid., fig. 4.

⁵ - يقصد بالفن الإيجي مجمل الأعمال الفنية والرسومات خصوصا التي أنتجتها الحضارة الإغريقية القديمة التي ظهرت في العصر البرونزي، وقادتها كل من كريت وسيكلاديس وسبورداس.

⁶ - LHOE, Le cheval et le chameau dans les peintures rupestres du Sahara, cit., p. 1150.



الوثيقة رقم 3. لوحة "المنزل الغربي" بموقع "أكوتيري" بمدينة "ثيرا".⁷

كما يمكن ملاحظة الاختلاف الوظيفي بحسب اللباس، فأصحاب اللباس الطويل الذي ينسدل على الجسم ويغطيه انطلاقاً من الأعلى هم ركاب السفن أو الجالسون والواقفون على أعتاب المنازل أو بداخلها، بينما من يجذفون بالسفن ويقودونها يلبسون التنورات القصيرة المفتوحة الجانب، فيما يبقى نصفهم الأعلى حاسراً، ويمكن القول انطلاقاً من التركيبة الاجتماعية للمجتمع الإغريقي أن لباس التنورات القصيرة ربما كان خاصاً بالخدم أو العبيد، وأن اللباس الطويل هو لباس طبقة الأحرار وعلية المجتمع.

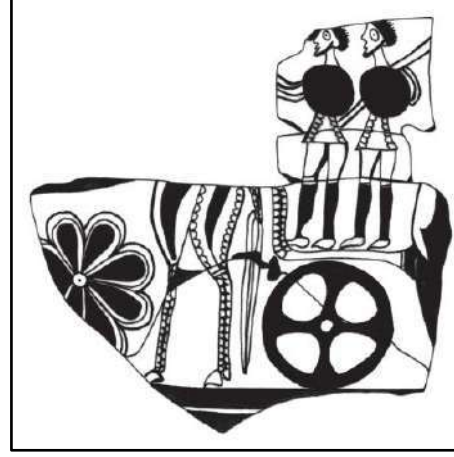
وقد يلبس الفرسان اللباس القصير كما في رسم آخر، لكن هذا اللباس يختلف عن لباس الخدم الذي يتضمن جزءاً آخر يغطي الجهة العليا من الجسم، وهو نفس الأمر الذي نجده في لباس سائقي العربات في حضارة بحر إيجه.



الوثيقة رقم 4. فرسان مع أحصنتهم على بقايا جدارية في مدينة "ميسيني" Mycène⁸

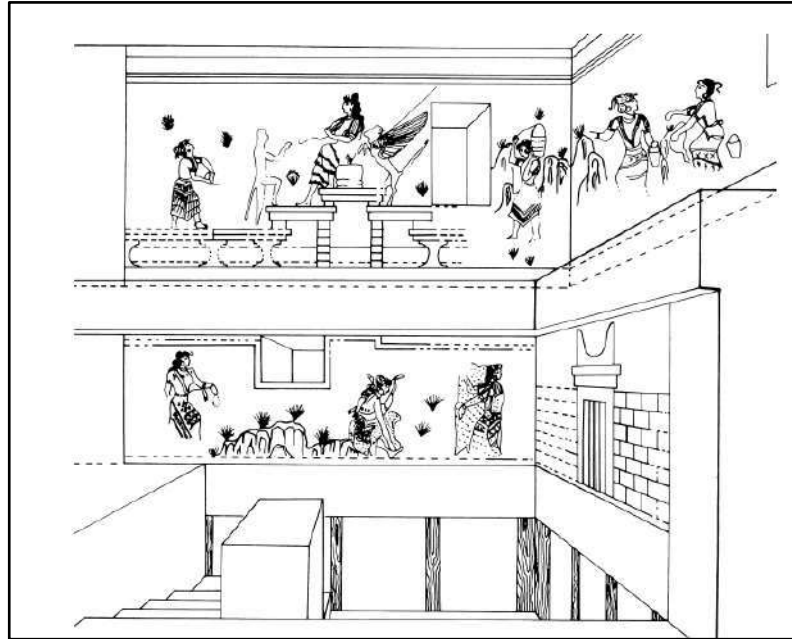
⁷ – BLAKOLMER F, « Les styles chromatiques dans l'Égée de l'Âge du Bronze et le problème de l'architecture polychrome », [s.d.], p. 106.

⁸ – Jean Cantuel, Frédéric J. Mercier, Virginie Thomas. Les équidés dans le monde égéen à l'âge du Bronze: approche archéologique et iconographique, 2008, Montpellier, France. pp.157-175, p. 166.



الوثيقة رقم 5. جنديان فوق عربة قتال على بقايا مزهرية عُثر عليها في مدينة "تيرينز" Tyrinthe⁹

كما نجد أن لباس النساء في الحضارة الإيجية كان طويلا، كما في رسومات النساء قاطفات الزعفران. (وثيقة رقم)



الوثيقة رقم 6. قاطفات الزعفران على جدارية من رسم بموقع "أكوتييري" بمدينة "ثيرا".¹⁰

يمكننا أن نستخلص من خلال المقارنة بين نمط اللباس في الحضارة الإيجية، وبين لباس سائقي العربات الصحراوية، أن هنالك اختلافا وتباينا واضحا، أولا من حيث الشكل العام للباس، ثم من حيث الطول والتفاصيل الأخرى، حيث يظهر أن لباس الإيجيين طويل وملصق بجسم الإنسان ومرتخي البنية، بينما يبدو لباس سائقي العربات قصيرا ومتماسك البنية، حيث يبتعد في نهايته السفلى عن جسم الإنسان، وهذا يعني اختلافا في طبيعة القماش الذي صنع منه اللباسان، وهو ما يؤكد أن لا علاقة للباس سائقي العربات بلباس مجتمعات الحضارة الإيجية.

كما حاول هينري لوت ربط شكل التتورات الصحراوية برسومات صخرة "كوكيل" Cogul التي وثقها "برويل" Breuil، إلا أن اختلاف التتورات من حيث طولها وشكلها المقوس إلى الداخل بيّن وواضح.

⁹ – Ibid., p. 168.

¹⁰ – AMIGUES Suzanne, « LE CROCUS ET LE SAFRAN SUR UNE FRESQUE DE THÉRA », *Revue Archéologique*, no 2, Presses Universitaires de France, 1988, p. 227-242.



الوثيقة رقم 7. برسومات صخرة "كوكيل" Cogul التي وثقها "برويل" Breuil¹¹

في المحصلة فإن العلاقة التي حاول هنري لوت إقامتها بين نمط لباس سائقي العربات الإفريقية واللباس في الحضارة الإيجية من خلال الفن الإيجي، أو بين حضارات أخرى عرفت أوروباً قديماً لا يستقيم، وتبدو الاختلافات بينها في الأنماط وفي الأشكال جلية وواضحة.

ويتضح أن هنري لوت كان يعتقد أن أي شكل من أشكال التطور الذي وصلت إليه الشعوب الإفريقية، إنما كان بإلهام من الضفة الشمالية للمتوسط، قبل وبعد غزو شعوب البحر¹² L'invasion des « Peuples de la Mer »، رغم أن المقارنة البسيطة تبين حجم الاختلافات بينها، في طريقة الرسم وشكل الشخصيات وفي نمط اللباس على وجه الخصوص الذي نناقشه، وهو ما يؤكد البعد المحلي للباس وخصوصياته المجالية.

وإن كانت المصادر المادية تفند أطروحة "هنري لوت" بوضوح، فإن المصادر الأدبية تذهب في الاتجاه المعاكس لما طرحه، مؤكدة الريادة الإفريقية في هذا المجال، على اعتبار أن الربة أثينا وهي من أقدم آلهة اليونان، إنما أخذ لباسها من أفريقيا، فالإغريق اقتبسوا من الليبيين لباس ودرع تماثيل أثينا بحسب هيرودوت،¹³ وليس مستبعداً أن تكون اقتباساتهم غير مقتصرة على قضية "إيجيد" فقط.

ب. طبيعة اللباس ومصدره.

أثارت طبيعة لباس سائقي عربات الخيول خيال الباحثين وفضولهم، وكان التساؤل حول طبيعة المادة التي صنعت منها تلك الملابس قضية تقتضي الوقوف عندها. وأول ما يتبادر إلى الذهن أن ملابس سائقي العربات مصنوعة من الجلد، على اعتبار أنها المادة الأكثر يسراً في الاستعمال والأقرب إلى البساطة وعدم التعقيد، أما الأثواب والأقمشة فإنها تتطلب مراحل من الحياكة والصباغة والغزل وغيرها من العمليات التي قد لا تكون مجتمعات البيئة الصحراوية على دراية بها، أو أنها أقل تطوراً وتحضراً من أن تتقن عملية الحياكة وصناعة الملابس من الأثواب والأقمشة على حد زعم بعض الباحثين.

¹¹ – DIAZ-ANDREU Margarita, « A Hundred years of post-Palaeolithic rock art studies in Spain/Cien años en los estudios de pintura rupestre post-paleolítica en la investigación española », *The Levantine Question: The Development of Spanish Levantine Rock Art*, 2012, p. 25.

¹² – LHOE, Le cheval et le chameau dans les peintures rupestres du Sahara, *cit.*, p. 1153.

¹³ – Hérodote, IV, CLXXXIX.

غير أن التدقيق في التنورات وفي شكلها يبين بشكل جلي أنها لا يمكن أن تكون من الجلد، على اعتبار أن الجلد مادة ثقيلة، لذلك فهي تميل إلى الانسدال والاقتراب من الجسم كلما استطالت، وهو الأمر الذي نلاحظ عكسه في التنورات القصيرة ذات الشكل الناقوسي المقوسة إلى الخارج، وهو شكل لا يمكن إلا لقطع القماش الخفيفة المهيئة بإتقان أن تأخذه، والدلائل على أن الشمال الأفريقي عرف صناعة الثوب وحيآكته منذ ما قبل المرحلة الخيلية وبعدها عديدة، منها صور الليبيين في الرسومات الفرعونية، حيث الملابس الطويلة المزركشة المصنوعة من الثوب واضحة،¹⁴ كما أن شمال أفريقيا عرف وجود نبتة القطن التي تستعمل في صناعة الألبسة،¹⁵ كما تم العثور على أثواب وأقمشة في القبور التلية Tumulus مصنوعة من الصوف والكتان.¹⁶ وهو ما يعني أن لباس سائقات العربات غير مصنوع من الجلد، بل من ثوب أو قماش أو قطن.

2. سائقو أم سائقات العربات؟

ظلت قضية جنس سائقي العربات الصحراوية في شمال إفريقيا بعيدة عن الدراسة والتناول، ولم يسلط عليها الضوء كما باقي القضايا المرتبطة بهذا الموضوع، وقد حاولت مقارنة هذه القضية من خلال اتجاهين مختلفين. ارتكز الاتجاه الأول على استقراء معظم النصوص الأدبية القديمة التي تحدثت عن سائقي العربات، ومناقشتها وتفسيرها، من أجل إقامة خيط رابط بينها، والخروج باستنتاجات معقولة بشأنها، وارتكز الاتجاه الثاني على التحليل الأيقوني لعدد لا بأس به من رسومات الفن الصخري التي صورت سائقي العربات في وضعيات مختلفة، ومن مواقع متعددة، قصد بناء استنتاجات منطقية بخصوصها، ثم المقارنة بين الاتجاهين في نهاية المطاف، إن كانا يدفعان في نفس الاتجاه ونفس الفرضية ونفس التأويل، أم أنهما يتناقضان ويختلفان.

أ. سائقات العربات في المصادر الأدبية.

نجد في المصادر الأدبية ما ذكره هيرودوت من أن الماكلييس يقيمون حفلا سنويا على شرف الربة أثينا، حيث تتوزع الفتيات إلى مجموعتين تتصارعان بالحجارة والعصي، ويقولون إنهم ورثوا هذه الممارسات التي أسسها أجدادهم، تكريما للربة التي ولدت في بلدهم، والتي نسميها نحن الإغريق أثينا. وإذا حدث أن إحدى الفتيات ماتت متأثرة بجراحها خلال الصراع، فإن ذلك دليل على أنها عذراء مزيفة. وقبل انتهاء الصراع يقومون بما يلي: من جهة يزينون أجمل فتياتهم ويلبسونها خوذة كورينثية ودرعا إغريقيا كاملا، ثم يركبونها عربة ويطوفون بها حول البحيرة.¹⁷ والإشارة هنا إلى المرأة أوالفتاة التي تتركب العربة، وذلك في سياق طقوس مستلهمة من الحروب والمعارك.

وفي نص آخر تحدث هيرودوت عن الزوويس، ويذكر أن مناطقهم توجد بعد الماكسيس، وعندما يحاربون تقود نسائهم العربات،¹⁸ وأيضا نجد أنفسنا إزاء نفس المضمون: المرأة الليبية المحاربة التي تتركب العربة.

أما النص الثالث لسيليوس، والذي سرد فيه قصة الأميرة "أسييتي" الليبية، حيث ذكر أنها كانت ترتدي لباسا رائعا وفق تقاليد شعبها، وكان شعرها الطويل مشدودا بعقدة هدية من الهيسبيريد. ثديها الأيمن المكشوف يتحدى غضب الإله مارس، وخلال المعارك تحمل في يدها اليسرى درعا متلأئا من "ثيرمودون" Thermodon مثل بقية الأمزونيّات.

¹⁴ – BATES Oric, « The Eastern Libyans », *Journal of Hellenic Studies*, vol. 35, 1915, plate III.

¹⁵ – SPRUYTTE Jean, *Attelages antiques libyens*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1996, p. 95.

¹⁶ – LHOE Henry, Le cheval et le chameau dans les peintures rupestres du Sahara, *cit*, p. 1149.

¹⁷ – Hérodote, IV, CLXXX.

¹⁸ – Hérodote, IV, CXCI.

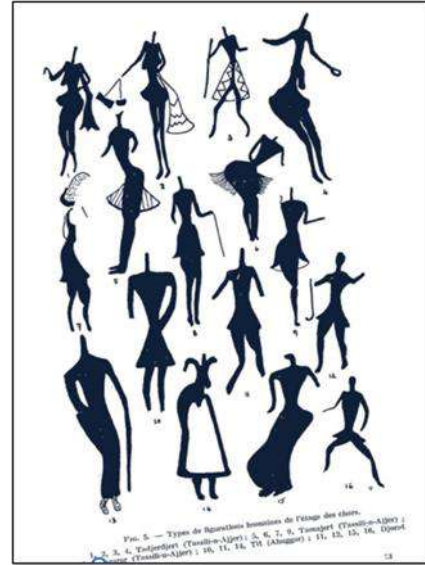
خلال تحركها السريع يُرى صعود دخان من عجلات عربتها، ترافقها محاربات بعضهن على عربات يجرها حصانان، والبعض الآخر على ظهور الأحصنة، يرافقنها أيضا نساء خضعن لنير الزواج، لكن العازبات هن من يشكلن قوام الجيش الأساسي.¹⁹ وبغض النظر عن طبيعة القصة هل هي أسطورة أم حقيقة، فإن العناصر المشتركة هي نفسها، المرأة المحاربة التي تتركب العربة.

أما النصوص الأخرى فهي تذكر الشعوب الليبية بصفة عامة دون تحديد لجنس السائقين، الذي يحتمل أن يكون ذكرا أو أنثى، كحديث هيرودوت عن اصطيداء الجرميين للمستكشفين بالعربات التي تجرها أربعة أحصنة، أو حديثه عن تعلم اليونانيين كدن أربعة خيول من الليبيين، فهنا الحديث يظل عاما، وإن كان سياق الفقرة 189 السابقة سياق نسوي بامتياز، حين يذكر هيرودوت أزياء الربة أثينا المأخوذة من لباس الليبيات والحديث عن البلديات والإيجيات والغناء النسوي بالأصوات الرقيقة.²⁰

نجد إذن أن المصادر الأدبية التي تذكر موضوع العربات تنقسم إلى صنفين: نصوص تتحدث بصفة عامة عن العربات ولا تحدد جنس السائقين، ونصوص أخرى تحدد جنس السائقين وتذكر أنهم من الإناث. تدفعنا النصوص الأدبية للاعتقاد أن ركوب العربات وسياقتها كانت مهمة تخص النساء بالدرجة الأولى في شمال إفريقيا القديم.

ب. التحليل الأيقوني لرسوم الفن الصخري.

يظهر من خلال الملاحظة في لوحات الفن الصخري أن هنالك تلازما وارتباطا بين التتورات القصيرة وسائقي العربات، حيث نجد أنها المهيمنة على بقية الألبسة، أولنقل هي الأبرز والأكثر وضوحا، وقد حاولت البحث عن الارتباط بين التتورات القصيرة ذات الشكل الناقوسي ولباس النساء لتسليط الضوء على جنس سائقي العربات.



الوثيقة رقم 8. تجميع لصور سائقي/ سائقات العربات من طرف هنري لوت.²¹

وإذا ما استثنينا في رسومات الفن الصخري الشخصيات ذات الرأس الحيواني كالصورة رقم 14 في (وثيقة رقم ٠٠)، وألصور غير المكتملة كرقم 7، وإذا ما استثنينا الصور التي تحتل الجنسين كالصور رقم 3 و 11 و 12 و 16، فإن

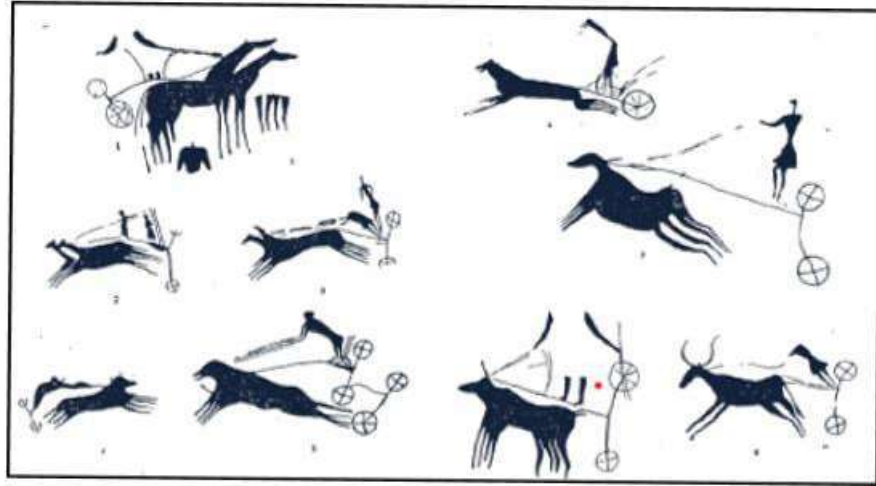
19 - Silius, G.P., II, 80 - 85.

20 - Hérodote, IV, CLXXXIX.

21 - LHOE, Le cheval et le chameau dans les peintures rupestres du Sahara, *cit.*, p. 1151.

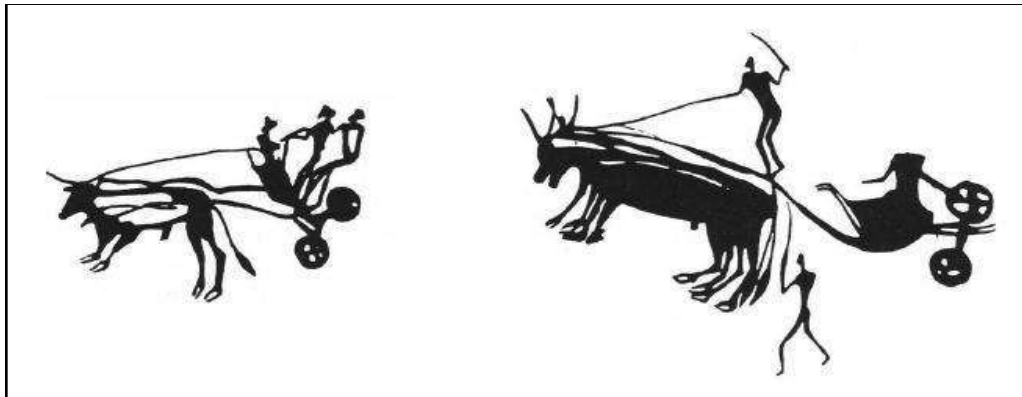
الرسومات الأكثر إتقاناً وتعبيراً تجسد شكل المرأة بوضوح، كما في الصور رقم 1 و 2 و 5 و 6 و 15، ويبدو شكل المرأة واضحة عند منطقة الخصر الضيقة وأسفلها، كما في منطقة الصدر أيضاً، ولا ننسى الإشارة التي ذكرها سيلوس عن أسبتي حين ذكر أنها كانت تترك أحد ثدييها مكشوفاً، وربما كانت هذه الممارسة وهذه الطريقة في اللباس شائعة عند الليبيات سائقات العربات كما في الرسومات 1 و 2 و 4 حيث الثديان كلاهما أو أحدهما يبدو بارزاً. (وثيقة رقم 40)

وقد يكون جنس السائقات المؤنث هو أحد التفسيرات لظاهرة الرؤوس العسوية الشكل *la tête en forme de bâtonnet*²²، حيث يبدو أن إخفاء وجه سائق العربة كان متعمداً من طرف رسام الفن الصخري، وقد يكون مرد ذلك نظرة اعتقادية أو اجتماعية ما للمرأة هي التي أملت هذه الطريقة في الرسم. (وثيقة رقم 40 و 41)²³



الوثيقة رقم 9. مجموعة من الرسوم لسائقي العربات الصحراوية لهنري لوت.²⁴

وهو الأمر الذي تؤكد رسومات وادي جرات التي قام "لوت" بتوثيقها، ويبدو في العربة التي من نقاد من طرف سائق وقد رُسم رأسه واضحاً، وبجانبه شخص آخر وقد رُسم بنفس الطريقة، بينما من يجلس في خلفية العربة بدون رأس، والتي يبدو أنها امرأة من خلال شكلها، وقد قرر الرسام عدم رسم رأسها بشكل مقصود على ما يبدو. (وثيقة رقم)



الوثيقة رقم 10. رسومات وادي جرات لعربة تجرها ثيران حيث تجلس امرأة في العربة التي على اليمين في الخلف من دون رأس، بينما يبدو أن السائقين في العربة التي على اليسار ذكورا.²⁵

²² – *Ibid.*, p. 1160.

²³ – *Ibid.*, p. 1157.

²⁴ *Ibid.*, fig. 6.

²⁵ – CAMPS Gabriel, « Les chars sahariens », *Antiquités africaines*, vol. 25, no 1, 1989, fig. 14.

خلاصة

إن مجمل ما سرده من أدلة ومؤشرات تدفع للاعتقاد أن سائقي العربات في رسومات الفن الصخري كنَّ على الأرجح نساء، وهي خلاصة إن تأكدت تحمل طابع الخصوصية الإفريقية التي لا جدال فيها، ذلك أن أغلب سائقي العربات سواء الإغريق أو المصريين أو الرومان كانوا من الرجال، وهو ما يؤكد دائما على الطابع الخاص في استخدام الخيول وركوب عربات الخيول بالمغرب القديم. كما أن لباس السائقين المميز في شكله ومظهره، والمصنوع غالبا من القماش أو القطن، يضيف بعدا آخر في مجال الخصوصية والتميز، ويؤكد أن مجتمعات المغرب القديم نسجت علاقة خاصة مع الخيول، شكَّلت نموذجا إثنوزولوجيا فريدا لا نكاد نجد نظيره في بقية مناطق العالم.

المصادر والمراجع

1. Camps G. Chars. *Encyclopédie berbère*. No. 12. Louvain: Éditions Peeters; 1993. p. 1877–1892.
2. Lhote H. Le cheval et le chameau dans les peintures rupestres du Sahara. *Bulletin de l'Institut Français d'Afrique Noire*. 1953;15(3):1149–1160.
3. Blakolmer F. Les styles chromatiques dans l'Égée de l'Âge du Bronze et le problème de l'architecture polychrome. [s.l.]: [s.n.]; [s.d.]. p. 106.
4. Cantuel J, Mercier FJ, Thomas V. *Les équidés dans le monde égéen à l'âge du Bronze: approche archéologique et iconographique*. Montpellier (FR): Université Paul-Valéry; 2008. p. 157–175, 166–168.
5. Amigues S. Le crocus et le safran sur une fresque de Théra. *Revue Archéologique*. 1988;(2):227–242.
6. Diaz-Andreu M. A hundred years of post-Palaeolithic rock art studies in Spain / Cien años en los estudios de pintura rupestre post-paleolítica en la investigación española. In: *The Levantine Question: The Development of Spanish Levantine Rock Art*. 2012. p. 25.
7. Hérodote. *Histoires*. Livre IV. Trad. et éd. diverses. Paragraphes CLXXX, CLXXXIX, CXCIII.
8. Bates O. The Eastern Libyans. *Journal of Hellenic Studies*. 1915;35: Plate III.
9. Spruytte J. *Attelages antiques libyens*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme; 1996. p. 95.
10. Silius Italicus GP. *Punica*. Livre II. Vers 80–85.
11. Camps G. Les chars sahariens. *Antiquités africaines*. 1989;25(1): fig. 14.

عنوان البحث

توظيف الخريطة الجغرافية في تدريس مادة الاجتماعيات

يوسف العود¹

¹ أستاذ الثانوي التأهيلي لمادة التاريخ والجغرافيا، حاصل على شهادة الدكتوراه في الجغرافية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة شعيب الدكالي، مدينة الجديدة، المغرب

بريد الكتروني: Youssef10elaoud@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/30>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/30>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

تتناول هذه الدراسة توظيف الخريطة الجغرافية في تدريس مادة الاجتماعيات بالسلك الثانوي التأهيلي، باعتبارها دعامة ديداكتيكية مركزية تسهم في تبسيط المفاهيم المجالية وترسيخها لدى المتعلم. وتهدف الدراسة إلى إبراز الأهمية التربوية للخريطة الجغرافية، وتحليل طرق تدبيرها ديداكتيكياً داخل الممارسة الصفية، مع الوقوف عند أبرز الصعوبات التي تواجه المدرس والمتعلم في قراءتها واستثمارها. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بالاستناد إلى المراجع التربوية والتوجيهات الرسمية، إضافة إلى التجربة المهنية للباحث. وتُظهر النتائج أن التوظيف المنهجي للخريطة الجغرافية يعزز تنمية المهارات الجغرافية الأساسية، خاصة الملاحظة والوصف والتفسير والتعميم، غير أن ضعف التكوين الرقمي، ونقص التجهيزات، وقلة الأنشطة المهارية تشكل عوائق حقيقية أمام الاستعمال الأمثل للخريطة. وتوصي الدراسة بضرورة إدماج الموارد الرقمية والذكاء الاصطناعي، وتكثيف التكوينات المهنية، لتجويد تدريس مادة الاجتماعيات.

الكلمات المفتاحية: الخريطة الجغرافية، التدبير الديداكتيكي، الممارسة الصفية، الموارد الرقمية، الذكاء الاصطناعي.

RESEARCH TITLE

Using Geographical Maps in Teaching Social Studies

Abstract

This study examines the use of geographical maps in teaching social studies at the upper secondary level, considering them a central didactic support that contributes to simplifying spatial concepts and consolidating them in learners' understanding. The study aims to highlight the educational importance of geographical maps and to analyze the didactic approaches to their classroom use, while identifying the main difficulties faced by teachers and learners in reading and utilizing maps. The research adopts a descriptive–analytical methodology, drawing on educational literature, official curricular guidelines, and the researcher's professional experience. The findings indicate that the systematic use of geographical maps enhances the development of core geographical skills, particularly observation, description, interpretation, and generalization. However, insufficient digital training, lack of equipment, and limited skills-based activities constitute major obstacles to the optimal use of maps. The study recommends integrating digital resources and artificial intelligence, as well as intensifying professional training, to improve the teaching of social studies.

Key Words: Geographical map, Didactic management, Teaching practice, Digital resources, Artificial intelligence.

مقدمة

تعتبر الخريطة وسيلة للتعبير تتحدى الحواجز اللغوية، ويستخدمها الكثير من المختصون من قبيل الباحثين في علم الاجتماع، السياسة، الاقتصاد، البيئة، التخطيط... وأصبحت تكتسي أهمية بالغة في حياتنا اليومية بسبب الثورة المعلوماتية والتكنولوجية، وكثرة التطبيقات التي تستخدم الخرائط في شتى المجالات. ولم يقتصر استخدام الخرائط على المتخصصين والدارسين، بل أصبحت تستخدمها مختلف الشرائح الاجتماعية. لقد عرفت الخريطة مساراً تاريخياً في التطور، بدءاً من العهد اليوناني مع العالم مارنيوس وبطليموس وفي العهد الإسلامي مع العالم الشريف الإدريسي، وازدادت الخريطة تطوراً خلال القرن 20م، حيث ظهرت وسائل جديدة أسهمت في تطوير الخريطة مثل الطائرة والتصوير الجوي، وظهور تطبيقات مساعدة على إنجاز الخرائط بدقة وجودة عالية. ولا ننسى كذلك؛ أن الخريطة لعبت دوراً مهماً خلال اندلاع الحرب العالمية الأولى والثانية، حيث تم استثمارها في معرفة الطرق والمسالك والأماكن من طرف الجيوش المتحاربة، وخاصة في الدول الأوروبية. كما حظيت الخريطة الجغرافية بمكانة مهمة في الممارسة التعليمية في المدارس الفرنكوفونية في أوساط الأقليات (Benimmas, 2025).

لقد حظيت الخريطة الجغرافية باهتمام متزايد في الأدبيات الديداكتيكية باعتبارها وسيلة تعليمية محورية في تدريس مادة الاجتماعيات، لما لها من دور في تبسيط المفاهيم المجالية وترسيخها في ذهن المتعلم (شاكر، غضبان، 2025). تعتبر الخريطة الجغرافية من أهم الدعامات التعليمية المستخدمة في تدريس مادة الاجتماعيات، لأنها تساعد على استيعاب وفهم الظواهر الطبيعية والبشرية والاقتصادية... وتعمل على تحقيق الأهداف التعليمية التعليمية، التي قد لا تستطيع وسائل أو دعامات أخرى تحقيقها. وتساعد الخريطة المتعلمين على فهم العديد من الظواهر، واكتشاف معلومات واقعية ومعاشة، وتقوم أيضاً على تنمية الوعي المجالي لدى المتعلمين ومساعدتهم على فهم محيطهم والمجالات البعيدة عنهم. ولذلك من الواجب الاتفاق على أهمية تعليم مهارات وتوظيف الخريطة بالشكل الأمثل في تدريس مادة الاجتماعيات، وخاصة في السلك الثانوي التأهيلي.

1- إشكالية الدراسة وأهدافها

تعتبر مادة الاجتماعيات من أهم المواد الدراسية، التي تعتمد على تنوع الوسائل والدعامات الديداكتيكية في بناء العمليات التعليمية التعليمية في الأقسام الصفية. تعتبر الخريطة الجغرافية من أكثر الدعامات السائدة في المقرر الدراسي لمادة الجغرافيا، إلا أن العديد من المدرسون قد يجدون صعوبة في التعامل مع الخريطة الجغرافية على مستوى التدبير الديداكتيكي في الممارسة الصفية. تتناول هذه الدراسة إشكالية أساسية مفادها "ما هي طرق وتدبير توظيف الخريطة الجغرافية في تدريس مادة الاجتماعيات أثناء الممارسات الصفية؟". وانطلاقاً من هذه الإشكالية يمكن طرح بعض الأسئلة الثانوية:

- ما هي الخريطة الجغرافية.

- ما هي عناصر الخريطة الجغرافية؟

- ما أهمية الخريطة في العملية التعليمية التعليمية؟

- ما هي طرق تدبير وتوظيف الخريطة الجغرافية ديداكتيكياً أثناء الممارسات الصفية؟

- هل يجد المدرس صعوبة في توظيف الخريطة الجغرافية أثناء الممارسات الصفية؟

- هل يجد المتعلم صعوبة في فهم وقراءة الخريطة الجغرافية؟

تهدف هذه الدراسة إلى التعريف بالخريطة الجغرافية وتطورها التاريخي وعناصرها، وأهميتها في العملية التعليمية

التعليمية، كما تهدف هذه الدراسة أيضا إلى تبيان طرق تدبير وتوظيف الخريطة الجغرافية من طرف المدرس أثناء الممارسات الصفية، وتبيان بعض الصعوبات التي تعترض المدرس في توظيف الخريطة الجغرافية ثم كذلك بعض الصعوبات التي تعترض المتعلم في فهم وقراءة الخريطة الجغرافية.

2- أهمية الدراسة

- لقد أثارنا اختيار موضوع الدراسة "توظيف الخريطة الجغرافية في تدريس مادة الاجتماعيات" نظرا لعدة عوامل:
- اكتساب أو تمكين المتعلمين من استثمار وضبط خطوات النهج الجغرافي والمتمثل في عملية الوصف، التفسير، التعميم، وكيفية استثماره وتوظيفه في التعامل مع الخريطة الجغرافية.
 - ضبط خطوات التدبير اليداكتيكي للخريطة الجغرافية من طرف المدرس أثناء الممارسات الصفية
 - الكشف عن واقع توظيف دعامة الخريطة في العملية التعليمية التعلمية وجعلها دعامة تقوم على تنمية مهارات الحس المجالي، المعرفي والقيمي.
 - توظيف الموارد الرقمية في توظيف الخريطة الجغرافية.
 - الكشف عن بعض الصعوبات التي تعترض المتعلم والمدرس في توظيف وفهم الخريطة الجغرافية
 - إدراك أهمية الخريطة في حياتنا اليومية وكذلك في حياة ومحيط المتعلم.

3- منهجية الدراسة

تطلب إنجاز هذه الدراسة الإطلاع على مجموعة من المراجع مثل "قراءة وتحليل الخريطة الطبوغرافية" محمد بريان، حسن بنحليمة، عبد الله العوينة، ومرجع "كفايات التأهيل المهني للدرس والمدرسة بين المرجعيات النظرية والتطبيق" للدكتور التباري النباري، كما تم الإطلاع على التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك الثانوي التأهيلي... وقد ساعدتني التجربة المهنية كمدرس لمادة الاجتماعيات بالسلك الثانوي التأهيلي، بحيث أوظف الخريطة الجغرافية في الممارسات الصفية الأمر الذي ساعد على إنجاز هذه الدراسة بكل أريحية.

4- الخريطة الجغرافية: تعريفها وتحديد مكوناتها وأصنافها وتطورها التاريخي

4-1- تعريف الخريطة، مادة الاجتماعيات، توظيف

✓ الخريطة

- تتعدد تعريفات الخريطة سواء تعلق الأمر بالخريطة الجغرافية أو بالخريطة بصفة عامة، وسنقوم بجرد لمجموعة من التعاريف على النحو التالي:
- الخريطة بمثابة وثيقة أساسية للتعرف المعمق على أية رقعة جغرافية من المجال (بريان، وآخرون، 1989).
 - الخريطة بمثابة وثيقة تعبر عن مجال يشمل معطيات جغرافية محددة مكانيا (Zagor, 1990).
 - تعتبر الخريطة الجغرافية وسيلة مساعدة على تجسيد المفاهيم المجالية، وتوطين الظواهر في صورة مركزة، يستند عليها المدرس في عدة محطات خلال تدبير التعلم (البرامج والتوجيهات لمادة التاريخ والجغرافيا، 2006).
 - إن، فالخريطة هي وثيقة، وسيلة، ودعامة تمثل عليها الكيانات الجغرافية، ويلجأ إليها المدرس في تدبير التعلم سواء في الأنشطة الصفية أو اللاصفية.

✓ مادة الاجتماعيات

الاجتماعيات مادة علمية مركبة من مادة التاريخ والجغرافيا، وتدرس الكيانات الجغرافية والحياة الاجتماعية للإنسان،

سواء على شكل مجموعات أو مجتمعات أو دراسة التفاعلات القائمة بين الكيانات الجغرافية والإنسان. والاجتماعيات مادة علمية أكاديمية تطورت بشكل مهم خلال القرن 19، وأصبح للجغرافيا والتاريخ منهج علمي خاص، ومفاهيم مهيكلة خاصة، وأدوات اشتغال خاصة. لقد عمل النظام التعليمي المغربي على تدريس مادة الاجتماعيات في مختلف المستويات العلمية ابتداء من السلك الابتدائي، والإعدادي ثم الثانوي التأهيلي، لكونها تنمي مجموعة من الكفايات والمهارات لدى المتعلمين.

✓ توظيف

تعني كلمة توظيف في مادة الاجتماعيات، استثمار واستخدام دعامة الخريطة الجغرافية في تدبير العمليات التعليمية التعلمية، وفق المنهج الجغرافي والخطوات الديدانكتيكية المتبعة.

2-4- تطور الخريطة عبر التاريخ

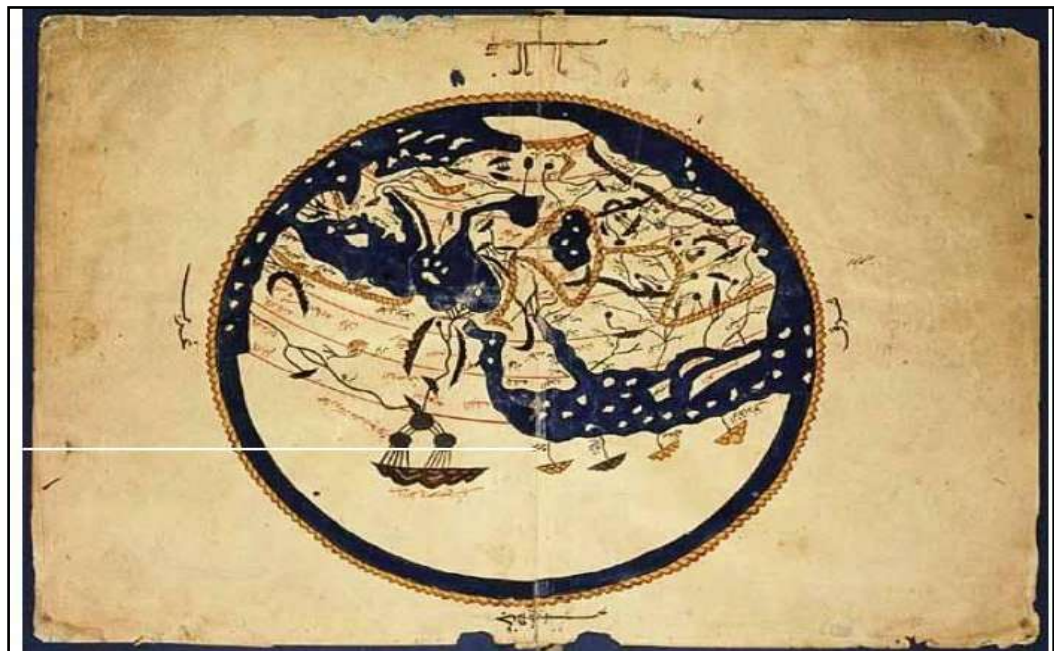
عرفت الخريطة تطورا تاريخيا منذ الفترة اليونانية إلى حدود الفترة الحالية، حيث عرفت مجموعة من التغيرات والتحولات على مستوى الوظيفة والشكل والتقنيات والوسائل المرتبطة بها:

✓ الخريطة في العهد اليوناني (الإغريقي)

ظهر صانعي الخرائط في العهد اليوناني، حيث تمكنوا من رسم خريطة العالم حسب تصورهم مثل مارينوس وبطليموس، فهم أول من طرح فكرة استخدام خطوط الطول ودوائر العرض لتحديد مواقع الأماكن.

✓ الخريطة في العهد الإسلامي

درس علماء العرب والمسلمون مثل الإدريسي والمسعودي أفكار الإغريق المتعلقة بالخرائط، وزادوا عليها وطوروها، وقاموا برسم خريطة العالم، وأعادوا حسابات أبعاد الأرض وخطوط الطول ودوائر العرض، وحددوا مواقع الأماكن فلكيا. وقد أسهم الإدريسي إسهاما أصيلا ومهما في علم الجغرافيا، وربط في كتاباته الجغرافيا مع متغيرات متعددة منها الاقتصاد والطبيعة والثقافة، ووصف العالم في كتابه (نزهة المشتاق في اختراق الأفاق)، ولا زالت خريطة الإدريسي (الشكل 1) حتى يومنا هذا في المتاحف والجامعات الغربية.



الشكل 1 : خريطة العالم كما تخيلها ورسمها الإدريسي سنة 1154م

المصدر: الأنترنت

✓ الخريطة خلال مرحلة الاكتشافات الجغرافية في منتصف القرن 15م

حدث في هذه المرحلة تطور كبير في صناعة الخرائط الجغرافية، فالاكتشافات الجغرافية مكنت من معرفة أشكال الحدود الخارجية للقارات، وظهرت عدة خرائط للعالم مثل خارطة كانتينو عام 1502م في البرتغال، وخارطة باتيسي اجنيسي في البندقية عام 1536م، بالإضافة إلى خارطة ديسلرز عام 1550م.

أما التحول النوعي في رسم خريطة العالم، فكان على يد مركيتو الذي ابتكر فكرة الإسقاط Projection مما مكنه من رسم خريطة العالم لأول مرة بشكل صحيح. أما في منتصف القرن السادس عشر، فقد تم في فرنسا ابتكار النظام المترى للقياس، واستخدمت المساحة الميدانية في تمثيل الظواهر والمعالم على الخرائط، وكانت هذه مقدمة لظهور الخرائط الطبوغرافية في فرنسا في القرن الثامن عشر. بقيت الخرائط تأخذ الشكل الوصفي حتى القرن التاسع عشر، عندما ظهرت الخرائط الموضوعاتية.

✓ الخريطة في القرن 20

عرفت الخريطة تطوراً مهماً، بسبب عوامل متعددة مثل اختراع الطائرة واستخدامها في التصوير الجوي، ومن ثم إعداد الخرائط من الصور الجوية. كما أن غزو الفضاء بواسطة الأقمار الصناعية واستخدامها في التصوير الفضائي، أسهم بشكل كبير في تطور علم الخرائط الجغرافية، فقد أصبح بالإمكان التقاط صور فضائية لكل جزء من الكرة الأرضية بشكل دوري على فترات متقاربة (صبحي، ماهر، 1996).

4-3- تصنيف أنواع الخرائط الجغرافية

تعرف الخرائط الجغرافية تنوع في الأصناف حسب طبيعة الموضوع، ومعيار الرموز، وطريقة الإسقاط، والمساحة الممثلة، والهدف، ومعيار المقياس، وكل هذه التصنيفات توظف في الخريطة خدمة للعمليات التعليمية

✓ حسب طبيعة الموضوع

تتناول مجموعة من الظواهر الجغرافية حسب كل تخصص معين، مثل الخرائط الجيولوجية، المناخية، الاقتصادية... وفي غالبيتها خرائط موضوعاتية قد تكون خرائط تحليلية أو تركيبية أو طبوغرافية.

✓ حسب معيار الرموز

يمكن التمييز بين الخرائط الطبوغرافية التي تستخدم الرموز التجسيمية وخطو التسوية، بهدف إظهار جل التفاصيل للظواهر الطبيعية والبشرية في منطقة معينة، والخرائط الجغرافية التي تضم الخرائط المناخية والاقتصادية والبشرية.

✓ حسب معيار طريقة الإسقاط

تعرف هذه الخرائط تنوعاً حسب معيار الإسقاط، بحيث نجد الإسقاط الأسطواني مثل إسقاط ميركاتور Mercator أو الإسقاط المخروطي مثل إسقاط لامبير Lambert ثم نجد أيضاً خرائط ذات إسقاط مركب يجمع أكثر من إسقاط مثل إسقاط Mollweide.

✓ حسب معيار المساحة الممثلة

تقوم هذه الخرائط على تمثيل أماكن محدودة مثل مدينة، جبل... أو تكون خرائط إقليمية تمثل جهة معينة أو جهات لها خصائص مشتركة مثل خريطة المغرب والعالم العربي.

✓ حسب معيار المقياس

تتنوع الخرائط حسب نوع المقياس، بحيث نجد خرائط ذات مقياس كبير ما بين 1/10000 و 1/25000، وخرائط ذات مقياس متوسط ما بين 1/25000 و 1/100000، وخرائط ذات مقياس صغير ما بين 1/100000 و 1/500000...

✓ حسب معيار الهدف

تتنوع الخرائط حسب الهدف المراد منها، قد تكون خرائط صماء موجهة للمتعلمين لتوظيف مهارتهم والرسم عليها، قد تكون خرائط جاهزة بهدف تنمية قدرات ومهارات المتعلمين على قراءة الخريطة، وتفسيرها وتحليلها وفق النهج الجغرافي.

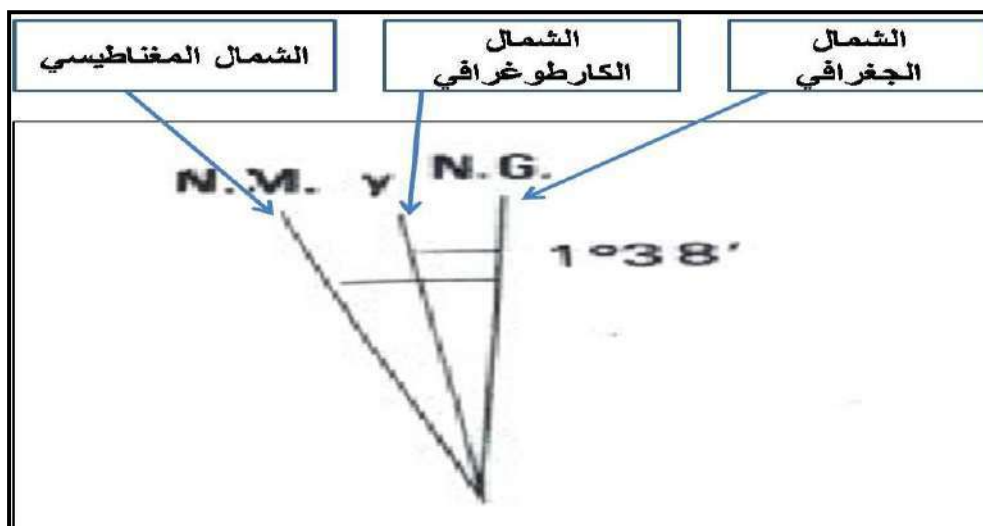
4-4- عناصر الخريطة الجغرافية

تتكون الخريطة من مجموعة من العناصر التالية (الشكل 2):

- **العنوان:** يلخص مضمون الخريطة، ويكتب في أعلى الخريطة.
- **المفتاح:** جميع الرموز الموضوعة على الخريطة وكل رمز له دلالة معينة.
- **المقياس:** هو النسبة بين المسافة على الخريطة والمسافة الحقيقية التي تمثلها في الواقع. ويصنف إلى نوعين مقياس عددي ومقياس خطي.
- **المصدر:** إظهار المصدر الذي اعتمد عليه لأخذ الخريطة أو المعلومات الممثلة على الخريطة.
- **الاتجاه:** وهو عبارة عن رمز أو شكل أو سهم يمثل اتجاه الشمال، ويكتب فوقه إما حرف ش أو N، ويوضع هذا الرمز في أي مكان يسمح به على الخريطة. وينقسم الاتجاه إلى ثلاث أنواع:
 - أولاً اتجاه الشمال الجغرافي أو الشمال الفلكي لكونه نقطة القطب الشمالي، ويوازي اتجاهه خطوط الطول على الخريطة ويرسم له بالسهم اليمين على مستوى الخريطة الطبوغرافية. وثانياً الشمال المغناطيسي الذي يوافق عقرب البوصلة، وينحرف عن الشمال الجغرافي بزاوية محسوبة تتغير عبر الزمن، ويرمز له بالسهم الموجود على اليسار على مستوى الخريطة الطبوغرافية. وثالثاً الشمال الكارطوغرافي الذي يوافق اتجاه خطوط الإحداثيات الكارطوغرافية، ويشار إليه بسهم يحمل حرف Y وينحرف عن الشمال الجغرافي بزاوية تحدد على أغلب الخرائط (الشكل 3) وخاصة على مستوى الخريطة الطبوغرافية.



الشكل 2: عناصر الخريطة الجغرافية. المصدر: من إنجاز الباحث



الشكل 3: أنواع الاتجاهات المستخدمة في الخريطة الجغرافية

المصدر: الخريطة الطبوغرافية سيدي بنور بتصرف

5- التوظيف الديدانكتيكي للخريطة الجغرافية في العمليات التعليمية

5-1- الدور التربوي للخريطة الجغرافية

تتعدد الأدوار التربوية للخريطة الجغرافية في تدبير العمليات التعليمية:

- توفر الجهد والوقت لبلوغ الأهداف، وتمكن المتعلم من الفهم السريع، وتسهيل التواصل؛
- تنمي مهارة الملاحظة: قراءة بصرية للرموز الاصطلاحية وفهم مدلولاتها بأسلوب منهجي منظم أساسه التمييز بين الظواهر في مواقعها وامتداداتها وتوطيئها ومساحتها واتجاهاتها؛
- تنمي مهارة الوصف: تحويل التعبير الخرائطي إلى تعبير شفوي أو كتابي؛
- تنمي مهارة التفسير: الكشف عن أسباب توزيع الظاهرة المدروسة وتوضيحها؛
- تنمي مهارة التعميم: الارتقاء من مرحلة الإدراك المباشر إلى مرحلة الإدراك المجرد لأشكال التوزيعات المكانية ومحاولة الخروج بالمفاهيم من وضعيتها الإقليمية والجهوية إلى تعميمها (النباري، 2018).

5-2- ضوابط التوظيف الديدانكتيكي للخريطة الجغرافية

- لقد أشارت التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الجغرافيا والتاريخ إلى التقيد بمجموعة من الضوابط الديدانكتيكية في توظيف الخريطة في العمليات التعليمية:
- التأكد من اكتساب المتعلمين لدلالات العناصر المساعدة على ملاحظة وقراءة وتفسير الخريطة (العنوان، السلم، الاتجاه، المفتاح...)
- تنمية القدرات والمهارات المستهدفة من توظيف الخريطة، (من الخريطة البسيطة - الوحيدة الموضوع - إلى الخريطة المركبة)؛
- الالتزام بالخطوات المنهجية الأساسية بالنسبة لاستخدام الخرائط الجاهزة، والمتمثلة في مرحلة الملاحظة والوصف، ثم

مرحلة التفسير والكشف عن العلاقات بين الظواهر، وأخيرا مرحلة التعميم، أي وضع الخلاصات واستنتاج العلاقات وصياغة المبادئ (التوجيهات التربوية والبرامج الخاص بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا).

5-3- بعض الموصفات الديداكتيكية للخريطة الجغرافية

إن التوظيف الأمثل للخريطة الجغرافية في العمليات التعليمية التعلمية يجب أن يراعي مجموعة من الموصفات العلمية والديداكتيكية:

✓ الموصفات العلمية

تتمثل في العنوان، المفتاح، الإسقاط، المقياس، الاتجاه، الإطار.

✓ الموصفات الديداكتيكية

- يجب أن تكون الخريطة سهلة القراءة، واستعمال الألوان والرموز المناسبة التي تتلاءم مع مستوى المتعلمين، وأن تكون الخريطة مطابقة للواقع وذات جمالية في الإخراج والشكل، وعدم الإكثار من التفاصيل في توظيف الخريطة ولاكتفاء بالضروري فقط.

✓ الألوان

إن استعمال الألوان في الخريطة، لا بد من مراعاة التدرج في الألوان، أي التدرج من اللون الغامق إلى اللون الفاتح.

✓ الرموز

تقسم الرموز إلى رموز حرفية (التعبير عن المعادن مثلا) ورموز رقمية (تحديد القيمة العددية لبعض الكيانات الجغرافية) ورموز هندسية (مربعات ودوائر...) ورموز تصويرية (مثل رمز السيارة...) ثم رموز إحصائية (رموز حركية كالأسهم...).

✓ الكتابة على الخريطة

يجب أن تكون الكتابة على الخريطة واضحة ومقروءة من لدن المتعلمين (مثلا أسماء المدن، الأودية، المناطق...).

✓ المقياس

يجب أن يعبر المقياس على الخريطة عن المسافة الموجودة في الواقع، بحيث يسهل على المتعلم تحديد المسافة الحقيقية للكيان المدروس في الواقع (الكتاب المدرسي، المسار في التاريخ والجغرافيا، جدد مشترك علوم).

5-4- خطوات التوظيف الديداكتيكي للخريطة الجغرافية في تدبير التعلم

إن توظيف الخريطة الجغرافية في تدبير العمليات التعليمية التعلمية لمادة الاجتماعيات، يقتضي إتباع عدة خطوات منهجية، وحددها الدكتور التباري النباري في مؤلفه "كفايات التأهيل المهني للمدرس والمدرسة بين المرجعيات النظرية والتطبيق" وهي:

✓ الخطوة الأولى- ملاحظة الخريطة وتقديمها

يوجه المدرس المتعلمين إلى ذلك:

- ✓ تحديد موضوع الخريطة من خلال مساءلة عنوانها؛
- ✓ فهم دلالة الرموز والألوان الموظفة في الخريطة انطلاقاً من المفتاح؛
- ✓ ربط العلاقة بين المقياس والأبعاد الحقيقية للمجال الممثل على الخريطة؛
- ✓ تحديد اتجاه الخريطة.
- ✓ الخطوة الثانية - الوصف

يوجه المدرس المتعلمين إلى وصف الظواهر الجغرافية الممثلة على الخريطة، بإبراز مورفولوجية الكيان الجغرافي، عبر رصد خصائصه على مستوى الشكل أو البنية أو البعد مع التوطن، أو حركته عبر المجال أو الزمان. وتهدف عملية الوصف دفع المتعلم للتعريف بالظاهرة الممثلة على الخريطة، من خلال القيام بعملية تحويل للتعبير الخرائطي المرموز إلى تعبير لفظي، ويمر الوصف عبر مرحلتين:

- ✓ مرحلة تحليلية: يتم توجيه المتعلمين إلى رصد خصائص الظاهرة الجغرافية الممثلة على الخريطة وتصنيفها وترتيبها وتوطينها.
- ✓ مرحلة تركيبية: توجيه المتعلمين إلى تركيب الأفكار المستخرجة من الخريطة في بناء متماسك على شكل فقرة، يدونها المتعلم كأثر مكتوب في كراسه.
- ✓ الخطوة الثالثة - التفسير

التفسير عملية فكرية تستهدف شرح الظاهرة الجغرافية موضوع الدراسة، وذلك بإبراز الأسباب المتحركة فيها، أو ما تتصف به الظاهرة المذكورة سواء من حيث المورفولوجيا أو التوطن أو الحركة. مع الحرص على إبراز العلاقة بين الظاهرة المفسرة والظاهرة المفسرة.

ويمر التفسير عبر الخطوات التالية:

- ✓ جرد العوامل المفسرة للظاهرة أو للكيان المدروس: طبيعية/ بشرية/ تنظيمية؛
- ✓ وصف خصائص هذه العوامل المفسرة في ضوء المفاهيم الهيكلية للخطاب الجغرافي بها؛
- ✓ ربط علاقات التفسير بالوصف: مقارنة خصائص الظاهرة المدروسة بطبيعة العوامل المفسرة لها، وإبراز العلاقة بينهما، مع إبراز التفاعلات بين الظواهر المفسرة والمفسرة؛
- ✓ الخطوة الرابعة: التعميم

يتحقق التعميم عن طريق:

- ✓ القيام باستنتاجات مترتبة عن الظاهرة الممثلة على الخريطة؛
- ✓ صياغة مبادئ واقتراحات مجردة تترجم الانتقال من حالات خاصة إلى ما أهم وأعم؛
- ✓ توظيف المبادئ والاستنتاجات لمعالجة ظواهر أو إشكالات تثيرها الخرائط واستنتاج حلول؛
- ✓ مقارنة الظواهر الممثلة في الخريطة بأخرى مماثلة: مقارنة بين خريطتين (النباري، 2018).

5-5- توظيف الخريطة في الممارسة داخل الفصل الدراسي

تعتبر الخرائط الجاهزة (الجدارية، خرائط الكتب المدرسية، الخرائط الصماء) الأكثر استعمالاً في الممارسة داخل الفصل الدراسي، ويلجأ المدرس في الغالب إلى شكلين: رسم الخريطة على السبورة، واللجوء إلى الخريطة الجاهزة.

✓ في حالة رسم الخريطة على السبورة

يقوم المدرس بتوفير إطار الخريطة على السبورة وفي دفاتر المتعلمين، والعمل على تعبئتها بشكل تدريجي تماشياً مع مجريات الدرس والأهداف المسطرة. وتشكل الخريطة في هذه الحالة ورشة يساهم في بنائها المدرس والمتعلمين، وتساهم في تنمية عدة مهارات منها: ضبط الموقع وتوطين الظواهر الجغرافية مثل شبكة الأودية أو توطين المدن، وضبط استعمال الألوان والرموز الملائمة مع طبيعة الظاهرة المدروسة وحجمها وأهميتها، وتمرس المتعلمين على مهارة الرسم الخرائطي.

✓ في حالة استعمال الخريطة الجاهزة

تكون الخريطة وسيلة تعليمية ديداكتيكية تتحكم فيها نفس الضوابط المتحركة في جل الوسائل التعليمية، ويمر توظيف الخريطة في هذه الحالة على مجموعة من المراحل:

- **المرحلة الوصفية:** تسمح بقراءة الخريطة ووصف الظواهر الجغرافية والمتمثلة في إبراز مرفولوجيا الكيان الجغرافي (الشكل، البنية، والبعد) وضبط الموقع والموضع والحركة (حركة الظاهرة الجغرافية في الزمان والمكان). ويسمح الوصف بتحويل التعبير الخرائطي إلى تعبير لفظي وذلك بالاستعانة بالمفتاح وتوجيهات الأستاذ المدرس (الكتاب المدرسي، المسار في التاريخ والجغرافيا، جدع مشترك علوم).

- **المرحلة التفسيرية:** البحث عن الأسباب التي تؤدي إلى حدوث الظاهرة والعلاقة التفاعلية بين العناصر والظواهر الجغرافية الممثلة على الخريطة، وهي عملية يشترك فيها المدرس والمتعلمون مثلاً: إبراز العلاقة بين المناخ والنشاط الزراعي الممارس أو بين التضاريس واستقرار السكان أو بين الموارد والهجرة. وفي هذه الحالة قد يلجأ المدرس إلى معلومات إضافية بهدف مساعدة المتعلمين على التأويل مثل إحالة المتعلمين على عناصر فاعلة في الكيان غير الممثل على الخريطة. وبالتالي فعلية التفسير تتضمن عمليات إدراكية مركبة هي الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم.

- **مرحلة التعميم:** محاولة المتعلمين الوصول إلى مبادئ وقواعد وتعميمات تزود المتعلمين بأدوات والتي يستطيعون تطبيقها على نفس الكيانات التي تتشابه من حيث الخصائص، وإيجاد حلول المشكلات التي تواجه المتعلمين (الكتاب المدرسي، المسار في التاريخ والجغرافيا، جدع مشترك علوم).

6- بعض الصعوبات في توظيف الخريطة الجغرافية

✓ بالنسبة للمتعلمين

- عدم قدرة المتعلمين على تفسير الرموز الكارطوغرافية وفهم معانيها وغالباً ما يكون السبب هو الاقتصار على قراءة الخريطة بشكل سطحي أو نقص في الممارسة التطبيقية.
- عدم قدرة المتعلمين على ربط الرموز والمعطيات الممثلة على الخريطة بالمفاهيم الجغرافية الأساسية مثل التوزيع المكاني والعلاقات بين الظواهر الجغرافية ودينامية المجال عبر الزمن.
- صعوبة المتعلمين على فهم الخرائط الموضوعاتية مثل خرائط الكثافة السكانية، توزيع التساقطات التي تتطلب ربط الألوان أو التدرجات العددية بمفاهيم كمية أو نوعية.
- صعوبة في فهم العلاقات المجالية المركبة، عندما تتطلب الخريطة فهم علاقات مركبة من تحليل وفهم مثل علاقة تزايد عدد السكان بالضغط على الموارد المائية.

- عدم قدرة المتعلمين على إتباع مسار منطقي ومنظم في قراءة وتحليل الخريطة الجغرافية، مما يؤثر سلباً على استيعابهم للمعطيات الجغرافية واستخلاص خلاصات علمية دقيقة.

✓ بالنسبة للمدرس

لقد لعبت التكنولوجيا الحديثة والبرامج والمنصات الخرائطية التفاعلية والتطبيقات الجغرافية مثل نظم المعلومات الجغرافية (SIG) دوراً هاماً في تطوير وتوظيف الخريطة الجغرافية في الممارسة الصفية، كما لعب الذكاء الاصطناعي دوراً مهماً في توظيف الخريطة الجغرافية، وتنوع أشكال التوظيف الديداكتيكي للخريطة الجغرافية، كما أن الذكاء الاصطناعي يساهم في تحليل البيانات الجغرافية الضخمة وتقديمها للمتعلمين بطرق مبسطة ومرئية تراعي حاجيات المتعلمين الفردية، وقد يعترض توظيف الخريطة الجغرافية بعض الصعوبات:

- وجود موارد رقمية متاحة على الأنترنت، غير أن أغلبها لا يخدم الأهداف البيداغوجية أو العملية التعليمية التعلمية، وقد يضطر المدرس إلى تعديلها إذا كان يتقن نظم المعلومات الجغرافية.
- وجود مؤسسات تعليمية تعاني من صعوبات لوجيستكية، تتمثل في غياب المساطر الضوئية وضعف تجهيز القاعات، وغياب ستائر لنوافذ القاعات، وغير مرتبطة بشبكة الأنترنت، هذه العوامل تجعل من المدرس غير قادر على إدماج الموارد الرقمية في توظيف الخريطة الجغرافية.
- وجود خرائط جدارية في بعض المؤسسات، غير أنها تطرح صعوبة في الرؤيا للمتعلمين.
- ضعف أو غياب تكوين الأساتذة في المجال الرقمي، بحيث أن العديد من المدرسين يواجهون صعوبة في استخدام الأدوات الرقمية الحديثة لتوظيف الخريطة الجغرافية، باستثناء بعض المبادرات الفردية للمدرس.
- صعوبة تتعلق بالتكوين الجغرافي للمدرس، فكلما كان المدرس متمكناً كلما كان قادراً على تبسيط وتقديم الخريطة الجغرافية بطرق متنوعة وجذابة.
- ضعف الأنشطة المخصصة لقراءة الخرائط وغالباً ما يطغى الجانب النظري والمعرفي وغياب الجانب المهاري.

7- مناقشة النتائج

أصبحت الخريطة الجغرافية تشكل عنصراً أساسياً في حياتنا اليومية، وسلكت مراحل في التطور بداية من العهد اليوناني، مروراً بالعهد الإسلامي إلى الفترة الحالية أي فترة القرن 21م، وانتقلت الخريطة من وظيفة الاستعمال في الحروب إلى أن أصبحت وسيلة ودعامة ديдаكتيكية في تدريس مادة الاجتماعيات، وأصبحت الأداة الرئيسية للمدرس في تقريب المتعلم من الكيانات الجغرافية التي تمثلها، وتشكل أرضية لإعداد وضعيات تعليمية تعلمية للمدرس. وتكمن أهمية الخريطة في اختزال المعلومات وتوظيفها بشكل مرئي، مما يسهل على المتعلم فهمها واستيعابها بكل أريحية. غير أن في بعض الحالات قد يواجه المتعلمون صعوبات منهجية في قراءة وفهم الخريطة الجغرافية.

الخريطة الجغرافية أداة بصرية فعالة تختزل كما كبيرا من المعلومات الجغرافية، وتوظف الرموز والألوان والخطوط لتترجم النصوص إلى تمثيلات مرئية تسهل فهم العلاقة المجالية بين الظواهر، وتصبح الخريطة لغة بصرية بديلة تعتمد على العين لنقل المعاني الجغرافية بدقة وسرعة، مما يساعد المتعلم على إدراك البنيات والتفاعلات في المجال بطريقة مركزة وواضحة خاصة في عصر التطور التكنولوجي والذكاء الاصطناعي.

إن المقومات الاستمولوجية لمادة الجغرافيا، تهدف إلى الارتقاء بتدريس مادة الجغرافيا عبر تنمية الجوانب المعرفية

والمنهجية والوجدانية للمتعلمين، وهو ما يتناسب مع متطلبات المنهاج الدراسي لتدريس مادة الجغرافيا، بحيث يروم إلى تكوين مواطن المستقبل بإكسابه تربية مجالية ومواقف وسلوكات إيجابية اتجاه بيئتهم ووسطهم الجغرافي، وهذا ما يمكن تطويره عبر توظيف واستثمار الخريطة الجغرافية بشكل أمثل، باعتبارها وسيلة للتعبير الجغرافي.

خاتمة

تعتبر الخريطة وسيلة تعليمية ديداكتيكية في تدريس مادة الاجتماعيات، شريطة أن تتوفر على مجموعة من العناصر الأساسية كالإطار والمقياس والمفتاح والعنوان والاتجاه... وتشتط فيها المقومات والمعايير المنصوص عليها في أدبيات سيميولوجيا وضع الخرائط، وذلك بمراعاة الرموز والمتغيرات الملائمة مع الظواهر المراد توطينها. ويشترط أيضا في توظيف الخريطة الجغرافية إتباع طرق وتدابير ديداكتيكية في القراءة والتوظيف خدمة للعمليات التعليمية. ويمكن اقتراح بعض التوصيات:

- مراعاة ديداكتيك المادة (الجغرافيا) وخطوات النهج الجغرافي.
- تدريب المتعلمين على استثمار الخرائط تماشيا مع خطوات النهج الجغرافي.
- التركيز على الجوانب المهارية والمنهجية للمادة عوض الجوانب المعرفية.
- توفير الوسائل الديداكتيكية عبر تجهيز القاعات الخاصة بالمادة.
- إعطاء المتعلمين واجبات منزلية لمساعدتهم في قراءة ومعالجة الخرائط الجغرافية.
- تنقيح الكتب المدرسية خصوصا فيما يتعلق بالمعطيات والخرائط الجغرافية، بالنظر إلى طبيعة الظواهر الجغرافية التي تتسم بالدينامية والتغير.
- إجراء الدعم والمعالجة في كفايات استثمار الخرائط الجغرافية وفق خطط محكمة.
- مراعاة مبدأ التدرج في استثمار الخرائط الجغرافية، تماشيا مع مراحل التعلم من الاستئناس إلى الترسخ مروراً بالاكساب.
- إعطاء أهمية كبرى للطرق الحديثة في التدريس، لكونها الكفيلة بتجاوز الصعوبات المتعلقة بتوظيف الخريطة الجغرافية.
- محاولة ربط المحيط المحلي بالواقع المجالي الممثل على الخريطة، لتيسير فهم المتعلم واكتسابه للمهارات اللازمة.
- التركيز على تمكين المتعلم من مفاهيم تنتمي إلى السجل الجغرافي وخصوصا مفاهيم ذات بعد مجالي الذي تجسده الخريطة الجغرافية.
- إنجاز تكوينات للمدرسين بصفة دورية، ترفع من قدرتهم على توجيه المتعلمين بشكل جيد لاستثمار الخريطة الجغرافية وخصوصا بالنسبة للمدرسين الذين ينحدرون من تخصص التاريخ والحضارة، لافتقار عدد مهم منهم لكفايات والقدرات الخاصة ببناء خرائط جغرافية عبر تقنيات ونظم المعلومات الجغرافية SIG.
- تنمية مهارات المتعلمين في استثمار الخرائط الجغرافية بناء على التعلم الذاتي، وتنمية تفكيرهم وبحثهم الجغرافي.
- التنوع في جوانب التقويم.
- إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تدريس المادة وخاصة الذكاء الاصطناعي.
- إقحام وتوظيف الخريطة الجغرافية في دروس المادة خلال التعليم الابتدائي لتمكين المتعلمين من التعرف على الخريطة الجغرافية منذ نعومة أظفارهم.

المراجع

1. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي. البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا: السنة الأولى من سلك البكالوريا. الرباط: وزارة التربية الوطنية؛ 2006.
2. النباري التباري. كفايات التأهيل المهني للمدرس والمدرسة بين المرجعيات النظرية والتطبيق. تقديم عبد اللطيف الفرابي. الدار البيضاء: الدار العالمية للكتاب للطباعة والنشر والتوزيع، سلسلة المناهل؛ 2018.
3. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي. التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي. الرباط: وزارة التربية الوطنية؛ دون تاريخ.
4. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي. المسار في التاريخ والجغرافيا - الجذع المشترك علوم. كتاب مدرسي. الرباط: مطبعة المعارف الجديدة؛ دون تاريخ.
5. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي. المسار في الجغرافيا - الأولى بكالوريا آداب. كتاب مدرسي. الرباط: مطبعة المعارف الجديدة؛ دون تاريخ.
6. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي. المسار في التاريخ والجغرافيا - الجذع المشترك علوم: درس الجغرافيا، الوظيفة والأدوات. كتاب مدرسي. الرباط: مطبعة المعارف الجديدة؛ دون تاريخ.
7. شاكر محمد، غضبان عمر. صعوبات قراءة الخرائط في الجغرافيا بالسلك الثانوي التأهيلي: بين الرهان البيداغوجي والمعوقات الديداكتكية. مجلة ريناد. 2025 .
8. عبد الحكيم محمد صبحي، الليثي ماهر عبد الحميد. علم الخرائط. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية؛ 1996.
9. بريان محمد، بنحليمة حسن، العوينة عبد الله. قراءة وتحليل الخريطة الطبوغرافية. الطبعة الثانية. الرباط: كلية الآداب والعلوم الإنسانية؛ 1989.
10. Benimmas A. Le statut de la carte géographique dans la pratique enseignante à l'école francophone en milieu minoritaire. **Revue des sciences de l'éducation de McGill**. 2025;269–291.
11. Zgor M'H. Contribution à l'élaboration d'un modèle didactique en géographie et à son application au niveau de l'évaluation de licenciés marocains au seuil de la profession d'enseignement [thèse]. Maroc: Université marocaine 1990 .

الأمانة في ضوء السنة النبوية

د. محمد أبكر محمد أرباب¹

¹ كلية الآداب، قسم الدراسات الإسلامية، جامعة سنار، السودان.

بريد الكتروني: mohammedabaker1982@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/31>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/31>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

تروم هذه الورقة العلمية إبراز قيمة الأمانة في ضوء السنة النبوية بوصفها أصلاً جامعاً للأخلاق ومقوماً أساساً لاستقامة الفرد والمجتمع. وتنطلق الدراسة من إشكال رئيس يتمحور حول: مفهوم الأمانة في السنة، وأسس المنهج النبوي المعياري في تقويمها، وأنواعها وتجلياتها في حياة المسلمين. واعتمد الباحث المنهج الاستقرائي في تتبع الروايات والنصوص ذات الصلة، والمنهج التحليلي في تفكيك دلالات الألفاظ والمضامين واستنباط النتائج. وتخلص الدراسة إلى أن الأمانة جزء من الإيمان وعلامة كمال الإسلام، وأنها تشمل أمانة العبد مع خالقه عبر حفظ الفرائض والالتزام بالتكاليف الشرعية، ومع الخلق عبر صيانة الحقوق في المعاملات والولايات والمجالس والعلاقات الاجتماعية والأسرية. كما تؤكد الورقة أن ضياع الأمانة يعدّ من أمارات الخلل الديني والاجتماعي ومن علامات الساعة عند إسناد الأمور إلى غير أهلها، وأن الالتزام بها يحقق الثقة والأمن الاجتماعي ويجسد القدوة النبوية في الصدق والوفاء. وتوصي الدراسة بضرورة ترسيخ الأمانة كقيمة سلوكية شاملة في كل مجالات الحياة، لما لها من أثر مباشر في حفظ الدين، وصون الحقوق، وتعزيز التماسك المجتمعي.

الكلمات المفتاحية: الأمانة، السنة النبوية، الأخلاق الإسلامية، حفظ الحقوق، الثقة المجتمعية.

RESEARCH TITLE

Trust in the Light of the Prophetic Sunnah

Abstract

This paper seeks to highlight the value of trust (*amānah*) in the light of the Prophetic Sunnah as a comprehensive moral principle and a fundamental pillar for the integrity of both the individual and society. The study addresses a central research problem concerning the concept of trust in the Sunnah, the foundational standards of the Prophetic methodology for evaluating it, and its various forms and manifestations in Muslim life. The researcher adopts an inductive approach to trace relevant narrations and texts, alongside an analytical approach to examine terms and meanings and to derive conclusions. The study concludes that trust is an integral part of faith and a sign of the perfection of Islam. It encompasses the servant's trust with the Creator through safeguarding religious obligations and adherence to divine commands, as well as trust with fellow human beings through the protection of rights in transactions, public responsibilities, councils, and social and family relations. The paper further emphasizes that the loss of trust represents a sign of religious and social deterioration and one of the indications of the Hour when responsibilities are entrusted to those unfit for them. Upholding trust, therefore, reinforces social confidence and security and reflects the Prophetic model of honesty and fidelity.

Key Words: Trust, Prophetic Sunnah, Islamic ethics, Preservation of rights, Social trust.

المقدمة:

إن الحمد لله نحمده ونستعينه، ونستغفره ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له ومن يضل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وأشهد أن محمدا عبده ورسوله، بلغ الرسالة وأدى الأمانة وجاهد في الله حق جهاده، فصلوات الله وسلامه عليه وعلى آله وصحبه ومن اتبع هديه إلى يوم الدين.

أما بعد: فقد أمر الله بتبليغ الرسالة، ونشر دينه الحنيف، قولاً باللسان، وقدوة في العمل، وجهاداً بالنفوس والمال، واهتماماً بنقل الأمانة، وتحقيق دورها في نقل سنته، فالأمانة هي الإسلام كله، وحفظ الأمانة، بالتحلي بأحكام الدين كله، ولهذا لما عرضها الله عز وجل على السماوات والأرض والجبال، أشفقن من حملها وحملها الإنسان إنه كان ظلوماً جهولاً قال تعالى: (إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا (72))⁽¹⁾.

مشكلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن العديد من التساؤلات التي تخص موضوع البحث ومن أهمها:

- ما مفهوم الأمانة في السنة النبوية؟.
- ما أسس المنهج النبوي التربوي التي يقاس عليها؟.
- ما هي أنواع الأمانة في السنة النبوية؟.

أهداف الدراسة:

- محاولة معرفة دور الأمانة في المجتمع.
- إبراز أنواع الأمانة في السنة النبوية في حياة المجتمع.
- تقديم صورة عن دور الأمانة في السنة النبوية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة في النواحي التالية:

- منهاج الإسلام في الأمانة؛ منهاج واضح وكامل وشامل، مصدره القرآن الكريم والسنة النبوية.
- تكشف مدى مساهمة الأمانة في التفاعل بين عناصر المجتمع.
- توضح مدى أهمية الأمانة في المواقف العامة.

منهج الدراسة:

اتبعت في كتابة هذا البحث، المنهج الاستقرائي، في تتبع الروايات المتعلقة بالأمانة في السنة النبوية واستقرائه، والمنهج التحليلي في دراسة مفردات البحث للوصول إلى الحقائق والنتائج.

مشكلة الدراسة:

- فما أنواع الأمانة السنة النبوية ؟.
- وما منهج النبي صلى الله عليه وسلم في التعامل مع أحكام الدين المختلفة؟.

(1) سورة الأحزاب الآية: 72.

المبحث الأول: مفهوم الأمانة

الأمانة لغة: ضد الخيانة ⁽²⁾، قال الراغب الأصفهاني: الأمن والأمانة والأمان في الأصل مصادر، ويجعل الأمان تارة اسما للحالة التي يكون عليها الإنسان في الأمن، وتارة اسما لما يؤمن عليه الإنسان، نحو قوله تعالى: (وَتَخَوُّوا أَمَانَتَكُمْ) ⁽³⁾، أي: ما ائتمنتم عليه، وقوله: (إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ) ⁽⁴⁾، وهي تطلق على كل ما عهد به إلى الإنسان من التكليف الشرعية كالعبادة، والوديعة.

معنى الأمانة اصطلاحاً:

هي كل حق لزمك أداؤه وحفظه ⁽⁶⁾، قال القرطبي: والأمانة والعهد يجمع كل ما يحمله الإنسان من أمر دينه ودنياه قولاً فعلاً ⁽⁷⁾.

وقال الشنقيطي: الأمانة: كل ما استودعك الله، وأمر بك بحفظه، فيدخل فيها حفظ جوارحك من كل ما لا يرضي الله، وحفظ ما ائتمنت عليه من حقوق الناس ⁽⁸⁾.

المبحث الثاني: الأمانة مع الخالق.

فالأمانة مع الخالق كما قال تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَخُونُوا اللَّهَ وَالرُّسُولَ وَتَخُونُوا أَمَانَاتِكُمْ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ) ⁽⁹⁾، والمجالات التي تدخل فيها الأمانة مع الله كثيرة منها: الصلاة، والزكاة، والصيام، والحج، والجوارح، والمال، والزوجة والأولاد، والأرواح، والعلم، والحكم والشهادة أمانة، والكتابة، وكل أحكام الدين، والله قد حذرنا من الخيانة وهذه نماذج للأمانة.

فعن ابن عباس رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: (قال الله لآدم: يا آدم إني عرضت الأمانة على السموات والأرض والجبال فلم يقبلنها، فهل أنت حاملها بما فيها؟ قال: وما فيها يا رب؟ قال: إن حملتها أجرت، وإن ضيعتها عذبت، قال: فأنا أحملها بما فيها، قال: فلم يلبث في الجنة إلا قدر ما بين صلاة الأولى إلى العصر حتى أخرجته الشيطان منها) قال: (والأمانة هي الفرائض التي ائتمن الله عليها العباد) ⁽¹⁰⁾، فالأمانة هي الفرائض، وترتب الجزاء على أدائها والحساب على تضييعها، إن الأمانة تدخل في كل الحياة، وما يتعلق به من أمور الدين والدنيا؛ فالدين أمانة، والتكاليف الشرعية أمانة، وتدخل الأمانة في الأموال والأنفس والأعراض والأجساد وغير ذلك، عن عمرو بن مالك

⁽²⁾ ابن فارس: أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (المتوفى: 395هـ)، المحقق: عبد السلام محمد هارون، الناشر: دار الفكر، عام النشر: 1399هـ - 1979م، معجم مقاييس اللغة (1/ 133).

⁽³⁾ سورة الأنفال الآية: 27.

⁽⁴⁾ سورة الأحزاب الآية: 72.

⁽⁵⁾ (المفردات في غريب القرآن (ص: 90).

⁽⁶⁾ المناوي: زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري (المتوفى: 1031هـ)، فيض القدير شرح الجامع الصغير، الناشر: المكتبة التجارية الكبرى - مصر، الطبعة: الأولى، 1356هـ، (1/ 223).

⁽⁷⁾ القرطبي: أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (المتوفى: 671هـ)، الجامع لأحكام القرآن = تفسير القرطبي، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية - القاهرة، الطبعة: الثانية، 1384هـ - 1964م، (ج 12/ ص 107).

⁽⁸⁾ الشنقيطي: محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر الجكني الشنقيطي (المتوفى: 1393هـ)، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع بيروت - لبنان، عام النشر: 1415هـ - 1995م (ج 5/ ص 319).

⁽⁹⁾ سورة الأنفال: الآية 27.

⁽¹⁰⁾ المزوي: أبو عبد الله محمد بن نصر بن الحجاج المزوي (المتوفى: 294هـ)، تعظيم قدر الصلاة المحقق: د. عبد الرحمن عبد الجبار الفيرواني الناشر: مكتبة الدار - المدينة المنورة الطبعة: الأولى 1406هـ (1/ 473) حديث رقم (498).

الجني أن فضالة بن عبيد حدثه، أن النبي - صلى الله عليه وسلم - قال: (المؤمن من آمنه الناس على أموالهم وأنفسهم، والمهاجر من هجر الخطايا والذنوب)⁽¹¹⁾.

الأمانة من الإيمان وهو أمانة في عنقك وعهد من الله بينك وبينه لا ينبغي إخلافه ولا نقضه، وفي الحديث من رواية أنس عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال: (لا إيمان لمن لا أمانة له، ولا دين لمن لا عهد له)⁽¹²⁾، والأمر بهذه الأمانة ظاهر جلي واضح مرتبط بالإيمان في قوله: (إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا)⁽¹³⁾.

إن النبي صلى الله عليه وسلم كان من صفاته أنه عرف بالصادق الأمين، وذلك ثابت في كتب السنة والسيرة الصحيحة؛ إذ نطقوا جميعاً بلسان واحد عندما كادت أن تنشب بينهم الحرب من أجل من يحظى بشرف وضع الحجر الأسود مكانه، عندما جددوا بناء الكعبة، فحكموا أول قادم عليهم، فنظروا فإذا رسول الله -صلى الله عليه وسلم- قادم من بعيد؛ قادم من باب بني شيبه، ف قالوا جميعاً: هذا الأمين رضيناه⁽¹⁴⁾.

إن أهل مكة مع كفرهم وعنادهم وعدوانهم ما وجدوا رجلاً أميناً مثله يضعون عنده أماناتهم وكل شيء ثمين يريدون أن يحتفظوا به، وما وجدوا بيتاً أميناً مثل بيت رسول الله -صلى الله عليه وسلم- شهد بذلك التاريخ ودون ذلك في الكتب إن علي رضي الله عنه تأخر عن الهجرة بعد رسول الله صلى الله عليه وسلم ليرد إلى أهل مكة أماناتهم وودائعهم التي كانوا يضعونها عند رسول الله -صلى الله عليه وسلم- ولم يجدوا مثله ليحفظ لهم أماناتهم.

إن الأمانة خلق نبيل نادى به سيد الخلق، وأمر به الخالق عز وجل في كل الشرائع، وها هي آيات القرآن الكريم تبين أن السابقين مطالبون بالأمانة وبالحفاظ عليها، ومدح من أداها منهم وذم من خانها، فبين الحق - سبحانه وتعالى - أن أهل الكتاب في الأمانة أصناف وألوان منهم من يحافظ عليها ويرعاها ويؤديها مهما عظمت دون مطمع فيها، ومنهم من بطمخ فيها ولا يردها مهما قلت أو صغرت وحقرت قال تعالى: (وَمِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ مَنْ إِنْ تَأْمَنُهُ بِقِنطَارٍ يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ وَمِنْهُمْ مَنْ إِنْ تَأْمَنُهُ بدينارٍ لَا يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ إِلَّا مَا دُمْتَ عَلَيْهِ قائماً ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا لَيْسَ عَلَيْنَا فِي الْأُمِّيَّاتِ سَبِيلٌ وَيَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ وَهُمْ يَعْلَمُونَ (75) بَلَىٰ مَنْ أَوْفَىٰ بِعَهْدِهِ وَاتَّقَىٰ فَإِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَّقِينَ (76))⁽¹⁵⁾.

الدين الحنيف أمانة: لأن الله سبحانه وتعالى حينما خلق الناس فطرهم على العبادة، وجعلهم حنفاء، عن أبي هريرة، أنه كان يقول: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (ما من مولود إلا يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه وينصرانه ويمجسانه، كما تنتج البهيمة بهيمة جمعاء، هل تحسون فيها من جدعاء؟) ثم يقول: أبو هريرة وقرأوا إن شئتم: (فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ)⁽¹⁶⁾(17).

والمراد بالأمانة على المختار ما يصح به تكليف الإنسان بالإيمان والإيمانيات، وهي الصلاحية الفطرية التي بها

(11) سنن ابن ماجه: أبواب الفتن، 2 - باب حرمة دم المؤمن وماله (86 / 5) حديث رقم (3934).

(12) شعب الإيمان (196 / 6) حديث رقم (4045).

(13) سورة النساء الآية: 58.

(14) الخضرى: محمد بن عفيفى الباجورى، المعروف بالشيخ الخضرى (المتوفى: 1345هـ) نور اليقين في سيرة سيد المرسلين، الناشر: دار الفحاء - دمشق، الطبعة: الثانية - 1425 هـ (ص: 17).

(15) سورة آل عمران: 75، 76.

(16) سورة الروم الآية: 30.

(17) صحيح مسلم: 46 - كتاب القدر، 6 - باب معنى كل مولود يولد على الفطرة وحكم موت أطفال الكفار وأطفال المسلمين (4 / 2047) حديث رقم

(2658).

يستعد لقبول الطاعات، والاحتراز عن المعاصي، وهذه الأمانة المودعة في قلب بني آدم بالنسبة إلى الإيمان الشرعي بمنزلة تخوم الزروع، وحبوب الأشجار المودعة في بطن الأرض، وأما القرآن والسنة فمثلهما كمثل الغيث النازل من السماء، فالأرض الطيبة إذا أصابها هذا الغيث يخرج نباتها بإذن ربها، والتي خبثت لا تُخرج إلا نكدًا، بل ربما تضيع التخوم أيضًا⁽¹⁸⁾.

والصلاة: أمانة قال: (وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ)⁽¹⁹⁾، أمانة إن حفظتها حفظك الله، فعن عبد الله بن عمرو أن النبي صلى الله عليه وسلم ذكر يوما الصلاة فقال: (من حافظ عليها كانت له نورا وبرهانا، وإضاءة، أو قال نجات يوم القيامة، ومن لم يحافظ عليها لم تكن له نورا، ولا برهانا، ولا إضاءة، أو قال: نجات ويأتي يوم القيامة مع قارون وفرعون وهامان وأبي بن خلف)⁽²⁰⁾.

فالصلاة أمانة ولهذا من حفظها حفظ دينه، ومن ضيعها فهو لما سواها أضيع، ولهذا جاء من حديث جابر في صحيح مسلم: (إن بين الرجل وبين الشرك والكفر ترك الصلاة)⁽²¹⁾، وفي سنن ابن ماجه: (العهد الذي بيننا وبينهم الصلاة، فمن تركها فقد كفر)⁽²²⁾.

فالصلاة من أعظم الأمانات التي أمرنا الله بالمحافظة عليها، وعلى أوقاتها، والقيام بحقوقها، خاشعين لجلالته وعظمته، والمحافظة عليها هو طريق الفوز والسعادة في العاجل والآجل.

وقد جاء الحديث عن النبي صلى الله عليه وسلم: أنه قال: (أول ما تفقدون من دينكم الأمانة، وآخر ما تفقدون الصلاة، وليصلين أقوام لا خلاق لهم)⁽²³⁾.

فالصلاة أمانة يجب أن تؤديها في وقتها كاملة غير منقوصة مستوفية لفرائضها وشروطها من الخشوع والخضوع، عن أبي الدرداء - رضي الله تعالى عنه - قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (خمس من جاء بهن مع إيمان دخل الجنة، من حافظ على الصلوات الخمس على وضوئهن وركوعهن وسجودهن ومواقيتهن)⁽²⁴⁾.

الزكاة أمانة: إن الزكاة أمانة مطلوب أن تؤدوها في وقتها إذا اجتمعت الشروط المطلوبة، فالزكاة تطهر المال، وتزكي النفس، وتبرأ منها الذمة، وتسلم من العقاب يوم القيامة، فعن أبي الدرداء: قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - (خمس من جاء بهن مع إيمان دخل الجنة، من حافظ على الصلوات الخمس على وضوئهن وركوعهن وسجودهن ومواقيتهن، وصام رمضان، وحج البيت إن استطاع إليه سبيلا، وأعطى الزكاة طيبة بها نفسه، وأدى الأمانة)⁽²⁵⁾.

(18) الكوكب الوهاج شرح صحيح مسلم (المسمى: الكوكب الوهاج والروض البهّاج في شرح صحيح مسلم بن الحجاج) جمع وتأليف: محمد الأمين بن عبد الله الأزمي العلوي الهزري الشافعي، نزيل مكة المكرمة والمجاور بها مراجعة: لجنة من العلماء برئاسة البرفسور هاشم محمد علي مهدي المستشار برابطة العالم الإسلامي - مكة المكرمة الناشر: دار المنهاج - دار طوق النجاة الطبعة: الأولى، 1430 هـ - 2009 م (4/ 24).

(19) سورة البقرة: الآية 43.

(20) الأَجَرِيُّ: أبو بكر محمد بن الحسين بن عبد الله الأَجَرِيُّ البغدادي (المتوفى: 360هـ)، الشريعة، باب كفر من ترك الصلاة، المحقق: الدكتور عبد الله بن عمر بن سليمان الدميحي، الناشر: دار الوطن - الرياض / السعودية، الطبعة: الثانية، 1420 هـ - 1999م، (2/ 652).

(21) صحيح مسلم: 1 - كتاب الإيمان، 35 - باب بيان إطلاق اسم الكفر على من ترك الصلاة (1/ 88) حديث رقم (82).

(22) سنن ابن ماجه: كتاب إقامة الصلاة، والسنة فيها، باب ما جاء فيمن ترك الصلاة، (1/ 342) حديث رقم (1079).

(23) أبو القاسم تمام بن محمد بن عبد الله بن جعفر بن عبد الله بن الجنيد البجلي الرازي ثم الدمشقي (المتوفى: 414هـ)، الفوائد، المحقق: حمدي عبد المجيد السلفي، الناشر: مكتبة الرشد - الرياض الطبعة: الأولى، 1412هـ (1/ 84).

(24) سنن أبي داود: كتاب الصلاة، 9 - باب المحافظة على الوقت (1/ 321).

(25) المصدر نفسه (1/ 321).

الزكاة أمانة مع الخالق؛ لا يعلم به أحد، ولا يعلم أحد أنك أخرجت الزكاة أم منعته إلا الله، فلا تبخل بها، ولا تخن أمانتك، فإن عدم إخراج الزكاة مصيبة من المصائب، وهو سمة من سمات النفاق قال تعالى: (وَمِنْهُمْ مَنْ عَاهَدَ اللَّهُ لَئِنْ آتَانَا مِنْ فَضْلِهِ لَنَصَّدَّقَنَّ وَلَنَكُونَنَّ مِنَ الصَّالِحِينَ (75) فَلَمَّا آتَاهُمْ مِنْ فَضْلِهِ بَخِلُوا بِهِ وَتَوَلَّوْا وَهُمْ مُعْرِضُونَ (76) فَأَعْقَبَهُمْ نِفَاقًا فِي قُلُوبِهِمْ إِلَى يَوْمِ يَلْقَوْنَهُ بِمَا أَخْلَفُوا اللَّهَ مَا وَعَدُوهُ وَبِمَا كَانُوا يَكْذِبُونَ⁽²⁶⁾).

ورود في الحديث الصحيح بأن المال كله أمانة فعن أبي هريرة الأسلمي رضي الله عنه، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (لا تزول قدما عبد يوم القيامة، حتى يسأل عن عمره فيما أفناه، وعن علمه ما فعل به، وعن ماله من أين اكتسبه، وفيما أنفقه، وعن جسمه، فيما أبلاه)⁽²⁷⁾ المال من الأمانات وتأدية ما عليه لأصحاب الحق فيه أمانة، ويدخل فيه البيوع والديون والموارث والودائع والرهن والعواري والوصايا وأنواع الولايات الكبرى والصغرى وغير ذلك.

الصيام أمانة: أمانة بينك وبين الله، فعن أبي صالح الزيات، أنه سمع أبا هريرة رضي الله عنه، يقول: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (قال الله: كل عمل ابن آدم له، إلا الصيام، فإنه لي وأنا أجزي به، والصيام جنة، وإذا كان يوم صوم أحدكم فلا يرفث ولا يصخب، فإن ساببه أحد أو قاتله، فليقل إني امرؤ صائم)⁽²⁸⁾، فهو عمل بين العبد وربيه، أن تصوم وأن تصوم صيامك عن ما يفسده، وأن تتحرى للسحور والفقور، وأن لا يفكر علك إلا في خير ولا ينطق لسانك إلا حسناً، ولا تسمع أذنك إلا طيباً ولا تنظر عينك إلا مباحاً ولا تمد يدك إلا إلى إصلاح ولا يسعى قدمك إلا طاعة ومعروف.

أمانة بر الوالدين: وهذه من أعظم الأمانات، فإن الله سبحانه وتعالى كلف المسلم ببر والديه، وجعل بر الوالدين من أعظم القربات، وجعل عقوقهما من أعظم الكبائر، وفي الحديث عن أبي بكر رضي الله عنه، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (ألا أنبئكم بأكبر الكبائر؟) ثلاثاً (الإشراك بالله، وعقوق الوالدين، وشهادة الزور - أو قول الزور -) وكان رسول الله صلى الله عليه وسلم متكئاً، فجلس فما زال يكررها حتى قلنا: ليته سكت)⁽²⁹⁾، فبر الوالدين أمانة وقربة منجية من عذاب الله، وعقوق الوالدين كبيرة من الكبائر.

اللسان أمانة: مسئول عنه العبد بين يدي الله يوم القيامة، وحفظها علامة الإيمان، فعن سهل بن سعد، عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: (من يضمن لي ما بين لحييه وما بين رجليه أضمن له الجنة)⁽³⁰⁾، وعن أبي هريرة قال: سئل رسول الله صلى الله عليه وسلم عن أكثر ما يدخل الناس الجنة، فقال: (تقوى الله وحسن الخلق، وسئل عن أكثر ما يدخل الناس النار، فقال: الفم والفرج)⁽³¹⁾.

فاللسان أمانة، والكلمة لها مسئولية أمام الله، يقول صلى الله عليه وسلم: (من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيراً أو ليصمت)⁽³²⁾، وعن أبي هريرة، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم، قال: (إن العبد ليتكلم بالكلمة، ما يتبين ما فيها، يهوي بها في النار، أبعد ما بين المشرق والمغرب)⁽³³⁾.

إن من أعظم ما يرزقه الله للعبد، ما جاء في الحديث عن عبد الله بن عمرو، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم

(26) سورة التوبة الآيات: 75 - 77.

(27) سنن الدارمي: باب من كره الشهرة والمعرفة (1/ 453).

(28) صحيح البخاري: 30 - كتاب الصوم، باب: هل يقول إني صائم إذا شتم، (3/ 26) حديث رقم (1904).

(29) صحيح مسلم: 1 - كتاب الإيمان، 38 - باب بيان الكبائر وأكبرها، (1/ 91) حديث (87).

(30) صحيح البخاري: 81 - كتاب الرقاق، باب حفظ اللسان، (8/ 88) حديث رقم (6474).

(31) سنن الترمذي: 25 - أبواب البر والصلة عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، 62 - باب ما جاء في حسن الخلق، (3/ 431) حديث رقم (2004).

(32) صحيح البخاري: 78 - كتاب الأدب، باب: من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فلا يؤذ جاره، (8/ 11) حديث رقم (6018).

(33) صحيح مسلم: 53 - كتاب الزهد والرقائق، 6 - باب التكلم بالكلمة يهوي بها في النار، (4/ 2290) حديث رقم (2988).

قال: (أربع إذا كن فيك فلا عليك ما فاتك من الدنيا: حفظ أمانة، وصدق حديث، وحسن خليقة، وعفة في طعمة) (34).

ضياع الأمانة من علامات الساعة: والأمانة وضع كل شيء في مكانه فلا يسند الأمر إلا لمن ترفعه كفايته له، ولذلك لم يعط رسول الله -صلى الله عليه وسلم- أبا ذر -رضي الله عنه- الصحابي الجليل الذي قال عنه: (ما أقلت الغبراء، ولا أظلت الخضراء من رجل أصدق من أبي ذر) (35)، لم يوله الإمارة خوفاً عليه من هذه الأمانة؛ لأنه ضعيف ربما قصر في جانب من جوانبها؛ فعن أبي ذر رضي الله عنه قال: قلت يا رسول الله ألا تستعملني، قال: فضرِبَ بيده على منكبي ثم قال: (يا أبا ذر، إنك ضعيف، وإنها أمانة، وإنها يوم القيامة خزي وندامة، إلا من أخذها بحقها، وأدى الذي عليه فيها) (36).

وروى البخاري في صحيحه من حديث حذيفة رضي الله عنه قال: حدثنا رسول الله صلى الله عليه وسلم حديثين، رأيت أحدهما وأنا أنتظر الآخر: حدثنا: (أن الأمانة نزلت في جذر قلوب الرجال، ثم علموا من القرآن، ثم علموا من السنة) وحدثنا عن رفعها قال: (ينام الرجل النومة، فتقبض الأمانة من قلبه، فيظل أثرها مثل أثر الوكت، ثم ينام النومة فتقبض فيبقى أثرها مثل المجل، كجمر دحرجته على رجلك فنفط، فتراه منتبها وليس فيه شيء، فيصبح الناس يتبايعون، فلا يكاد أحد يؤدي الأمانة، فيقال: إن في بني فلان رجلا أميناً، ويقال للرجل: ما أعقله وما أظرفه وما أجده، وما في قلبه مثقال حبة خردل من إيمان) ولقد أتى علي زمان وما أبالي أيكم بايعت، لئن كان مسلماً رده علي الإسلام، وإن كان نصرانياً رده علي ساعيه، فأما اليوم: فما كنت أباع إلا فلانا وفلانا) (37).

قال القسطلاني: جذر قلوب الرجال، الجذر الأصل من كل شيء، والوكت أثر الشيء اليسير منه، والمجل أثر العمل في الكف إذا غلظ (38).

مطالبة الأمانة بحقها يوم القيامة وهذا حديث آخر من الأحاديث العظيمة رواه مسلم في صحيحه عن حذيفة، قالاً: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (يجمع الله تبارك وتعالى الناس، فيقوم المؤمنون حتى تزلف لهم الجنة، فيأتون آدم، فيقولون: يا أبانا، استفتح لنا الجنة، فيقول: وهل أخرجكم من الجنة إلا خطيئة أبيكم آدم، لست بصاحب ذلك، اذهبوا إلى ابني إبراهيم خليل الله)، قال: (فيقول إبراهيم: لست بصاحب ذلك، إنما كنت خليلاً من وراء وراء، اعمدوا إلى موسى صلى الله عليه وسلم الذي كلمه الله تكليماً، فيأتون موسى صلى الله عليه وسلم، فيقول: لست بصاحب ذلك، اذهبوا إلى عيسى كلمة الله وروحه، فيقول عيسى صلى الله عليه وسلم: لست بصاحب ذلك، فيأتون محمداً صلى الله عليه وسلم، فيقوم فيؤذن له، وترسل الأمانة والرحم، فتقومان جنبتي الصراط يمينا وشمالاً، فيمر أولكم كالبرق) قال: قلت: بأبي أنت وأمي أي شيء كمر البرق؟ قال: (ألم تروا إلى البرق كيف يمر ويرجع في طرفة عين؟ ثم كمر الريح، ثم كمر الطير، وشد الرجال، تجري بهم أعمالهم ونبكم قائم على الصراط يقول: رب سلم سلم، حتى تعجز أعمال العباد، حتى يجيء الرجل فلا يستطيع السير إلا زحفاً)، قال: (وفي حافتي الصراط كلاليب معلقة مأمورة بأخذ من امرت به، فمخدوش ناج، ومكدوس في النار) والذي نفس أبي هريرة بيده إن قعر جهنم لسبعون خريفاً (39).

(34) مسند أحمد (11/ 233) رقم الحديث (6652).

(35) ابن أبي شيبة: أبو بكر بن أبي شيبة، عبد الله بن محمد بن إبراهيم بن عثمان بن خواستي العبسي (المتوفى: 235هـ) الكتاب المصنف في الأحاديث والآثار، المحقق: كمال يوسف الحوت الناشر: مكتبة الرشد - الرياض، الطبعة: الأولى، 1409هـ (6/ 387).

(36) صحيح مسلم: 33 - كتاب الإمارة، 4 - باب كراهة الإمارة بغير ضرورة (3/ 1457) حديث رقم ((1825)).

(37) صحيح البخاري: 81 - كتاب الرقاق، باب رفع الأمانة (8/ 104) حديث رقم (6497).

(38) القسطلاني: أحمد بن محمد بن أبي بكر بن عبد الملك القسطلاني القتيبي المصري، أبو العباس، شهاب الدين (المتوفى: 923هـ) إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري الناشر: المطبعة الكبرى الأميرية، مصر، الطبعة: السابعة، 1323هـ (9/ 284).

(39) صحيح مسلم: 1 - كتاب الإيمان، 84 - باب أدنى أهل الجنة منزلة فيها (1/ 186) حديث رقم (195).

قال النووي: (الأمانة والرحم فهو لعظم أمرهما وكبر موقعهما فتصوران مشخصتين على الصفة التي يريدّها الله تعالى قال صاحب التحرير في الكلام اختصار والسماع فهم أنهما تقومان لتطالباً كل من يريد الجواز بحقهما قوله صلى الله عليه وسلم)⁽⁴⁰⁾، أمانة أولاً تطالب بحقها، والرحم تطالب بحقها.

وفي صحيح البخاري عن أبي هريرة قال: بينما النبي صلى الله عليه وسلم في مجلس يحدث القوم، جاءه أعرابي فقال: متى الساعة؟ فمضى رسول الله صلى الله عليه وسلم يحدث، فقال بعض القوم: سمع ما قال فكره ما قال. وقال بعضهم: بل لم يسمع، حتى إذا قضى حديثه قال: (أين - أراه - السائل عن الساعة) قال: ها أنا يا رسول الله، قال: (إذا ضيعت الأمانة فانتظر الساعة)، قال: كيف إضاعتها؟ قال: (إذا وسد الأمر إلى غير أهله فانتظر الساعة)⁽⁴¹⁾.

وكذلك خيانة الأمانة خصلة من النفاق، عن عبد الله بن عمرو أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: (أربع من كن فيه كان منافقا خالصا، ومن كانت فيه خصلة منهن كانت فيه خصلة من النفاق حتى يدعها: إذا أؤتمن خان، وإذا حدث كذب، وإذا عاهد غدر، وإذا خاصم فجر)⁽⁴²⁾، فالدين كله أمانة، والله قد حذر من الخيانة.

وقد يضعف الدين، وتغلب الشهوات، وتسيطر المادية، فإن الأمانة ترتفع من النفوس، كما يرتفع النور من القلوب، ويحل محل هذا النور الإلهي الران والغشاوة، وينكت في القلب نكتة سوداء، وكما بدأ الإسلام غريبا سيعود غريبا، وستقل الأمانة، حتى لا يكاد الأمين يوجد، وحتى تسري بذكره الركبان، وحتى يقال إن في مكان كذا رجلا آمينا، وترى الرجل فيعجبك منظره وقوته وذكاءه، فإذا ما عاملته وجدته خائنا غير أمين⁽⁴³⁾.

ومن الأمانة أن لا يستغل الإنسان منصبه: فقد شدد الإسلام في ضرورة التعفف عن استغلال النفوذ، وشدد في رفض المكاسب غير المشروعة عن عدي بن عميرة الكندي، قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: (من استعملناه منكم على عمل، فكتمنا مخطيا، فما فوقه كان غلولا يأتي به يوم القيامة)، قال: فقام إليه رجل أسود من الأنصار كأني أنظر إليه، فقال: يا رسول الله، اقبل عني عملك، قال: (وما لك؟) قال: سمعتك تقول: كذا وكذا، قال: (وأنا أقوله الآن، من استعملناه منكم على عمل، فليجئ بقليله وكثيره، فما أوتي منه أخذ، وما نهي عنه انتهى)⁽⁴⁴⁾.

وعن أبي حميد الساعدي، قال: استعمل رسول الله صلى الله عليه وسلم رجلا من الأزديين على صدقات بني سليم، يدعى: ابن الأتبية، فلما جاء حاسبه، قال: هذا مالكم، وهذا هدية، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (فهلا جلست في بيت أبيك وأمك حتى تأتيتك هديتك إن كنت صادقا)، ثم خطبنا، فحمد الله، وأثنى عليه، ثم قال: (أما بعد، فإني أستعمل الرجل منكم على العمل مما ولاني الله، فيأتي فيقول: هذا مالكم، وهذا هدية أهديت لي، أفلا جلس في بيت أبيه وأمه حتى تأتية هديته إن كان صادقا، والله لا يأخذ أحد منكم منها شيئا بغير حقه، إلا لقي الله تعالى يحمله يوم القيامة، فلأعرفن أحدا منكم لقي الله يحمل بغيرا له رغاء، أو بقرة لها خوار، أو شاة تيعر)، ثم رفع يديه حتى رئي بياض إبطيه، ثم قال: (اللهم، هل بلغت؟) بصر عيني، وسمع أذني⁽⁴⁵⁾.

(40) النووي: أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (المتوفى: 676هـ) المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج الناشر: دار إحياء التراث العربي - بيروت الطبعة: الثانية، 1392هـ (3/ 72).

(41) صحيح البخاري: 3 - كتاب العلم، باب من سئل علما وهو مشغول في حديثه، فأتم الحديث ثم أجاب السائل، (1/ 21) حديث رقم (59).

(42) صحيح البخاري: 2 - كتاب الإيمان، باب علامة المنافق، (1/ 16) حديث رقم (34).

(43) موسى شاهين لاشين: الأستاذ الدكتور موسى شاهين لاشين، فتح المنعم شرح صحيح مسلم، الناشر: دار الشروق، الطبعة: الأولى (لدار الشروق)، 1423 هـ - 2002 م (1/ 453).

(44) صحيح مسلم: 33 - كتاب الإمارة، 7 - باب تحريم هدايا العمال (3/ 1465) حديث رقم (1833).

(45) المصدر نفسه: 33 - كتاب الإمارة، 7 - باب تحريم هدايا العمال (3/ 1463) حديث رقم (1832).

الوقت أمانة: فلا تضيع في غير طاعة الله سبحانه وتعالى، فإنك مؤتمن وستسأل، قال صلى الله عليه وسلم كما في السنن: عن أبي برزة الأسلمي، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (لا تزول قدما عبد يوم القيامة حتى يسأل عن عمره فيما أفناه)⁽⁴⁶⁾.

المبحث الثالث: الأمانة مع الخلق

ومن الأمانات التي بينك وبين الناس: الإخلاص لهم، أن تحب لهم ما تحب لنفسك؛ عدم الإيذاء لهم، وحفظ أموالهم وأعراضهم، وحسن دمائهم وعدم التعرض لهم بسوء، فهي من قول الله تعالى: (إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا)⁽⁴⁷⁾.

المعاملات أمانة: وأما الأمانة في المعاملات تكون في البيع والشراء والإجارة بأن تعامل الناس بما تحب أن يعاملوك به من الإحسان وأن تكون حافظاً لحقوقهم، فعن أبي هريرة أن رسول الله صلى الله عليه وسلم مر على صبرة طعام فأدخل يده فيها، فنالت أصابعه بللاً فقال: (ما هذا يا صاحب الطعام؟) قال أصابته السماء يا رسول الله، قال: (أفلا جعلته فوق الطعام كي يراه الناس، من غش فليس مني)⁽⁴⁸⁾.

أمانة الرعية: عن ابن عمر رضي الله عنهما، قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: (كلكم راع ومسئول عن رعيته، والإمام راع ومسئول عن رعيته، والرجل راع في أهله ومسئول عن رعيته، والمرأة في بيت زوجها راعية ومسئولة عن رعيته، والخادم في مال سيده راع ومسئول عن رعيته)، قال: وحسبت أن قد قال: (والرجل راع في مال أبيه)⁽⁴⁹⁾.

إذا قام المسئول بأداء ما عليه بجدٍ يرجو الثواب من الله له الأجرة على العمل في الدنيا، والثواب في الدار الآخرة، وقد وردت أحاديث دالة على ذلك الأجر والثواب على ما يعمل الإنسان من أعمال، يكون مع الاحتساب وابتغاء وجه الله، روى البخاري عن أبي مسعود رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: (إذا أنفق الرجل على أهله يحسبها فهو له صدقة)⁽⁵⁰⁾، وعن عامر بن سعد بن أبي وقاص، عن أبيه، قال: عاذني رسول الله صلى الله عليه وسلم في حجة الوداع من وجع أشفيت منه على الموت، فقلت: يا رسول الله، بلغني ما ترى من الوجع، وأنا ذو مال، ولا يرثني إلا ابنة لي واحدة، أفأتصدق بثلاثي مالي؟ قال: (لا)، قال: قلت: أفأتصدق بشطره؟ قال: (لا، الثلث، والثلث كثير، إنك أن تذر ورثتك أغنياء، خير من أن تذرهم عالة يتكفون الناس، ولست تنفق نفقة تبتغي بها وجه الله، إلا أجرت بها، حتى اللقمة تجعلها في في امرأتك)، قال: قلت: يا رسول الله، أخلف بعد أصحابي، قال: (إنك لن تخلف فتعمل عملاً تبتغي به وجه الله، إلا ازددت به درجة ورفعة، ولعلك تخلف حتى ينفع بك أقوام، ويضر بك آخرون، اللهم أمض لأصحابي هجرتهم ولا تردهم على أعقابهم، لكن البائس سعد بن خولة)، قال: (رثي له رسول الله صلى الله عليه وسلم من أن توفي بمكة)⁽⁵¹⁾، فدللت هذه الأحاديث على أن المسلم إذا أدى ما هو واجب عليه للعباد برئت ذمته، وأنه إنما يحصل الأجر والثواب

⁽⁴⁶⁾ الترمذي: محمد بن عيسى بن سورة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، أبو عيسى (المتوفى: 279هـ)، الجامع الكبير - سنن الترمذي، المحقق: بشار عواد معروف، الناشر: دار الغرب الإسلامي - بيروت سنة النشر: 1998 م (4/ 612).

⁽⁴⁷⁾ سورة النساء الآية: 58.

⁽⁴⁸⁾ صحيح مسلم: 1 - كتاب الإيمان، 43 - باب قول النبي صلى الله عليه وسلم: «من غشنا فليس منا»، (99/ 1) حديث رقم (102).

⁽⁴⁹⁾ صحيح البخاري: 55 - كتاب الوصايا باب تأويل قول الله تعالى: (من بعد وصية يوصي بها أو دين) سورة النساء الآية: 1، (4/ 5) حديث رقم (2751).

⁽⁵⁰⁾ المصدر نفسه: 2 - كتاب الإيمان، باب: ما جاء إن الأعمال بالنية والحسبة، ولكل امرئ ما نوى (1/ 20) حديث رقم (55).

⁽⁵¹⁾ صحيح مسلم: 25 - كتاب الوصية، 1 - باب الوصية بالثلث (3/ 1250) حديث رقم (1628).

بالاحتساب وابتغاء وجه الله سبحانه وتعالى.

أمانة الزوجة: وهي من الأمانات التي أخذتها بكلمة الله فقد قال صلى الله عليه وسلم: (أخذتموهن بأمانة الله، واستحللتم فروجهن بكلمة الله)⁽⁵²⁾، فهي أمانة، جعلها الله أمانة في عنقك يجب أن تحفظها، وتعلمها أمور الدين.

وللعلاقات الزوجية في نظر الإسلام قداسة؛ فما يضمه البيت من شئون العشرة بين الرجل وامرأته يجب أن يطوى في أستار مسبلة؛ فلا يطلع عليه أحد مهما قرب؛ فعن أسماء بنت يزيد - رضي الله عنها، أنها كانت عند رسول الله صلى الله عليه وسلم والرجال والنساء قعود عنده فقال: (لعل رجلاً يقول: ما يفعل بأهله، ولعل امرأة تخبر بما فعلت مع زوجها فأرم القوم) فقلت: إي والله يا رسول الله، إنهن ليقن وإنهم ليفعلون قال: (فلا تفعلوا فإنما مثل ذلك الشيطان لقي شيطانة في طريق فغشيها والناس ينظرون)⁽⁵³⁾.

وعن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (إن من أعظم الأمانة عند الله يوم القيامة، الرجل يفضي إلى امرأته، وتفضي إليه، ثم ينشر سرها)، وقال ابن نمير: (إن أعظم)⁽⁵⁴⁾.

هذا الحديث دل على من أمانة أن لا ينقل الحديث الذي يدور بينه وزوجه، وإنما هذا من شأنه الكتمان وليس من شأنه الإظهار، فلا ينبغي للمسلم العاقل أن يذكر بما يجري بينه وبين زوجته من أشياء تخصهما.

المجالس أمانة: عن جابر بن عبد الله، أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: (من حدث في مجلس بحديث، فالتقت، فهي أمانة)⁽⁵⁵⁾.

عن جابر بن عبد الله قال: قال رسول الله -صلى الله عليه وسلم-: (المجالس بالأمانة إلا ثلاثة مجالس: سفك دم حرام، أو فرج حرام، أو اقتطاع مال بغير حق)⁽⁵⁶⁾.

قال المناوي: أي أن المجالس الحسنة إنما هي المصحوبة بالأمانة أي كتمان ما يقع فيها من التفاوض في الاسرار فلا يجوز لأحد أن يغشي على صاحبه ما يكره إفشاؤه⁽⁵⁷⁾ ومن قال في مجلس أريد قتل فلان أو الزنا بفلانة أو أخذ مال فلان ظلماً لا يجوز للمستمعين حفظ سره بل عليهم إفشاؤه دفعا للمفسدة ذكره بعضهم وقال القاضي: يريد أن المؤمن ينبغي إذا حضر مجلساً ووجد أهله على منكر أن يستر عوراتهم ولا يشيع ما يرى منهم إلا أن يكون أحد هذه الثلاثة فله فساد كبيرة وإخفاؤه إضرار عظيم⁽⁵⁸⁾.

أمانة الجار وحقوقه: ومن الأمانات التي بينك وبين الخلق: أمانة الجار: فالجار أمانة، تغض بصرك عن عرضه، وتحفظ ماله وتأمينه، قال صلى الله عليه وسلم: (لا يؤمن والله لا يؤمن والله لا يؤمن والله من لا يأمن جاره بوائقه) قالوا: يا رسول الله، ما بوائقه؟ قال: (شره)⁽⁵⁹⁾، ولهذا المؤمن أمنه الناس على دمائهم وأموالهم: (المسلم من سلم

(52) السنن الكبرى للنسائي: 8 - كتاب المناسك، الخطبة على الناقبة بعرفة (4/ 155) حديث رقم (3987).

(53) مسند أحمد: (45/ 564).

(54) صحيح مسلم: 16 - كتاب النكاح، 21 - باب تحريم إفشاء سر المرأة (2/ 1061) حديث رقم (1437).

(55) مسند أحمد (22/ 362) حديث رقم (14474).

(56) سنن أبي داود: أول كتاب الأدب، 37 - باب في نقل الحديث، (7/ 232).

(57) المناوي: زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري (المتوفى: 1031هـ)، التيسير بشرح

الجامع الصغير الناشر: مكتبة الإمام الشافعي - الرياض الطبعة: الثالثة، 1408هـ - 1988م (1/ 361).

(58) فيض القدير (6/ 262).

(59) مسند أبي داود الطيالسي (2/ 676) حديث رقم (1437).

المسلمون من لسانه ويده⁽⁶⁰⁾، فالجار أمانة، عليك أن تحفظه في حضوره وغيبابه، وعرضه وماله؛ لأنك ألصق الناس به، وتراه كل يوم، فعليك أن تكون جاراً صالحاً.

نتائج البحث:

- الأمانة من كمال الإيمان وحسن الإسلام.
- الأمانة هي محور الدين وامتحان رب العالمين.
- الأمانة من أعظم الصفات الخلقية.
- الأمين يحبه الله ويحبه الناس.

وأسأل الله عزَّ وجلَّ أن يوفِّقَ كلَّ المسلمين أداء الأمانة على الوجه الذي يُرضي الله تبارك وتعالى، ويعود عليه بالثواب والعاقبة الحميدة في الدنيا والآخرة، وصلى الله وسلَّم وبارك على عبده ورسوله نبينا محمد وعلى آله وصحبه.

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين والتابعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين وبعد: فإن هذه الخاتمة تشتمل على أهم النتائج والتوصيات، والتي يمكن إجمالها في الأمور التالية:

التوصيات:

- يجب تطبيق قيمة الأمانة في كل ما يتعلق بحياة المؤمن.
- يجب أن يتصف كل مسلم في هذه الحياة بالأمانة لأنها من أعظم صفات النبي صلى الله عليه وسلم.
- الأمانة من الأمن الحقيقي في هذه الحياة تحقق بها مقومات المعاملات بين الناس فيجب الإلتزام بها.

المصادر والمراجع:

1. ابن أبي شيبه: أبو بكر بن أبي شيبه، عبد الله بن محمد بن إبراهيم بن عثمان بن خواستي العبسي (المتوفى: 235هـ) الكتاب المصنف في الأحاديث والآثار، المحقق: كمال يوسف الحوت الناشر: مكتبة الرشد - الرياض، الطبعة: الأولى، 1409هـ.
2. ابن حنبل: أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (المتوفى: 241هـ)، مسند الإمام أحمد بن حنبل، المحقق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد، وآخرون، إشراف: د عبد الله بن عبد المحسن التركي، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة: الأولى، 1421 هـ - 2001م.
3. ابن فارس: أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (المتوفى: 395هـ)، معجم مقاييس اللغة المحقق: عبد السلام محمد هارون، الناشر: دار الفكر، عام النشر: 1399هـ - 1979م.

⁽⁶⁰⁾ صحيح البخاري: 81 - كتاب الرقاق، 81 - كتاب الرقاق، (8/ 102) حديث رقم (6484).

4. ابن ماجه: ابن ماجه - وماجة اسم أبيه يزيد - أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني (المتوفى: 273هـ)، سنن ابن ماجه المحقق: شعيب الأرناؤوط - عادل مرشد - محمد كامل قره بللي - عبد اللطيف حرز الله الناشر: دار الرسالة العالمية، الطبعة: الأولى، 1430 هـ - 2009م.
5. أبو القاسم تمام بن محمد بن عبد الله بن جعفر بن عبد الله بن الجنيد البجلي الرازي ثم الدمشقي (المتوفى: 414هـ)، الفوائد، المحقق: حمدي عبد المجيد السلفي، الناشر: مكتبة الرشد - الرياض الطبعة: الأولى، 1412هـ.
6. الأَجَرِيُّ: أبو بكر محمد بن الحسين بن عبد الله الأَجَرِيُّ البغدادي (المتوفى: 360هـ)، الشريعة، باب كفر من ترك الصلاة، المحقق: الدكتور عبد الله بن عمر بن سليمان الدميحي، الناشر: دار الوطن - الرياض/السعودية، الطبعة: الثانية، 1420 هـ - 1999م.
7. البخاري: محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه = صحيح البخاري، المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر، الناشر: دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي)، الطبعة: الأولى، 1422هـ.
8. البيهقي: أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرُوْجَرْدِي الخراساني، أبو بكر البيهقي (المتوفى: 458هـ)، شعب الإيمان، حققه وراجع نصوصه وخرج أحاديثه: الدكتور عبد العلي عبد الحميد حامد، أشرف على تحقيقه وتخرج أحاديثه: مختار أحمد الندوي، صاحب الدار السلفية ببومباي - الهند، الناشر: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع بالرياض بالتعاون مع الدار السلفية ببومباي بالهند، الطبعة: الأولى، 1423 هـ - 2003م
9. الترمذي: محمد بن عيسى بن سَوْرَة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، أبو عيسى (المتوفى: 279هـ)، الجامع الكبير - سنن الترمذي، المحقق: بشار عواد معروف، الناشر: دار الغرب الإسلامي - بيروت سنة النشر: 1998 م.
10. الترمذي: محمد بن عيسى بن سَوْرَة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، أبو عيسى (المتوفى: 279هـ)، الجامع الكبير - سنن الترمذي، المحقق: بشار عواد معروف، الناشر: دار الغرب الإسلامي - بيروت سنة النشر: 1998م.
11. الخضري: محمد بن عفيفي الباجوري، المعروف بالشيخ الخضري (المتوفى: 1345هـ) نور اليقين في سيرة سيد المرسلين، الناشر: دار الفيحاء - دمشق، الطبعة: الثانية - 1425 هـ.
12. الدارمي: أبو محمد عبد الله بن عبد الرحمن بن الفضل بن بهرام بن عبد الصمد الدارمي، التميمي السمرقندي (المتوفى: 255هـ)، مسند الدارمي المعروف بـ (سنن الدارمي)، تحقيق: حسين سليم أسد الداراني، الناشر: دار المغني للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، 1412 هـ - 2000م.
13. الراغب الأصفهاني: أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني (المتوفى: 502هـ)، المفردات في غريب القرآن، المحقق: صفوان عدنان الداودي، الناشر: دار القلم، الدار الشامية - دمشق بيروت، الطبعة: الأولى - 1412هـ.
14. البَحْثَتَانِي: أبو داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدِي السَّجِسْتَانِي (المتوفى: 275هـ)، سنن أبي داود، المحقق: شعيب الأرناؤوط - محمد كامل قره بللي، الناشر: دار الرسالة العالمية، الطبعة: الأولى، 1430 هـ - 2009م.
15. الشنقيطي: محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر الجكني الشنقيطي (المتوفى: 1393هـ)، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع بيروت - لبنان، عام النشر: 1415 هـ - 1995 م.

16. الطيالسي: أبو داود سليمان بن داود بن الجارود الطيالسي البصري (المتوفى: 204هـ)، مسند أبي داود الطيالسي، المحقق: الدكتور محمد بن عبد المحسن التركي، الناشر: دار هجر - مصر، الطبعة: الأولى، 1419 هـ - 1999م.
17. القرطبي: أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (المتوفى: 671هـ)، الجامع لأحكام القرآن = تفسير القرطبي، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية - القاهرة، الطبعة: الثانية، 1384هـ - 1964م.
18. القسطلاني: أحمد بن محمد بن أبي بكر بن عبد الملك القسطلاني القتيبي المصري، أبو العباس، شهاب الدين (المتوفى: 923هـ) إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري الناشر: المطبعة الكبرى الأميرية، مصر، الطبعة: السابعة، 1323هـ.
19. الكوكب الوهاج شرح صحيح مسلم (المسمى: الكوكب الوهاج والروض البهاج في شرح صحيح مسلم بن الحجاج) جمع وتأليف: محمد الأمين بن عبد الله الأزمي العلوي الهجري الشافعي، نزيل مكة المكرمة والمجاور بها مراجعة: لجنة من العلماء برئاسة البرفسور هاشم محمد علي مهدي المستشار برابطة العالم الإسلامي - مكة المكرمة الناشر: دار المنهاج - دار طوق النجاة الطبعة: الأولى، 1430 هـ - 2009 م.
20. المروزي: أبو عبد الله محمد بن نصر بن الحجاج المروزي (المتوفى: 294هـ)، تعظيم قدر الصلاة المحقق: د. عبد الرحمن عبد الجبار الفريوائي الناشر: مكتبة الدار - المدينة المنورة الطبعة: الأولى 1406هـ.
21. مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (المتوفى: 261هـ)، المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي، الناشر: دار إحياء التراث العربي - بيروت.
22. المناوي: زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري (المتوفى: 1031هـ)، فيض القدير شرح الجامع الصغير، الناشر: المكتبة التجارية الكبرى - مصر، الطبعة: الأولى، 1356هـ.
23. المناوي: زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري (المتوفى: 1031هـ)، التيسير بشرح الجامع الصغير الناشر: مكتبة الإمام الشافعي - الرياض الطبعة: الثالثة، 1408هـ - 1988م.
24. موسى شاهين لاشين: الأستاذ الدكتور موسى شاهين لاشين، فتح المنعم شرح صحيح مسلم، الناشر: دار الشروق، الطبعة: الأولى (لدار الشروق)، 1423 هـ - 2002م.
25. النسائي: أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي الخراساني، النسائي (المتوفى: 303هـ)، السنن الكبرى، حققه وخرج أحاديثه: حسن عبد المنعم شلبي، أشرف عليه: شعيب الأرنؤوط، قدم له: عبد الله بن عبد المحسن التركي، الناشر: مؤسسة الرسالة - بيروت، الطبعة: الأولى، 1421 هـ - 2001م.
26. النووي: أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (المتوفى: 676هـ) المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج الناشر: دار إحياء التراث العربي - بيروت الطبعة: الثانية، 1392هـ.

RESEARCH TITLE

Studying the Mechanism of Soot Reduction via Co-Combustion of Methane in a Laminar n-heptane Diffusion Flame

Nasreldin M. Mahmoud¹

¹ Mechanical Engineering Department, Faculty of Engineering, University of Sinnar, Sinnar, Sudan

*Corresponding author. Mechanical Engineering Department, Faculty of Engineering, University of Sinnar, Sinnar, Sudan

E-mail address: nasrmohamed53@hotmail.com ; nasrmohamed@uofs.edu.sd.

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/32>

Received at 10/12/2025

Accepted at 17/12/2025

Published at 01/01/2026

Abstract

The combustion of n-heptane/methane mixtures in dual-fuel systems presents a promising strategy for reducing soot emissions, yet the underlying suppression mechanisms require further quantification. This study employs numerical simulation to investigate the structural and effects of methane addition on a laminar n-heptane diffusion flame. A validated coupled model, incorporating detailed chemical kinetics mechanism and a discrete sectional soot model, is applied. Simulations results reveal that methane blending significantly suppresses soot volume fraction, with the normalized peak value decreasing monotonically with methane addition. While the peak flame temperature remains stable, the entire thermal structure shifts toward the fuel nozzle due to altered mixture reactivity. Analysis of key intermediates shows that methane addition reduces peak concentrations of aromatic precursors, with a progressively stronger inhibition effect observed for larger polycyclic aromatic hydrocarbons. This size-dependent suppression indicates that methane chemically interferes with molecular growth processes beyond the first aromatic ring, likely through perturbation of the H-abstraction-C₂H₂-addition (HACA) mechanism and radical pool modification. The results elucidate the combined dilution and chemical effects governing soot reduction, providing critical insights for optimizing dual-fuel combustion towards minimal particulate emissions.

Key Words: Dual-fuel combustion; Soot formation; Polycyclic aromatic hydrocarbons (PAH); Diffusion flame.

دراسة آلية تقليل تكوّن السناج من خلال الاحتراق المشترك للميثان في لهب انتشار صفحي لغاز-n هيبتان

المستخلص

يُعد احتراق خلطات n-هيبتان/الميثان في أنظمة الوقود المزدوج استراتيجية واعدة للحد من انبعاثات السناج، إلا أن الآليات الكامنة وراء هذا التثبيط لا تزال بحاجة إلى مزيد من التكميم والدراسة. توظف هذه الدراسة المحاكاة العددية للتحقق من البنية اللهبية وتأثيرات إضافة الميثان على لهب انتشار صفحي لـ n-هيبتان. وقد استُخدم نموذج مقترن تم التحقق من صحته، يدمج آلية حركية كيميائية تفصيلية مع نموذج مقطعي منفصل للسناج. تُظهر نتائج المحاكاة أن مزج الميثان يثبط بشكل ملحوظ الكسر الحجمي للسناج، حيث تنخفض القيمة العظمى المعيارية بصورة رتيبة مع زيادة نسبة الميثان. وفي حين تبقى درجة حرارة اللهب العظمى شبه مستقرة، فإن البنية الحرارية الكاملة تتحول باتجاه فوهة الوقود نتيجة تغير تفاعلية الخليط. كما يكشف تحليل المتوسطات الكيميائية الرئيسية أن إضافة الميثان تقلل من القيم العظمى لتركيزات السوابق العطرية، مع ملاحظة تأثير تثبيطي متزايد كلما ازداد حجم الهيدروكربونات العطرية متعددة الحلقات.

يشير هذا التثبيط المعتمد على الحجم إلى أن الميثان يتداخل كيميائياً مع عمليات النمو الجزيئي لما بعد تكوّن الحلقة العطرية الأولى، ويرجح أن يكون ذلك من خلال إرباك آلية نزع الهيدروجين-إضافة الأسيتيلين (HACA) وتعديل تجمع الجذور الحرة. وتوضح هذه النتائج التأثيرات المشتركة للتخفيف والتداخل الكيميائي التي تتحكم في خفض تكوّن السناج، مما يوفر رؤى أساسية لتحسين احتراق الوقود المزدوج بهدف تقليل الانبعاثات الجسيمية إلى أدنى حد.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق ثنائي الوقود؛ تكوّن السناج؛ الهيدروكربونات العطرية متعددة الحلقات (PAH)؛ لهب الانتشار.

Introduction

Increasing global challenges, including oil shortages and air pollution, have highlighted the urgent need for advanced, sustainable power transmission solutions in the transportation industry [1]. In this context, natural gas (mainly methane) has emerged as a promising alternative fuel due to its abundant reserves, lower carbon-to-hydrogen ratio compared to conventional liquid hydrocarbons, and potential to reduce greenhouse gas and pollutant emissions [2]. Co-firing natural gas with traditional liquid fuels in dual-fuel combustion strategies offers a practical pathway for decarbonizing internal combustion engines and gas turbines. However, the fundamental chemical interactions between methane and higher hydrocarbons during combustion, particularly their combined impact on soot formation pathways, remain insufficiently quantified. Soot emissions are a critical concern for air quality and human health, and their formation is intricately linked to the complex pyrolysis chemistry of fuels, including the growth of polycyclic aromatic hydrocarbons (PAHs) [3]. This study investigates the structural and chemical effects of methane addition on a laminar diffusion flame of n-heptane (a common diesel surrogate) using detailed numerical simulation. The work specifically examines the evolution of flame temperature, key intermediate species, PAHs, and soot volume fraction to elucidate the chemical and physical mechanisms by which methane moderates soot production. Validations are performed against established experimental data to ensure model fidelity, providing insights critical for optimizing dual-fuel systems towards minimal particulate emissions.

Numerical Methodology

2.1 Burner Configurations

The counterflow diffusion flame configuration was selected for this study due to its well-defined, quasi-one-dimensional structure, which is highly amenable to detailed numerical simulation and provides a canonical framework for investigating soot kinetics. The configuration consists of two vertically opposed nozzles, with the fuel mixture n-heptane and methane issuing from the lower nozzle and the oxidizer (air) from the upper nozzle, separated by a distance of L . The simulations were performed using an opposed-flow module that solves the governing equations for mass, momentum, energy, and species conservation in an axisymmetric geometry [4]. By assuming a plug-flow velocity profile at the boundaries and a linear radial velocity variation, the system of partial differential equations can be reduced to a set of ordinary differential equations dependent solely on the axial coordinate. This one-dimensional approximation significantly enhances computational efficiency while retaining the essential physics for studying detailed chemistry and soot formation. Radiation heat loss from major gaseous species (CO , CO_2 , H_2O , CH_4) and soot particles was accounted for using the optically thin approximation, neglecting self-absorption [5, 6]. A constant global strain rate of $K = 50 \text{ s}^{-1}$ was maintained for all simulated flames to ensure consistent aerodynamic conditions, with the nozzle exit velocities adjusted accordingly for different fuel compositions [7].

2.2. Chemical Kinetic Mechanism and Soot Model

The gas-phase kinetics were described by a detailed chemical mechanism developed for the combustion of practical fuel components, including a validated sub-mechanism for n-heptane oxidation [8]. This mechanism, comprising 291 species and 1223 elementary reactions, includes comprehensive PAH formation chemistry up to pyrene (A4). A well-established methane oxidation sub-mechanism was integrated to accurately capture its pyrolysis and oxidation pathways. Soot formation was modeled using a discrete sectional method (DSM) [9-11]. The particle size distribution was discretized into 30 sections, with the

volume of each successive section doubling that of the previous one. Soot inception was modeled via the dimerization of pyrene (A₄) molecules. Subsequent particle evolution was governed by key processes: surface growth via the hydrogen-abstraction-acetylene-addition (HACA) mechanism [12, 13], physical condensation of gas-phase PAHs, particle coagulation in the free-molecular regime (enhanced by a Van der Waals factor of 2.2 [14]), and oxidation by O₂ and OH radicals. Oxidation rates by O₂ were adopted from established models [15], while a constant collision efficiency of $\gamma_{OH} = 0.13$ was used for OH oxidation [16].

2.3. Boundary Conditions and Case Definition

The baseline condition simulates a diluted n-heptane/air flame, replicating the previous experimental setup [17, 18]. The fuel stream composition (mole fraction) was 0.4 C₇H₁₆ and 0.6 N₂, while the oxidizer stream was composed of 0.21 O₂ and 0.79 N₂ (air). Both fuel and oxidizer inlet temperatures were fixed at 400 K. To investigate the effect of methane addition, n-heptane in the fuel stream was partially replaced by CH₄. The methane doping ratio, R_{CH_4} , is defined as:

$$R_{CH_4} = \frac{x_{CH_4}}{x_{C_7H_{16}} + x_{CH_4}}$$

where x denotes mole fraction. The total mole fraction of the carbon-containing fuel (C₇H₁₆ + CH₄) was kept constant at 0.4, with nitrogen making up the remaining 0.6 of the fuel streams. Cases with $R_{CH_4} = 0$ (pure n-heptane), 0.2, and 0.4 were simulated to gradually assess the impact of methane blending.

Model Validations and Flame Structure

Prior to analyzing the effects of methane addition, the predictive capability of the coupled gas-phase and soot models was rigorously validated against experimental data for the baseline n-heptane flame. Figure 3 presents the predicted flame structure for the baseline n-heptane (C₇H₁₆) flame, validated against experimental data [17, 18]. Panel (a) shows excellent agreement between predicted and measured temperature profiles along the central axis, confirming the model's accuracy in capturing thermal characteristics. As expected, n-heptane fuel concentration decreases monotonically from the nozzle, depleting entirely at the flame sheet (coincident with the peak temperature, $(X_{T,max})$), while oxygen concentration diminishes from the oxidizer side. Critical pyrolysis intermediates such as C₂H₂ and C₃H₃ are present exclusively on the fuel-rich side, serving as vital precursors for PAH formation [6]. Panel (b) illustrates the spatial distribution of aromatic species (A1: benzene, A2: naphthalene, A3: phenanthrene, A4: pyrene) and the computed soot volume fraction (SVF). The peak concentrations of PAHs are located within the high-temperature region, consistent with established understanding that PAH growth is thermally promoted [19-22]. The predicted SVF profile and its peak magnitude align well with the experimental measurements [17, 18], although a slight spatial discrepancy in the peak location is observed, potentially attributable to uncertainties in the soot model's treatment of particle transport or oxidation.

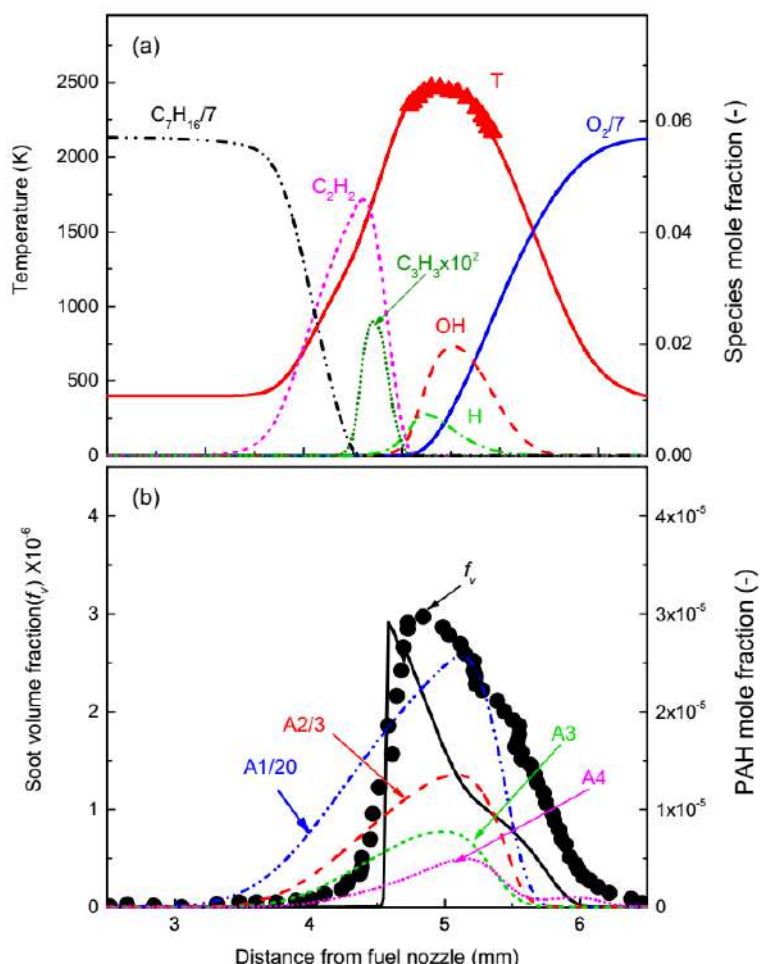


Figure 3. Predicted flame structures of baseline C_7H_{16} flame; (a) flame temperature and relevant important species profiles; (b) the computed soot volume fraction profiles along with A1, A2, A3, and A4. The experimental results of temperature and soot volume fraction adopted from [17, 18] are also plotted for validations (symbols).

Figure 5 compares the soot volume fraction for pure n-heptane and n-heptane/methane mixture flames. Panel (a) demonstrates that methane addition consistently reduces the spatial SVF profile. Panel (b) quantifies this effect through the normalized maximum SVF, revealing a suppression of soot formation with increasing methane doping ratio. This suppression can be attributed to a combination of dilution and chemical effects. Methane, being a single-carbon molecule, dilutes the pool of available soot precursors from n-heptane pyrolysis. Furthermore, its stable C-H bonds and distinct pyrolysis pathways can chemically inhibit the growth of larger aromatic clusters by altering the H-abstraction- C_2H_2 -addition (HACA) reaction pathway or competing for key radicals [20, 21, 23, 24]. The observed trend is consistent with previous studies on hydrocarbon blending effects on soot yields [25].

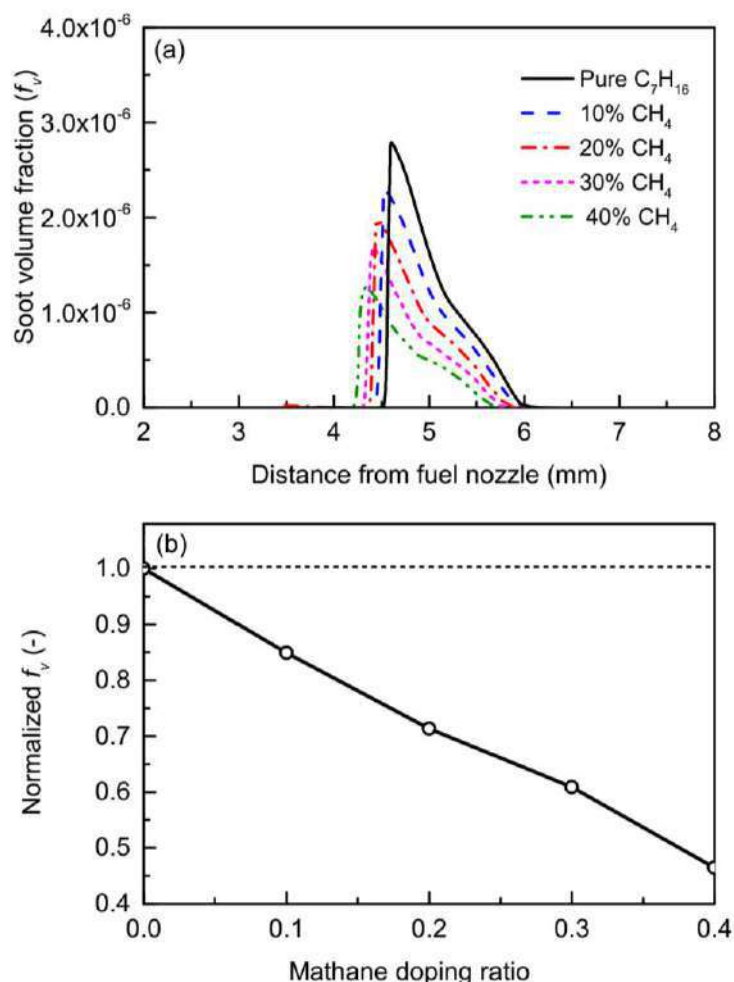


Figure 4. Comparison of soot volume fraction profile (a) and normalized max of (f_v) (b) of n-heptane with increasing methane blending ratio.

The influence of methane addition on flame temperature is a critical factor, as temperature governs pyrolysis, oxidation, and soot formation kinetics [26]. The results indicate that the peak flame temperature remains largely unchanged with methane blending. However, the entire temperature profile shifts spatially towards the fuel nozzle. This shift is likely a consequence of the altered fuel stream momentum and reactivity of the mixture; methane's different ignition delay and lower adiabatic flame temperature can modify the local stoichiometry and heat release distribution [24, 27]. This thermal field shift has direct implications for precursor chemistry, as evidenced in the subsequent analysis of PAHs.

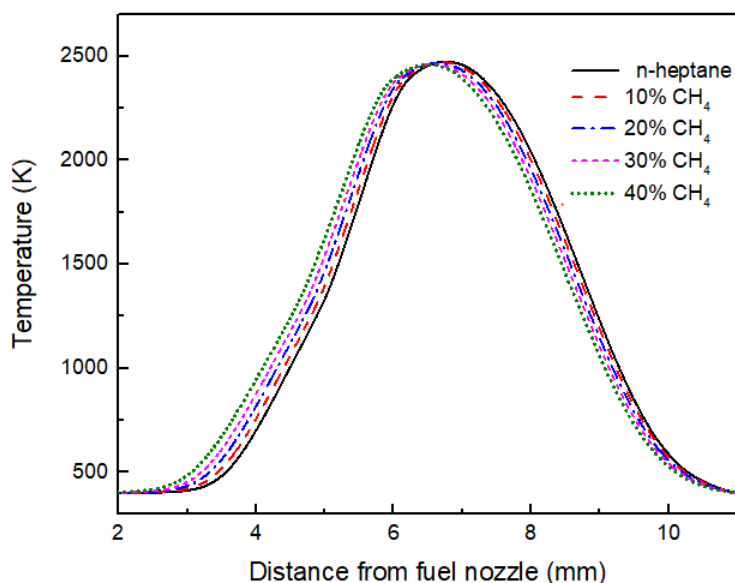


Fig.5 Flame temperature of n-heptane with increasing methane blending ratio.

The effect of adding 40% CH₄ to heptane on the calculated aromatic species profiles is compared in Fig. 6. As shown in the figure, the peak concentration of A1 shows a decrease with the addition of 40% CH₄. The suppression effect of CH₄ addition becomes progressively more pronounced for larger PAHs (I.e A2-A4). This size-dependent inhibition strongly suggests that methane addition interferes with the molecular growth processes beyond the first aromatic ring. The chemical mechanism likely involves the perturbation of reaction sequences leading from A1 to A4, possibly through the aforementioned modification of the HACA mechanism or via the provision of additional H-atoms that terminate growth [22, 24, 26, 28]. Notably, the spatial profiles of all aromatic species shift towards the fuel nozzle in tandem with the temperature profile shift, reinforcing the linkage between the altered thermal structure and the chemistry of soot precursor formation.

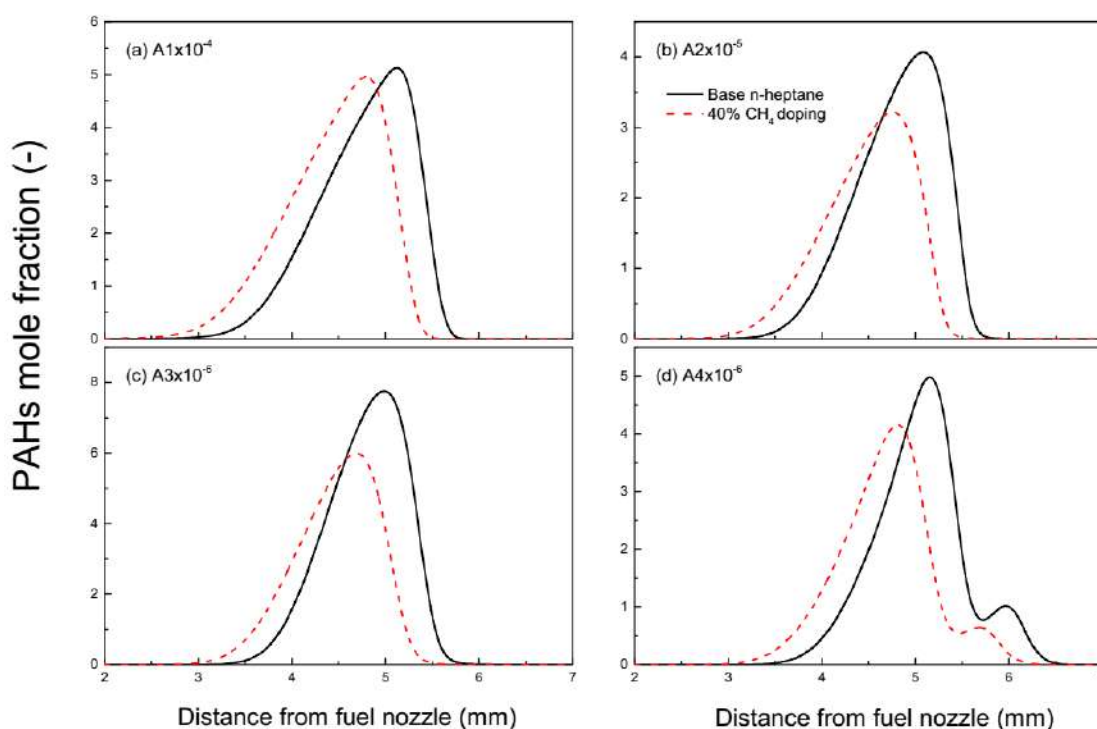


Fig.6 Benzene and PAHs formation of n-heptane with 40% of methane blending ratio.

Conclusions

This numerical investigation elucidates the impact of methane addition on soot formation pathways in a laminar n-heptane diffusion flame. The coupled gas-phase and soot model demonstrated good predictive capability against experimental data for the baseline n-heptane flame. The key finding is that methane blending consistently suppresses soot formation, as quantified by the reduction in peak soot volume fraction with increasing methane doping ratio. This suppression is attributed to a combination of dilution of soot precursors from n-heptane pyrolysis and basic chemical effects. The chemical role of methane is elucidated through the analysis of flame structure and precursor formation. Although the peak flame temperature is largely unaffected, the spatial shift of the thermal field influences precursor formation zones. More significantly, methane addition inhibits the formation of larger PAHs, with the suppression effect becoming more pronounced for larger aromatic species like pyrene (A4). This trend strongly suggests that methane actively inhibits with the growth chemistry responsible for building larger PAHs, which are critical soot inception precursors. The mechanism likely involves the alteration of the HACA reaction pathway and competition for key radical species. These results indicate that methane is not only a diluent but also a chemical inhibitor that alter the reaction chain from small hydrocarbons to soot precursors.

Acknowledgments

The author acknowledges the university of Sinnar for support

References

- [1] Korakianitis T, Namasivayam AM, Crookes RJ. Natural-gas fueled spark-ignition (SI) and compression-ignition (CI) engine performance and emissions. *Progress in Energy and Combustion Science* 2011;37(1):89-112.
- [2] Mac Kinnon MA, Brouwer J, Samuelsen S. The role of natural gas and its infrastructure in mitigating greenhouse gas emissions, improving regional air quality, and renewable resource integration. *Progress in Energy and Combustion Science* 2018;64:62-92.
- [3] Frenklach M. Reaction mechanism of soot formation in flames. *Physical Chemistry Chemical Physics* 2002;4.
- [4] CHEMKIN 15151, ANSYS Reaction Design: San Diego, . Reaction Design. 2016.
- [5] Hall RJ. The radiative source term for plane-parallel layers of reacting combustion gases. *Journal of Quantitative Spectroscopy and Radiative Transfer* 1993;49(5):517-23.
- [6] Ju Y, Guo H, Maruta K, Liu F, Ju Y, Maruta K. On the Extinction Limit and Flammability Limit of Non-Adiabatic Stretched Methane–air Premixed Flames. *Journal of Fluid Mechanics* 1997;342(342):315-34.
- [7] Seshadri K, Williams FA. Laminar flow between parallel plates with injection of a reactant at high reynolds number. *International Journal of Heat and Mass Transfer* 1978;21(2):251-3.
- [8] An Y-z, Pei Y-q, Qin J, Zhao H, Li X. Kinetic modeling of polycyclic aromatic hydrocarbons formation process for gasoline surrogate fuels. *Energy Conversion and Management* 2015;100:249-61.
- [9] Veshkini A, Eaves NA, Dworkin SB, Thomson MJ. Application of PAH-condensation reversibility in modeling soot growth in laminar premixed and nonpremixed flames. *Combustion and Flame* 2016;167:335-52.
- [10] Sirignano M, Kent J, D'Anna A. Modeling Formation and Oxidation of Soot in Nonpremixed Flames. *Energy & Fuels* 2013;27(4):2303-15.
- [11] Pejpichestakul W, Frassoldati A, Parente A, Faravelli T. Kinetic modeling of soot formation in premixed burner-stabilized stagnation ethylene flames at heavily sooting condition. *Fuel* 2018;234:199-206.

- [12] Wang Y, Raj A, Chung SH. Soot modeling of counterflow diffusion flames of ethylene-based binary mixture fuels. *Combustion and Flame* 2015;162(3):586-96.
- [13] Blanquart G, Pitsch H. Analyzing the effects of temperature on soot formation with a joint volume-surface-hydrogen model. *Combustion and Flame* 2009;156(8):1614–26.
- [14] Harris SJ, Kennedy IM. The Coagulation of Soot Particles with van der Waals Forces. *Combustion Science and Technology* 1988;59(4-6):443-54.
- [15] Celnik MS, Sander M, Raj A, West RH, Kraft M. Modelling soot formation in a premixed flame using an aromatic-site soot model and an improved oxidation rate. *Proceedings of the Combustion Institute* 2009;32(1):639-46.
- [16] Appel J, Bockhorn H, Frenklach M. Kinetic modeling of soot formation with detailed chemistry and physics: laminar premixed flames of C₂ hydrocarbons. *Combust Flame* 2000;121(1–2):122-36.
- [17] Nobili A, Zheng D, Pelucchi M, Cuoci A, Frassoldati A, Hui X, et al. Oxygen effects on soot formation in H₂/n-heptane counterflow flames. *Combustion and Flame* 2023;253:112821.
- [18] Zheng D, Nobili A, Cuoci A, Pelucchi M, Hui X, Faravelli T. Soot formation from n-heptane counterflow diffusion flames: Two-dimensional and oxygen effects. *Combustion and Flame* 2023;258:112441.
- [19] Richter H, Howard JB. Formation of polycyclic aromatic hydrocarbons and their growth to soot—a review of chemical reaction pathways. *Progress in Energy and Combustion Science* 2000;26(4):565-608.
- [20] Mahmoud NM, Zhong W, Abdalla T, Wang Q, Edreis EMA. Chemical Effects of CO₂ and H₂O Addition on Aromatic Species in Ethanol/Air Diffusion Flame. *Combustion Science and Technology* 2020:1-19.
- [21] Mahmoud NM, Zhong W, Ibrahim JN, Wang Q. Flame Structure and Soot-Precursor Formation of Coflow n-Heptane Diffusion Flame Burning in O₂/N₂ and O₂/CO₂ Atmosphere. *Journal of Energy Engineering* 2021;147(4):04021027.
- [22] Mahmoud NM, Zhong W, Wang Q, He Z. Impact of n-butanol addition to hydrogenated catalytic biodiesel fueled a constant volume combustion chamber; a computational study. *Energy Sources, Part A: Recovery, Utilization, and Environmental Effects* 2023;45(4):12553-69.
- [23] Mahmoud NM, Yan FW, Zhou MX, Xu L, Wang Y. Coupled Effects of Carbon Dioxide and Water Vapor Addition on Soot Formation in Ethylene Diffusion Flames. *Energy & Fuels* 2019;33(6):5582-96.
- [24] Mahmoud NM. Numerical Study of Flame Structure and Precursors Formation of propane–H₂ Mixtures. *Humanities & Natural Sciences Journal* 2025;6(12):549-57.
- [25] Liu F, Guo H, Smallwood GJ, Gülder ÖL. The Chemical Effects of Carbon Dioxide as an Additive in an Ethylene Diffusion Flame: Implications for Soot and NO_x Formation. *combustion and flame* 2001;125:778-87.
- [26] Mahmoud NM, Yan F, Wang Y. Effects of fuel inlet boundary condition on aromatic species formation in coflow diffusion flames. *Journal of the Energy Institute* 2019;92(2):288-97.
- [27] Kirkpatrick AT, Kuo KK. Principles of combustion. John Wiley & Sons; 2024.
- [28] Mahmoud NM, Zhong W, Wang Q, Yuan Q, He Z. On the effect of injection pressure on spray combustion and soot formation processes of gasoline/second generation biodiesel blend. *Therm Sci* 2024;28(00):3967-78.

RESEARCH TITLE

**A comprehensive Review in the Role of Remote Sensing in
Climate Change: Applications and Innovations**

Taghreed Shteivi Falih Al-Daham¹

¹ Researcher, Jordan.

Email: taghreed_aljboor@yahoo.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/33>

Received at 10/12/2025

Accepted at 17/12/2025

Published at 01/01/2026

Abstract

This study aims to provide a comprehensive review of the latest developments in remote sensing technologies and their applications in climate change research. Focusing on the integration of advanced satellite sensors, artificial intelligence, and hyperspectral imaging, the review examines how these innovations enhance our ability to monitor and analyze climate phenomena. Key application areas include temperature monitoring, greenhouse gas detection, vegetation dynamics, and sea-level rise assessment. The study highlights the role of remote sensing in early detection of climate anomalies, disaster preparedness, and informed policymaking. By synthesizing existing research, the paper emphasizes the importance of remote sensing not only as a monitoring tool but also as a catalyst for innovation in climate science, supporting global efforts to mitigate and adapt to the impacts of climate change.

Key Words: Remote sensing, Climate Change, Greenhouse gas, Passive Remote Sensing, Active Remote Sensing Systems.

مراجعة شاملة لدور الاستشعار عن بُعد في التغير المناخي: التطبيقات والابتكارات

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى تقديم مراجعة شاملة لأحدث التطورات في تقنيات الاستشعار عن بُعد وتطبيقاتها في أبحاث تغير المناخ. ويركز على تكامل المستشعرات الفضائية المتقدمة، والذكاء الاصطناعي، والتصوير فائق الطيف، مع استعراض كيفية إسهام هذه الابتكارات في تعزيز قدرتنا على رصد الظواهر المناخية وتحليلها. وتشمل مجالات التطبيق الرئيسية مراقبة درجات الحرارة، والكشف عن غازات الدفيئة، وديناميكيات الغطاء النباتي، وتقييم ارتفاع مستوى سطح البحر. كما تبرز الدراسة دور الاستشعار عن بُعد في الكشف المبكر عن الشذوذات المناخية، والاستعداد للكوارث، ودعم صنع السياسات المبنية على أسس علمية. ومن خلال استخلاص نتائج البحوث السابقة، تؤكد الورقة أهمية الاستشعار عن بُعد ليس فقط كأداة للرصد، بل أيضًا كمحفز للابتكار في علوم المناخ، بما يدعم الجهود العالمية للتخفيف من آثار تغير المناخ والتكيف معها.

الكلمات المفتاحية: الاستشعار عن بُعد، تغير المناخ، غازات الدفيئة، الاستشعار عن بُعد السلبي، أنظمة الاستشعار عن بُعد النشطة.

1. Introduction

At recent years, Climate change (phenomenon of weather patterns over several decades) is one of the biggest global challenges. Earth's climate is impacted by two factors: the first factor is the heating effect from solar energy and the concentration of greenhouse gases (GHG) and cooling effects by volcanic eruptions and aerosol concentrations in the atmosphere (Canadian Institute of Actuaries, 2015). Second factor is human's activities that cause GHG emissions such as carbon dioxide (CO₂) and methane (CH₄). In addition, land-use changes cause global temperature increases.

Climate change has a several implications, for example; heat waves, droughts, floods, and storms. These events can lead to heat stress, respiratory problems,, negative impact on human life and waterborne diseases, and other health problems (IPCC, 2013, Ezzati, Lopez, Rodgers, & MurrGay, 2004, Organization for Economic Co-Operation and Development, 2015). the sea levels are changing, displacing people, disrupting food production, and economic impacts ... etc.

Despite that the climate science and its recent developments is still new field, and scientists are still studying it and make researches about the relationship between human activities and it. however they found strong evidence that the increase in greenhouse gas emissions (Carbon dioxide (CO₂), methane (CH₄), nitrous oxide (N₂O), perfluorocarbons (PFCs), hydrofluorocarbons (HFCs), and sulfur hexafluoride (SF₆)) from human activates over 100 years ago has a great impact on climate, and with continue as global greenhouse gases emissions continue to rise (Watts et al., 2015) ,that make more concerns about these changes, that implicate an increasing for climate monitoring and the reasons for change it on a global scale by data sets useful for it with more accuracy requirements (Schulz et al., 2009.)

There is great interest to study the impacts of human activities on these changes at the regional and global level in many sectors, such as; transport, electricity production, industry, agriculture, land use, the commercial and residential sectors, and forestry contribute the most to overall greenhouse gas emissions (Sonwani, Saxena, & Kulshrestha, 2016.)also many studies have shown the impact of these activities on the energy balance in climate system by the extraction, burning of fossil fuels and land use, which is an indirect factor of depositing gases in the atmosphere, and transformed the dark, moist surface of the Earth into a bright surface that reflects more incident radiation and is less moist (and thus more reflective) than the original surface (SpringerLink, 2021, Cox et al., 2000, Lehmann, 2007, Scholz & Hasse, 2008, Sheikh et al., 2011).

To prevent the impacts greenhouse gas emissions on climate and reduce it, many of the most innovative and effective climate solutions are being developed and implemented switching to renewable energy sources, improving energy efficiency, and reducing deforestation(Hoornweg, Sugar, & Gómez, 2011).but the challenges are about studying more about the nature of that impact and collecting data about it, so Studying and understanding changes in atmospheric composition is very important for estimating changes in the energy balance of atmosphere. Also, collecting data and measuring the exchange of greenhouse gases and anthropogenic emissions will be useful indicators of global changes, especially studying time dependent emission estimates very effectiveness for emission reduction strategies and improve our understanding of how these processes respond the climate change. So, Scientific developments have clearly contributed for understanding of natural variations that influence climate and other meteorological factors for a long time. In 2022, the official United Nations Climate Change (UNCC) website lists the climate change targets for 43 countries around the world and the Union reports on GHG emissions by sources and removals from sinks for 2020. These reports passed on new technologies.

The interactions between ecological systems and climate dynamics are well-deep, that ecological processes being influenced by climate changes. Monitoring these interactions is essential for predicting and responding to environmental changes, so the good monitoring is essential for sustainable ecological management, particularly in reaction to climate change and increased human use of natural resources (Sarah et al., 2020 ,Danielsen et al., 2022).

Space-based observations deliver the needed global coverage with sufficient quality and timeliness. Satellites have become indispensable tools in climate monitoring, it offering a bird's-eye view of the Earth's atmosphere, oceans, and land surfaces. From tracking climate change to observing weather patterns and monitoring environmental phenomena, and it provide sufficiently several data that uses for climate analysis (Santer et al., 2007, Mieruch et al., 2008 and Trenberth et al., 2005). these provide information on the climate system that are not available or difficult to measure from the Earth's surface like top of atmosphere radiation, cloud properties or humidity in the upper atmosphere the two latter having a large impact on the greenhouse effect.

Satellites provide a wealth of data crucial for understanding the complexities of our planet's climate system. This article explores the pivotal role that satellites play in climate monitoring and how they contribute to addressing global environmental challenges.

Remote sensing is one of the most effective technological techniques that is used globally to measure and monitor greenhouse gas emissions, measure air quality against standards, identify trends in emission concentrations, provide real-time air quality information, assess community exposure, and validate greenhouse gas models. and emissions inventories (Metrikaitytė, 2023.) Remote sensing allows us to provide a powerful framework for measuring, monitoring and analyzing the impacts of climate change(David et al., 2022, Linda et al., 2013). It is a catalyst towards sustainability and resilience. The use of this advanced technology forms the cornerstone of our understanding of the complex dynamics between climate change and human activities that cause greenhouse gases, which could be relevant in our review.

Remote Sensing: An Overview

Remote sensing (RS) provides an accurate and cost-effective alternative for understanding landscape dynamics, interactions between humans and their environment, and monitoring greenhouse gas emissions (Hartmann, 1994) . These technologies have allowed us to monitor and analyze the impacts of climate change, and understand all those dynamics that cause greenhouse gases, which can be relevant in our review. As a result, rigorous methods of data analysis have emerged, facilitating opportunities to enhance assessments and link weather conditions to land use(Dale et al., 1993.)

Remote sensing is defined according to Janssen (2004) as the process of obtaining information about the characteristics of the Earth's surface using a sensor (detection device) without the need for direct contact with the objects being measured and the processing of the data use (Deafalla,T. H. H.,Csaplovics,E.,& El-Abbas,M. M.2014). In geometrics science, remote sensing is defined as the science of obtaining, processing, and interpreting images with the data used obtained through aircraft and satellite vehicles that record interactions between matter and electromagnetic radiation (Sabins, 2007).

Remote sensing techniques are used in numerous fields, such as: Geography, hydrology, ecology, meteorology, oceanography, glaciology, geology, improving warning and preparedness in disaster risk management, as well as for military scope, intelligence, commercial, economic, planning, and humanitarian [applications.in](#) addition, it able to detect and classify objects and characteristics of the Earth system through propagated signals (e.g.

electromagnetic radiation). Remote sensing technologies can be satellite-or aircraft-based. (Active) remote sensing techniques refer to a signal directly emitted by a satellite or an aircraft, that is reflected by an object and it is, on turn, detected by the sensor (RADAR and LiDAR), while (passive remote sensing is referred to sensors able to detect radiation that is emitted or reflected by an object or surrounding areas such as: charge-coupled devices, film photography, radiometers, and infrared).

Remote sensing became very important for improving understanding of the climate system and its changes. It enables to monitor the Earth surface, ocean and the atmosphere at several spatio-temporal scales, thus allowing climate system observations, as well as to investigate climate-related processes or long and short term phenomena, as for example deforestation or El Niño trends. Moreover, remote sensing is useful to collect information and data in dangerous (e.g. during fire events) or inaccessible areas (e.g. impervious areas). Since the launch of the Vanguard-2 Satellite in 1959 for observations of solar radiation and clouds, remote sensing has gradually become a leading discipline in the study of climate change; it is one of the most efficient techniques for monitoring land cover changes. Data obtained from remote sensing satellites are also often used in conjunction with climate models for climate system simulations to climate projections. According to(Bayode E, N., 2014).

Key Remote Sensing Technologies for Climate Change Monitoring

Continuing climate change, rising temperatures, rising sea levels, and increasing extreme weather events have made monitoring climate change a global priority. This does not mean that traditional ground-based methods of climate monitoring are not useful, but they are limited by their spatial coverage, cost, and labor intensity Remote sensing technologies have provided effective means of overcoming these obstacles by providing high-resolution, timely, and globally connected data. These techniques have provided monitoring across vast areas and over time, providing insight into different climatic factors (Lillesand et al., 2015).

2.1 Passive Remote Sensing Systems

Passive remote sensing works by detecting natural radiation reflected or emitted from the Earth's surface. The primary source of radiation for all passive sensors is sunlight, which interacts with the Earth's surface and atmosphere before bouncing back to the sensor. Passive sensors, onboard Landsat and MODIS satellites, detect reflected solar radiation at different wavelengths (e.g., visible and infrared) to measure land surface properties, vegetation, and temperature (Jensen, 2007).

Applications of Passive Remote Sensing

Climate Monitoring: Passive remote sensing plays an important role in monitoring surface temperatures and atmospheric composition. Satellites such as the Earth Observing System (EOS) and the Moderate Resolution Imaging Spectroradiometer (MODIS) have provided important data for climate change research. These systems are good at monitoring sea surface temperatures, ice cover, and Earth surface temperatures over long-term time periods, as they have contributed to a deeper understanding of climate dynamics. (Jiang et al., 2014).

Land cover and vegetation monitoring: Passive sensors are widely used to derive vegetation indices, such as the Normalized Difference Vegetation Index (NDVI), which has an important role in monitoring deforestation, desertification and land degradation – major drivers of climate change (Tucker, 1979). Tracking forest cover and vegetation health is essential for assessing carbon sequestration and understanding the global carbon cycle (Roy et al., 2014).

Oceanography: Passive sensors have played an important role in oceanography, because

they reveal ocean color, plankton productivity, and water quality, providing valuable indicators about ocean health. Additionally, sensors such as MODIS and the Advanced Very High-Resolution Radiometer (AVHRR) have played a pivotal role in monitoring sea surface temperature (SST), a critical indicator that influences climate patterns such as El Niño and La Niña (O'Reilly et al., 2000).

Active Remote Sensing Systems

Active remote sensing works by emitting energy toward a target and detecting the amount of energy reflected or diffused back to the sensor. In this process, we do not rely on natural energy sources, so we are able to collect data day and night. The main active sensing systems include radar, such as synthetic aperture radar (SAR), and LiDAR (Light Detection and Ranging), which emits electromagnetic waves and analyzes reflected signals to extract information about the Earth's surface (Milan et al., 2016).

Applications of Active Remote Sensing

Monitoring ice sheets and glaciers: Search and rescue systems are essential for predicting and monitoring ice sheet dynamics, manifested in sea level rise. SAR satellites such as Sentinel-1 have helped tracking and monitoring surface deformation and ice flow in the polar regions, which contributed to providing a necessary database to evaluate the impact of melting glaciers on global sea levels (Rignot et al., 2016).

Disaster management: SAR data is important in monitoring flood events, landslides, and earthquake damage. Its ability to penetrate cloud cover and operate in all weather conditions makes SAR an effective tool for monitoring disasters in real time (Prats et al., 2016).

Topography and forest biomass: LiDAR systems have provided a highly accurate database of the Earth's surface, enabling precise measurements of forest canopy height and biomass, which are fundamental to understanding carbon storage (Simard et al., 2011). The LiDAR system has had an important role in mapping coastal areas and monitoring the effects of sea level rise on coastal erosion (Gao et al., 2012).

2. Significance of the Study

This review aims to evaluate the applications of remote sensing technology in climate studies and future predictions in climate science. It reviews research articles published between 2000 and 2024 on the use of remote sensing technology and its applications in climate research. Through this literature review, we examine the advantages, limitations, uses, challenges, and scope of remote sensing in climate monitoring. We also explore how remote sensing contributes to a better understanding of climate dynamics and its practical applications.

3. Objectives of The Study

In this review, we selected scientific articles that address the role of remote sensing in climate change and conducted a content analysis. Google Scholar and open-access journals are essential databases for literature searches. Previous studies have shown that remote sensing provides a more in-depth view of how Earth's climate is changing. Using satellite technology, scientists can more accurately predict future climate and determine the impact of mitigation and adaptation measures.

and evaluate the Remote Sensing (RS) application which have been used to obtain data about the characteristics of the Earth's surface using a sensor (detection device) without the need for direct contact with the objects being measured and the processing of the data

. In addition, understand landscape dynamics and the interactions between humans and their environment (Dale et al., 1994). Which are accurate methods for data analysis, facilitating

opportunities to enhance assessments and connect atmospheric conditions with land use (Deafalla, T. H. H., Csaplovics, E., & El-Abbas, M. M. 2014).

However, few studies have focused on the challenges and solutions associated with them, such as the impact of spatial and temporal resolution and sensor limitations. Several findings from previous studies have been adopted to evaluate the effectiveness of remote sensing in climate monitoring: (a) the main content related to the role of sensing in climate monitoring (advantages), (b) the focus on the effectiveness of remote sensing applications in climate monitoring, and (c) the focus on the challenges of using remote sensing in climate monitoring, based on the previous studies we reviewed.

Based on the results of research papers retrieved from 2000 to 2024, researchers have strived to apply remote sensing in climate monitoring studies and research and to adopt it as an important source in climate research.

4. Applications of Remote Sensing in Climate Change Research

1-Monitor temperatures and Atmospheric Changes

Satellite remote sensing has played an important role in tracking changes in temperatures, greenhouse gas concentrations, and cloud cover, providing a basic database for climate change research, such as tools such as the Atmospheric Infrared Sounder (AIRS) and the Moderate Resolution Imaging Spectroradiometer (MODIS) that have enabled continuous tracking of atmospheric interactions (Masiello & Serio, 2013). Land surface temperature (LST) is an important indicator of climate change and its impact on micro-ecosystems. Remote Sensing such as NASA's MODIS and Landsat sensor series are sources of global temperatures that they use for climate work and forecasting. These satellites played an important role in making important insights into temperature fluctuations in the short and long term and the paths of global warming by detecting extremes in temperature, and remote sensing helped identify areas at risk and develop supportive strategies for mitigation and adaptation. (Cheng et al., 2017). Table 1 below shows summary data on major satellite instruments and their uses for tracking atmospheric and temperature-related parameters.

- Table 1: Key Satellite Instruments for Monitoring Temperature and Atmospheric Changes.

Instrument / Sensor	Agency	Main Function	Temporal Coverage	Spatial Resolution	Application Focus
MODIS (Terra/Aqua)	NASA	Monitors LST, cloud cover, aerosols	Daily	250–1000	Climate modeling, vegetation, water stress
AIRS	NASA	Tracks atmospheric temperature and humidity	Twice daily	~13.5 km	Greenhouse gases, atmospheric profiling
Landsat (8 & 9)	NASA/USGS	High-resolution LST data	Every 16 days	30–100 m	Urban heat islands, ecosystem monitoring
Sentinel-3 (SLSTR)	ESA (Europe)	Monitors SST and LST	Daily	500 m – 1 km	Ocean temp, land climate
VIIRS (Suomi NPP)	NASS/NOAA	Monitors surface temp and cloud properties	Daily	375–750 m	Monitors surface temp and cloud properties

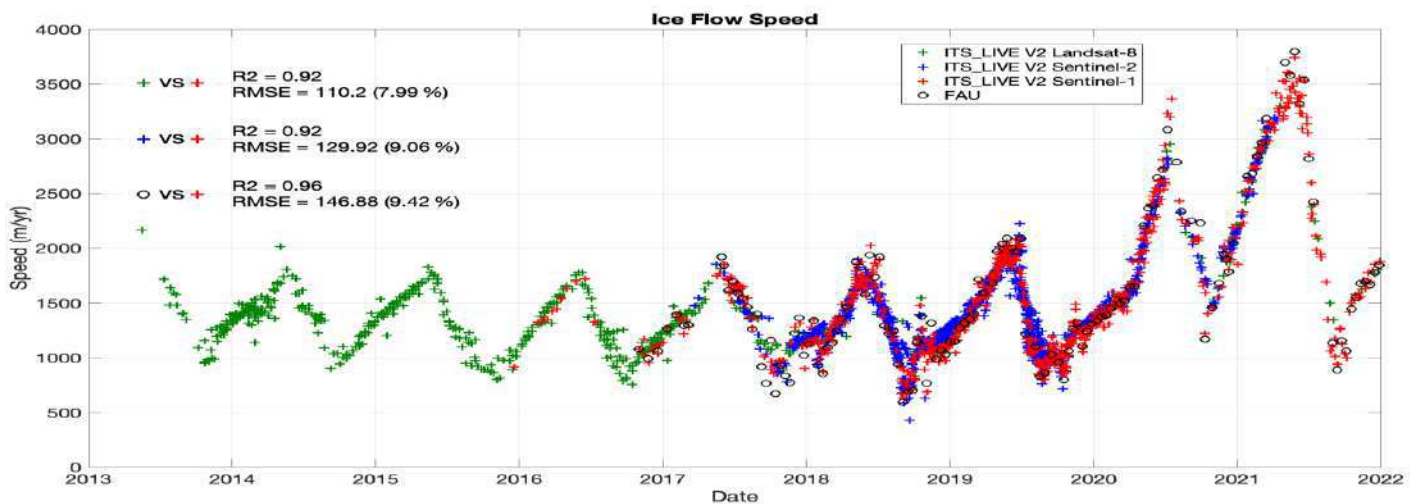
Resource: (NASA EOSDIS, 2020)

2-Studying the dynamics of snow extension and ice cover

Remote sensing satellites can track snow cover extent, duration, and depth, providing data on climate change-related shifts in snow patterns and their impacts on water resources and ecosystems which provide more understanding the Earth's energy balance. Sentinel-1 and ICESat-2 satellites provide valuable data for assessing ice loss and its contribution to sea-level rise (Velicogna et al., 2020).

Figure 2- 1 shows the time series of ice flow speed as inferred from ITS_LIVE data using radar images from Sentinel-1, compared to speed results from Sentinel-2 and Landsat-8.(Lei, Y., Gardner, A. S., & Agram, P. 2022).

3-Monitoring sea-level changes and coastal modifications



Satellites equipped with sensors such as LiDAR and radiometers, like NASA's GRACE, These techniques provide data to assess the impacts of rising sea levels on coastal communities (Gao et al., 2012). provide accurate data on changes in sea level and the factors contributing to sea level rise. In addition, a study conducted by Kavak and Karadogan (2011) played the role of applying remote sensing to monitor the effects of changes in global temperature on marine life by observing the relationship between phytoplankton chlorophyll and sea surface temperature in the Black Sea.

4-Monitoring vegetation status and change

Vegetation is increasingly threatened due to anthropogenic and climatic influences. So, the world's forests are increasingly limited, vulnerable. The challenge for ecologists and biogeographers understands the place-time patterns of vegetation. Remote sensing technologies like multispectral and hyperspectral imaging enable scientists to analyze vegetation health, productivity, and phenology. Analyzing vegetation changes helps researchers identify regions affected by climate change-related impacts such as drought, forest degradation, or shifts in growing seasons(Walia, Hao, & Qu, 2023, Zhang et al., 2021, Eamus, Huete, & Yu, 2016) Remote sensing platforms such as Landsat and Sentinel-2 have provided detailed land cover maps to monitor deforestation rates and vegetation changes over time (Achard et al., 2014).

5-Soil Moisture Monitoring:

Remote sensing satellites with microwave radiometers and synthetic aperture radar (SAR) systems can measure soil moisture, providing insights into the impacts of climate change on water availability, drought risk, and land degradation. In addition, Soil is the largest reservoir on the earth's surface that can store 3.3 times more carbon than the atmosphere. Erosion of water can cause decomposition of the soil resulting in the release of carbon. Through remote

sensing integrated with the discipline of hydrology, it can be used to predict the impact of land cover changes on surface runoff and sediment in an area(Grünwald et al., 2020,Famiglietti et al., 2019).

6- Monitoring water resources and impact due to droughts and dry periods:

Climate change is predicted to increase the risk of flooding worldwide. So that remote sensing is used as the primary tool for mapping flood-prone zones. it help monitor and predict floods by measuring precipitation, soil moisture, and vegetation health. It was able to identify areas vulnerable to floods through

thematic maps, including road networks, water sources, land use, population density which are then managed for decision making. then enabling disaster management agencies to take preventive measures and respond effectively to climate change. In other side, Drought is when the annual rainfall is less than average, when the monthly or seasonal rainfall is less than average, and when river flow and groundwater availability decrease. As well as desertification decreases soil's biological or economic productivity in dry and semi-arid areas due to land degradation. Remote sensing satellites can provide continuous observations for drought monitoring, desertification, and assessing damage to food crops (Al-Juaidi et al., 2023).

7- Monitoring fire events and fire emissions:

Remote sensing satellites, like those with MODIS or VIIRS sensors, can detect and monitor forest fires, providing real-time data on fire location, size, and intensity. This information helps researchers understand the role of climate change in increasing the frequency and severity of wildfires, as well as informing firefighting and forest management efforts(Giglio et al., 2016).

8- Precipitation Monitoring:

Satellites equipped with microwave radiometers or passive microwave imagers measure precipitation rates and distribution, providing data on global and regional trends. Analyzing precipitation changes is vital for understanding climate change impacts on water resources, agriculture, and disaster risk reduction (Kidd et al., 2021).

9- Biodiversity Conservation:

Biodiversity is currently disrupted mainly due to the impact of climate uncertainty. Various animal species are threatened with extinction due to habitat degradation. Remote sensing can be applied for conservation needs, such as estimating the number of an animal species based on the characteristics of its habitat (Skidmore et al., 2006.)

10-Health and Disease Outbreaks:

Scientific evidence has shown that climate change has severe health impacts. Climate change events such as floods, storms, and heat waves cause short- and medium-term diseases, while drought and desertification can limit the access of the poor to clean water. Changes in temperature and extreme weather can also cause respiratory problems, fungal growth, skin cancer, and cataracts to insect-borne diseases. Remote sensing can be utilized for disease mapping. Statistical associations are shown between ecological variables and processes that can be observed remotely, such as rainfall, temperature, land cover, and humidity.

There are other uses for remote sensing relevant for climate change adapting to emerge (Yang, J., et al., 2013; Mutanga, O.; et al., 2017; Wan, Z.; et al., 2004), such as:

- Natural resource management and forest and water management.
- Management of agricultural practices, for example related to land use, land conservation and soil carbon stock.
- Tactical forest fire-fighting operations in real-time decision support systems.
- Monitoring of land cover and its changes over different temporal and spatial scales, even after a disaster event.
- Simulation of climate system dynamic and Improvement of climate projections and meteorological reanalysis tools widely used for climate change research studies.
- Developing early warning and forecasting systems to reduce and manage climate-related disaster risk, as well as helping to be prepared for actions.
- Postdisaster damage detection based on comparative analysis of before and post disaster images. Its data also useful for emergency workers.

5. Innovations in Remote Sensing Technologies

Remote sensing technology has become an effective means of studying climate change and mitigating its effects, as it has provided innovative ways to monitor and analyze the Earth's dynamic systems. Recent developments and future trends in remote sensing applications have played an enhanced role in climate research.

1 -Small Satellites and CubeSats

The dramatic development in small satellites, or CubeSats, has led to a reduction in the cost of space monitoring. This is because the satellites are cheap and are able to provide high-resolution

Data for climate change studies, making it possible for many research institutes and developing nations to monitor climate using satellites. (Culbertson et al., 2017).Table 1 below outlines the primary differences bet

ween CubeSats and traditional satellites in terms of cost, size, and focus on application.

Table 2: Comparison Between CubeSats and Traditional Satellites

Feature	CubeSats	Traditional Satellites
Development Cost	\$50,000 – \$500,000	\$100 million – \$500 million
Development Time	6 months – 2 years	5 – 15 years
Size & Weight	1–10 kg	500+ kg
Launch Cost	Low (can be rideshare payloads)	High (requires dedicated launch)

Recourse: (NASA, 2020)

2-High-resolution satellite images

The tremendous progress in modern satellite technology, such as those in the Sentinel-3 series, has provided high-precision and quality data in monitoring the terrestrial and marine environments, as it has the ability to measure the topography of the land and sea surface, the temperature of the land and sea surface, and the color of the surface, which has provided a huge and comprehensive database for climate analysis (European Space Agency, 2020).

3-Hyperspectral Imaging

Collecting detailed spectral data across a broad range of wavelengths is made possible through hyperspectral imaging, a new advancement in remote sensing. With this technology, it is now possible to detect changes in land cover, vegetation, and atmosphere, which are important indicators of climate change. Satellites, such as NASA's AVIRIS (Airborne Visible/Infrared Imaging Spectrometer), with hyperspectral sensors are transforming the monitoring of climate-sensitive activities with more precise detail (Zhang et al., 2020).

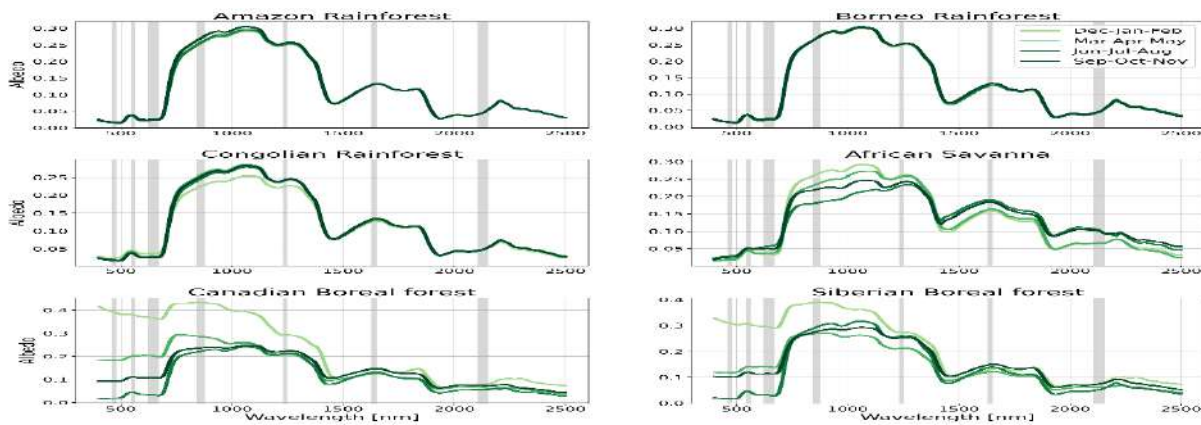


Figure shows the surface spectral reflectance (albedo spectra) of different forest regions around the world (Amazon, Borneo, Stepana, African Savanna, and northern forests such as Canada and Siberia) during the four seasons, with an average spectral reflectance ranging from nanometers. (Rocchetti et al., 2024)

4-Global Satellite Networks and Cooperation

A better global collaboration of the space agencies, industry, and international partners in the coming days will drive the future remote sensing using satellites. Global satellite constellations such as Copernicus are increasing, with larger usage of smaller satellites providing constant observation of data about our world, intensifying our capabilities of monitoring earth environment changes at the moment in time European Space Agency (European Space Agency, 2023 .)

5-Artificial Intelligence and Machine Learning for Data Processing

With the fast-growing satellite data, artificial intelligence and machine learning play an increasing role in processing and managing remote sensing data. These technologies have the capability to advance the efficiency and accuracy of climate change observations through data classification automated processing, change detection, and forecasting modeling (Zhang et al., 2020).

7. Challenges and Limitations in Remote Sensing for Climate Change

Remote sensing is significantly important in climate change research, yet it is constrained by various challenges that limit its optimal potential. One of the key limitations is the:

- (i) Spatial and temporal resolution capability of existing satellite sensors. High-resolution data is essential in the detection of detailed fluctuations in climate phenomena, yet satellite sensors tend to be unable to deliver required resolution, which can impact environmental monitoring precision. For example, satellites with higher spatial resolution monitor smaller areas, and it is difficult to observe large-scale environmental change at an effective rate (Scholz & Hasse, 2008).
- (ii) Temporal resolution constraints mean that remote sensing sensors will not return to the same location frequently enough to observe rapid changes, such as extreme weather conditions. For instance, the Moderate Resolution Imaging Spectroradiometer (MODIS) is of decreased spatial resolution, limiting its ability to detect fine-scale climate effects like urban heat islands or small-scale vegetation change (Yang et al., 2013).
- (iii) Sensors are another limitation of remote sensing, which include issues with sensitivity, calibration, and range. Cloud cover, atmospheric disturbance, and light conditions can be an issue in the utilization of optical and infrared sensors commonly used to measure energy emitted or reflected by Earth's surface. Cloud cover is a specific issue in the tropics, making

clear images inaccessible and limiting data availability. Remote sensing instruments over time can also suffer from calibration problems, leading to erroneous measurements of critical climate variables like temperature and radiation. For example, the Landsat series which is most important in observing land cover and land use modifications is susceptible to cloud interference, especially in places with high rain. Such sensor limitations combined with atmospheric problems such as aerosols, dust, and water vapor may distort satellite observations and decrease the credibility of climate models. Atmospheric interference in the form of absorption and scattering of electromagnetic radiation renders the remote sensing data challenging to interpret, notably for surface temperature and vegetation indices . (Vermote et al., 2002 36,Lehmann, 2007,).

8. Recommendations

Based on the reviewed literature and technological advancements in remote sensing, the following recommendations are proposed to enhance the role of remote sensing in addressing climate change challenges:

1. Strengthen International Collaboration

Space agencies, academic institutions, and private industries should foster stronger international partnerships to promote the sharing of remote sensing data, methodologies, and technological innovations. This will enhance the global monitoring capacity and provide a unified approach to climate change mitigation and adaptation.

2. Invest in Next-Generation Sensors and Satellites

There is a need to support the development and deployment of advanced sensors with higher spatial, temporal, and spectral resolutions. Innovations such as hyperspectral imaging, LiDAR, and radar-based technologies should be prioritized to improve climate-related data accuracy.

3. Promote the Use of Small Satellite Constellations

Encourage the integration of low-cost, small satellite constellations for continuous and real-time Earth observation. These constellations can supplement larger missions and provide critical data for local and global climate analysis.

4. Enhance Data Accessibility and Open-Source Platforms

Remote sensing data should be made more accessible through open-source platforms and interoperable systems. This will empower researchers, policymakers, and communities to make informed decisions based on reliable climate data.

5. Integrate Remote Sensing with AI and Big Data Analytics

Combining remote sensing with artificial intelligence (AI), machine learning, and big data technologies can significantly enhance the speed and accuracy of climate monitoring and forecasting. Investment in computational infrastructure and skill development is essential.

6. Capacity Building and Training

Expand training programs and academic curricula focused on remote sensing technologies and climate science, particularly in developing countries. This will ensure a skilled workforce capable of leveraging satellite data for local and global climate solutions.

7. Support Policy Development Through Data-Driven Insights

Encourage the use of remote sensing data to inform evidence-based policymaking on climate issues such as deforestation, urbanization, sea-level rise, and greenhouse gas emissions.

9. Conclusion

This study explains the concept of climate change and remote sensing techniques, given their important role in monitoring climate change. They provide comprehensive data for understanding and addressing global climate change. This review addresses the following issues: atmospheric dynamics, snow cover extent, ice cover, monitoring sea level changes and coastal modifications, monitoring vegetation and soil cover, and monitoring floods, droughts, health, and disease. The tremendous advances in remote sensing techniques and technological innovations, such as advanced satellite sensors, hyperspectral imaging, and the integration of artificial intelligence, have enhanced the understanding of climate change, the prediction of its impacts, and the mitigation of its effects.

REFERENCES

- chard, F., et al. (2014). Determination of tropical deforestation rates and related carbon losses from 1990 to 2010. *Global Change Biology*, 20(8), 2540-2554.
- Al-Juaidi, A. E. M., et al. (2023). Flash flood-risk areas zoning using integration of decision-making trial and evaluation laboratory and analytical network process models: A case study of Wadi Qanona watershed, Saudi Arabia. *Natural Hazards*, 117, 1-27.
- Bayode, E. N. (2014). Climate change analysis and adaptation: The role of remote sensing (Rs) and geographical information system (Gis). *International Journal of Computational Engineering Research*, 41-5.
- Canadian Institute of Actuaries. (2015). *Climate Change and Resource Sustainability*. Ottawa: Canadian Institute of Actuaries.
- Cheng, L., Zheng, Y., & Liao, Z. (2017). Monitoring land surface temperature using MODIS data for climate change studies. *Remote Sensing of Environment*, 190, 107-118.
- Cox, P. M., Betts, R. A., Jones, C. D., Spall, S. A., & Totterdell, I. J. (2000). Acceleration of global warming due to carbon-cycle feedbacks in a coupled climate model. *Nature*, 408(679-78), 184-187.
- Danielsen, F., et al. (2022). Community monitoring of natural resource systems and the environment. *Annual Review of Environment and Resources*, 47.
- David, H., Julián, G., Díaz, A., Martín, A., Emilio, M., & Cobos, G. (2022). Spatiotemporal analysis of urban thermal effects caused by heat waves through remote sensing. *Sustainability*, 14(19), 12262. <https://doi.org/10.3390/su141912262>
- Eamus, D., Huete, A., & Yu, Q. (2016). Global-change drought and forest mortality. In *Vegetation Dynamics* (Chapter 20). Cambridge University Press.
- European Space Agency. (2021). Copernicus: Europe's Eyes on Earth. Retrieved from https://www.esa.int/Applications/Observing_the_Earth/Copernicus
- European Space Agency. (2023). Earth observation: Copernicus and the role of small satellites. Retrieved from https://www.esa.int/Applications/Observing_the_Earth/Copernicus
- Famiglietti, J. S., Lo, M. H., & Rodell, M. (2019). The role of satellite remote sensing in monitoring global water resources and the water cycle. *Water Resources Research*, 55(2), 1324-1332. <https://doi.org/10.1029/2018WR023907>
- Gao, Y., et al. (2012). Coastal erosion monitoring with airborne LiDAR technology. *Remote Sensing of Environment*, 123, 1-9.
- Giglio, L., et al. (2016). Assessing the performance of MODIS and VIIRS active fire products

in the monitoring of wildfires: A case study in Turkey. *International Journal of Digital Earth*, 9(3), 211-227.

Hartmann, L. D. (1994). *Global Physical Climatology*. Academic Press.

Hoornweg, D., Sugar, L., & Gómez, C. L. T. (2011). Cities and greenhouse gas emissions: Moving forward. *Environment & Urbanization*, 23(1), 207-227.

Huete, A. R., Didan, K., Miura, T., Rodriguez, E., Gao, X., & Ferreira, L. G. (2002). Overview of the radiometric and biophysical performance of the MODIS vegetation indices. *Remote Sensing of Environment*, 83, 195-213. [https://doi.org/10.1016/S0034-4257\(02\)00096-2](https://doi.org/10.1016/S0034-4257(02)00096-2)

IPCC. (2013). *Climate Change 2013: The Physical Science Basis*. In T. F. Stocker, D. Qin, G.-K. Plattner, M. Tignor, S. K. Allen, J. Boschung, A. Nauels, Y. Xia, V. Bex, & P. M. Midgley (Eds.), *Contribution of Working Group I to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* (p.1535). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Jiang, L., Hu, X., & Zhang, Y. (2014). Applications of MODIS satellite data in climate change studies. *Environmental Monitoring and Assessment*, 186(10), 6241-6251.

Jensen, J. R. (2007). *Remote Sensing of the Environment: An Earth Resource Perspective* (2nd ed.). Pearson Prentice Hall.

Janssen, L. L. F. (2004). Introduction to remote sensing. In N. Kerle, L. L. F. Janssen, & G. C. Huurneman (Eds.), *Principles of Remote Sensing*.

Kavak, M. T., & Karadogan, S. (2011). The relationship between sea surface temperature and chlorophyll concentration of phytoplanktons in the Black Sea using remote sensing techniques. *Journal of Environmental Biology*, 32(2), 493-498.

Lei, Y., Gardner, A. S., & Agram, P. (2022). Processing methodology for the ITS_LIVE Sentinel 1 ice velocity products. *Earth System Science Data*, 14, 5111-5137.

Lehmann, J. (2007). A handful of carbon. *Nature*, 447, 143-144.

Lillesand, T., Kiefer, R., & Chipman, J. (2015). *Remote Sensing and Image Interpretation* (7th ed.). Wiley.

Linda O., Mearns Stephan R., Sain Lai-Yung R., Melissa L., Seth B., Sébastien M. G., et al. (2013). Climate change projections of the North American regional climate change assessment program (NARCCAP). *Climatic Change*, 120(4), 965-975. <https://doi.org/10.1007/S10584-013-0831-3>.

Masiello, G., & Serio, C. (2013). Satellite remote sensing of atmospheric temperature and water vapor profiles. *Remote Sensing of Environment*, 137, 163-176.

measurement techniques and applications. *Nature Reviews Earth & Environment*, 1(5), 284-298. <https://doi.org/10.1038/s43017-020-0055-4>.

National Aeronautics and Space Administration. (2020). Small satellite missions. NASA.

O'Reilly, J. E., et al. (2000). Ocean color remote sensing for global climate change monitoring: Applications and opportunities. *Remote Sensing of Environment*, 73(3), 349-359.

Prats, S., et al. (2016). Using SAR for flood monitoring and management: A review. *Remote Sensing of Environment*, 179, 1-12.

Rignot, E., et al. (2016). Mass loss of the Antarctic Ice Sheet from 1992 to 2017. *Geophysical*

Research Letters, 44(11), 5407-5415.

Roy, D. P., et al. (2014). Landsat-8: Science and product vision for the Landsat 8 mission. *Remote Sensing of Environment*, 145, 11-24.

Sabins, F. F. (2007). *Remote Sensing (Principles and Interpretation)* (3rd ed.). Long Grove, IL: Waveland Press, Inc.

Santer, B., Mears, C., Wentz, F., Taylor, K., Gleckler, P., Wigley, T., Barnett, T., Boyle, J., Bruggemann, W., Gillett, N., Klein, S., Meehl, G., Nozawa, T., Pierce, D., Scott, P., Washington, W., & Wehner, M. (2007). Identification of human-induced changes in atmospheric moisture content. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104, 15248-15253.

Sarah, R., et al. (2020). Climate change effects on biodiversity, ecosystems, ecosystem services, and natural resource management in the United States. *Science of the Total Environment*, 733, 137782.

Scholz, F., & Hasse, U. (2008). Permanent wood sequestration: The solution to the global carbon dioxide problem. *Chemosphere*, 1, 381-384.

Sheikh, M. A., Kumar, M., Bussman, R. W., & Todaria, N. P. (2011). Forest carbon stocks and fluxes in physiographic zones of India. *Carbon Balance and Management*, 6, 15.

Simard, M., et al. (2011). Mapping forest canopy height globally with spaceborne LiDAR. *Journal of Geophysical Research*, 116(G4).

Tucker, C. J. (1979). Red and photographic infrared linear combinations for monitoring vegetation. *Remote Sensing of Environment*, 8(2), 127-150.

Trenberth, K., Fasullo, J., & Smith, L. (2005). Trends and variability in column-integrated atmospheric water vapor. *Climate Dynamics*, 24, 741-758. <https://doi.org/10.1007/s00382-005-0017-4>

U. S. Geological Survey. Terrestrial Essential Climate Variables (ECVs).

Velicogna, I., et al. (2020). Continuous Greenland ice loss. *Nature Climate Change*, 10(5), 456-461.

Was, N., Adger, W. N., Agnolucci, P., Blackstock, J., Byass, P., Cai, W., Chaytor, S., Colbourn, T., Collins, M., Cooper, A. Health and climate change: Policy responses to protect public health. *Lancet*, 386, 1861-1914.

World Health Organization. (2004). *Comparative Quantification of Health Risks: Global and Regional Burden of Disease Due to Selected Major Risk Factors*. Geneva: World Health Organization.

عنوان البحث

**الدور الوسيط لنظم الإدارة الإلكترونية في العلاقة بين القيادة التحويلية وأداء الموارد البشرية
(دراسة على قطاع المصارف التجارية السودانية بولاية الخرطوم)**

حسين عثمان موسى الحسن¹، محمد عبد العاطي عبد الله المكي²

¹ طالب دكتوراه إدارة الأعمال- جامعة النيلين، السودان. بريد الكتروني: husseinosman084gmail.com

² أستاذ إدارة الأعمال المشارك، جامعة النيلين، السودان.

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/34>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/34>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل دور القيادة التحويلية في تحسين أداء الموارد البشرية في ظل الدور الوسيط لنظم الإدارة الإلكترونية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمةً الاستبانة أداةً لجمع البيانات من عينة بلغت (183) موظفًا من العاملين بالمصارف التجارية في ولاية الخرطوم. وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظم الإدارة الإلكترونية وأداء الموارد البشرية، حيث تبين أن بُعدي البرمجيات والموارد البشرية كان لهما تأثير معنوي، في حين لم يظهر تأثير دال إحصائي لكلٍ من الأجهزة والمعدات وشبكات الاتصال. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة التحويلية وأداء الموارد البشرية، إذ كان للتأثير المثالي، والحافز الإلهامي، والاعتبار الفردي أثر معنوي، بينما لم يظهر بُعد الاستثارة الفكرية تأثيرًا ذا دلالة إحصائية. وأكدت الدراسة أن القيادة التحويلية بأبعادها المختلفة تؤثر بصورة معنوية في أداء الموارد البشرية من خلال نظم الإدارة الإلكترونية بوصفها متغيرًا وسيطًا. وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة الاستثمار في تطوير البرمجيات المصرفية، وتكثيف تدريب الموارد البشرية على استخدامها بكفاءة، مع تحسين جاهزية الأجهزة وشبكات الاتصال لرفع كفاءة الأداء. كما أكدت على تعزيز ممارسات القيادة التحويلية الداعمة للتحفيز والتواصل والتقدير الفردي، إلى جانب تصميم برامج تدريبية متخصصة لتطوير قدرات القيادات التحويلية، مع التركيز على الدمج الفاعل لنظم الإدارة الإلكترونية في بيئة العمل بما يساهم في تحسين أداء الموارد البشرية.

الكلمات المفتاحية: القيادة التحويلية، الإدارة الإلكترونية، الموارد البشرية، المصارف التجارية، ولاية الخرطوم.

RESEARCH TITLE

The Mediating Role of Electronic Management Systems in the Relationship Between Transformational Leadership and Human Resource Performance
(A Study of the Sudanese Commercial Banking Sector in Khartoum State)

Abstract

This study examined the role of transformational leadership in enhancing human resource performance through the mediating effect of electronic management systems. The descriptive-analytical approach was adopted, and a questionnaire was used as the primary data collection tool. Data were obtained from a sample of 183 employees working in commercial banks in Khartoum State. The findings revealed a statistically significant relationship between electronic management systems and human resource performance, with software and human resources— as key dimensions of electronic management systems— showing a significant effect, while hardware, equipment, and communication networks did not exhibit a statistically significant impact. The results also indicated a statistically significant relationship between transformational leadership and human resource performance. Idealized influence, inspirational motivation, and individualized consideration demonstrated significant effects, whereas intellectual stimulation did not show a statistically significant effect. Furthermore, the study confirmed that transformational leadership, through its various dimensions, has a significant indirect effect on human resource performance via electronic management systems as a mediating variable. Based on these findings, the study recommends investing in the development of banking software and enhancing the training of human resources to ensure effective utilization, in addition to improving the readiness of hardware and communication networks to increase performance efficiency. It also emphasizes strengthening transformational leadership practices that motivate and encourage employees, enhance communication, and promote individualized recognition, as well as developing targeted training programs to build transformational leadership capabilities, with a particular focus on integrating electronic management systems into the work environment to support human resource performance.

Key Words: Transformational Leadership, Electronic Management, Human Resources, Commercial Banks, Khartoum State.

المقدمة:

تعتبر الموارد البشرية من أهم العناصر الموجودة بالمنشأة والذي يعتبر أثنى مورد لدى الإدارة والأكثر تأثيراً في إنتاجية المنشأة، لذا فإن تنمية الموارد البشرية يمثل ركناً رئيسياً في غالبية المنشآت حيث يهدف إلى تعزيز القدرات التنظيمية والقيام باستقطاب وتأهيل الكفاءات اللازمة لتحقيق الأهداف والغايات التي تسعى إدارة المنشأة إلى تحقيقها مع العلم بأنه لا يمكن إنجاز أي عمل بدون توافر مورد بشري، بالإضافة إلى توافر الكوادر البشرية المؤهلة في المنشأة من شأنه أن يساهم في زيادة إنتاجية المنشأة وتحقيق أرباح عالية وضمان استمرارية المنشأة ونموها مستقبلاً.

القيادة التحويلية تشرح الآليات المتبعة لتحقيق تغييرات مخططة مرغوبة من خلال مشاركة القادة والمؤوسين في تحقيق أهداف عالية المستوى وإيجاد الطرق للنجاح، وتعتمد على عدد مختلف من الآليات التي ترفع الروح المعنوية للمؤوسين كما تقوم بتعزيز دوافعهم الذاتية وذلك بربط هوية المؤوسين بالأهداف المرجو تحقيقها. أن القيادة التحويلية أسلوب قيادي قائم على خلق الابتكار وتنميته لدى المؤوسين لتطوير أساليب جديدة لحل المشكلات ويسعى باستمرار لتطوير مهاراتهم، لذلك فالفائد بحاجة لفهم حاجات المؤوسين ودوافعهم والتكيف معها.

نظم الإدارة الإلكترونية هي منظومة متكاملة تهدف إلى تحويل العمل الإداري العادي من إدارة يدوية إلى إدارة باستخدام الحاسب وذلك بالاعتماد على نظم معلوماتية قوية تساعد في اتخاذ القرار الإداري بأسرع وقت وبأقل التكاليف، والإدارة الإلكترونية يمكن أن تشمل كلاً من الاتصالات الداخلية والخارجية لأي منظمة والهدف منها هو إدخال الشفافية الكاملة والمساءلة مما يؤدي إلى تحسين الإدارة الإلكترونية.

مشكلة الدراسة:

تمثلت مشكلة الدراسة في أن العديد من المصارف التجارية بولاية الخرطوم فشلت في تقديم أفضل الخدمات وأحدث التطبيقات التي تطرأ أول بأول ولعل السبب في ذلك هو عدم وجود قيادة تحويلية قادرة على رفع مستوى أداء الموارد البشرية لبعض العاملين في القطاع المصرفي، وأيضاً محدودية الدراسات التي ربطت بين القيادة التحويلية ونظم الإدارة الإلكترونية وأداء الموارد البشرية والعلاقة فيما بينهما، من هنا يبرز السؤال الرئيسي لهذه الدراسة وهو:

ما هو دور القيادة التحويلية في أداء الموارد البشرية في ظل توسط نظم الإدارة الإلكترونية؟، وتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما هي علاقة القيادة التحويلية بأبعادها على أداء الموارد البشرية في المصارف التجارية؟
 2. ما هو أثر القيادة التحويلية بأبعادها على نظم الإدارة الإلكترونية في المصارف التجارية؟
 3. ما هي علاقة نظم الإدارة الإلكترونية بأبعادها على أداء الموارد البشرية في المصارف التجارية في ولاية الخرطوم؟
 4. هل تتوسط نظم الإدارة الإلكترونية بأبعادها العلاقة بين القيادة التحويلية وأداء الموارد البشرية في المصارف التجارية؟
- أهمية الدراسة:**

تتمثل أهمية الدراسة في الآتي:

1. الأهمية العلمية: قلة الدراسات التي تناولت الربط بين الدور الوسيط للقيادة التحويلية في العلاقة بين نظم الإدارة الإلكترونية وأداء الموارد البشرية، مما يجعل منها إضافة علمية تساهم في سد الفجوة المعرفية. كما تساهم الدراسة في إثراء المكتبات العلمية بمعلومات نظرية ومنهجية تساعد الباحثين والمهتمين على فهم طبيعة التفاعل بين القيادة التحويلية ونظم الإدارة الإلكترونية وانعكاس ذلك على أداء الموارد البشرية.

2. الأهمية العملية: تقديم نتائج تطبيقية تفيد متخذي القرار من خلال توفير بيانات ومؤشرات حول أثر القيادة التحويلية

ونظم الإدارة الإلكترونية على أداء الموارد البشرية، بما يدعم عملية التخطيط وصنع السياسات الإدارية. كما توضح الدراسة مدى أهمية تبني وتطوير نظم الإدارة الإلكترونية لدى الإدارات العليا، وتسهم في توضيح طبيعة العلاقة التكاملية بين القيادة التحويلية ونظم الإدارة الإلكترونية وأداء الموارد البشرية، بما يساعد المصارف على تحسين أدائها وتعزيز قدرتها التنافسية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الآتي:

1. اختبار العلاقة للقيادة التحويلية وأداء الموارد البشرية في المصارف التجارية بولاية الخرطوم.
2. قياس العلاقة للقيادة التحويلية ونظم الإدارة الإلكترونية في المصارف التجارية بولاية الخرطوم.
3. التعرف على العلاقة بين نظم الإدارة الإلكترونية وأداء الموارد البشرية في المصارف التجارية بولاية الخرطوم.
4. بيان أثر العلاقة بين نظم الإدارة الإلكترونية والقيادة التحويلية وأداء الموارد البشرية في المصارف التجارية بولاية الخرطوم.

فرضيات الدراسة:

تتمثل فرضيات الدراسة في الآتي:

الفرضية الأولى: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظم الإدارة الإلكترونية وأداء الموارد البشرية في المصارف التجارية بولاية الخرطوم.

الفرضية الثانية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة التحويلية ونظم الإدارة الإلكترونية في المصارف التجارية بولاية الخرطوم.

الفرضية الثالثة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة التحويلية وأداء الموارد البشرية في المصارف التجارية بولاية الخرطوم.

الفرضية الرابعة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية للقيادة التحويلية وأداء الموارد البشرية من خلال نظم الإدارة الإلكترونية كمتغير وسيط في المصارف التجارية في المصارف التجارية بولاية الخرطوم.

مصادر وأدوات جمع بيانات الدراسة:

تعتمد الدراسة على المصادر الأولية: وتستخدم الإستبانة لجمع البيانات، بالإضافة إلى المصادر الثانوية: الكتب، البحوث العلمية، الدراسات، التقارير، المجلات، الندوات والمؤتمرات ذات الصلة بموضوع الدراسة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

1. الحدود المكانية: المصارف التجارية بولاية الخرطوم.
2. الحدود الزمانية: 2025-12-13-6/2.
3. الحدود البشريّة: العاملين بالمصارف التجارية بولاية الخرطوم.

الدراسات السابقة:

- دراسة لمين (2021): هدفت الدراسة إلى قياس العلاقة وتأثير الأبعاد الأربعة للقيادة التحويلية (التأثير المثالي، التأثير الإلهامي، التشجيع الإبداعي، الاعتبارية الفردية) كمتغيرات مستقلة على أداء المورد البشري كمتغير تابع، وأجريت الدراسة بالصندوق الوطني للضمان الاجتماعي بالأغواط، بالاعتماد على الاستبانة في جمع المعلومات لعينة عشوائية تتكون من 42 موظف، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة طردية وأثر للقيادة التحويلية على أداء المورد البشري.

دراسة عامر وأحمد (2021): هدفت الدراسة إلى بيان أثر استخدام الإدارة الإلكترونية في المصارف عينة الدراسة، وإبراز دورها في أداء العاملين، وتحديد طبيعة العلاقة بين عناصرها (الشبكات، البرمجيات، الأجهزة والمعدات) وكفاءة وفاعلية أداء العاملين. تم استخدام المنهج الوصفي والتحليلي، وتم جمع البيانات الخاصة بالدراسة من خلال تصميم استبانة. وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة مكونة من (011) عامل يمثلون (48%)، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الإدارة الإلكترونية وأداء العاملين.

- دراسة Udin (2021): هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين بين القيادة التحويلية والأداء الوظيفي عبر تقديم رؤى جديدة من خلال مراجعة مجموعة مختلفة من الدراسات ذات العلاقة المباشرة في الفترة ما بين (2017-2021)، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. خلصت نتائج الدراسة إلى أن القادة التحويليين قادرين على تنوير عقول الموظفين بحيث يفكرون بشكل شمولي في تحقيق الأهداف التنظيمية، وإن التحفيز الملهم للقائد يكون لدى الموظف استعداد أكبر لإظهار مساهمة الإيجابية جسدياً ومعرفياً وعاطفياً، ويظهر التزام بأداء أكثر فائدة، ويظهر القادة التحويليين كنماذج يحتذى بهم، قادرين على تشجيع التزام الموظفين ودعمهم لطرح أفكار إبداعية.

- دراسة Lestariasih & et al (2021): هدفت الدراسة إلى تحليل تأثير القيادة التحويلية والرضا الوظيفي وسلوك المواطنة التنظيمية على أداء الموظفين في مكتب وكالة الإيرادات الإقليمية بمحافظة بالي. بلغ عدد المشاركين في الدراسة 237 مستجيباً، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات. تشير نتائج الدراسة إلى أن القيادة التحويلية لها تأثير إيجابي وهام على أداء الموظفين.

- دراسة البعاقبة (2022): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر القيادة التحويلية بأبعادها (الدافعية الإلهامية، التأثير المثالي، الاعتبارية الفردية) في أداء الموارد البشرية بأبعادها (إنتاجية العمل، جودة العمل، الجانب السلوكي) في الجامعات الأردنية الخاصة. اعتمدت الدراسة على المنهج الاستدلالي والمنهج الوصفي، حيث اشتمل مجتمع الدراسة على جميع العاملين في الإدارة العليا من (رئيس الجامعة، نائب الرئيس، عمداء الكليات) في الجامعات الأردنية الخاصة في عمان، والبالغ عددها (8) جامعات، تم اختيار العينة بطريقة المسح (الحصر الشامل) والتي تكونت من (98) عضواً من الإدارة العليا، حيث أظهرت النتائج وجود أثر ذو دلالة إحصائية للقيادة التحويلية على أداء الموارد البشرية.

- دراسة Jiatong (2022): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر القيادة التحويلية على الالتزام التنظيمي العاطفي والأداء الوظيفي، مع اعتبار مشاركة الموظفين عاملاً وسيطاً. جمعت الدراسة بيانات من 845 موظفاً في فنادق بالصين. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي. أشارت النتائج إلى أن للقيادة التحويلية تأثيراً إيجابياً على الالتزام التنظيمي العاطفي والأداء الوظيفي.

- دراسة Hariadi & Uii (2022): هدفت الدراسة إلى فحص وتحليل تأثير القيادة التحويلية على الاستعداد للتغيير، تأثير القيادة التحويلية على تحفيز الموظفين، تأثير الاستعداد للتغيير على أداء الموظفين، تأثير تحفيز الموظفين على أداء

الموظفين، تأثير القيادة التحويلية على الأداء بوساطة الاستعداد للتغيير وتأثير القيادة التحويلية على أداء الموظفين بوساطة تحفيز الموظفين. تعتمد الدراسة على استبيان شمل 80 موظفًا من شركة PT. Lestari Main Karsa كعينة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن للقيادة التحويلية تأثير إيجابي على تحفيز الموظفين. كما أن الدور الوسيط للاستعداد للتغيير وتحفيز العمل تأثير إيجابي على علاقة القيادة التحويلية بأداء الموظفين.

- دراسة **Niken & et al (2022)**: هدفت الدراسة إلى تحليل تأثير القيادة التحويلية على أداء الموظفين، وتحليل تأثير القيادة التحويلية على دافعية عمل الموظفين، وتحليل تأثير الدافع على أداء الموظفين، وتحليل ما إذا كان هناك دور للدافع في التوسط في تأثير القيادة التحويلية على أداء الموظفين في شركات تأجير السيارات في مقاطعة لامبونج. يشمل مجتمع البحث جميع الموظفين العاملين في شركات تأجير السيارات في مقاطعة لامبونج، والبالغ عددهم 378 موظفًا، استخدمت الدراسة المنهج الكمي، وتوصلت الدراسة إلى أن القيادة التحويلية لها تأثير إيجابي وهام على أداء الموظفين، وأن القيادة التحويلية لها تأثير إيجابي وهام على دافعية الموظفين، وأن دافعية العمل لها تأثير إيجابي وهام على أداء الموظفين، وأن دافعية العمل تتوسط التأثير المباشر للقيادة التحويلية على أداء الموظفين.

- دراسة **الأعجم (2022)**: هدفت الدراسة إلى تحديد الدور الوسيط الذي يمكن أن تؤديه الإدارة الإلكترونية في العلاقة بين القيادة التحويلية والإبداع الإداري في القطاع المصرفي الإسلامي اليمني، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ لتحقيق أهدافها، ويتكون مجتمع الدراسة من (1900) موظفًا، موزعين على أربعة بنوك إسلامية، وقد استخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتم توزيع (320) استبانة على أفراد العينة بطريقة عشوائية، والصالح منها للتحليل الإحصائي (312) استبانة، وخلصت الدراسة إلى وجود دور معنوي للقيادة التحويلية على كل من الإدارة الإلكترونية والإبداع الإداري، ووجود دور معنوي للإدارة الإلكترونية على الإبداع الإداري، ووجود دور وسيط للإدارة الإلكترونية في العلاقة بين القيادة التحويلية والإبداع الإداري.

دراسة **الأشول (2023)**: هدفت الدراسة إلى التعرف على الإدارة الإلكترونية وأثرها في تحسين أداء العاملين في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق الدراسة على مجتمع الموظفين بجامعة العلوم والتكنولوجيا، وكانت وحدة التحليل على مستوى الفرد والبالغ عددهم (855) موظف وموظفة بالجامعة، وقام الباحث باختيار عينة الدراسة بإتباع أسلوب العينة العشوائية الطبقية غير النسبية، حيث بلغ حجم العينة (265) موظف وموظفة، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود مستوى مرتفع لأبعاد الإدارة الإلكترونية وأداء العاملين، ووجود أثر ذو دلالة إحصائية للإدارة الإلكترونية على تحسين الأداء بجامعة العلوم والتكنولوجيا.

دراسة **الصوصاع وفكرون (2024)**: هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الإدارة الإلكترونية في تحسين الأداء الوظيفي، وذلك بالتطبيق على المصارف العامة العاملة في بلدية الكفرة من وجهة نظر موظفيها. تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ويشمل مجتمع الدراسة جميع الموظفين بالمصارف محل الدراسة، والبالغ عددهم (67) موظفًا. يتم تحديد حجم العينة بالاستناد إلى جداول (Krejcie & Morgan)، حيث بلغت (48) استبانة. تُظهر النتائج أن مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في المصارف جيد، كما أكدت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإدارة الإلكترونية والأداء الوظيفي.

- دراسة **الحبيشي (2025)**: هدفت الدراسة إلى التعرف بشكل رئيسي على تأثير القيادة التحويلية في تعزيز الأداء الوظيفي لدى العاملين في الأمانة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من العاملين (الإدارة العليا، الإدارة الوسطى، الإدارة التنفيذية) في الأمانة، وبلغ حجم مجتمع الدراسة (2300) مفردة، واستخدم الباحث

الاستبانة لجمع البيانات للوصول إلى النتائج وتحقيق أهداف الدراسة، وتم أخذ عينة عشوائية طبقية، فقام بتوزيع (330) استبانة، ليسترد (311) استبانة، بنسبة (94.24%). وتوصلت الدراسة إلى الدرجة الكلية لإجابات أفراد العينة للقيادة التحويلية بأبعادها المتمثلة في (التأثير المثالي، الدافع الملهم، الاستثارة الفكرية، الاعتبارات الفردية) في الأمانة جاءت بدرجة موافقة متوسطة، كما جاءت الإجابات على محور جودة الأداء الوظيفي من قبل أفراد العينة بمتوسط حسابي (3.17)، وأهمية نسبية (63.43%)، وبدرجة موافقة متوسطة، وأيضاً وجود علاقة ذات دلالة إحصائية لأبعاد القيادة التحويلية (التأثير المثالي، الدافع الملهم، الاستثارة الفكرية، الاعتبارات الفردية) وتعزيز الأداء الوظيفي لدى العاملين في الأمانة، ووجود تأثير ذو دلالة إحصائية لأبعاد القيادة التحويلية على تعزيز الأداء الوظيفي لدى العاملين في أمانة المدينة المنورة.

- دراسة أحمد (2025): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تطبيق الإدارة الإلكترونية على أداء مدراء الإدارات والمكاتب، ورؤساء الأقسام والموظفين بديون وزارة التعليم العالي في ليبيا. دراسة تحليلية، يعتمد الباحث في الدراسة على المنهج التحليلي والمطبق على عينة من مجتمع الدراسة؛ حيث قام الباحث باختيار العينة من مجتمع الدراسة الأصلي، وقد بلغ حجم العينة (75)، من مدراء الإدارات ورؤساء الأقسام والموظفين بديوان وزارة التعليم العالي، وأكدت نتائج تحليل عينة الدراسة باستخدام برنامج (SPSS) لوجود علاقة أثر عند تطبيق الإدارة الإلكترونية على أداء العاملين.

التعليق على الدراسة السابقة:

تتسم الدراسة الحالية بتميزها عن الدراسات السابقة من عدة جوانب منهجية وتطبيقية؛ إذ تُعد - في حدود علم الباحث - من أوائل الدراسات التي تعالج العلاقة بين القيادة التحويلية بأبعادها المختلفة وأداء الموارد البشرية في قطاع المصارف التجارية السودانية بولاية الخرطوم ضمن إطار نظم الإدارة الإلكترونية كمتغير وسيط، وهو ما يمنحها طابعاً تكاملياً لم تتطرق له الدراسات السابقة التي تناولت المتغيرات بصورة متفرقة أو اعتمدت على متغيرات بسيطة أخرى مثل الاستعداد للتغيير وتحفيز العمل، الدوافع. كما تتميز الدراسة الحالية باستخدامها لنموذج الوساطة (Model 4) وفق إجراء PROCESS لتحليل المسارات غير المباشرة. ومن ثم، تأتي الدراسة الحالية لتسد فجوة بحثية واضحة عبر تقديم نموذج تحليلي معاصر يجمع بين القيادة التحويلية ونظم الإدارة الإلكترونية وأداء الموارد البشرية في إطار واحد، بما يحقق المساهمة العلمية والعملية مقارنة بالدراسات السابقة.

أولاً: الإطار النظري

1. القيادة التحويلية:

يرى Korejan & Shahbazi (2016) إن لفظ القيادة التحويلية يشير إلى القادة الذين يسعون إلى خلق أفكار ووجهات نظر جديدة لخلق مسار جديد للنمو والازدهار أمام المنظمة، من خلال تطوير الالتزام والولاء بين المديرين والموظفين، يقومون بتعبئة أعضاء المنظمة لإجراء تغييرات جوهرية في أساسيات وأساس المنظمة من أجل الاستعداد واكتساب القدرات اللازمة للتحرك في اتجاهات جديدة والوصول إلى أعلى ذروة الأداء المثالي. كما يرى محمد (2022) بأنها عملية يقوم من خلالها القائد بتوجيه سلوك الأفراد ومشاعرهم والتأثير فيهم بطريقة جائزة ومقبولة وتنسيق جهودهم لتحقيق الغاية المنشودة وتعتبر القيادة التحويلية بأنها القيادة التي تتخطى تبادل المكافآت لتحقيق الأهداف إلى القيادة التي تركز على احتياجات وقيم المتابعين، وبالتالي تعزيز التحول والتحسين في الأفراد والمؤسسات.

عرف العبدلي (2023) القيادة التحويلية بأنها نمط حديث من أنماط الإدارة بحيث يتشارك القائد العملية القيادية

مع مرؤوسيه ويعطيهم المجال للمشاركة في اتخاذ القرار وتقدير الموقف وحل المشكلات بشكل جيئ ماعي وفعال بحيث يشعر المرؤوس بأنه جزء مهم من الفريق ولديه انتماء للمؤسسة. كما عرفها محمد (2023) بأنها القيادة التي تضع رؤية واضحة لمنظمتها، وتعمل على إيجاد أنظمة جديدة تتوافق كلياً لمتطلبات المستقبل. ومن خلال التعريفات السابقة يتضح إنها تركز على عنصرين أساسيين، الأول: إدراك القائد لردود فعل المرؤوسين عند عمليات التغيير فيدعم المؤيدين، ويقلل من ردة فعل المعارضين والثاني: على التكيف مع ما يتمتع به القائد من مرونة تجعله قادر للتغيرات والتعقيدات.

يلاحظ الباحث من التعريفات السابقة ان القيادة التحويلية تهدف إلى إحداث نقله نوعية في حالة العاملين من حيث الحوافز والشعور النفسي وطريقة التفكير من خلال الاهتمام بجوانب مكانة العاملين في المنظمة والنظر اليهم من منطلق القيم السامية كالعدالة والاستقامة ووضع اعتبار القيم الاجتماعية والمهنية والالتزام بها واحترام الفرد والتفاعل مع الآخرين وليس النظر من منظور تبادل المصالح بين القائد والمرؤوسين.

القيادة التحويلية كغيرها من الأنماط القيادية تعتمد على أسس ومبادئ يمكن من خلالها تحديد ملامحها وسماتها، ولهذا تتمثل أبعاد أبعاد القيادة التحويلية في الآتي:

- أ. التأثير المثالي: وفقاً للعطوي (2016) أنه إظهار مشاعر الاحترام للآخرين وبناء الثقة المتبادلة والثقة في رسالة المنظمة، إذ يستطيع القائد التحويلي أن يجعل من العاملين يتأثرون بممارساته، وذلك عندما يتحسس العاملون معه مقدرته على تحقيق أهداف المنظمة ورسالتها.
- ب. التحفيز الإلهامي: يرى الخضران (2023) بأنه قدرة القائد على إيصال توقعاته العالية إلى الآخرين، واستخدام الأسلوب اللفظي، والرموز، والشعارات، ولغة الجسد لتركيز الجهود، والتعبير عن الأهداف المهمة بطرق بسيطة، أي إنجاز أشياء كثيرة عن طريق زيادة الجهد المبذول.
- ج. الاستشارة الفكرية: أوضح البريكي وبلعيد (2024) بأنها قدرة القائد ورغبته في جعل أتباعه يتصدون للمشكلات القديمة بطرق جديدة وتعليمهم النظر إلى الصعوبات بوصفها مشكلات تحتاج إلى حل، والبحث عن حلول منطقية لها.
- د. الاعتبارية الفردية: يرى الحربي ومحضر (2025) أن يعطي القائد التحويلي اهتماماً شخصياً لاحتياجات ورغبات المرؤوسين فحاجاتهم ليست واحدة، كما عليه أيضاً أن يدرك الفروق الفردية بينهم، والتعامل مع كل مرؤوس بطريقة معينة، والعمل على تدريبهم وإرشادهم لتحقيق مزيد من التطور والنمو.

2. الإدارة الإلكترونية:

وفقاً للطلاب والزعاير (2020) تعرف الإدارة الإلكترونية بأنها تحول كافة العمليات المتعلقة بإدارة شؤون المنظمة من التعاملات التقليدية والورقية إلى إدارة هذه العمليات من خلال استخدام الوسائل التكنولوجية المتطورة وفق تقنية عالية المستوى، تختصر الزمن وترفع قيمة المنتج وتسهل وصوله إلى المستهلكين بأقل تكلفة ممكنة. كما عرف العلوطي (2022) بأنها أسلوب من أساليب الإدارة الحديثة تعمل على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للقيام بالأعمال الإدارية المختلفة من تخطيط وتنفيذ ورقابة وتقويم ووسائل اتصال من أجل تطوير العمل الإداري ورفع كفايته وتحقيق الأهداف المخطط لها.

ويتضح من التعريف السابق أن الإدارة الإلكترونية 'e-management' هي بكل بساطة تعني الانتقال من الطريقة التقليدية اليدوية إلى الشكل الإلكتروني من أجل استخدام أمثل للوقت والمال والجهد.

يتطلب تطبيق الإدارة الإلكترونية توافر العناصر التالية:

- أ. **الأجهزة والمعدات:** أوضح عبدالناصر وقرشي (2018) بأنها التوصيلات الأرضية والحلوية عن بعد وأجهزة الحاسوب والشبكات التكنولوجية المعلومات الضرورية للمراسلة الأعمال الإلكترونية وتبادل البيانات.
 - ب. **شبكات الاتصالات:** يرة فتح الدين (2019) عبارة عن شبكة عملاقة من الحواسيب المتشابكة حول العالم وترتبط المجتمعات بكل قطاعاتها ونشاطاتها المختلفة ، ويمكن مستعملها من الوصول الي المعلومات المختلفة عن طري هذه الحواسيب.
 - ج. **البرمجيات:** يرى العلوطي (2022) مجموعة الخدمات والمعلومات والخبرات وبرمجيات النظم التشغيلية للشبكات وبرمجيات التطبيقات التي يتم من خلال انجاز وظائف الأعمال الإلكترونية.
 - د. **الموارد البشرية:** ذكر قريني (2020) بأنها مجموعة من الأفراد القادرين على أداء العمل والراغبين في هذا الأداء بشكل جاد وملتزم، حيث يتعين أن تتكامل وتتفاعل القدرة مع الرغبة في إطار منسجم وتزيد فرص الإستفادة الفعالة لهذه الموارد عندما تتوفر نظم تحسين تصميمها وتطويرها بالتعليم والإختيار والتدريب والتقييم.
3. **أداء الموارد البشرية:**

يرى مهدي (2025) أن الأداء يشير إلى مستوى تحقيق الأعمال المكونة لوظيفة العامل والكيفية التي يحقق فيها الفرد العامل متطلبات الوظيفة. وقد عرف مفهوم الأداء عدة تعاريف نذكر منها " أداء الموارد البشرية هو السلوك الذي يتخذه الفرد في أدائه للأنشطة والمهام المختلفة في عمله ". حيث يركز هذا التعريف على سلوك العاملين في أداء وظائفهم مثل التضحية، الأمانة ، الثقة بالنفس وغيره. وقد عرف الغامدي وشمسي (2022) أداء الموارد البشرية أيضا على أنه " درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة للوظيفة " حيث يعكس هذا التعريف الكيفية التي يشبع أو يحقق بها الفرد متطلبات الوظيفة. كما عرفه عبدالجواد (2022) على أنه " قيام الفرد بالأنشطة والمهام المكونة للوظيفة، كما عرف أيضا على أنه " القدرة على تحويل المدخلات الخاصة بالمنظمة إلى مخرجات بشكل سلع وخدمات وبمواصفات محددة وبأقل كلفة ممكنة".

هناك مجموعة من المؤشرات التي تستخدم في قياس أداء الموارد البشرية ومنها:

- أ. **سرعة الأداء:** يرى Garengo & et al (2022) بأنه الزمن اللازم لإنجاز مهمة أو استجابة عملية ما داخل المنظمة، وتشمل مؤشرات مثل زمن إنجاز المعاملة، زمن الاستجابة لطلبات العملاء، وزمن التوظيف.
- ب. **كفاءة الأداء:** ذكر Fanaei & et al (2023) بأنها قدرة الفرد أو الوحدة التنظيمية على تحقيق مخرجات مرغوبة بأقل قدر من الموارد (وقت، تكاليف، مجهود)، أي النسبة بين المخرجات الفعلية والموارد المستهلكة.
- ج. **جودة الأداء:** يرى الغامدي (2024) بأنها تعني مدى مطابقة ناتج العمل أو الخدمة للمعايير والمواصفات المطلوبة ورضا المستفيدين (أو قلة الأخطاء والشكاوى).

ثانياً: الدراسة الميدانية

1. منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي بهدف وصف الظاهرة موضوع الدراسة ولتوفير البيانات والحقائق عن مشكلة الدراسة، كما يتسم الأسلوب الوصفي بأنه يقرب الباحث من الواقع حيث يدرس الظاهرة كما هي على أرض الواقع ويصفها بشكل دقيق أما بشكل كمي أو كيفي.

2. مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من العاملين بالمصارف السودانية بولاية الخرطوم المتمثلة (الخرطوم، فيصل الإسلامي، أم درمان الوطني، النيل، الزراعي، المزارع التجاري). تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، حيث قام الباحث بتوزيع

(200) استمارة استبيان على المستهدفين العاملين بالمصارف، وإستجاب (183) فرداً، أي ما نسبته (91.5%) من المستهدفين، حيث إعادوا الاستبانة بعد ملئها بكل المعلومات المطلوبة. والجدول (1) يبين وصف أفراد عينة الدراسة المبحوثة.

جدول (1): وصف أفراد عينة الدراسة المبحوثة

النوع	العدد	النسبة (%)
ذكر	117	63.9
أنثى	66	36.1
الفئة العمرية	العدد	النسبة (%)
20 وأقل من 30 سنة	51	27.9
30 وأقل من 40 سنة	87	47.5
40 وأقل من 50 سنة	39	21.3
50 سنة فأكثر	6	3.3
المستوى التعليمي	العدد	النسبة (%)
جامعي	117	63.9
فوق جامعي	66	36.1
الخبرة العملية	العدد	النسبة (%)
أقل من 5 سنوات	39	21.3
5 وأقل من 10 سنوات	93	50.8
10 وأقل من 15 سنة	24	13.1
15 وأقل من 20 سنة	15	8.2
20 سنة فأكثر	12	6.6

يلاحظ من الجدول (1) الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة، حيث تشير النتائج إلى أن غالبية أفراد العينة من الذكور بنسبة (63.9%) مقابل (36.1%) من الإناث، مما يعكس طبيعة التركيبة الوظيفية لمجتمع الدراسة. وفيما يتعلق بالفئة العمرية، تبين أن الفئة من 30 وأقل من 40 سنة أعلى فئة بنسبة (47.5%)، تليها الفئة من 20 وأقل من 30 سنة بنسبة (27.9%)، ثم الفئة من 40 وأقل من 50 سنة بنسبة (21.3%)، في حين جاءت الفئة 50 سنة فأكثر بنسبة بلغت (3.3%)، وهو ما يشير إلى أن أغلب المبحوثين ينتمون إلى فئة عمرية نشطة ومؤهلة للعطاء الوظيفي. أما من حيث المستوى التعليمي، فقد أظهرت النتائج أن (63.9%) من أفراد العينة يحملون مؤهلات جامعية، فيما جاء بنسبة (36.1%) الذين يحملون مؤهلات فوق جامعية، مما يدل على ارتفاع المستوى التعليمي للعينة. وبالنسبة لـ الخبرة العملية، فقد جاءت الفئة من 5 وأقل من 10 سنوات في المرتبة الأولى بنسبة (50.8%)، تليها فئة أقل من 5 سنوات بنسبة (21.3%)، ثم فئة من 10 وأقل من 15 سنة بنسبة (13.1%)، في حين سجلت الفئات ذات الخبرة الأعلى نسباً أقل، وهو ما يعكس امتلاك أغلب أفراد العينة خبرات عملية متوسطة.

3. أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة والتي تطرقت إلى الإدارة الإلكترونية والقيادة التحويلية وأداء الموارد البشرية، تم الاستفادة منها في بناء أداة الدراسة.

لتحقيق الهدف من الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، تم تطوير أداة الدراسة بناءً على الواقع الميداني، وتكون من جزأين: الجزء الأول: البيانات الديموغرافية: وتشتمل على (النوع، العمر، المؤهل العلمي، الخبرة العملية)، الجزء الثاني يشتمل على محوري الدراسة يتضمن المحور الأول القيادة التحويلية (20) عبارة، موزعة على أبعادها الأربعة (التأثير المثالي، الحافز الإلهامي، الإستثارة الفكرية، الاعتبار الفردي) ويتضمن المحور الثاني الإدارة الإلكترونية (20) عبارة، موزعة على أبعادها الأربعة (الأجهزة والمعدات، شبكات الإتصال والبرمجيات، المورد البشرية)، فيما تتضمن المحور الثالث أداء الموارد البشرية (15) عبارة، موزعة على أبعادها الثلاثة (سرعة الأداء، كفاءة الأداء، جودة الأداء) وقد تم تصميم الأداء وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي.

4. ثبات أداة الدراسة

تم استخدام معامل (ألفا كرونباخ) لقياس الثبات، وتلاحظ من الجدول (1) أن معامل الثبات الكلي بلغ (0.948)، وأن قيم الصدق الكلي بلغت (0.973)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

5. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، استخدم الباحث الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (version.25) ولجأت إلي الأساليب الإحصائية التالية:

- أ. التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الديموغرافية لأفراد العينة المبحوثة.
- ب. أدوات التحليل الإحصائي الوصفي الذي تستخدم فيه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بما يفيد في وصف عينة الدراسة واتجاهاتها.
- ج. اختبار (ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha) لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
- د. تحليل الانحدار: تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لاختبار الدلالة الإحصائية لفروض الدراسة.
- هـ. تحليل الوساطة: اعتمدت الدراسة في تحليل العلاقات بين متغيرات النموذج على تحليل الوساطة باستخدام نموذج الوساطة من الدرجة الأولى (Model 4) عبر إجراء PROCESS الذي طوره Hayes، بهدف تقدير الأثر غير المباشر للقيادة التحويلية على أداء الموارد البشرية من خلال نظم الإدارة الإلكترونية كمتغير وسيط.

6. نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

يشتمل هذا الجزء على تحليل محاور الدراسة للتمكن من مناقشة فرضياتها من خلال استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وترتيب متغيراتها كما مبينه بالجدول (2) التالي:

جدول (2) الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة

الترتيب	مستوى الاستجابة	الانحراف المعياري	المتوسط	البعد	
1	أوافق بشدة	0.62	4.49	التأثير المثالي	القيادة التحويلية
2	أوافق بشدة	0.85	4.29	الحافز الإلهامي	
3	أوافق بشدة	0.86	4.20	الإستثارة الفكرية	
4	أوافق	0.91	4.09	الإعتبار الفردي	
2	أوافق بشدة	0.81	4.27	المجموع	
1	أوافق بشدة	0.76	4.31	الأجهزة والمعدات	الإدارة الإلكترونية
2	أوافق بشدة	0.85	4.24	شبكات الاتصال	
3	أوافق بشدة	0.80	4.23	البرمجيات	
3	أوافق بشدة	0.78	4.23	الموارد البشرية	
3	أوافق بشدة	0.80	4.25	المجموع	
3	أوافق بشدة	0.78	4.25	سرعة الأداء	أداء الموارد البشرية
2	أوافق بشدة	0.67	4.38	كفاءة الأداء	
1	أوافق بشدة	0.65	4.42	جودة الأداء	
1	أوافق بشدة	0.70	4.35	المجموع	
–	أوافق بشدة	0.78	4.28	المجموع الكلي	

يُبين جدول (2) نتائج الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة، حيث تشير المتوسطات الحسابية المرتفعة والانحرافات المعيارية المنخفضة نسبياً إلى وجود درجة عالية من الاتفاق بين أفراد العينة حول فقرات الاستبانة. فقد جاء متغير القيادة التحويلية بمتوسط عام بلغ (4.27) ومستوى استجابة (أوافق بشدة)، مما يدل على وجود إدراكاً مرتفعاً لممارسات القيادة التحويلية، واحتل بعد التأثير المثالي المرتبة الأولى بمتوسط (4.49)، يليه الحافز الإلهامي ثم الاستثارة الفكرية، في حين جاء الاعتبار الفردي في المرتبة الأخيرة نسبياً مع بقائه ضمن مستوى الاستجابة المرتفع. كما أظهرت نتائج الإدارة الإلكترونية متوسطاً عاماً قدره (4.25) وبمستوى (أوافق بشدة)، حيث احتل بعد الأجهزة والمعدات المرتبة الأولى، مما يدل على توفر البنية التحتية التقنية، يليه بعد شبكات الاتصال ثم البرمجيات والموارد البشرية، ما يدل على توافر درجة من التكامل بمكونات الإدارة الإلكترونية. أما أداء الموارد البشرية فقد حقق أعلى متوسط عام بين المتغيرات بلغ (4.35) وبمستوى (أوافق بشدة)، حيث جاء بعد جودة الأداء في المرتبة الأولى، يليه كفاءة الأداء ثم سرعة الأداء، وهو ما يدل على توافر مستوى مرتفعاً من أداء الموارد البشرية. بلغ المتوسط الكلي لمتغيرات الدراسة (4.28)، مما يؤكد ارتفاع مستوى تطبيق المتغيرات محل الدراسة، ويعكس اتجاهاً إيجابياً لدى المبحوثين نحو القيادة التحويلية والإدارة الإلكترونية ودورهما في تحسين أداء الموارد البشرية.

7. اختبار الفرضيات:

الفرضية الأولى: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظم الإدارة الإلكترونية بأبعادها (الأجهزة والمعدات، شبكات الاتصال والبرمجيات، المورد البشرية) على أداء الموارد البشرية في المصارف التجارية بولاية الخرطوم.

لإثبات هذه الفرضية تم استخدام أسلوب الانحدار المتعدد والذي يقيس العلاقة بين المتغير التابع ويمثله في الدراسة (أداء الموارد البشرية) والمتغير المستقل ويمثله (الإدارة الإلكترونية) وفيما يلي جدول (3) يوضح نتائج التحليل:

جدول (3) نتائج تحليل الانحدار للعلاقة بين الإدارة الإلكترونية وأداء الموارد البشرية

المتغيرات	B Coefficients		قيمة T	مستوى الدلالة
	المعاملات غير النمطية (B)	المعاملات النمطية (Beta)		
(Constant)	1.423	-	9.001	.000
الأجهزة والمعدات	.122	.152	1.666	.098
شبكات الاتصال	.133	.193	1.857	.065
البرمجيات	.225	.296	3.488	.001
الموارد البشرية	.210	.264	3.216	.002
R	.832 ^a			
R Square	.692			
Adjusted R Square	.685			
F	99.796			
Sig.	.000 ^b			

يلاحظ من الجدول (3)، نتائج تحليل الانحدار المتعدد وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظم الإدارة الإلكترونية وأداء الموارد البشرية في المصارف التجارية بولاية الخرطوم، حيث جاء النموذج الكلي للانحدار دالاً إحصائياً عند مستوى (Sig.=0.000)، مما يشير إلى أن أبعاد الإدارة الإلكترونية مجتمعة تفسر نسبة مرتفعة من التباين في أداء الموارد البشرية بلغت (R²=0.692). وعلى مستوى الأبعاد، أظهرت النتائج أن بُعد البرمجيات كان الأكثر تأثيراً ودلالة إحصائية (B=0.225, T=3.488, Sig.=0.001)، يليه الموارد البشرية في نظم الإدارة الإلكترونية (B=0.210, T=3.216, Sig.=0.002)، وهما بعدان مؤثران بشكل معنوي في تحسين أداء الموارد البشرية. بينما لم تظهر الأجهزة والمعدات وشبكات الاتصال دلالة إحصائية عند مستويات المعنوية (0.05)، رغم اتجاه تأثيرهما الإيجابي، إذ بلغت قيم الدلالة (0.098) و(0.065) على التوالي. وبناءً على ذلك، يمكن قبول الفرضية الأولى التي تنص على: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظم الإدارة الإلكترونية بأبعادها مجتمعة وأداء الموارد البشرية في المصارف التجارية بولاية الخرطوم.

الفرضية الثانية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة التحويلية بأبعادها (التأثير المثالي، الحافز الإلهامي، الإستشارة الفكرية، الاعتبار الفردي) على نظم الإدارة الإلكترونية في المصارف التجارية بولاية الخرطوم.

ولإثبات هذه الفرضية تم استخدام أسلوب الانحدار المتعدد والذي يقيس العلاقة بين المتغير التابع ويمثله في الدراسة (الإدارة الإلكترونية) والمتغير المستقل ويمثله (القيادة التحويلية) وفيما يلي جدول (4) يوضح نتائج التحليل:

جدول (4)

نتائج تحليل الانحدار للعلاقة بين القيادة التحويلية والإدارة الإلكترونية

المتغيرات	B Coefficients		قيمة T	مستوى الدلالة
	Standardized	Unstandardized		
	المعاملات النمطية (Beta)	المعاملات غير النمطية (B)	المحسوبة	
(Constant)	–	.969	3.290	.001
التأثير المثالي	.362	.432	3.820	.000
الحافز الإلهامي	.173	.146	1.690	.093
الاستثارة الفكرية	–.185	–.157	–1.417	.158
الاعتبار الفردي	.424	.337	4.356	.000
R		.705a		
R Square		.497		
Adjusted R Square		.486		
F		44.011		
Sig.		.000b		

يلاحظ من الجدول (4) نتائج تحليل الانحدار المتعدد وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة التحويلية ونظم الإدارة الإلكترونية في المصارف التجارية بولاية الخرطوم، حيث أظهر النموذج الكلي للانحدار دلالة معنوية قوية بلغت (Sig.=0.000)، ما يعني أن أبعاد القيادة التحويلية مجتمعة تفسر نسبة مقدرة من التباين في نظم الإدارة الإلكترونية (R²=0.497). وعلى مستوى الأبعاد، تبين أن التأثير المثالي كان ذا تأثير معنوي وإيجابي (B=0.432, T=3.820, Sig.=0.000)، كما ظهر الاعتبار الفردي مؤثراً بشكل معنوي وقوي (B=0.337, T=4.356, Sig.=0.000)، مما يعكس دور هذين البعدين في تعزيز تطبيقات الإدارة الإلكترونية. فيما لم يظهر بعد الحافز الإلهامي دلالة معنوية (Sig.=0.093) رغم اتجاه تأثيره الإيجابي، بينما جاء تأثير الاستثارة الفكرية غير دالٍ إحصائياً وباتجاه سلبي (Sig.=0.158). وبذلك يمكن قبول الفرضية الثانية التي تنص على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة التحويلية بأبعادها مجتمعة ونظم الإدارة الإلكترونية في المصارف التجارية بولاية الخرطوم.

الفرضية الثالثة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة التحويلية بأبعادها (التأثير المثالي، الحافز الإلهامي، الإستثارة الفكرية، الاعتبار الفردي) على أداء الموارد البشرية في المصارف التجارية بولاية الخرطوم.

لإثبات هذه الفرضية تم استخدام أسلوب الانحدار المتعدد والذي يقيس العلاقة بين المتغير التابع ويمثله في الدراسة (أداء الموارد البشرية) والمتغير المستقل ويمثله (القيادة التحويلية) وفيما يلي جدول (5) يوضح نتائج التحليل:

جدول (5)

نتائج تحليل الانحدار للعلاقة بين القيادة التحويلية وأداء الموارد البشرية

المتغيرات	B Coefficients		قيمة T	مستوى الدلالة
	Standardized	Unstandardized		
	المعاملات غير النمطية (B)	المعاملات النمطية (Beta)	المحسوبة	
(Constant)	1.444	-	6.073	.000
التأثير المثالي	.437	.444	4.779	.000
الحافز الإلهامي	.159	.229	2.281	.024
الاستثارة الفكرية	-.071	-.102	-.796	.427
الاعتبار الفردي	.138	.211	2.207	.029
R	.718a			
R Square	.515			
Adjusted R Square	.504			
F	47.253			
Sig.	.000b			

يلاحظ من الجدول (5) نتائج الانحدار المتعدد وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة التحويلية وأداء الموارد البشرية في المصارف التجارية بولاية الخرطوم، حيث أثبت النموذج الكلي للانحدار دلالاته الإحصائية عند مستوى (Sig.=0.000)، مما يعني أن أبعاد القيادة التحويلية مجتمعة تفسر نسبة مقدرة من التباين في أداء الموارد البشرية بلغت (R²=0.515). وعلى مستوى الأبعاد، اتضح أن التأثير المثالي كان الأكثر تأثيراً ودلالة معنوية (B=0.437, T=4.779, Sig.=0.000)، كما ظهر الحافز الإلهامي ذو تأثير معنوي إيجابي (B=0.159, T=2.281, Sig.=0.024)، إضافةً إلى بعد الاعتبار الفردي الذي جاء تأثيره معنوياً كذلك (B=0.138, T=2.207, Sig.=0.029). بينما لم يُظهر بعد الاستثارة الفكرية دلالة إحصائية (Sig.=0.427)، رغم اتجاه تأثيره السلبي. وبناءً على هذه النتائج، يمكن قبول الفرضية الثالثة التي تنص على: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة التحويلية بأبعادها مجتمعة وأداء الموارد البشرية في المصارف التجارية بولاية الخرطوم.

الفرضية الرابعة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية للقيادة التحويلية بأبعادها (التأثير المثالي، الحافز الإلهامي، الاستثارة الفكرية، الاعتبار الفردي) على أداء الموارد البشرية من خلال نظم الإدارة الإلكترونية كمتغير وسيط في المصارف التجارية في المصارف التجارية بولاية الخرطوم.

لاختبار وإثبات صحة هذه الفرضية تم استخدام نموذج الوساطة (Model 4) ضمن إجراء PROCESS لقياس التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والتأثير الكلي للقيادة التحويلية على أداء الموارد البشرية من خلال نظم الإدارة الإلكترونية. وفيما يلي جدول (6) يوضح نتائج التحليل:

جدول (6)

نتائج تحليل المسار لنظم الإدارة الإلكترونية كمتغير وسيط في العلاقة بين القيادة التحويلية وأداء الموارد البشرية

نوع التأثير	المسار	قيمة التأثير (β)	Sig.	الدلالة
التأثير المباشر على الوسيط (a)	التحويلية $\leftarrow$ الإلكترونية	0.6688	0.000	دال
التأثير المباشر على التابع (c')	التحويلية $\leftarrow$ أداء	0.1909	0.000	دال
تأثير الوسيط على التابع (b)	الإلكترونية $\leftarrow$ أداء	0.5510	0.000	دال
التأثير غير المباشر (a*b)	التحويلية $\leftarrow$ الإلكترونية $\leftarrow$ أداء	0.3685	—	دال (Bootstrap)
التأثير الكلي	التحويلية $\leftarrow$ أداء	0.5594	—	دال

يلاحظ من الجدول (6) نتائج تحليل نموذج الوساطة إلى تحقق الفرضية الرابعة القائلة بوجود تأثير ذي دلالة إحصائية للقيادة التحويلية على أداء الموارد البشرية من خلال نظم الإدارة الإلكترونية كمتغير وسيط؛ فقد أظهر المسار المباشر للقيادة التحويلية على نظم الإدارة الإلكترونية (a) تأثيراً قوياً ودالاً ($\beta = 0.6688$, Sig = 0.000)، كما ظهر تأثير مباشر للقيادة التحويلية على أداء الموارد البشرية بعد إدخال الوسيط (c') بدرجة دالة إحصائية ($\beta = 0.1909$, Sig = 0.000)، إضافة إلى تأثير دال وقوي لنظم الإدارة الإلكترونية على أداء الموارد البشرية ($\beta = 0.5510$, Sig = 0.000). أما التأثير غير المباشر (a*b)، فكان دالاً كذلك ($\beta = 0.3685$) وفق تقديرات Bootstrap، مما يشير إلى أن فترة الثقة لا تشمل الصفر، وهو ما يؤكد وجود وساطة حقيقية. وعليه، فإن التأثير الكلي للقيادة التحويلية على أداء الموارد البشرية ($\beta = 0.5594$) يكشف عن تكامل التأثيرين المباشر وغير المباشر، وبذلك يؤكد صحة الفرضية الرابعة التي تنص على: (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية للقيادة التحويلية بأبعادها (التأثير المثالي، الحافز الإلهامي، الاستثارة الفكرية، الاعتبار الفردي) على أداء الموارد البشرية من خلال نظم الإدارة الإلكترونية كمتغير وسيط في المصارف التجارية في المصارف التجارية بولاية الخرطوم).

ثالثاً: النتائج والتوصيات

1. النتائج: يمكن تلخيص أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة بما يأتي:

- أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظم الإدارة الإلكترونية وأداء الموارد البشرية، حيث تبين أن البرمجيات والموارد البشرية كأحد أبعاد نظم الإدارة الإلكترونية لهما تأثير معنوي، بينما لم تكن الأجهزة والمعدات وشبكات الاتصال تأثير دالة إحصائية.
- بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة التحويلية ونظم الإدارة الإلكترونية، حيث تبين أن التأثير المثالي والاعتبار الفردي كأحد أبعاد القيادة التحويلية أكثر الأبعاد تأثيراً، في حين لم يكن الحافز الإلهامي والاستثارة الفكرية تأثير دال إحصائياً.

3. أكدت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة التحويلية وأداء الموارد البشرية، حيث تبين وجود تأثير للتأثير المثالي والحافز الإلهامي والاعتبار الفردي كأحد أبعاد القيادة التحويلية، بينما لم تظهر أثر دال إحصائياً للاستثارة الفكرية.
4. إن القيادة التحويلية بأبعادها تؤثر بشكل معنوي على أداء الموارد البشرية من خلال نظم الإدارة الإلكترونية كمتغير وسيط.

2. التوصيات: بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

1. الاستثمار في تطوير البرمجيات المصرفية وتدريب الكوادر البشرية على استخدامها بفعالية، مع تحسين جاهزية الأجهزة وشبكات الاتصال لتحسين كفاءة الأداء.
2. تبني برامج تطوير قيادي تركز على القدوة القيادية (التأثير المثالي) والاهتمام الفردي بالموظفين، بما يدعم تطبيق نظم الإدارة الإلكترونية بكفاءة.
3. تحسين ممارسات القيادة التحويلية التي تُحفّز وتشجّع الموظفين، مع تعزيز التواصل والتقدير الفردي، لرفع مستوى أداء الموارد البشرية.
4. تطوير برامج تدريبية لتحسين قدرات القيادات التحويلية، مع التركيز على دمج نظم الإدارة الإلكترونية في بيئة العمل لدعم أداء الموارد البشرية.

المراجع:

العبدلي، سليمان بن ناجم حسين. (2023). القيادة التحويلية وعلاقتها بجودة الأداء المدرسي في محافظة العارضة. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، العدد (28)، ص ص 55-78 .

<https://doi.org/10.55074/hesj.v0i28.653>

الأشول، جمال سعد صالح. (2023). الإدارة الإلكترونية وأثرها في تحسين أداء العاملين: دراسة ميدانية بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 8(47)، ص ص 1-29.

<https://andalusuniv.net/journ/index.php/AJHSS/article/view/138>

الأعجم، علي صالح علي. (2022). دور القيادة التحويلية في تحقيق الإبداع الإداري في البنوك الإسلامية اليمنية في ظل وجود الإدارة الإلكترونية كمتغير وسيط. مجلة أبحاث، 9(4)، ص ص 559-610. <https://ojs.abhath-ye.com/index.php/OJSABAHATH-YE/article/view/403>

البريكي، علي، وبلعيد، يوسف. (2024). القيادة التحويلية ودورها في تعزيز التحول الرقمي لدى المعلم العُماني في ضوء رؤية عُمان 2040. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، العدد (8)، ص ص 44-64.

[10.26389/AJSRP.B030624](https://doi.org/10.26389/AJSRP.B030624)

البعاقة، محمد رمزي. (2022). أثر القيادة التحويلية في أداء الموارد البشرية في الجامعات الأردنية الخاصة. مجلة جامعة عمان العربية للبحوث الإدارية، 7(1)، ص ص 160-175.

الحبيشي، نايف. (2025). القيادة التحويلية وأثرها في تعزيز الأداء الوظيفي لدى العاملين في أمانة منطقة المدينة المنورة. مجلة السادات للبحوث الإدارية والمالية، 3(1)، ص ص 1-43. [10.21608/sjsaf.2025.381737.1099](https://doi.org/10.21608/sjsaf.2025.381737.1099)

الحربي، نادية بنت علي إبراهيم الحنيطي، ومحضر، وفاء بنت عبد العزيز عبد الله. (2025). دور القيادة التحولية في إدارة الأزمات التعليمية: دراسة تحليلية على المؤسسات التعليمية في ظل التحديات المعاصرة. مجلة أبحاث، 12(3)، ص ص 901-940. <https://doi.org/10.63679/ja.v12i3.867940>.

الخضران، عبدالله مبارك سعيد. (2023). دور القيادة التحولية في تعزيز المسؤولية المجتمعية: دراسة تطبيقية على مديرية الشؤون الصحية بعسير. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، 7(10)، ص ص 18-36. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.K040923>

الخير، عمارة محمد علي عامر، وإبراهيم أحمد، محمد مختار. (2021). أثر الإدارة الإلكترونية على أداء العاملين: دراسة ميدانية على المصارف التجارية العاملة بمدينة الأبيض. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، العدد (3)، ص ص 1602-1627. <https://doi.org/10.56989/benkj.v1i3.1581>

الصوصاع، عبد الباسط صالح يوسف، وفكرون، وسيم سعيد نصر. (2024). دور الإدارة الإلكترونية في تحسين الأداء الوظيفي: دراسة ميدانية بالمصارف التجارية العامة ببلدية الكفرة. المجلة الدولية للعلوم والتقنية، 2(36)، ص ص 1-31. <http://www.doi.org/10.62341/awas2500>

العطوي، عامر علي، والكعبي، حميد سالم. (2019). دور مناخ التنوع في تعزيز العلاقة بين ممارسات القيادة التحولية والتوجه الريادي للمنظمات. مجلة كلية الرافدين الجامعة للعلوم، العدد (44)، ص ص 71-94. DOI: [10.55562/jruc.v44i1.126](https://doi.org/10.55562/jruc.v44i1.126)

الغامدي، خالد مسفر سعيد. (2024). أثر تكنولوجيا المعلومات في كفاءة الأداء المؤسسي: دراسة تطبيقية على وزارة الموارد البشرية - فرع الباحة. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 6(11)، ص ص 687-704. DOI: <https://doi.org/10.53796/hnsj611/43>

الغامدي، سلوى، وشمسي، محمد. (2022). أثر استراتيجيات الموارد البشرية في الأداء الوظيفي: دراسة حالة شركة المجدوعي القابضة. المجلة العالمية للدراسات والبحوث، 3(35)، ص ص 189-215. DOI: [10.52133/ijrsp.v3.35.7](https://doi.org/10.52133/ijrsp.v3.35.7)

الطالب، غسان، والزعاير، راکز. (2020). الإدارة الإلكترونية لمنظمات الأعمال. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر. العقلي، عزيزة أحمد محمد، والبردخيني، أشرف يوسف محمد. (2018). دور التجارة الإلكترونية كأحد قنوات ترويج الموضة في مجال الملابس الجاهزة. المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، العدد (14). DOI: [10.21608/molag.2018.155294](https://doi.org/10.21608/molag.2018.155294)

فتح الدين، ابتسام عبدالقادر. (2019). دور الإدارة الإلكترونية في تحقيق ميزة تنافسية للمشروعات الصغيرة والمتوسطة: دراسة ميدانية على محافظة جدة. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، 3(7)، ص ص 1-30. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.E210119>

قريني، الحسين. (2020). دور عمادة الموارد البشرية في تطوير أداء الموظفين: دراسة تطبيقية على جامعة الملك خالد. المجلة العالمية للاقتصاد والمال، 8(3)، ص ص 521-537. DOI: [10.31559/GJEB2020.8.3.12](https://doi.org/10.31559/GJEB2020.8.3.12)

مهدمي، أفراح أحمد. (2025). دور الأتمتة في تحسين أداء الموارد البشرية: دراسة ميدانية على العاملين بشركة الحبيب

العقارية. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، 9(1)، ص ص 61-86.

<https://doi.org/10.26389/AJSRP.S261224>

موسى، عبد الناصر، وقرشي، محمد. (2018). مساهمة الإدارة الإلكترونية في تطوير العمل الإداري بمؤسسات التعليم العالي. مجلة البحوث، جامعة بسكرة، العدد 9(9)، ص ص 91-110.

<https://asjp.cerist.dz/en/article/603>

Fanaei, S., Zareiyan, A., Shahraki, S. & others (2023). Determining the key performance indicators of human resource management of military hospital managers: A TOPSIS study. BMC Primary Care, 24(47). <https://doi.org/10.1186/s12875-023-02007-7>

Garengo, P., Sardi, A. & Nudurupati, S.S. (2022). Human resource management (HRM) in the performance measurement and management (PMM) domain: A bibliometric review. International Journal of Productivity and Performance Management, 71(7), pp. 3056–3077. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-04-2020-0177>

Hariadi, Ahmad & Muafi (2022). The effect of transformational leadership on employee performance mediated by readiness to change and work motivation. International Journal of Research in Business and Social Science, 11, pp. 252–263. DOI: [10.20525/ijrbs.v11i6.1945](https://doi.org/10.20525/ijrbs.v11i6.1945)

Jiatong, Wang (2022). The impact of transformational leadership on affective organizational commitment and job performance: The mediating role of employee engagement. Journal of Management Studies, 31(3), pp. 60–78. DOI: [10.3389/fpsyg.2022.831060](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.831060)

Korejan, M. & Shahbazi, H. (2016). An analysis of the transformational leadership theory. Journal of Fundamental and Applied Sciences, 8, pp. 452–461. DOI: [10.4314/jfas.v8i3s.192](https://doi.org/10.4314/jfas.v8i3s.192)

Lestariasih, T.L.P.T. & Dewi, I.G.A.M. (2021). The effect of transformational leadership on employee performance with job satisfaction and organizational citizenship behavior as mediating variables. International Research Journal of Management, IT and Social Sciences, 8(5), pp. 363–376. <https://doi.org/10.21744/irjmis.v8n5.1912>

Niken Wiandhani, Jimad, H. & Erlina, R.R. (2022). The effect of transformational leadership on employee performance mediated by work motivation. SSRG International Journal of Economics and Management Studies, 9(3), pp. 53–59. <https://doi.org/10.14445/23939125/IJEMS-V9I3P107>

Udin, U. (2021). Transformational leadership and employee performance: Inside the black box. International Journal of Management Studies and Social Science Research, 3(6), pp. 82–87. https://www.researchgate.net/publication/371666111_Transformational_Leadership_and_Organizational_Performance

قاعدة اقتضاء النهي الفساد عند الحنابلة

فاطمة بنت محمد بن صالح أبو علي¹

¹ قسم الفقه، كلية الشريعة، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

بريد الكتروني: fatimahmohammed1420@gmail.com

إشراف الدكتور: صالح بن محمد المسلم/ الأستاذ المشارك بقسم الفقه بكلية الشريعة بجامعة القصيم

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/35>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/35>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى تأصيل قاعدة "اقتضاء النهي الفساد" عند الحنابلة وبيان مدى دلالة النهي الشرعي على بطلان المنهي عنه وعدم ترتب آثاره، مع مقارنة موجزة بمذاهب الفقهاء والأصوليين. افتتحت الباحثة بتحرير المصطلحات الثلاثة المكونة للقاعدة (الاقتضاء، النهي، الفساد) لغةً واصطلاحاً، وانتهت إلى أن محل البحث هو نهى التحريم المطلق غير المقترن بقرينة، وأن "الفساد" في العبادات يعني عدم الإجزاء وبقاء الذمة مشغولة، وفي المعاملات يعني تخلف الآثار الشرعية. وتعرض الدراسة لمعنى القاعدة باعتبارها سؤالاً أصولياً: هل يدل النهي المجرد على فساد المنهي عنه مطلقاً أم لا؟ ثم تمهد لذلك بتحرير دلالة صيغة النهي، وترجح أن الأصل فيها التحريم ما لم تصرفه قرينة. كما تناقش تقسيمات المنهي عنه من حيث تعلق النهي لذاته، أو لوصف ملازم، أو لأمر خارج/مجاور، وتبرز أثر هذا التقسيم في اختلاف العلماء حول اقتضاء الفساد.

وتخلص الدراسة في جانب التأصيل إلى عرض أشهر الأقوال الأصولية في المسألة وأدلتها، مع ترجيح القول القائل بأن النهي يقتضي الفساد لما يسنده من نصوص وآثار وتعليقات مقاصدية. ثم تخصصت الباحثة الرئيس في تحرير مذهب الحنابلة، فتقرر أن الحنابلة يعدّون من أوسع المذاهب أخذاً بهذه القاعدة؛ فيحكمون بالفساد إذا كان النهي متوجّهاً إلى ذات الفعل أو إلى وصفه الملازم، ويقعون في التفصيل عند النهي المتعلق بأمر مجاور بحسب تحقق الإخلال بشرط المأمور به أو صفته. وتؤكد الخاتمة أن سبب التفاوت بين المذاهب في صور "الأمر المجاور" يعود إلى تحقيق المناط ومدى انفكاك جهة النهي عن جهة الأمر، مع بقاء الأصل عند الحنابلة قوياً في إعمال القاعدة وبناء فروع كثيرة عليها.

الكلمات المفتاحية: قاعدة النهي يقتضي الفساد، أصول الفقه، المذهب الحنبلي، دلالة النهي، صحة العبادات والمعاملات.

RESEARCH TITLE

A Prohibition Necessitates Invalidity According to the Hanbali School

Abstract

This study aims to examine and establish the juristic principle that a prohibition entails invalidity according to the Hanbali school of Islamic jurisprudence. It explores the extent to which a legal prohibition indicates the invalidity of the prohibited act and the non-existence of its legal effects, whether in acts of worship or transactions. The study begins by defining the key terms forming the principle—implication, prohibition, and invalidity—both linguistically and technically, clarifying that the subject of discussion concerns an absolute prohibition indicating unlawfulness without any qualifying evidence. It further addresses the fundamental question of whether such a prohibition necessarily leads to invalidity or not.

The research also examines the legal implications of prohibition by analyzing its forms and meanings in Islamic legal theory, concluding that the original meaning of prohibition is prohibition (*ḥarām*) unless contextual evidence suggests otherwise. In addition, the study categorizes prohibited acts into those prohibited in themselves, those prohibited due to an inseparable attribute, and those prohibited due to an external or accompanying factor, highlighting the role of this classification in juristic disagreement.

The study then presents the major scholarly opinions on the principle and their evidences, ultimately favoring the view that prohibition generally entails invalidity. Finally, it focuses on the Hanbali position, demonstrating that the Hanbali jurists are among the most expansive schools in applying this principle. They hold that prohibition entails invalidity when it relates to the essence of the act or an inseparable attribute, while offering nuanced positions when the prohibition concerns an external factor, depending on whether it undermines a condition or requirement of the act. The study concludes that differences among jurists stem from differing approaches to legal reasoning and the determination of whether the prohibition is inseparable from the act or independent of it.

Key Words: Prohibition entails invalidity, Principles of Islamic jurisprudence, Hanbali school, Legal prohibition, Validity of acts of worship and transactions.

تمهيد

يهدف التمهيد إلى تهيئة الباحث والقارئ للدخول إلى الموضوع، فهو عبارة عن توطئة للبحث، لذا سألين فيه مصطلحات موضوع الدراسة، وهي كلاً من: (الاقتضاء، والنهي، والفساد)، بذكر مفهوماها في اللغة والاصطلاح، مما يساعد في فهم الموضوع بدقة ووضوح.

• التعريف بالاقتضاء والنهي والفساد

○ الفرع الأول: تعريف الاقتضاء.

أولاً: تعريفه في اللغة:

هو مصدر الفعل قضى، يُقال: قضى يقضي اقتضاءً⁽¹⁾، وكلمة قضى تأتي في اللغة على معانٍ متعددة، منها:

1. الطلب: ومنه قوله: اقتضى دينه، وتقاضاه، أي: طلبه⁽²⁾.
2. الدلالة: يُقال: اقتضى الأمر الوجوب، أي: دلّ عليه⁽³⁾.
3. الخلق والإحكام: ومنه قوله تعالى: ﴿فَقَضَاهُنَّ سَوَاعِجَ سَمَوَاتٍ﴾⁽⁴⁾، أي: فخلقهنَّ وعملهنَّ، وصنعهنَّ، وقطعهنَّ، وأحكم خلقهنَّ⁽⁵⁾.
4. العمل والصنع: ومنه قوله تعالى على لسان فرعون: ﴿فَأَقْضِي مَا أَنْتَ قَاضٍ﴾⁽⁶⁾، معناه: فاعمل ما أنت عامل⁽⁷⁾.
5. الأمر والحثم والإلزام: ومنه قوله تعالى: ﴿وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ﴾⁽⁸⁾، أي: أمر ربك، وهو أمر قاطع حتم⁽⁹⁾.

والذي يظهر أن التعريف اللغوي الأقرب للاقتضاء هو: الطلب، والدلالة، فالمعنى هنا أن النهي يدلُّ على فساد المنهي عنه، ويكون بمعنى الطلب؛ حيث إن اللفظ الشرعي يدلُّ إما على طلب الفعل، أو طلب ترك الفعل⁽¹⁰⁾، كما سيأتي بيانه في المعنى الاصطلاحي للاقتضاء.

ثانياً: تعريف الاقتضاء في الاصطلاح:

أورد العلماء تعريفاتٍ مختلفة لمفهوم الاقتضاء، ومنهم من استعمله بمعنى الطلب؛ حسب دلالاته اللغوية، في حين أن بعضهم عدّه ضمن دلالة الاقتضاء، والتي هي أحد أنواع دلالة المفهوم⁽¹¹⁾، ولعلّي أذكر جزءاً من تلك التعريفات وفق ما يأتي:

1. أن الاقتضاء هو: "طلبُ الفعل مع المنع عن التّرك وهو الإيجاب، أو بدونه وهو النّدب، أو طلب التّرك مع المنع عن الفعل وهو التحريم، أو بدونه وهو الكراهة"⁽¹²⁾.

(1) ينظر: لسان العرب، ابن منظور، (186/15-188)، تاج العروس، الزبيدي، (310/39-318)، مادة (قضى).

(2) ينظر: المحكم، المرسى، (6/483)، تاج العروس، الزبيدي، (313/39) مادة (قضى).

(3) ينظر: المصباح المنير، الفيومي، (2/507)، تاج العروس، الزبيدي، (318/39) مادة (قضى).

(4) سورة فصلت، الآية: 12.

(5) ينظر: الصحاح، الجوهري، (6/246)، مقاييس اللغة، ابن فارس، (186/15)، مادة (قضى).

(6) سورة طه، الآية: 72.

(7) ينظر: المحكم، المرسى، (6/482)، لسان العرب، ابن منظور، (186/15)، مادة (قضى).

(8) سورة الإسراء، الآية: 23.

(9) ينظر: الصحاح، الجوهري، (6/243)، لسان العرب، ابن منظور، (186/15)، مادة (قضى).

(10) ينظر: الإحكام، الأمدي، (1/96)، التحرير، المرداوي، (2/790).

(11) دلالة المفهوم هي: "دلالة اللفظ على المعنى لا في محل النطق، بل في محل السكوت" وتنقسم إلى مفهوم المخالفة، ومفهوم الموافقة، وتفصيل ذلك في كتب أصول الفقه. ينظر: كشف الأسرار، البزدوي، (2/253)، المستصفي، الغزالي، (264/2-265)، غاية الوصول، زكريا الأنصاري، (37).

(12) التعريفات، الجرجاني، (33).

2. وقيل: "اقتضاء الفعل جنسٌ يشمل الأمر والنهي، ويُخرج الإباحة"⁽¹³⁾.
3. وقيل هو: "ما كان المدلول فيه مضمراً؛ لضرورة صدق المتكلم، أو لصحة الملفوظ به عقلاً أو شرعاً"⁽¹⁴⁾.
4. وعرفوا الاقتضاء بأنه: "دلالة اللفظ على معنى خارج، يتوقف عليه صدقه، أو صحته الشرعية، أو العقلية"⁽¹⁵⁾.

التعريف الراجح للاقتضاء:

التعريف الأقرب والذي يدلُّ عليه لفظ الاقتضاء في القاعدة المدروسة وهي قاعدة (اقتضاء النهي الفساد)، هو: الدلالة؛ وذلك بدلالة اللفظ الشرعي على الطلب، حين يطلب الشارع ترك الفعل بتحريمه والنهي عنه، ففيه دلالة على فساده، وعدم ترتب الآثار عليه.

فالعبادة إذا فعلت على غير وفق ما أمر به النبي صلى الله عليه وسلم، أو جاءت على نهْي، أو شيء حرَّمه النبي صلى الله عليه وسلم، فإن ذلك يدلُّ على أنها باطلة ولا يُعتدُّ بها، فيكون التعريف المختار أن الاقتضاء هو: "طلب الفعل مع المنع عن الترك، وهو الإيجاب، أو بدونه، وهو النَّدب، أو طلب الترك مع المنع عن الفعل وهو التَّحريم، أو بدونه، وهو الكراهة"⁽¹⁶⁾، والله أعلم.

○ الفرع الثاني: تعريف النهي.

أولاً: تعريفه في اللغة:

هو المنع، والزَّجر، والكفُّ عن الشيء، وهو خلاف الأمر، يُقال: نَهَاهُ، ونَهَاهُ نهْيًا، وتَنَاهَى، أي: كفَّ، ونهَاهُ عن كذا: أي منعه⁽¹⁷⁾، ومنه النهية بالضم - واحدة النهي، كما في قوله تعالى: ﴿إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّأُولِي النَّهْيِ﴾⁽¹⁸⁾ وهي العقول، وسُمِّيَتْ بذلك؛ لأنها تمنع أصحابها عن الوقوع فيما يُخالف الصَّواب⁽¹⁹⁾.

ثانياً: تعريف النهي في الاصطلاح:

تعددت عبارات العلماء عند تعريفهم للنهي في الاصطلاح، ولعلَّ مردَّ هذا التعدُّد يرجعُ إلى نواحٍ عدَّة، فالبعض يرى أنه لا بُدَّ من توفُّر أمورٍ معينةٍ لتحقيق معنى النهي، في حين يرى الآخر عدمها، كاختلافهم مثلاً في بعض القيود التي يجبُ توافرها في النهي حتَّى تكتمل أركان تعريفه، لذا سأذكر بعضاً من نماذج تعريفات الأصوليين للنهي، وذلك على النحو الآتي:

1. أن النهي هو: "اللفظ الدالُّ على طلب الكفِّ أو ما يقوم مقامه على وجه العلو"⁽²⁰⁾.
2. وقيل هو: "القولُ المقتضي به ترك الفعل"⁽²¹⁾.
3. وقيل هو: "استدعاء الترك بالقول ممَّن هو دونه"⁽²²⁾.
4. وعُرفَ بأنه: "الدُّعاء إلى الامتناع عن الفعل، على طريق الاستعلاء قولاً"⁽²³⁾.

(13) الأصل الجامع، السيناوي، (106).

(14) شرح مختصر الروضة، الطوفي، (711/2)، وينظر: المستصفى، الغزالي، (237).

(15) التلويح على التوضيح، التفتازاني، (262/1).

(16) التعريفات، الجرجاني، (33).

(17) ينظر: مختار الصحاح، الرازي، (320/1)، لسان العرب، ابن منظور، (343/15-344)، مادة (نهي).

(18) سورة طه، الآية: 54.

(19) ينظر: الكشف والبيان عن تفسير القرآن، الثعلبي، (547/17)، معالم التنزيل، البغوي، (278/5).

(20) نهاية الأصول، الهندي، (823/3).

(21) التقريب والإرشاد، الباقلاني، (317/2).

(22) اللمع في أصول الفقه، الشيرازي، (24).

(23) ميزان الأصول، السمرقندي، (85).

5. وقيل هو: "اقتضاء كفٍ عن فعلٍ على جهة الاستعلاء"⁽²⁴⁾.

6. وعُرف بأنه: "القول الدال بالوضع على الترك"⁽²⁵⁾.

ومما يلاحظ في التعاريف السابقة وبحسب اطلاعي على ما أوردته العلماء من تعريفات للنهي؛ اختلاف الأصوليين في اشتراط الغلو والاستعلاء وعدمهما، فمنهم من يشترط في مسمى النهي الاستعلاء، ومنهم من اشترط الغلو، ومنهم من اشترط الأمرين معاً، ومنهم من لم يشترط أيّاً منهما.

ويُشار إلى أن الاستعلاء هيئة في الكلام، والغلو هيئة في المتكلم، بأن يكون الكلام صادراً ممن هو أعلى رتبة من المأمور، فإن كان مساوياً فهو التماس، وإن كان دونه فهو سؤال، أما الاستعلاء فهو الطلب لا على وجه التذلل، بل بغلظة ورفع صوتٍ وكبرياء، ونحو ذلك⁽²⁶⁾.

ولعل الصواب: أن الأمر الذي يصلح مصدراً للتشريع لا يكون إلا ممن هو أعلى رتبة، أي: من الله تعالى، أو من رسوله صلى الله عليه وسلم، ولذا فاشتراط الغلو هو الأقرب، وهو اللائق بالأمر والنهي الشرعي، والله تعالى أعلم.

التعريف الراجح للنهي:

التعريف المختار للنهي هو أنه: "اللفظ الدال على طلب الكف، أو ما يقوم مقامه على وجه الغلو"⁽²⁷⁾، ولعل هذا التعريف هو الأحسن والأقرب؛ لكونه تعريفاً جامعاً مانعاً.

وحيث قُيد بقوله: "اللفظ" وهو جنس في التعريف.

وقوله: "الدال على طلب الكف" فاحترز به عن المهمل؛ لأنه لا دلالة فيه، والخبر وما يُشبهه مما ليس فيه طلب، وعن الأمر ونحوه مما فيه طلب فعل، وبهذا تقيّد التعريف بالنهي.

وقوله: "أو ما يقوم مقامه" فيدخل في التعريف الإشارات والرموز الدالة على النهي، حيث تُعتبر حقيقةً فيه.

وقوله: "على وجه الغلو": أي: الغلو الذي هو هيئة في المتكلم، بأن يكون طالب الكف أعلى مرتبة من المطلوب منه، وهذا القيد احتراز به من الدعاء والالتماس ونحوهما مما لا استعلاء فيه⁽²⁸⁾.

○ الفرع الثالث: تعريف الفساد.

أولاً: تعريفه في اللغة:

الفساد: مصدرٌ فسَدَ يفسدُ فساداً، وهو ضدُّ الصلاح، يقول ابن فارس⁽²⁹⁾: "الفاء والسّين والدال كلمة واحدة، فسَدَ الشيء يفسدُ فساداً، وهو فاسدٌ وفسيد"⁽³⁰⁾.

ويأتي الفساد بمعنى: البطلان، والخلل، والاضطراب، والتلف، والجذب، والقحط، والعطب، وفسد العقد أي: بطل، وفسد الرجل أي: جاوز الصواب والحكمة، وفسدت الأمور أي: اضطربت وأدركها الخلل⁽³¹⁾. يقول الله تعالى: ﴿وَاللَّهُ لَا

(24) منتهى الوصول، ابن الحاجب، (100).

(25) التمهيد، الإسنوي، (٢٩٠).

(26) ينظر: نهاية السؤل، الإسنوي، (157)، تصنيف المسامع، الزركشي، (577/2).

(27) هذا التعريف ومحترازاته مستفاد من تعريف الأمر عند صفي الدين الهندي، ينظر: نهاية الأصول، الهندي، (823/3).

(28) ينظر: المرجع السابق.

(29) هو: أبو الحسين، أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، من أئمة اللغة والأدب، من تصانيفه: مقاييس اللغة، مجمل اللغة، (329-395 هـ). ينظر:

نزهة الألباء، الأنباري، (٢٣٥)، الأعلام، الزركلي، (١٩٣/1).

(30) مقاييس اللغة، ابن فارس، (٥٠٣/٤)، وينظر: لسان العرب، ابن منظور، (335/3)، مادة (فسد).

(31) ينظر: لسان العرب، ابن منظور، (335/3-٣٣٧)، المعجم الوسيط، (٦٨٨/٢) مادة (فسد).

يُحِبُّ الْفَسَادَ ٢٠٥ (32) أي: الخراب، والآية بعمومها تضم كل فساد في أرض، أو مال، أو دين (33).

والمعنى الأقرب إلى المعنى الاصطلاحي هو: البطلان والخلل، والله أعلم.

ثانياً: تعريف الفساد في الاصطلاح:

للفساد تعريفات متعددة في اصطلاحات العلماء، على اختلاف بين الجمهور والأحناف في ترادفه مع مفهوم البطلان من عدم ذلك، وفيما يلي عرض لبعض تلك التعريفات:

1. أما الجمهور فعرفوا الفساد بأنه: "في العبادات وقوعها على نوع من الخلل يُوجب بقاء الذمة مشغولة بها، وفي المعاملات خلل يؤدي إلى عدم ترتب آثارها عليها" (34).
2. وقيل هو: "مخالفة الفعل الشرع، بحيث لا تترتب عليه الآثار، ولا يسقط القضاء في العبادات" (35).
3. وعرف بأنه: "وقوع الفعل غير كاف لإسقاط القضاء، أو هو وقوع الفعل مخالفاً للأمر" (36).
4. وقيل هو: "كون الشيء لم يستتبع غايته" (37).

فيتبين أن تعريف الفساد عند الجمهور مرادف للبطلان، يقول ابن قدامة: "والفاسد مرادف الباطل" (38).

5. أما الحنفية فإنهم يتفقون معهم في ذلك في العبادات (39)، ويختلفون معهم في معنى الفساد في المعاملات، فعرفوا الفاسد بأنه: "ما شرع بأصله دون وصفه" (40)، كالعقود الربوية (41).

التعريف الراجح للفساد:

الذي يتبين -والله أعلم- أن الفاسد والباطل مترادفان، لكنهما قد يفترقان أحياناً،

وذلك بحسب المسائل الفقهية وبحسب الدليل، كما ذهب إليه الجمهور (42)، والمسألة مبسطة في كتب أصول الفقه (43)، ولا يسع المقام لذكرها، لا سيما وكون هذه الدراسة تُعنى بجانب من جوانب فقه العبادات، والتي لا يمكن التفريق فيها بين نوعين من المناهي، لكن الذي يُهمُّ هنا هو بيان مفهوم الفساد المختار وهو: "مخالفة الفعل الشرع، بحيث لا تترتب عليه الآثار، ولا يسقط القضاء في العبادات" (44).

(32) سورة البقرة، الآية: 205.

(33) ينظر: الكشف والبيان عن تفسير القرآن، الثعلبي، (294/5)، الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، (18/3).

(34) شرح تنقيح الفصول، القرافي، (١٧٣). ففي فساد العبادة لا تبرأ ذمة المكلف، ولا يحصل على الثواب، وفي فساد العقد أو البيع لا يترتب عليه الأثر من نقل الملك، ونحوه. ينظر: أصول الفقه الذي لا يسع الفقيه جهله، عياض السلمي، (٥٩).

(35) الموسوعة الفقهية الكويتية، (106/8).

(36) البحر المحیط، الزركشي، (25/2).

(37) نهاية السؤل، الإسني، (٢٨).

(38) روضة الناظر، ابن قدامة، (١٨٣/١).

(39) ينظر: حاشية رد المحتار، ابن عابدين، (٤٥٦/١)، قواطع الأدلة، السمعاني، (٢٤/١).

(40) ينظر: نهاية الوصول، الهندي، (662/2)، كشف الأسرار، البزدوي، (259/1).

(41) فإذا تم بيع درهم بدرهمين، فالعقد معاوضة مال بمال، وهو بيع مشروع بأصله، لم يتطرق إليه خلل في أركانه، لكنه عقد فاسد؛ لوجود وصف عارض غير مشروع، وهو الفضل الزائد الخالي من العوض. ينظر: كشف الأسرار، البزدوي، (٢٥٨/١)، تيسير التحرير، أمير باد شاه، (٢٣٦/2).

(42) حيث فرّقوا بينهما في بعض الفروع الفقهية، لا بناءً على ما فرّق به الحنفية بينهما، وإنما بسبب الدليل، ومن ذلك قولهم في الحج: يبطل بالردة، ويقصد بالجماع قبل التحلل الأول، فالباطل لا يجب المضي فيه، أما الفاسد فيجب المضي فيه. ينظر: القواعد والفوائد الأصولية، ابن اللحام، (152-153)، ويقصد بالجمهور هنا: العلماء من المالكية والشافعية والحنابلة ومن وافقهم.

(43) للاستزادة ينظر: روضة الناظر، ابن قدامة، (146/1)، شرح مختصر الروضة، الطوفي، (445/1)، تحقيق المراد، العلائي، (72-73)، الوجيز في أصول الفقه، الزحيلي، (425/1).

(44) الموسوعة الفقهية الكويتية، (106/8).

المبحث الأول

المراد بمسألة النهي يقتضي الفساد

إن مسألة اقتضاء النهي الفساد من المسائل التي اعتنى بها الفقهاء عنايةً كبيرةً، فهي من أمّهات القواعد العظيمة، التي أفرد بعض أهل العلم حديثهم عنها في باب النهي، فلا يذكرون فيه غيرها، فهذه المسألة من أعظم وأهم وأجل مسائل النهي، ولها من الأثر القوي والمشهود في الفروع الفقهية، حيث تُرجع إليها كثيرٌ من المسائل الفرعية، لذا كان حرياً أن يُوضّح معناها والمقصود منها في هذه الدراسة، وأن تُبيّن بعض الجزئيات التي تزيدها جلاءً ووضوحاً، وذلك من خلال المطالب التالية:

○ المطلب الأول: معنى مسألة النهي يقتضي الفساد.

سبق التعريف بمفردات المسألة في المطلب السابق، وذلك بالتعريف بكلٍ من مصطلح (الاقتضاء، والنهي، والفساد)، وبيان المعاني الأقرب والأنسب منها للمسألة، وهنا سأذكر المراد بمسألة (اقتضاء النهي الفساد) إجمالاً:

فيُقصد بها: "أن النهي غير المقيّد وغير المقترن بقريّة تدلّ على الفساد أو على عدمه، هل يدلّ على عدم ترتّب الآثار الشرعية المترتبة على المنهي عنه، أو لا يدلّ على ذلك؟"⁽⁴⁵⁾.

ويُلاحظ أن المقصود بالنهي في المسألة: هو النهي المطلق غير المقترن بقرائن تدلّ على فساد المنهي عنه، وكلام علماء الأصوليين في أن النهي هل يقتضي الفساد أم لا؛ إنما هو مفرّع على أنه للتّحريم⁽⁴⁶⁾.

ويُقصد بالآثار المترتبة على الفعل إذا كان عبادةً؛ سقوط القضاء أو الطّلب، وإذا كان معاملةً؛ تخلف الأحكام عنها، وخروجها عن كونها أسباباً مفيدةً للأحكام، فأثر النهي في العبادات هو عدم براءة الذّمة، وعدم سقوط المطالبة بأداء العبادة مرةً أخرى، وأثر النهي في المعاملات هو عدم إفادة الملّك والحلّ⁽⁴⁷⁾.

فمن المعلوم أن النّهي في حكم الإتيان للفعل يدلّ على التّحريم، أو الكراهة، ويوصّف صاحبه بأنه آثم؛ لكونه أتى حراماً أو مكروهاً، ويترتّب على ذلك مسألة الثّواب والعقاب، لكن النّظر هنا في الفعل الذي أتى به المكلف في الصّورة المنهي عنها، فالبحت يركّز على أثر القاعدة من حيث صحّة ذلك الفعل وفساده، لا حكمه.

○ المطلب الثاني: دلالة النهي على التحريم

تُعَدُّ مسألة دلالة النهي مدخلاً أصولياً لازماً لهذا البحث؛ إذ إن فهم قاعدة (النهي يقتضي الفساد) متوقّف على تحديد مدلول النّهي: هل هو للتّحريم حقيقةً، أم لغيره؟ فبيان هذا الأصل يتّضح وجه الحكم على الفروع الفقهية المندرجة تحت القاعدة، ويُفهم سبب الخلاف فيها، ومنطلقات التّرجيح بين الأقوال. ومن ثمّ جاء عرض هذه المسألة هنا تمهيداً لا غنى عنه لبناء البحث على أساسٍ أصوليّ مُحكم.

فأقولُ بدايةً، إن للنّهي صيغاً تدلّ عليه، ومنها: الفعل المضارعُ المقرونُ بِلَا النّاهية (لا تفعل)، وصيغةُ الأمر الدّالة على النّهي، والجُمْلُ الخبريّةُ الدّالة على النّهي عن طريق صيغة التّحريم، أو نفي الحِلّ، إلى غير ذلك، وهذه الصّيغ تردّ

(45) دلالة النهي على الفساد، محمد حسب الله، ضمن مجلة الجامعة العراقية، المجلد (65)، عدد (1)، عام 1444هـ، (152).

(46) ينظر: تحقيق المراد، العلاني، (63)، تشنيف المسامع، الزركشي، (634/2).

(47) ينظر: المعتمد، البصري، (171/1)، تحقيق المراد، العلاني، (63)، أصول الفقه، محمد زهير، (152/2).

في استعمالات أهل اللغة لعدّة معانٍ، فمن معانٍ النهي⁽⁴⁸⁾:

1. التحريم: كقوله تعالى: ﴿قُلْ تَعَالَوْا أَتْلُ مَا حَرَّمَ رَبُّكُمْ عَلَيْكُمْ﴾⁽⁴⁹⁾.
2. الكراهة: كقوله تعالى: «إِذَا اسْتَيْقَظَ أَحَدُكُمْ مِنْ نَوْمِهِ، فَلَا يَغْمِسْ يَدَهُ فِي الْإِنَاءِ»⁽⁵⁰⁾.
3. الإرشاد: كقوله تعالى: ﴿لَا تَسْأَلُوا عَنْ أَشْيَاءَ﴾⁽⁵¹⁾.
4. التحذير: كقوله تعالى: ﴿وَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنْتُمْ مُسْلِمُونَ ١٠٢﴾⁽⁵²⁾.
5. التحقير: كقوله تعالى: ﴿وَلَا تَمْدَنَّ عَيْنَيْكَ﴾⁽⁵³⁾.

وقد يأتي التعبير عن طلب الكفّ عن الفعل في الكتاب والسنة بعباراتٍ أخرى غير ما ذكر، منها:

- ذُكِرَ الفعل المقرّون بالوعيد: كقوله تعالى: ﴿وَيْلٌ لِلْمُطَفِّفِينَ ١ الَّذِينَ إِذَا أَكْتَالُوا عَلَى النَّاسِ يَسْتَوْفُونَ ٢ وَإِذَا كَالُوهُمْ أَوْ وَزَنُوهُمْ يُخْسِرُونَ ٣﴾⁽⁵⁴⁾.
- وَصِفُ الفعل بأنّه جورٌ وظلمٌ: كقوله تعالى: ﴿فَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ افْتَرَى عَلَى اللَّهِ كَذِبًا أَوْ كَذَّبَ بِآيَاتِهِ إِنَّهُ لَا يُفْلِحُ الْمَجْرِمُونَ ١٧﴾⁽⁵⁵⁾، إلى غير ذلك من الأساليب الموجودة في الكتاب والسنة.

فهذه جملة من المعاني التي تُستعمل فيها صيغة النهي، والعلماء قد عدّوها، إلا أنهم لم يتفقوا عليها جميعاً، فمنهم المكثّر فيها ومنهم المقلّ.

قال الغزالي تعالى⁽⁵⁶⁾: -بعدما عدّد سبعة معانٍ لصيغة النهي-: "فهذه... سبعة أوجه في إطلاق صيغة النهي... وهذه الأوجه عدّها الأصوليون شغفاً منهم بالتكثير... ولا نُطَوّل بتفصيل ذلك وتحصيله"⁽⁵⁷⁾.

فلا أودّ الدخول في الخلاف الأصولي حول ما تُفيده صيغة النهي حقيقةً من المعاني السابقة، وإنما أشير إلى أن العلماء قد اختلفوا في المسألة على عدّة أقوال، أوجز ذكرها مع الترجيح فيها على النحو الآتي⁽⁵⁸⁾:

تحرير محلّ النزاع فيما تُفيده صيغة النهي حقيقةً من المعاني السابقة:

اتَّفَقَ الأصوليون على أن صيغة النهي تُستعمل في كلّ المعاني السابقة وغيرها، ويؤيّد ذلك واقع التشريع، كما تدلّ عليه الأمثلة لكلّ نوع.

واتَّفَقُوا كذلك على أن الصيغة إذا صحبتها قرينة دالة على المعنى المراد؛ حُمِلَتْ هذه الصيغة على ما دلّت عليه القرينة وحدّدته.

(48) للاستزادة ينظر: العدة، القاضي أبو يعلى، (٤٢٥-٤٢٨)، المستصفى، الغزالي، (204-205)، الإحكام، الأمدي، (١٨٧/٢)، نهاية الوصول، الهندي، (١١٦٥-١١٦٩)، تحقيق المراد، العلاني، (٦٠-٦٣).

(49) سورة الأنعام، الآية: 151.

(50) أخرجه البخاري في صحيحه، برقم (160)، (72/١)، ومسلم في صحيحه، برقم (٢٧٨)، (160/1)، واللفظ له.

(51) سورة المائدة، الآية: 101.

(52) سورة آل عمران، الآية: 102.

(53) سورة طه، الآية: 131.

(54) سورة المطففين، الآيات: 1-3.

(55) سورة يونس، الآية: 17.

(56) هو: أبو حامد، محمد بن محمد بن أحمد الغزالي الطوسي، العالم المتبحّر، الفقيه المتنبّك، الأصولي المتكلم، له تآليف شهيرة، منها: المنحول، والوجيز، (450-505هـ). ينظر: طبقات الشافعية الكبرى، السبكي، (١٩١/6)، طبقات الشافعيين، ابن كثير، (٥٣٣/1).

(57) المستصفى، الغزالي، (205).

(58) هذه المسألة تُبنى على المسألة المناظرة لها في الأمر، لأن أكثر الأصوليين أحالوا الكلام فيها على مسألة: (ما تفيده صيغة الأمر من معانيها على سبيل الحقيقة)، وإن أفردها قلّة بالكلام إجمالاً. للاستزادة في المسألة وأدلتها ينظر: للمع، الشيرازي، (24)، البرهان، الجويني، (96/1)، قواطع الأدلة، السمعي، (138/1)، التمهيد، الكلوزاني، (362/1).

وانتَفَقُوا أيضًا على أنها ليست حقيقةً في جميع هذه المعاني؛ لأن أكثرها فهم بالقرينة، وإنما الخلافُ في بعضها⁽⁵⁹⁾.

واختلفوا فيما تُستعمل فيه من هذه المعاني على سبيل الحقيقة، وما تُستعمل فيه على سبيل المجاز على عدّة أقوال، أشهرها خمسة:

القول الأول: أن صيغة النهي حقيقة في التّحريم وحده، وإذا استعملت في غيره من المعاني فهو على سبيل المجاز. وإليه ذهب الجمهور⁽⁶⁰⁾.

القول الثاني: أن صيغة النهي حقيقة في الكراهة، مجازٌ فيما عداها⁽⁶¹⁾.

القول الثالث: أن صيغة النهي مُشتركٌ معنويٌّ بين التّحريم والكراهة، فهي مَوْضُوعَةٌ للقدر المشترك بينهما، وهو مُطْلَقٌ طَلَبُ التَّرك⁽⁶²⁾.

القول الرابع: أن صيغة النهي مُشتركٌ لفظيٌّ بين التّحريم والكراهة، فهي مَوْضُوعَةٌ لكلٍّ منهما بَوْضْعٌ مُستقلٌّ على سبيل الحقيقة⁽⁶³⁾.

القول الخامس: التّوقُّف في معنى الصّيغة، وعدم الجزم برأيٍ مُعيّن، إلا بدليلٍ دالٍّ على المراد⁽⁶⁴⁾.

الراجع:

الذي يترجح -والله أعلم- هو القول الأول، القائل بدلالة النهي المطلق على التحريم حقيقة، وأنه مجازٌ فيما عداه، ولا يُحمل عليه إلا بقرينة، وذلك ما عليه جماهير الفقهاء والأصوليين، ووجه ذلك أن العقل إذا وردت عليه صيغة النهي المجردة من القرائن، فهم منها الحتم ولزوم الامتناع، ممّا يدلُّ على أن النهي في أصل وضعه يُفيد التّحريم والإلزام بالتّرك. وقد أورد العلماء المتقدّمون أدلّة وشواهد كثيرة تُؤكّد هذا الفهم، إذ بيّنوا أن النصوص التي وردَ فيها النهي لغير التّحريم إنما اقترنت بقرائن صرفتها إلى المجاز، بما فيه الكراهة. وبناءً على ذلك، فإن القول بأن النهي حقيقة في التّحريم قاعدة يُرجع إليها في فهم دلالات النهي في نصوص القرآن الكريم، والسنة النبوية، لما تقرّر من أن النهي موضوعٌ في اللغة للدلالة على ترك المنهي عنه على وجه الحتم والإلزام. والأصوليون لم يتوسّعوا في هذه المسألة، وكانوا يُحيلونها على المسألة المقابلة في الأمر، وهي أن الأمر للوجوب؛ لإتيانها بعدها، وكون مأخذها كمأخذها.

يقول الغزالي⁽⁶⁵⁾: "القول في النّواهي: وقد اندرج مُعظم مقاصدها تحت الأمر فإنها تلّوها، فمن توقّف في صيغة الأمر؛ توقّف في صيغة النهي، ومن حمّله على الوجوب؛ حمل النهي على الحظر، ومن حمّله على الذنب؛ حمل هذا على الكراهية، ومن حمل ذلك على رفع الحرج في الفعل؛ حمل هذا على رفع الحرج في ترك الفعل"⁽⁶⁶⁾.

⁽⁵⁹⁾ ينظر في تحرير محل النزاع: المحصول، الرازي، (40/2)، نهاية الوصول، الهندي، (852/3)، كشف الأسرار، البزدوي (107/1)، النهي عند الأصوليين، الكفراوي، (56).

⁽⁶⁰⁾ ينظر: الرسالة، الشافعي، (٢١٧)، المغني، الخبازي، (٦٧)، تيسير الوصول، ابن إمام المالكية، (٢٢٣/٣)، التحرير، المرداوي، (٢٢٨٣/٥).

⁽⁶¹⁾ وقد حكاه أبو الخطاب ❶ دون نسبة لأحد. ينظر: التمهيد، الكلوزاني، (٣٦٢/١).

⁽⁶²⁾ ينظر: البحر المحيط، الزركشي، (369/3)، شرح الكوكب المنير، الفتوح، (83/3).

⁽⁶³⁾ وقد حكى عن الإمام الشافعي ❷. ينظر: كشف الأسرار، البزدوي، (١٠٨/١)، التقرير والتحرير، ابن أمير الحاج، (٣٠٤/١).

⁽⁶⁴⁾ ونسب هذا القول للأشعرية. ينظر: البحر المحيط، الزركشي، (369/3)، شرح الكوكب المنير، الفتوح، (83/3).

⁽⁶⁵⁾ سبقت ترجمته، ينظر: (14).

⁽⁶⁶⁾ المنحول، الغزالي، (١٩٥).

○ **المطلب الثالث: تقسيمات الفعل المنهي عنه**

إنَّ النَّهْيَ باعتبار الفساد يَنْقَسِمُ إلى ثلاثة أقسامٍ، وهي: المنهيُّ عنه لذاته، والمنهيُّ عنه لوصفٍ مُلَازِمٍ له، والمنهيُّ عنه لوصفٍ مُجاوِرٍ -غير لازمٍ له- أو لأمرٍ خارجٍ، وقد كان لهذه التَّقسيمات أثرٌ في اختلاف العلماء في اقتضاء النَّهْيِ البُطلان المرادف للفساد في بعض الأنواع، وعدم اقتضائه في البعض، واقتضاء الفساد في البعض الآخر، وسوف أُتطرَّق إليها بإيجاز، مُرجِعَةً الحديث عن تفصيل الأقوال والأدلة فيها إلى المبحث اللاحق.

أقسام المنهي عنه:

القسم الأول: أن يعود النَّهْيُ إلى ذاتِ المنهيِّ عنه، والمقصود من ذلك: أن الفعل في ذاته منهيٌّ عنه، وأن عَيْنَ الفعل قبيحةٌ⁽⁶⁷⁾، فحينئذٍ يقتضي الفساد وعدم الصِّحَّة، وذلك باتِّفاق العلماء⁽⁶⁸⁾، لقوله تعالى، «مَنْ أَحْدَثَ فِي أَمْرِنَا هَذَا مَا لَيْسَ فِيهِ، فَهُوَ رَدٌّ»⁽⁶⁹⁾، فكلُّ عملٍ ليس عليه أمر الله تعالى، أو أمر رسوله صلى الله عليه وسلم، فهو مردودٌ أي: باطلٌ، ولا يتفرَّع عليه أثره⁽⁷⁰⁾.

ومن أمثلة هذا القسم: قول النبي صلى الله عليه وسلم: «لا صلاةَ بعدَ الفجرِ حتَّى تطلُعَ الشَّمْسُ، ولا بعدَ العصرِ حتَّى تغربَ»⁽⁷¹⁾، فالنَّهْيُ في هذا الحديث عائدٌ إلى ذاتِ المنهي عنه، أي: إلى ذات الصلاة، وهو يقتضي الفساد، وعدم الإجزاء.

القسم الثاني من أقسام المنهي عنه: أن يكون النَّهْيُ عن العمل والتصرُّف لازمٍ له، بحيث لا ينفكُّ عنه، ومن أمثلته: النهي عن صوم يومي العيد وأيام التشريق، والطَّواف حال الحدث، فالطَّواف مشروعٌ، لكن وقوعه مع الحدث مكروه، كذلك البيع المقترن بشرطٍ فاسد، فالبيع في ذاته مشروع، ويكره اقتترانه بشرطٍ فاسد⁽⁷²⁾.

وقد اختلف الأصوليون والفقهاء في هذا القسم على قولين:

القول الأول: ذهبوا إلى فساده؛ لكون النهي لم ينفك عن المنهي عنه، فلا يُرتَّبون عليه أيُّ أثرٍ من الآثار المقصودة منه. واختاره جمهور العلماء⁽⁷³⁾.

القول الثاني: ذهبوا إلى أن النهي عن الشيء لوصفٍ مُلَازِمٍ له، يقتضي الفساد دون البُطلان؛ لأن جهة النهي يُمكن انفكاكها، فلا يبطل المنهي عنه إذا تم تصحيح الفساد. وهو اختيار الحنفية⁽⁷⁴⁾.

القسم الثالث من أقسام المنهي عنه: النهي عن الشيء لأمرٍ خارجٍ عن المنهي عنه -غير لازمٍ له-، ففي بعض الأحيان يكون الشيء غير منهيٍّ عنه في أصله وليس قبيحاً في ذاته، بل لوصفٍ طَرَأَ عليه غير مُلَازِمٍ له، بدليل أنه قد ينفك عنه أحياناً⁽⁷⁵⁾.

كالنهي عن الصَّلَاة في الأرض المغصوبة، فالصلاة أُدِّيت بشروطها وأركانها، لكنَّها لما وقعت في أرضٍ مغصوبةٍ

(67) ينظر: ميزان الأصول، السمرقندي، (227/1)، كشف الأسرار، البزدوي، (257/1).

(68) ينظر: الإحكام، الأمدي، (188/2)، كشف الأسرار، البزدوي، (257/1)، تحقيق المراء، العلائي، (177)، التلويح على التوضيح، التفتازاني، (414/1).

(69) أخرجه البخاري في صحيحه، برقم (2550)، (959/2)، ومسلم في صحيحه، برقم (1718)، (1343/3)، عن عائشة رضي الله تعالى عنها.

(70) ينظر: العدة، القاضي أبو يعلى، (442/2)، تحقيق المراء، العلائي، (179).

(71) أخرجه البخاري في صحيحه، برقم (561)، (212/1)، ومسلم في صحيحه، برقم (827)، (567/1).

(72) ينظر: روضة الناظر، ابن قدامة، (614/1)، تحقيق المراء، العلائي، (66).

(73) ينظر: العدة، القاضي أبو يعلى، (440-441)، شرح مختصر الروضة، الطوفي، (439/2)، البحر المحيط، الزركشي، (380/3)، فتح القدير، ابن

الهام، (484/6)، شرح مختصر خليل، الزرقاني، (225/1).

(74) ينظر: كشف الأسرار، البزدوي، (258/1)، التلويح على التوضيح، التفتازاني، (415/1).

(75) ينظر: روضة الناظر، ابن قدامة، (614/1)، تحقيق المراء، العلائي، (66).

كان النهي عنها لوصفٍ مُجاوِرٍ لها، وهو أن فيها شُغلاً لملك الغير بغير حقٍ، وهذا الوصف ليس مُلزماً للصلاة، إذ إنَّ شغل ملك الغير قد يحصل بغيرها من الاستعمالات لهذه الأرض⁽⁷⁶⁾.

وقد اختلف الأصوليون والفقهاء في هذا القسم على قولين:

القول الأول: ذهبوا إلى فساده؛ لكون النهي لم ينفك عن جهة المنهي عنه. واختاره الحنابلة -في المشهور عنهم-⁽⁷⁷⁾، والظاهرية⁽⁷⁸⁾.

القول الثاني: ذهبوا إلى صحته؛ فإذا كان الشيء مأموراً به من جهة، ومنهياً عنه من جهة أخرى، فإن ذلك لا يدلُّ على الفساد، لكون جهة النهي انفكَّت عن جهة الأمر. وهو اختيار الجمهور⁽⁷⁹⁾، والله أعلم.

المبحث الثاني

تأصيل قاعدة النهي يقتضي الفساد وتحرير قول الحنابلة فيها

المطلب الأول

تأصيل قاعدة النهي يقتضي الفساد

يُعدُّ تأصيل قاعدة (النهي يقتضي الفساد) أساساً منهجياً لا غنى عنه في هذا البحث، إذ يتوقَّف عليه فهمُ الفروع الفقهيَّة المندرجة تحت القاعدة. وقد تناولت المصنَّفات الأصوليَّة هذه المسألة بأوجهٍ مُختلفة، فمنها المقتَضِبُ ومنها المسهَّب، واختلف العلماء في حكم أقسام النهي ودرجة إفادتها للفساد على مذاهب عدَّة، حاصلها يرجعُ إلى أربعة أقوالٍ سيأتي بيانها في هذا المطلب.

ولكن قبل تفصيل مذاهب الأصوليين في المسألة، لا بدُّ من تحرير موضع وفاقهم واختلافهم حتَّى يتوجَّه الخلاف إلى موضعه، وذلك على النحو الآتي:

تحرير محل النزاع:

أولاً: محل الاتفاق:

اتَّفَق العلماء على أن الكلام في قاعدة النهي يقتضي الفساد مُخرَجٌ على نهي التَّحريم لا الكراهة⁽⁸⁰⁾.

وانتفقوا على أن النَّهي الذي اقترن به ما يدلُّ على الفساد أو الصِّحة خارجٌ عن محلِّ النزاع، فالحكم فيه راجعٌ لقرينته⁽⁸¹⁾.

وإذا كان النَّهي عن التصرُّف لذاته، كالنهي عن الصلاة بغير وضوءٍ، أو إلى غير القبلة ونحوه، فهذا باطلٌ بالاتفاق⁽⁸²⁾.

(76) ينظر: التلويح، الفتازاني، (419/1)، كشف الأسرار، البزدوي، (263/1).

(77) ينظر: التمهيد، الكلوزاني، (375/1)، المسودة، آل تيمية، (83).

(78) ينظر: الإحكام، ابن حزم، (60/3).

(79) ينظر: قواطع الأدلة، السمعاني، (150/1)، بيان المختصر، الأصفهاني، (378/1) شرح العضد، الإيجي، (204/2).

(80) ينظر: شرح تنقيح الفصول، القرافي، (168)، تحقيق المراد، العلائي، (63-64)، البحر المحيط، الزركشي، (395/3)، التحبير، المرداوي، (2290/5)،

شرح الكوكب المنير، الفتوح، (83/3).

(81) ينظر: نهاية الوصول، الهندي، (1179/3)، تحقيق المراد، العلائي، (103-104)، التحبير، المرداوي، (2290/5)، تيسير التحرير، أمير باد شاه،

(376/1).

(82) ينظر: كشف الأسرار، البزدوي، (376/1)، تحقيق المراد، العلائي، (90)، شرح الكوكب المنير، الفتوح، (84/3)، أصول الفقه الذي لا يسع الفقيه

جهله، السلمي، (278).

ثانيًا: محل النزاع:

وقع الخلاف بين الأصوليين في النهي المطلق لوصفٍ مُلَازِمٍ له، أو لأمرٍ خارجٍ غير لازم، هل يقتضي الفساد أم لا، على عدّة أقوالٍ أهمّها ما يلي:

القول الأول: أن النهي يقتضي الفساد مطلقًا، سواءً كان النهي في العبادات أو المعاملات. وهو ما ذهب إليه جمهور العلماء⁽⁸³⁾.

القول الثاني: أن مُطلق النهي يقتضي فساد المنهي عنه في العبادات دون العقود⁽⁸⁴⁾. وهو قول أبي الحسن البصري⁽⁸⁵⁾، والغزالي⁽⁸⁶⁾، والرازي⁽⁸⁷⁾.

القول الثالث: أن النهي إن كان لأمرٍ خارجٍ غير لازم؛ فلا يقتضي الفساد، وأمّا إذا كان لوصفٍ لازمٍ له؛ فإنه يقتضي البطلان في العبادات، ويقتضي الفساد في المعاملات. وهو ما ذهب إليه الحنفية⁽⁸⁸⁾.

القول الرابع: أن النهي لا يقتضي الفساد مطلقًا، سواءً كان في العبادات أو في المعاملات. وهذا المذهب معزو للمتكلمين⁽⁸⁹⁾.

أدلة أصحاب القول الأول: (القائلين بالفساد مطلقًا)

استدلّ القائلون بأن النهي يقتضي الفساد مطلقًا بأدلةٍ أهمّها ما يلي:

الدليل الأول: ما ورد عن عائشة رضي الله عنها، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «مَنْ عَمِلَ عَمَلًا لَيْسَ عَلَيْهِ أَمْرُنَا فَهُوَ رَدٌّ»⁽⁹⁰⁾.

وجه الدلالة: أن المنهي عنه ليس من أمر النبي صلى الله عليه وسلم، وليس بداخلٍ في الدين؛ فوجب أن يكون مردودًا، وفي ردّه دليلٌ على بطلانه⁽⁹¹⁾.

ونوقش: بأن هذا الحديث من أخبار الآحاد، وما اختلف فيه من مسائل الأصول لا يجوز إثباتها بأخبار الآحاد⁽⁹²⁾.

وأجيب عنه: بأن هذا الحديث قد تلقّته الأمة بالقبول، فصار كالمتواتر، فتنبّث به الأصول، كما أن هذه المسألة من

⁽⁸³⁾ ينظر: التقريب والإرشاد، الباقلاني، (3/2)، شرح تنقيح الفصول، القرافي، (183)، البحر المحيط، الزركشي، (3/388)، تيسير التحرير، أمير باد شاه، (1/376)، شرح الكوكب المنير، الفتوح، (3/92).

⁽⁸⁴⁾ وقد اختلف أصحاب هذا المذهب في كون النهي يقتضي الفساد مطلقًا من جهة اللغة أو الشرع، وذلك على ثلاثة أقوال: الأول: أنه من جهة اللغة. الثاني: من جهة الشرع. الثالث: من جهة المعنى. وللاستزادة ينظر: المستصفى، الغزالي، (221) التحبير، المرداوي، (5/2289).

⁽⁸⁵⁾ ينظر: المعتمد، البصري، (1/171).

⁽⁸⁶⁾ ينظر: المستصفى، الغزالي، (221).

⁽⁸⁷⁾ هو: أبو عبد الله الرازي، محمد بن عمر بن الحسين بن الحسن بن علي التيمي البكري، الملقب بفخر الدين، الفقيه الشافعي، فاق أهل زمانه في علم الكلام، والمعقولات، وعلم الأوائل، له التصانيف المفيدة، منها: تفسير القرآن الكريم، وشرح الوجيز، (544-606هـ). ينظر: معجم الأدباء، الحموي، (2585/6)، وفيات الأعيان، ابن خلكان، (4/248). وينظر قوله في: المحصول، الرازي، (2/291).

⁽⁸⁸⁾ ينظر: أصول السرخسي، السرخسي، (1/80-81)، التقرير والتحبير، ابن أمير الحاج، (1/330-334)، تحقيق المراد، العلائي، (91).

⁽⁸⁹⁾ ينظر: التقريب والإرشاد، الباقلاني، (2/340)، البحر المحيط، الزركشي، (3/385).

⁽⁹⁰⁾ سبق تخريجه، ينظر: (17).

⁽⁹¹⁾ ينظر: التمهيد، الكلوداني، (1/371)، التقريب والإرشاد، الباقلاني، (2/340).

⁽⁹²⁾ ينظر: المعتمد، البصري، (1/174)، المستصفى، الغزالي، (222).

المسائل التي يسوغ فيها الاجتهاد؛ فهي تلحقُ بسائر مسائل الفروع⁽⁹³⁾.

الدليل الثاني: إجماع الصحابة رضي الله عنهم، حيث كانوا إذا سمعوا نهياً عن شيء قَضَوْا بفساده بمُجَرَّد سماعهم النهي، فدلَّ على أنَّهم إنما حكموا بالفساد لأجل النهي، ومن ذلك: حُكْمهم بفساد بيع دُرْهم بدرهمين، ونكاح المُحْرَم، والشغار، والمتعة، والزنا⁽⁹⁴⁾.

ونوقش: بإنكار الإجماع الوارد في هذه المسألة؛ لاستحالة النَّصِّ على الفساد من جميع الأمة، وإنما المتصور من بعضها، والبعض لا ينعقد به الإجماع⁽⁹⁵⁾.

وأجيب عنه: بأن هذا الإجماع من قبيل الإجماع السكوتي، حيث اشتهر رأي ابن عمر رضي الله عنه وغيره من الصحابة في قولهم بالفساد، ولم يظهر من خالف أو أنكر عليهم⁽⁹⁶⁾.

الدليل الثالث: أن النهي إنما هو لذرة المفساد المترتبة على المنهي عنه، فبنتُّع نصوص الشريعة ثَبَّتَ أن الشارع لا ينهى عن شيء إلا لمفسدة، سواء كانت متعلِّقة بالمنهي عنه، أو لازمة له، وإذا ترتب على المنهي عنه مفسد، ففي ذلك ضررٌ على الناس لا بدَّ من منعه، وهذا مناسبٌ عقلاً وشرعاً⁽⁹⁷⁾.

أدلة أصحاب القول الثاني: (القائلين بالفساد في العبادات)

الدليل الأول: أنه قد ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم النهي عن بعض العقود، كنهيه عن بيع الحاضر للبادي، وعن تلقِّي الرُّكبان، ولم يحكم العلماء بفسادها؛ ففي ذلك دلالة على أن النهي لا يقتضي فساد المنهي عنه في العقود⁽⁹⁸⁾.

ونوقش: بأن هذه العقود لم يحكم بفسادها؛ لوجود أدلة صرَّفت النهي عن الفساد إلى الصِّحَّة⁽⁹⁹⁾.

الدليل الثاني: أن النهي يدلُّ على الفساد في العبادات؛ لأن العبادات إنما شُرعت لمصلحة أُخْرِيَّة وهي الثَّواب، والنَّهي عنها يقتضي حُصُول الإثم عند الفعل، واجتماع الثَّواب والعقاب من جهة واحدة باطل؛ لما فيه من التناقض. وأما كون النهي لا يدلُّ على الفساد في المعاملات، فلأنها إنما شُرعت لمصالح دُنْيَوِيَّة، ولا تنافي بين كون الشيء منهياً عنه بمعنى أنه لا ثواب عليه في الآخرة، وبين أن تترتب عليه مقاصده الدنيوية⁽¹⁰⁰⁾.

ونوقش: بالتسليم لما قيل في جانب العبادات؛ لأن نهْي الشارع عنها يقتضي فسادها، أما في المعاملات فلا يُسَلَّم؛ إذ إن النهي فيها يُشعر بِسَلْب أحكامها عنها من جهة الشرع، فلا تترتب أحكامها وآثارها على الفعل إذا كان مخالفاً لنهي الشارع⁽¹⁰¹⁾.

(93) ينظر: العدة، القاضي أبو يعلى، (434/2)، التبصرة، الشيرازي، (101).

(94) ينظر: التقريب والإرشاد، الباقلاني، (3/2)، التمهيد، الكلوزاني، (372/1).

(95) ينظر: المعتمد، البصري، (177/1)، المستصفي، الغزالي، (222).

(96) ينظر: التقريب والإرشاد، الباقلاني، (3/2)، التبصرة، الشيرازي، (101)، التمهيد، الكلوزاني، (372/1).

(97) ينظر: نشر البنود، الشنيطي، (203/1)، المذهب في أصول الفقه، عبد الكريم النملة، (1/3)، (144/3).

(98) ينظر: المعتمد، البصري، (178/1)، شرح مختصر الروضة، الطوفي، (431/2).

(99) ينظر: التمهيد، الكلوزاني، (380/1)، أصول الفقه، ابن مفلح، (744/2).

(100) ينظر: المحصول، الرازي، (291-292)، نفائس الأصول، القرافي، (4/168).

(101) ينظر: تحقيق المراد، العلائي، (138)، أصول الفقه، محمد زهير، (153-154).

أدلة أصحاب القول الثالث: (القائلين بالتفصيل)

أولاً: من أدلتهم على أن النهي عن المنهي عنه لأمر خارج غير لازم لا يقتضي الفساد، ما يلي:

الدليل الأول: أن الشارع نهى عن ذبح ملك الغير بغير إذن المالك، ونهى عن طلاق الحائض، ومع ذلك حكم بصحتهما. ويُستفاد من ذلك أن النهي إذا تعلّق بوصفٍ خارجٍ غير لازمٍ للفعل، كاعتداء الذابح، أو وقوع الطلاق في زمنٍ منهٍ عنه، ولم يكن متوجّهاً إلى ذات الفعل وحقيقته، فإنه لا يقتضي الفساد⁽¹⁰²⁾.

ونوقش: بأن الحكم بصحة الصور السابقة، إنما كان لوجود دليلٍ صرفٍ النهي عن الفساد إلى الصحة⁽¹⁰³⁾.

الدليل الثاني: أن المنهي عنه في مسألة صيام يوم النحر هو إيقاع الصوم في هذا اليوم تحديداً، وليس ذات الصوم الواقع. فالنهي تعلّق بالوصف الخارجي وهو الزمان، وبما أن ذات العبادة وهي الصوم قد استوفت أركانها، فهي صحيحة ومجزئة، ممّا يدلّ على أن النهي عن الأمر الخارج لا يقتضي الفساد⁽¹⁰⁴⁾.

ونوقش: بأن هذا التّفريق بين "الإيقاع" و"الواقع" هو تمييزٌ نظريٌّ دقيقٌ لا تدلّ عليه اللغة، ولا مقصود الشارع، فالذي يُفهم من قول القائل: "أنهاك عن إيقاع الصوم في يوم النحر"؛ هو ما يُفهم من قوله: "أنهاك عن صيام يوم النحر"، من تحريم صومه مطلقاً، ممّا يجعل النهي مُنصبّاً على حقيقة العبادة نفسها، بوصفها مقيدة بالزمن المنهي عنه⁽¹⁰⁵⁾.

ثانياً: استدلووا على أن النهي عن المنهي عنه لوصفٍ مُلزمٍ له يقتضي الفساد لا البطلان، بما يلي:

أن البيع الفاسد لا يلزم من وجود صفة الفساد فيه انعدام أصله، لأن وجود الفساد في البيع تنبّت به الحرمة، لا أنّه يُزيل مشروعية إثبات الملك، فالبيع الفاسد مشروعاً بأصله موجباً لحكمه، فمن اشترى أمةً مرتدةً أو مجوسيةً ثبت له الملك مع الحرمة، فاجتمع له ملك اليمين مع الحرمة، فنّبّت أن البيع الفاسد يُعدّ ملكاً حراماً يُوجب دفع سبب الفساد لا انعدام أصله المشروع⁽¹⁰⁶⁾.

أدلة أصحاب القول الرابع: (القائلين بعدم الفساد مطلقاً)

الدليل الأول: أنه لا يوجد دليلٌ صحيحٌ نقليٌّ أو عقليٌّ يدلّ على أن النهي يقتضي الفساد، أو يقتضي الصحة، أو لا يقتضيه⁽¹⁰⁷⁾.

ونوقش: بأنه قد تم الاستدلال من السنة والإجماع، على أن النهي يقتضي الفساد⁽¹⁰⁸⁾.

الدليل الثاني: أن النهي لو دلّ على الفساد لثبت الفساد حيثما وجد النهي؛ عملاً بالدليل، وذلك باطلٌ؛ بدليل: صحة الصلاة في الثوب المغصوب، والأماكن المكروهة، وصحة البيع وقت النداء وأمثاله؛ فلزم من ذلك أن النهي لا دلالة لمجرده على الفساد⁽¹⁰⁹⁾.

⁽¹⁰²⁾ ينظر: الردود والنقود، البابرتي، (٩٥/٢)، بيان المختصر، الأصفهاني، (١٠١/٢).

⁽¹⁰³⁾ ينظر: الواضح، ابن عقيل، (249/3)، تحقيق المراد، العلائي، (192-193).

⁽¹⁰⁴⁾ ينظر: نهاية الوصول، الهندي، (1٢٠٩/3)، البحر المحيط، الزركشي، (٣٨٣/3).

⁽¹⁰⁵⁾ ينظر: تحقيق المراد، العلائي، (193)، الفوائد السننية، البرماوي، (1254/3).

⁽¹⁰⁶⁾ ينظر: أصول السرخسي، السرخسي، (89/1)، قواطع الأدلة، السمعاني، (147/1).

⁽¹⁰⁷⁾ ينظر: تحقيق المراد، العلائي، (149-150)، الدرر اللوامع، الكوراني، (242/2).

⁽¹⁰⁸⁾ ينظر: ميزان الأصول، السمرقندي، (139/1)، أصول الفقه، ابن مفلح، (735/2).

⁽¹⁰⁹⁾ ينظر: تحقيق المراد، العلائي، (151)، الدرر اللوامع، الكوراني، (243/2).

ونوقش: بأن القول بالصحة في هذه الصور إنما كان لدليل خارجي قام بها، فلا يلزم من ذلك نقض⁽¹¹⁰⁾.

الراجع:

بعد استعراض الأقوال والأدلة في المسألة يترجح أن النهي عن الشيء يقتضي فساد مطلقاً، سواء كان في العبادات أو المعاملات، ويستند في ذلك إلى قوة أدلة هذا القول، ولما ورد على أدلة الأقوال الأخرى من مناقشات. كما أن هذا المذهب هو ما عليه سلف الأمة من الصحابة، والتابعين، وجمهور المسلمين، إذ استقر فهمهم على أن المنهي عنه فاسد غير صالح، وأن مقصود الشارع من النهي هو إزالة ذلك الفساد ومنع وقوعه. ثم إن المنهي عنه لما كان قبيحاً مُحَرَّمًا، امتنع أن يكون مشروعاً أو صحيحاً، لأن في القول بصحته مع النهي عنه تناقضاً لا يليق بحكمة الشريعة؛ إذ كيف ينهى الشارع عن فعل ثم يُقره على الصحة؟ وعلى هذا، فالنهي يقتضي الفساد كما أن الأمر يقتضي الوجوب، إذ بينهما تقابل في المعنى يقتضي أن يدلّ النهي على وجوب الترك كما يدل الأمر على وجوب الفعل، والله أعلم.

المطلب الثاني

تحرير قول الحنابلة في المسألة

إن المتتبع لأقوال الحنابلة في مسألة اقتضاء النهي الفساد، وما يتعلّق بها من أقسام المنهي عنه، يلاحظ أن الأصل عندهم اقتضاء النهي الفساد إذا كان النهي متوجّهاً إلى ذات المنهي عنه، أو إلى وصفه الملازم له، ولكنهم يختلفون في المنهي عنه لأمر مجاور. كما سيأتي بيانه وتفصيله.

أولاً: تحرير قول الحنابلة في المنهي عنه لذاته.

من خلال استقراء كتب أصول الفقه عند الحنابلة تبين أن مذهبهم في مسألة اقتضاء النهي الفساد إذا كان النهي عن الشيء لعينه بإطلاق يقتضي فساد، كمذهب الجمهور⁽¹¹¹⁾. حيث يستحيل عند عامة الأصوليين كون الشيء واجباً ومُحرَّمًا في عين واحدة، ومن جهة واحدة؛ لأن ذلك تكليف بما لا يُطاق⁽¹¹²⁾.

يقول الإمام الكلواني⁽¹¹³⁾: "النهي يقتضي فساد المنهي عنه، ذكره الإمام أحمد في رواية جماعة...، وبه قال أكثر أصحاب أبي حنيفة، والشافعي، ومالك"⁽¹¹⁴⁾.

ثانياً: تحرير قول الحنابلة في المنهي عنه لوصف ملازم.

بنتبّع نصوص علماء الحنابلة يتبين أنهم ينصّون على أن النهي إذا كان متوجّهاً للوصف الملازم للمنهي عنه؛ فإنه يقتضي الفساد، كالمنهي عنه لذاته⁽¹¹⁵⁾.

يقول ابن قدامة: "لا فرق بين كون النهي عن الشيء لعينه، أو لغيره؛ لدلالة النهي على رُجحان ما يتعلّق به من

⁽¹¹⁰⁾ ينظر: تحقيق المراد، العلائي، (١٥٤)، أصول الفقه، ابن مفلح، (742/2).

⁽¹¹¹⁾ ينظر: الإشارة، الباجي، (١٨١)، المع، الشيرازي، (25)، المستصفي، الغزالي، (221)، أصول الفقه، ابن مفلح، (370/2)، تيسير التحرير، أمير باد شاه، (376/1).

⁽¹¹²⁾ ينظر: بيان المختصر، الأصفهانى، (377/1)، الموافقات، الشاطبي، (٣٦٤/1).

⁽¹¹³⁾ هو: أبو الخطاب، محفوظ بن أحمد بن الحسن الكلواني العراقي، الشيخ، الإمام، العلامة، الورع، إمام الحنبليّة في عصره، من كتبه: الهداية، وكتاب رؤوس المسائل، (432-510هـ). ينظر: طبقات الحنابلة، ابن أبي يعلى، (258/2)، سير أعلام النبلاء، الذهبي، (348-349).

⁽¹¹⁴⁾ التمهيد، الكلواني، (٣٦٩/1).

⁽¹¹⁵⁾ ينظر: روضة الناظر، ابن قدامة، (٦١١/1)، أصول الفقه، ابن مفلح، (٧٣٧/2).

المفسدة، والمرجوح كالمستهلك المعدوم⁽¹¹⁶⁾.

ويقول ابن مفلح⁽¹¹⁷⁾: "النهي عن الشيء لوصفه كذلك عندنا"⁽¹¹⁸⁾، أي: أنه يقتضي الفساد كالمُنهي عنه لذاته. فالحنابلة يرون أن الوصف من التوابع اللازمة للفعل، فهو علّة النهي، وبما أنه لا يُفارق الموصوف؛ إذاً يكون المنهي عنه فاسداً.

ثالثاً: تحرير قول الحنابلة في المنهي عنه لأمر مجاور.

بعد تتبع المسألة عند علماء المذهب الحنبلي يتضح أنّ لهم رؤية خاصة في هذا القسم، وتفصيلها على النحو الآتي:

أولاً: أنّ منهم من يُصرّح بأن مُطلق النهي يقتضي الفساد في كلّ أقسام المنهي عنه، إلا إذا دلّ الدليل على عدم الفساد. وهذا هو المشهور عندهم، ونُسب إلى الإمام أحمد، وأكثر أصحابه⁽¹¹⁹⁾، وقيل: هو الصحيح من مذهبه⁽¹²⁰⁾.

ثانياً: أنّ منهم من يرى بأنّ النهي عن الشيء لأمر مجاور يدلّ على الفساد إذا تعلّق بحقّ الله تعالى، أما إذا تعلّق بحقّ آدميٍّ يُمكن استدراكه، فلا يقتضي الفساد⁽¹²¹⁾.

ثالثاً: هناك من صرّح بأنّ النهي لا يقتضي الفساد إذا كان متوجّهاً لأمر مجاور. وهو رواية في المذهب⁽¹²²⁾.

وقد وضّح شيخنا ابن عثيمين قاعدة المذهب الحنبلي في هذه المسألة حين قال: "وقاعدة المذهب في المنهي عنه هل يكون باطلاً أو صحيحاً مع التحريم؟ كما يلي:

1. أن يكون النهي عائداً إلى ذات المنهي عنه، أو شرطه، فيكون باطلاً.
 2. أن يكون النهي عائداً إلى أمر خارج لا يتعلّق بذات المنهي عنه ولا شرطه، فلا يكون باطلاً⁽¹²³⁾.
- فالحاصل أن الحنابلة وإن كانوا يحملون معظم النواهي على الفساد، إلا أنهم يُراعون في المنهي عنه إخراج النهي عن مُوجبه إذا دلّ دليل على ذلك، ولا يُعدّ ذلك نقضاً لأصلهم، وإنما استثناء أو تخصيص لعومومه.
- أيضاً يلاحظُ الحنابلة أثر النهي على فساد شروط الأمر المشروع وأسبابه، ويُرتّبون الحكم عليه؛ وليس لمجرد المجاورة ما بين الأمر والنهي؛ ولهذا خالفوا الجمهور في مسائل عديدة، ورأوا أن النهي يقتضي الفساد فيها من باب اختِرام الشرط.
- كما أنه قد اشتَهَرَ عن الحنابلة أن الأصل عندهم اقتضاء النهي الفساد مطلقاً، في حين يرى كثيرٌ منهم إمكان صحّة المسائل التي تتحقّق فيها صورة الأمر المجاور، فلا يقتضي النهي المجاور الفساد، فلم ينفصل حيال ذلك⁽¹²⁴⁾.

(116) روضة الناظر، ابن قدامة، (٦١١/١).

(117) هو: أبو عبد الله، محمد بن مفلح بن محمد بن مفرج، شمس الدين المقدسي الراميني ثم الصالحي، أعلم أهل عصره بمذهب الإمام أحمد بن حنبل، من تصانيفه: كتاب الفروع، وكتاب أصول الفقه، (708-763هـ). ينظر: الدرر الكامنة، ابن حجر، (14/6)، الأعلام، الزركلي، (107/7).

(118) أصول الفقه، ابن مفلح، (٧٣٧/2).

(119) ينظر: التمهيد، الكلذاني، (٣٦٩/١)، روضة الناظر، ابن قدامة، (٦٠٥/١)، أصول الفقه، ابن مفلح، (٧٤٢/2).

(120) ينظر: ينظر: شرح مختصر الروضة، الطوفي، (٤٤١/2)، التحرير، المرداوي، (2301/5).

(121) ينظر: أصول الفقه، ابن مفلح، (744/2)، غاية السؤل، ابن المبرد، (97).

(122) ينظر: شرح مختصر الروضة، الطوفي، (440/2)، شرح الكوكب المنير، الفتوح، (94-93/3).

(123) الأصول من علم الأصول، ابن عثيمين، (٢٩/1).

(124) ينظر: اقتضاء النهي الفساد عند الحنابلة، أ. ريواف الشمري، (132-131).

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبفضله تنتزل الخيرات، وبِعونه وتوفيقه تُنال المقاصد والغايات، والصلاة والسلام على سيدنا محمد خير البريات، وعلى آله وصحبه أولي الفضل والمكرمات.

فبعد رحلة علمية في مسألة من مسائل الفقه وأصوله، تبين ما فيها من دقائق وأحكام، واجتمع من خلال البحث ما تفرق في كتب الفقهاء والأصوليين. وفيما يأتي خلاصة ما أسفر عنه البحث من نتائج.

أولاً: أهم النتائج:

1. يُعدُّ المذهب الحنبلي أوسع المذاهب في الأخذ بقاعدة النهي يقتضي الفساد، وقد انعكس ذلك على تأصيلهم الفقهي، فبنوا عليه كثيراً من مسائلهم وفتاواهم، كالحكم ببطلان الصلاة في أعطان الإبل.
 2. ذهب الحنابلة كغيرهم من الجمهور، إلى أن النهي عن الشيء لعينه يقتضي الفساد في العبادات والمعاملات، وأن محل البحث هو نهى التحريم خاصة، أما النهي المقيد بقريضة فحكمه تابع لتلك القريضة دلالة على الفساد أو الصحة.
 3. وافق الحنابلة المالكية والشافعية على أن النهي يقتضي الفساد إذا تعلّق بوصفٍ ملازم للمنهى عنه، لأنه لا ينفك عن الموصوف، وخالفوا الحنفية الذين فرقوا بين الباطل والفساد، فحكموا بصحة الأصل مع فساد الوصف لإمكان تصحيحه بإزالته.
 4. اتفق الحنابلة مع الجمهور على أن النهي لأمرٍ خارج لا يقتضي الفساد ما لم يُخل بشرطٍ من شروط الأمر المشروع أو صفاته، وخالفوه إذا ترتب عليه إخلالٌ بها، فقد يقتضي النهي الفساد ولو كان لأمرٍ خارج. ويُفسّر سبب اختلاف المذاهب في هذا الجانب بتحقيق المناط؛ فمع اتفاقهم على أن العلة في اقتضاء النهي الفساد هي عدم انفكاك النهي عن الفعل، رأى الحنابلة أن هذه العلة تتحقق في بعض صور الأمر المجاور.
- هذا والله تعالى أعلى وأعلم، وصلى الله وسلم على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

ثانياً: التوصيات:

- في ضوء نتائج هذه الدراسة، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات العلمية والمنهجية على النحو الآتي:
1. تعزيز العناية بقواعد النهي في الدراسات الأصولية؛ لما لها من أثر مباشر في ضبط الأحكام الشرعية وتنزيلها على الوقائع المعاصرة، ولا سيما قاعدة اقتضاء النهي الفساد.
 2. الاهتمام بتحقيق المناط عند تطبيق القاعدة فقهيًا، خاصة في صور النهي المتعلق بالأمر المجاور، لتفادي التوسع غير المنضبط في الحكم بالفساد أو التقييد فيه.
 3. الدعوة إلى دراسة مقارنة معمقة بين المذاهب الفقهية في مسألة اقتضاء النهي الفساد، مع التركيز على التطبيقات العملية في العبادات والمعاملات؛ لإبراز أسباب الخلاف وآثاره الفقهية.
 4. تأكيد أهمية التفريق بين أقسام المنهى عنه (لذاته، لوصفٍ ملازم، لأمرٍ خارج)، واعتبار هذا التقسيم أصلاً منهجيًا عند الإفتاء والقضاء الشرعي.
 5. توجيه الباحثين وطلاب العلم إلى تتبع تطبيقات القاعدة في كتب الفروع الحنبلية؛ لما يظهر فيها من انسجام بين التأصيل الأصولي والتخريج الفقهي.

6. الاستفادة من القاعدة في القضايا والنوازل المعاصرة، خاصة في المعاملات المالية الحديثة، مع مراعاة المقاصد الشرعية وعدم إغفال النصوص والقيود الأصولية.
7. اقتراح إدراج هذه القاعدة ضمن المناهج الدراسية في كليات الشريعة، مع ربطها بالأمثلة التطبيقية؛ لتقوية الملكة الأصولية لدى الطلبة.
8. الحث على مزيد من البحوث التطبيقية التي تدرس أثر اقتضاء النهي الفساد في الفقه المقارن، وفي الاجتهاد المعاصر، بما يسهم في ترشيد الفتوى وتحقيق مقاصد الشريعة.

قائمة المراجع:

1. ابن منظور، محمد بن مكرم. لسان العرب. ط3. بيروت: دار صادر؛ 1414هـ.
2. الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني. تاج العروس من جواهر القاموس. ط1. الكويت: وزارة الإرشاد والأنباء؛ 1385هـ.
3. ابن سيده، علي بن إسماعيل. المحكم والمحيط الأعظم. تحقيق: عبد الحميد هنداوي. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية؛ 1421هـ/2000م.
4. الفيومي، أحمد بن محمد. المصباح المنير في غريب الشرح الكبير. ط2. القاهرة: دار المعارف؛ 1397هـ.
5. الجوهري، إسماعيل بن حماد. الصحاح: تاج اللغة وصحاح العربية. تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار. ط4. بيروت: دار العلم للملايين؛ 1407هـ/1987م.
6. ابن فارس، أحمد بن فارس. معجم مقاييس اللغة. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. بيروت: دار الفكر؛ 1399هـ/1979م.
7. الرازي، محمد بن أبي بكر. مختار الصحاح. ط5. بيروت: مكتبة لبنان؛ 1415هـ/1995م.
8. الآمدي، علي بن محمد (سيف الدين). الإحكام في أصول الأحكام. تحقيق: عبد الرزاق عفيفي. بيروت: المكتب الإسلامي؛ 1402هـ.
9. الغزالي، محمد بن محمد. المستصفى من علم الأصول. تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية؛ 1413هـ/1993م.
10. البزدوي، فخر الإسلام. كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي (شرح علاء الدين البخاري). تحقيق: عبد الله محمود محمد عمر. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية؛ 1418هـ/1997م.
11. المرادوي، علي بن سليمان. التحبير شرح التحرير في أصول الفقه. ط1. الرياض: مكتبة الرشد؛ 1421هـ/2000م.
12. ابن قدامة، عبد الله بن أحمد. روضة الناظر وجنة المناظر. تحقيق: عبد الكريم النملة. ط2. الرياض: مكتبة الرشد؛ 1413هـ.
13. الشاطبي، إبراهيم بن موسى. الموافقات. تحقيق: مشهور بن حسن آل سلمان. ط1. الدمام: دار ابن عفان؛ 1417هـ/1997م.

14. الشافعي، محمد بن إدريس .الرسالة .تحقيق: أحمد محمد شاكر. ط1. القاهرة: مكتبة الحلبي؛ 1358هـ.
15. الجويني، عبد الملك بن عبد الله (إمام الحرمين) .البرهان في أصول الفقه .تحقيق: عبد العظيم محمود الديب. ط4. المنصورة: دار الوفاء؛ 1418هـ.
16. البصري، أبو الحسين محمد بن علي .المعتمد في أصول الفقه .تحقيق: خليل الميس. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية؛ 1403هـ.
17. ابن حزم، علي بن أحمد .الإحكام في أصول الأحكام .ط1. بيروت: دار الآفاق الجديدة؛ 1403هـ.
18. القرافي، أحمد بن إدريس .شرح تنقيح الفصول .تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد. ط1. القاهرة: شركة الطباعة الفنية المتحدة؛ 1393هـ.
19. الزركشي، محمد بن عبد الله .البحر المحيط في أصول الفقه .ط2. بيروت: دار الكتبي؛ 1414هـ.
20. الإسنوي، عبد الرحيم بن الحسن .نهاية السؤل شرح منهاج الوصول .ط1. بيروت: دار الكتب العلمية؛ 1420هـ.
21. الزركشي، محمد بن عبد الله .تشنيف المسامع بشرح جمع الجوامع .تحقيق: سيد عبد العزيز ومحمد عبد الرحمن. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية؛ 1418هـ.
22. التفتازاني، سعد الدين .التلويح على التوضيح .ط1. بيروت: دار الكتب العلمية؛ 1407هـ.
23. الطوفي، سليمان بن عبد القوي .شرح مختصر الروضة .تحقيق: عبد الله التركي. ط1. بيروت: مؤسسة الرسالة؛ 1407هـ.
24. ابن عابدين، محمد أمين .حاشية رد المحتار على الدر المختار .ط2. بيروت: دار الفكر؛ 1412هـ.
25. السمعاني، منصور بن محمد .قواطع الأدلة في الأصول .تحقيق: محمد حسن إسماعيل. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية؛ 1418هـ.
26. الكلوزاني، محفوظ بن أحمد .التمهيد في أصول الفقه .تحقيق: عبد الكريم النملة. ط1. الرياض: مكتبة الرشد؛ 1416هـ.
27. ابن مفلح، محمد بن مفلح .أصول الفقه .تحقيق: عبد الله التركي. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية؛ 1418هـ.
28. ابن عثيمين، محمد بن صالح .الأصول من علم الأصول .ط1. الرياض: دار ابن الجوزي؛ 1421هـ.
29. الموسوعة الفقهية الكويتية .الكويت: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية؛ 1404-1427هـ.
30. حسب الله، محمد .دلالة النهي على الفساد .مجلة الجامعة العراقية 1444 هـ؛ 65(1): 152-170.
31. الشمري، ريوفا بنت عبد الله .اقتضاء النهي الفساد عند الحنابلة .رسالة ماجستير غير منشورة. المملكة العربية السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ 1439هـ.

عنوان البحث

لولا: نافذة على المعاني المعتمدة في القرآن الكريم (دراسة لغوية)

د. سميرة عبد القادر صالح¹

¹ أستاذ مساعد – جامعة سنار، كلية الآداب – قسم اللغة العربية، السودان.

بريد الكتروني: somia5salih@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/36>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/37>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل أداة «لولا» في القرآن الكريم، والكشف عن دلالاتها المعتمدة ووظائفها اللغوية والبلاغية في ضوء السياق القرآني، مع التركيز على سياقي التوبيخ والتحذير بوصفهما من أكثر السياقات تأثيراً في توجيه الخطاب. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مستندة إلى تتبع مواضع «لولا» في النص القرآني، وربط بنيتها النحوية بدلالاتها السياقية والتداولية، مع الإفادة من أقوال النحاة والمفسرين والبلاغيين. وتوصلت الدراسة إلى أن «لولا» أداة مركبة ذات طاقة دلالية متجددة، تتنوع معانيها بين الامتناع لوجود، والتحضيض، والعتاب، والتحذير، تبعاً للسياق اللغوي والمقامي، وأن فهمها لا يكتمل بمعزل عن السياق العام للآية ومقصد الخطاب. وتبرز أهمية الدراسة في إبراز التداخل بين النحو والدلالة والبلاغة في تحليل أدوات المعاني القرآنية، والإسهام في تعميق الوعي بوظيفة السياق في توجيه المعنى وبناء الخطاب القرآني.

الكلمات المفتاحية: لولا، السياق القرآني، التوبيخ، التحذير، أدوات المعاني، الدراسة اللغوية.

RESEARCH TITLE

**Lawlā: A Window into the Established Meanings in the Qur'an
(A Linguistic Study)****Dr. Somia Abdelgader Saleh¹**¹ Assistant Professor – University of Sennar, Faculty of Arts – Department of Arabic Language, Sudan.

E:somia5salih@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/36>Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/71/36>**Received at 10/12/2025****Accepted at 17/12/2025****Published at 01/01/2026****Abstract**

This study aims to analyze the particle *Lawlā* in the Qur'an and to uncover its established meanings and linguistic and rhetorical functions in light of the Qur'anic context, with particular emphasis on the contexts of reproach and warning as among the most influential in directing discourse. The study adopts a descriptive–analytical approach, based on tracing the occurrences of *Lawlā* in the Qur'anic text and examining the relationship between its syntactic structure and its contextual and pragmatic meanings, drawing on the insights of classical grammarians, exegetes, and rhetoricians. The findings reveal that *Lawlā* is a composite particle endowed with dynamic semantic potential, whose meanings vary between prevention due to existence, exhortation, reproach, and warning, depending on the linguistic and situational context. The study further demonstrates that a proper understanding of *Lawlā* cannot be achieved in isolation from the broader context of the verse and the communicative purpose of the discourse. This research highlights the interconnection between grammar, semantics, and rhetoric in the analysis of Qur'anic particles of meaning and contributes to a deeper understanding of the role of context in shaping meaning and constructing Qur'anic discourse.

Key Words: *Lawlā*, Qur'anic context, reproach, warning, particles of meaning, linguistic study.

مقدمة :

تمثل أدوات المعاني بابًا غنيًا في الدراسات اللسانية والبلاغية، إذ تتعدد دلالاتها وتتنوع وظائفها تبعًا للسياق الذي ترد فيه، ومن بين هذه الأدوات تبرز أداة "لولا" بما تحمله من عمق دلالي وتنوع وظيفي داخل النص القرآني، حيث تتراوح بين الامتناع والتحضيض، والتوبيخ، والتحذير، وغيرها. وقد شكّلت "لولا" عنصرًا بنائيًا دقيقًا في عدد من الآيات القرآنية، أسهم في توجيه الخطاب، وتحقيق غايات بلاغية عالية التأثير.

وقد لفتت انتباهي هذه الأداة أثناء حضوري لدورة علمية موسومة بـ"ثوابت المبتدأ" للدكتور محمد مكاوي، حيث برزت "لولا" كأداة ذات تأثير نحوي ودلالي خاص، ما حفّزني للغوص في أعماقها، وتتبع تجلياتها داخل النص القرآني. ومن هنا نشأت فكرة هذه الدراسة، التي تسعى إلى الوقوف على دلالات "لولا" في سياق التحذير والتوبيخ تحديدًا، لما لهما من خصوصية في التوجيه الخطابي، وقوة في التأثير النفسي والمعنوي.

أسباب اختيار الموضوع :

مشاركة الباحث في دورة علمية تخصصية أثارت الانتباه إلى عمق دلالة "لولا" واستعمالها في سياقات مركبة. قلة الدراسات المستقلة التي عالجت أداة "لولا" في القرآن الكريم، خاصة في سياق التوبيخ والتحذير. الرغبة في إبراز التوظيف القرآني الدقيق للأدوات اللغوية في بناء المعنى والتأثير البلاغي.

أهمية الدراسة :

تتبع أهمية هذه الدراسة من الجوانب الآتية: أنها تسلط الضوء على أداة لغوية لم تتل ما تستحقه من دراسة مستقلة. تعالج "لولا" من منظور دلالي وظيفي، يُبرز ثمر السياق في توجيه المعنى. تكشف عن التمازج بين النحو والبلاغة في بناء التوبيخ والتحذير داخل الخطاب القرآني. تُسهم في تطوير الدراسات اللسانية القرآنية في جانب الأدوات النحوية ذات الوظيفة البلاغية.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

تحليل دلالة "لولا" في ضوء السياق القرآني، مع التركيز على مواضع التوبيخ والتحذير. تمييز المعاني المتنوعة لأداة "لولا"، والكشف عن الفروق الدقيقة بينها وبين غيرها من الأدوات المشابهة. إبراز الأثر البلاغي والدلالي لاستخدام "لولا" في السياقات القرآنية المختلفة، ومدى مساهمتها في بناء المعنى. تسليط الضوء على التوظيف القرآني الدقيق للأداة، بما يعكس فصاحة التعبير وعمق التوجيه اللغوي في القرآن الكريم. الإسهام في الدراسات اللسانية القرآنية من خلال معالجة أداة نحوية دلالية لم تتل حظًا كافيًا من الدراسة المستقلة.

تساؤلات الدراسة :

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما المعاني التي تؤديها "لولا" في القرآن الكريم؟ كيف تتجلى دلالة "لولا" في سياق التوبيخ والتحذير؟

ما الفرق بين "لولا" وغيرها من الأدوات التي قد تؤدي معاني مشابهة (كالتحضيض أو الشرط)؟

ما الأثر البلاغي لاستعمال "لولا" في توجيه الخطاب القرآني في هذه السياقات؟

منهج الدراسة :

تعتمد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال:

تتبع مواضع "لولا" في القرآن الكريم ضمن السياقين المحددين (التحذير والتوبيخ). تحليل دلالة الأداة في كل موضع بالرجوع إلى كتب التفسير والبلاغة والنحو. المقارنة بين دلالات "لولا" في السياقات المتعددة. استنتاج الأثر البلاغي والدلالي للأداة في بناء المعنى.

حدود الدراسة: تقتصر الدراسة على أداة "لولا" فقط دون غيرها من أدوات الشرط أو التحضيض. تركز على سياقي التحذير والتوبيخ فقط، دون المعاني الأخرى للأداة. تعتمد على الشواهد القرآنية دون التوسع في النصوص الأدبية الأخرى.

الدراسات السابقة :

لم تُقَرَّد أداة "لولا" غالبًا في دراسات مستقلة، بل وردت ضمن دراسات أشمل حول أدوات الشرط أو الأدوات النحوية في القرآن الكريم، مثل:

دراسات تحليلية لأدوات الشرط في النص القرآني. بحوث لغوية تناولت "لولا" ضمن باب الامتناع أو التحضيض فقط. دراسات بلاغية ناقشت أثر أدوات الشرط في الخطاب القرآني إجمالاً.

وتأتي هذه الدراسة لتملاً فراغاً علمياً بتخصيص أداة "لولا" في سياقي التوبيخ والتحذير خاصة.

ومن أمثلة الدراسات:

دراسة محمد فوزي نصير (2014م، مجلة الدراية - جامعة الأزهر) استعملات "لولا" التحضيضية في القرآن الكريم، مبيناً أثرها في الحث على الفعل، وقد أفادت هذه الدراسة في توضيح البعد التحضيضي للأداة، وهو ما تلتقي معه دراستنا في إبراز أحد معاني "لولا"، لكنها تختلف عنه بتركيزها على سياقي التوبيخ والتحذير.

كما درست مريم نافع الدولية (2019م، مجلة الدراسات الإسلامية والبحوث الأكاديمية - جامعة القاهرة) "لولا" في آيات الإفك بسورة النور دراسة تطبيقية، إذ ركزت على تحليل سياق محدد، بينما تمتد دراستنا لتشمل جميع السياقات القرآنية ذات الصلة، مما يجعلها أكثر شمولاً واتساعاً.

وقدّم ميسرة محمد مصطفى العتري (2022م، مجلة الزهراء - جامعة الأزهر) دراسة وافية عن "لولا" التحضيضية في اللغة والقرآن الكريم، مبرزاً دلالاتها على التحضيض والتوبيخ والإنكار، مع إحصاء مواضعها في القرآن الكريم، وقد استفادت دراستنا من نتائجه، غير أنها تخصصت في إبراز الأثر التداولي والبلاغي للأداة في سياقي التحذير والتوبيخ تحديداً.

وقد وردت إشارات متفرقة إلى "لولا" في مؤلفات نحوية وبلاغية قديمة، مثل ما ذكره سيبويه (الكتاب، ج1، ص345) عن كونها مركبة من "لو" و"لا"، وما قرره ابن هشام (مغني اللبيب، ج1، ص256) من أنها شرطية غير جازمة تفيد الامتناع لوجود، إضافةً إلى ما أورده الزمخشري (الكشاف، ج2، ص394) والسكاكي (مفتاح العلوم، ص412) والفخر الرازي (مفاتيح الغيب، ج6، ص132) عن دلالاتها البلاغية والسياقية. وهذه الإسهامات تمثل الأساس الذي بُنيت عليه الدراسة الحالية، غير أن تناولها جاء عاماً غير مخصص بسياق التوبيخ والتحذير.

تميّزت الدراسة الحالية بكونها تجمع بين الجانب النحوي والدلالي والبلاغي التداولي، وتسد فراغاً علمياً بتركيزها على "لولا" في سياقي التحذير والتوبيخ، وهو ما لم تعالجه الدراسات السابقة بصورة مستقلة.

مصطلحات الدراسات:

"لولا": أداة شرط غير جازمة، تفيد الامتناع لوجود، وقد تأتي للتحضيض أو التوبيخ أو التحذير حسب السياق. التوبيخ: توجيه لوم ضمني على ترك فعل محمود كان ينبغي فعله. التحذير: تنبيه إلى أمر خطير أو عاقبة سلبية يجب اجتنابها. الدلالة: المعنى الذي يحمله اللفظ أو التركيب في سياقه.

التمهيد:

يحفل القرآن الكريم بطيف واسع من الأدوات اللغوية التي تؤدي أدوارًا دقيقة في تشكيل المعنى، ومن بين هذه الأدوات "لولا"، التي تتسم بتعدد الدلالات وتنوع السياقات التي ترد فيها. وقد شغلت هذه الأداة حيزًا معتبرًا من اهتمام النحاة والمفسرين والبلاغيين، لما تحمله من قدرة على التوجيه الدلالي، وتأثير في بناء المعنى القرآني.

تتبع أهمية دراسة "لولا" من كونها أداة شرطية تحمل في طياتها معاني متباينة، كامتناع لوجود، والتحضيض، والتمني، بل وقد تتجاوز ذلك إلى أغراض بلاغية ودلالية أعمق، لا تتكشف إلا بالنظر في السياق العام للنص.

وتأتي هذه الدراسة لتسبر أغوار هذه الأداة من خلال رصد مواضعها في النص القرآني، وتحليلها لغويًا، مع التركيز على المعاني المعتمدة التي تحملها في تلك السياقات، سعيًا إلى تقديم قراءة لغوية معمقة تعيد النظر في توظيف هذه الأداة، بعيدًا عن الجمود النحوي التقليدي.

المبحث الأول

البنية اللغوية لأداة "لولا" أولاً: التركيب الصرفي والنحوي

تُعد "لولا" من الأدوات المركبة في اللغة العربية، وتتكون من "لو" الشرطية و"لا" النافية، وقد ذهب جمهور النحاة إلى هذا الرأي، معتبرين أنها أداة شرط مركبة تؤدي معنى الامتناع لوجود، أي امتناع الجواب لوجود الشرط، مثل قول الله تعالى: (يَقُولُ الَّذِينَ اسْتُضْعِفُوا لِ الَّذِينَ اسْتَكْبَرُوا لَوْلَا أَنْتُمْ لَكُنَّا مُؤْمِنِينَ) سبأ: ٣١

أي: امتناع إيمانهم بسبب وجود النبي.

وقد بين ابن هشام أن "لولا" تفيد الامتناع لوجود، وهي شرطية غير جازمة، تدخل على الجمل الاسمية والفعلية، ولا تعمل في الفعل المضارع عمل "إن" وأخواتها (ابن هشام، مغني اللبيب، ج1، ص256).

ثانيًا: موقع "لولا" في منظومة الأدوات الشرطية

تُصنّف "لولا" ضمن الأدوات الشرطية غير الجازمة، لكنها تتميز بأنها لا تكتفي بالشرط، بل تضيف إليه معنى النفي أو الامتناع. وبهذا فهي تختلف عن "لو" التي تفيد الامتناع المجرد، دون إضافة النفي أو التحضيض.

وقد أشار الزمخشري إلى هذا الفرق حين قال: "لولا تدل على الامتناع لوجود، فإذا قلت: لولا زيد لهلكنا، أفدت أن الهلاك ممتنع لوجود زيد" (الكشاف، الزمخشري، ج2، ص394).

ثالثًا: العلاقة بين "لولا" و"لو" و"لا"

ذهب النحويون إلى أن "لولا" مركبة من "لو" الشرطية و"لا" النافية، وهو ما يفسر طبيعتها المركبة دلاليًا. ف"لو" تقتضي شرطًا وجوبًا، و"لا" تفيد نفي وقوع الجواب بسبب وقوع الشرط، وقد ورد هذا التحليل في كتاب سيبويه حين ذكر أن "لولا" تستعمل في مواضع يتداخل فيها معنى الشرط بالنفي (سيبويه، الكتاب، ج1، ص345).

كما بين السيوطي أن "لولا" قد تخرج عن هذا المعنى في بعض السياقات لتفيد التحضيض أو التمني بحسب المقام، لكنها في أصلها تفيد الامتناع (همع الهوامع، ج1، ص143).

رابعاً: خصائص "لولا" في التراكيب

من خصائص "لولا" اللغوية:

أنها لا تجزم الفعل المضارع، بخلاف بعض أدوات الشرط. أنها تدخل على الجمل الاسمية والفعلية، وتُستعمل في أول الجمل غالباً. أنها ترتبط بالسياق ارتباطاً وثيقاً، حيث تتغير دلالتها باختلاف ما يسبقها وما يتبعها. أن معناها يتجاوز البنية النحوية إلى البنية التداولية أحياناً، فتفيد التوبيخ أو اللوم، كما في قوله ﴿لَوْلَا كِتَابٌ مِّنَ اللَّهِ سَبَقَ لَمَسَّكُمْ فِيمَا أَخَذْتُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ﴾ الأنفال: ٦٨

المبحث الثاني

دلالات "لولا" في القرآن الكريم

جميل، نتابع الآن معك المبحث الثاني: دلالات "لولا" في القرآن الكريم، وسيعرض بأسلوب أكاديمي موثق.

المبحث الثاني: دلالات "لولا" في القرآن الكريم

تتنوع دلالات "لولا" في القرآن الكريم تنوعاً يعكس عمقها الوظيفي في بناء المعنى، فهي أداة شرطية ذات طابع دلالي خاص، يمكن تصنيف استعمالاتها في القرآن الكريم ضمن محاور دلالية رئيسة، هي:

أولاً: "لولا" للامتناع لوجود وهي أشهر دلالاتها، وتفيد امتناع وقوع أمر لوجود غيره، كقول الله ﴿ثُمَّ تَوَلَّيْتُم مِّن بَعْدِ ذَلِكَ قُلُوبًا فَضَلَّ اللَّهُ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ لَكُنْتُمْ مِنَ الْخَاسِرِينَ﴾ البقرة: ٦٤

ففي هذه الآية امتناع كونهم من الخاسرين بسبب وجود الفضل والرحمة.

وقد بين ابن هشام أن هذه الدلالة هي الأصل في "لولا"، وقال: "تفيد الامتناع لوجود على المشهور من أقوال النحاة" (مغني اللبيب، ج1، ص256).

ثانياً: "لولا" للتحضيض

تأتي "لولا" أحياناً لتحفيز السامع على القيام بالفعل، فتقرب في المعنى من أدوات الأمر، كما في قوله تعالى: ﴿قُلُوبًا نَّفَرٍ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَةٌ﴾ [التوبة: 122].

أي: هلا نفر طائفة للفق في الدين. وهنا تُفيد التحضيض والتحفيز، وليس الامتناع الشرطي.

وقد ذكر الزركشي أن هذه الدلالة يُحكم بها بناء على السياق، إذ تفيد "لولا" حينها الحض على الفعل (البرهان في علوم القرآن، ج1، ص318).

ثالثاً: "لولا" للتمني

في بعض المواضع تقرب "لولا" من دلالة التمني، كقولهم: "لولا أني على سفر لزرتك"، وفي القرآن تظهر هذه الدلالة ضمناً، لا صراحة، لكنها تُفهم من سياقات الحزن أو الحسرة أو التوق، كما في قوله تعالى:

﴿لَوْلَا أُنزِلَ عَلَيْهِ مَلَكٌ﴾ [الأنعام: 8]، إذ يدل على تمني القوم أن يُنزل مع الرسول ملك، وإن جاء بصيغة استفهام إنكاري.

وقد أشار السيوطي إلى هذا الاستخدام التضميني ضمن المعاني المجازية للأداة (الإلتقان، ج2، ص110).

رابعاً: "لولا" للعتاب أو اللوم (ضمنياً)

قد تُفهم "لولا" في بعض الآيات على أنها تحمل معنى العتاب، أو اللوم، كقول الله تعالى:

﴿لَوْلَا كِتَابٌ مِّنَ اللَّهِ سَبَقَ﴾ [الأنفال: 68]

أي: لولا سبق العفو من الله، لأخذ النبي بما فعله، وفيها نوع من العتاب على استعجال الفداء.

وقد فسر الطبري الآية بهذا الفهم في جامع البيان (ج10، ص64).

ملاحظة مهمة في هذا المبحث:

كل دلالة من هذه الدلالات تتعلق بالسياق العام للآية، وهو ما يجعل "لولا" من الأدوات التي يتداخل فيها المعنى النحوي بالمعنى التداولي، وهو ما سنتوسع فيه في المبحث التالي.

تتنوع دلالات "لولا" في القرآن الكريم تنوعاً يعكس عمقها الوظيفي في بناء المعنى، فهي أداة شرطية ذات طابع دلالي خاص، يمكن تصنيف استعمالاتها في القرآن الكريم ضمن محاور دلالية رئيسة، هي:

أولاً: "لولا" للامتناع لوجود

وهي أشهر دلالاتها، وتُفيد امتناع وقوع أمرٍ لوجود غيره، كقول الله تعالى:

أولاً: "لولا" للامتناع لوجود وهي أشهر دلالاتها، وتُفيد امتناع وقوع أمرٍ لوجود غيره، كقول الله ﴿ثُمَّ تَوَلَّيْتُمْ مِّنْ بَعْدِ ذَلِكَ فَكَلُولَا﴾
فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ لَكُمْ مِّنَ الْخُسْرَيْنِ﴾ البقرة: ٦٤

ففي هذه الآية امتناع كونهم من الخاسرين بسبب وجود الفضل والرحمة.

وقد بيّن ابن هشام أن هذه الدلالة هي الأصل في "لولا"، وقال: "تفيد الامتناع لوجود على المشهور من أقوال النحاة" (مغني اللبيب، ج1، ص256).

ثانياً: "لولا" للتحضيض

تأتي "لولا" أحياناً لتحفيز السامع على القيام بالفعل، فتقرب في المعنى من أدوات الأمر، كما في قوله تعالى: ﴿فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ﴾ [التوبة: 122].

أي: هلا نفر طائفةً للتفقه في الدين. وهنا تُفيد التحضيض والتحفيز، وليس الامتناع الشرطي.

وقد ذكر الزركشي أن هذه الدلالة يُحكم بها بناء على السياق، إذ تفيد "لولا" حينها الحض على الفعل (البرهان في علوم القرآن، ج1، ص318).

ثالثاً: "لولا" للتمني

في بعض المواضع تقترب "لولا" من دلالة التمني، كقولهم: "لولا أنني على سفر لزرتك"، وفي القرآن تظهر هذه الدلالة ضمناً، لا صراحة، لكنها تُفهم من سياقات الحزن أو الحسرة أو التوق، كما في قوله تعالى:

﴿لَوْلَا أُنزِلَ عَلَيْهِ مَلَكٌ﴾ [الأنعام: 8]، إذ يدل على تمني القوم أن يُنزل مع الرسول ملك، وإن جاء بصيغة استفهام إنكاري.

وقد أشار السيوطي إلى هذا الاستخدام التضميني ضمن المعاني المجازية للأداة (الإتيان، ج2، ص110).

رابعاً: "لولا" للعتاب أو اللوم (ضمنياً)

قد تفهم "لولا" في بعض الآيات على أنها تحمل معنى العتاب، أو اللوم، كقول الله تعالى:

﴿لَوْلَا كِتَابٌ مِّنَ اللَّهِ سَبَقَ﴾ [الأنفال: 68]

أي: لولا سبق العفو من الله، لأخذ النبي بما فعله، وفيها نوع من العتاب على استعجال الفداء.

وقد فسر الطبري الآية بهذا الفهم في جامع البيان (ج10، ص64).

ملاحظة مهمة في هذا المبحث:

كل دلالة من هذه الدلالات تتعلق بالسياق العام للآية، وهو ما يجعل "لولا" من الأدوات التي يتداخل فيها المعنى النحوي بالمعنى التداولي، وهو ما سنتوسع فيه في المبحث التالي.

المبحث الثالث

أثر السياق في تحديد دلالة "لولا"

تُعد "لولا" من الأدوات التي تتحدد دلالتها تحديداً دقيقاً عبر السياق اللغوي والبلاغي الذي ترد فيه، إذ أن بنيتها التركيبية المركبة، وما تحمل من احتمالات دلالية، تجعلها عرضة للتنوع في المعنى باختلاف المقام والمخاطب وغرض الخطاب.

أولاً: السياق النحوي ، يتغير معنى "لولا" بحسب ما يليها من جملة:

فإذا جاءت بعدها جملة اسمية، غالباً ما تفيد الامتناع لوجود، كقوله تعالى:

﴿وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ وَأَنَّ اللَّهَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ﴾ النور: ٢٠

وإذا تلتها جملة فعلية فعلها ماضٍ، فقد تفيد التحضيض أو العتاب، بحسب طبيعة الفعل والسياق، كما في قوله: ﴿قُلْ لَوْلَا نَفَرَ﴾ [التوبة: 122]

وقد أشار ابن يعيش إلى أهمية النظر في موقع "لولا" من الجملة لتحديد معناها (شرح المفصل، ج3، ص114).

ثانياً: السياق البلاغي والدلالي

السياق البلاغي يلعب دوراً محورياً في توجيه دلالة "لولا"، ويظهر ذلك جلياً في الآيات التي تستبطن توبيخاً أو حسرة أو تمنياً، فـ"لولا" في هذه المواطن لا تؤدي وظيفتها الشرطية المحضة، بل تتجاوزها إلى أداء بلاغي أعلى.

مثال ذلك قوله تعالى:

﴿لَوْلَا أُنْزِلَ عَلَيْهِ مَلَكٌ﴾ [الأنعام: 8]

فهي في ظاهرها استفهام إنكاري، لكنها في باطنها تمنٍ مشوب بالإنكار، وقد أكد السكاكي على هذه الوظيفة المتعددة للأداة الواحدة في ضوء المقام، فعَدَّ "لولا" من أدوات المقام المفتوح الدلالة (مفتاح العلوم، ص412).

ثالثاً: السياق القرآني العام

تتداخل دلالة "لولا" مع البنية الموضوعية للآيات القرآنية، فإذا كانت الآية في سياق نعمة، أفادت "لولا" الامتناع لوجود تلك النعمة، وإذا كانت في سياق تقصير أو تهاون، أفادت التحضيض أو العتاب.

مثال ذلك : ﴿وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ﴾ [البقرة: 251]: تدل على امتناع الفساد بوجود الدفع الإلهي.

﴿لَوْلَا جَاءُوا عَلَيْهِ بِأَرْبَعَةِ شُهَدَاءَ﴾ [النور: 13]: تدل على التوبيخ واللوم لاشتراط الشهادة.

وقد أشار الفخر الرازي إلى أن "لولا" في كل آية لا تُفهم إلا في ضوء وحدة السورة ومعانيها (مفاتيح الغيب، ج6، ص132).

المبحث الثالث: أثر السياق في تحديد دلالة "لولا"

تُعد "لولا" من الأدوات التي تتحدد دلالتها تحديداً دقيقاً عبر السياق اللغوي والبلاغي الذي ترد فيه، إذ أن بنيتها التركيبية المركبة، وما تحمله من احتمالات دلالية، تجعلها عرضة للتنوع في المعنى باختلاف المقام والمخاطب وغرض الخطاب.

أولاً: السياق النحوي، يتغير معنى "لولا" بحسب ما يليها من جملة:

فإذا جاءت بعدها جملة اسمية، غالباً ما تفيد الامتناع لوجود، كقوله تعالى:

﴿لَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ﴾ [النور: 20].

وإذا تلتها جملة فعلية فعلها ماضٍ، فقد تفيد التحضيض أو العتاب، بحسب طبيعة الفعل والسياق، كما في قوله:

﴿فَلَوْلَا نَفَرَ﴾ [التوبة: 122].

وقد أشار ابن يعيش إلى أهمية النظر في موقع "لولا" من الجملة لتحديد معناها (شرح المفصل، ج3، ص114).

ثانياً: السياق البلاغي والدلالي

السياق البلاغي يلعب دوراً محورياً في توجيه دلالة "لولا"، ويظهر ذلك جلياً في الآيات التي تستبطن توبيخاً أو حسرة أو تمنياً، فـ"لولا" في هذه المواطن لا تؤدي وظيفتها الشرطية المحضة، بل تتجاوزها إلى أداء بلاغي أعلى.

مثال ذلك قوله تعالى:

﴿لَوْلَا أُنْزِلَ عَلَيْهِ مَلَكٌ﴾ [الأنعام: 8]

فهي في ظاهرها استفهام إنكاري، لكنها في باطنها تمنٍ مشوب بالإنكار.

وقد أكد السكاكي على هذه الوظيفة المتعددة للأداة الواحدة في ضوء المقام، فعّد "لولا" من أدوات المقام المفتوح الدلالة (مفتاح العلوم، ص412).

ثالثاً: السياق القرآني العام

تتداخل دلالة "لولا" مع البنية الموضوعية للآيات القرآنية، فإذا كانت الآية في سياق نعمة، أفادت "لولا" الامتناع لوجود تلك النعمة، وإذا كانت في سياق تقصير أو تهاون، أفادت التحضيض أو العتاب.

مثال ذلك:

﴿وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ﴾ [البقرة: 251]: تدل على امتناع الفساد بوجود الدفع الإلهي.

﴿لَوْلَا جَاءُوا عَلَيْهِ بِأَرْبَعَةٍ شُهَدَاءَ﴾ [النور: 13]: تدل على التوبيخ واللوم لاشتراط الشهادة.

وقد أشار الفخر الرازي إلى أن "لولا" في كل آية لا تُفهم إلا في ضوء وحدة السورة ومعانيها (مفاتيح الغيب، ج6، ص132).

بعد أن عرضنا:

المبحث الأول: البنية اللغوية لأداة "لولا"

المبحث الثاني: دلالات "لولا" في القرآن الكريم.

المبحث الثالث: أثر السياق في تحديد دلالة "لولا"

المبحث الرابع: التوظيف التداولي لأداة "لولا" في الخطاب القرآني أولاً: المفهوم التداولي ودوره في تحليل الخطاب

يُعنى التحليل التداولي Pragmatic Analysis بدراسة اللغة في استعمالها، أي بدلالاتها في السياق الحقيقي للتخاطب، متجاوزاً البنية النحوية والدلالة القاموسية إلى المقاصد والأغراض التي يراد إيصالها.

ومن هذا المنطلق، يمكننا النظر إلى "لولا" في الخطاب القرآني على أنها أداة ذات وظيفة تداولية تتنوع بتنوع مقاصد الخطاب.

وقد أشار فان ديك إلى أهمية هذا النوع من التحليل في النصوص التي تتضمن قوة حجاجية وتأثيرية عالية، كالنصوص الدينية (Van Dijk, 1997).

ثانياً: "لولا" أداة لإثارة الانتباه وتحفيز التفكير

في بعض المواطن القرآنية، تأتي "لولا" ليس فقط لتأدية دلالة شرطية، وإنما لفتح أفقاً أمام المتلقي نحو تفكير ما، كما في قوله تعالى:

﴿لَوْلَا أُنْزِلَ هَذَا الْقُرْآنُ عَلَى رَجُلٍ مِّنَ الْقَرْيَتَيْنِ عَظِيمٍ﴾ [الزخرف: 31]

فهنا هنا تكشف ما يدور في نفس المعترضين، وتُظهره بأسلوب نقدي فيه تسفيه للرأي لا مجرد نقل له. وهذا ضرب من التوجيه التداولي الذي يجعل المتلقي يعيد النظر في منطقته.

ثالثاً: "لولا" أداة لفتح باب التأمل والتدبر

في كثير من المواطن، تتضمن "لولا" دعوة غير مباشرة للتدبر في حكمة الله، كما في قوله:

﴿وَلَوْلَا دَفَعُ اللَّهُ النَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ﴾ [البقرة: 251].

فهنا تُوظف "لولا" في سياق إثبات نعمة خفية تُدرك عبر نفي ضدها، وهي نعمة دفع الفساد، فلفت السياق نظر المتلقي إلى التدبر في سنن الله.

رابعاً: التوظيف الحواري لأداة "لولا"

في الآيات التي تنقل الحوار بين أهل الكفر والرسول، أو بينهم وبين أنفسهم، نجد "لولا" أداة مركزية في بناء الحجاج والاعتراض، مثل:

﴿لَوْلَا أُنْزِلَ عَلَيْهِ مَلَكٌ﴾ [الأنعام: 8]

أو: ﴿لَوْلَا أُوتِيَ مِثْلَ مَا أُوتِيَ مُوسَى﴾ [القصص: 48]

وهي تعكس طريقة تفكيرهم وجدالهم، وتُسهّم في بيان باطلهم من خلال عرض حججهم المغلوطة.

وقد أشار الدكتور تمام حسان إلى هذا الاستخدام حين قال:

"الخطاب القرآني لا يُبطل الاعتراضات بالصمت، بل يعرضها، ويعيد بناءها، ويكشف خطأها في ضوء البنية العامة للرسالة"

(البيان في روائع القرآن، ص 151).

الخاتمة:

بعد هذا العرض المفصل لمعاني "لولا" في القرآن الكريم، والبنية اللغوية والسياقية والتداولية التي أحاطت باستخدامها، يمكن القول إن هذه الأداة لم تُستخدم في الخطاب القرآني اعتباطاً، بل وظفت توظيفاً دقيقاً يكشف عن بلاغة التنزيل وروعة النسق القرآني.

لقد تبين أن "لولا" لا تؤدي وظيفة واحدة، بل تتلون دلالتها بتلون السياق، سواء أكان نحوياً أو دلالياً أو تداولياً. وهذا التنوع هو جزء من الإعجاز البياني في النص القرآني، حيث تنفتح الكلمة الواحدة على آفاق متعددة من المعاني دون أن تفقد تماسكها أو وظيفتها.

نتائج الدراسة:

تعدد دلالات "لولا" في القرآن الكريم بين الامتناع والتحضيض والتمني واللوم، بحسب موقعها في الجملة والسياق الذي ترد فيه.

"لولا" أداة شرطية خاصة ذات طابع تعبيري بلاغي، لا تقتصر على البناء النحوي بل تؤدي أدواراً تداولية.

السياق هو المحدد الأكبر لمعنى "لولا"، وقد تختلف الدلالة في موضعين متشابهين نحوياً إذا اختلفت غاية الخطاب أو طبيعته.

الخطاب القرآني يوظف "لولا" بوصفها أداة حجاجية تُعرض بها أقوال المعارضين وتُفند، أو تُفتح بها أبواب التأمل والتفكير.

"لولا" تمثل نموذجاً حيويًا لدراسة العلاقة بين المعنى والمعنى المقامي (التداولي) في القرآن الكريم.

توصيات الدراسة:

- 1- دعوة الباحثين إلى مزيد من الدراسات التداولية لأدوات المعاني في القرآن الكريم، مثل "لو"، "إن"، "ما"، وغيرها.
- 2- العناية بربط علم النحو بعلم الدلالة وعلم التداول، خاصة في تحليل النصوص الدينية.
- 3- تطوير مقررات اللغة والنحو لتُعنى بجوانب السياق والتأويل المقامي، لا الاكتفاء بالتركيب المجردة.
- 4- توسيع حقل "التحليل التداولي للنصوص القرآنية" ليشمل أدوات البلاغة والحجاج، بوصفها أساساً في فهم المعنى العميق للآيات.

قائمة المصادر والمراجع:

1. ابن جني، عثمان بن جني. الخصائص. تحقيق: محمد علي النجار. القاهرة: دار الهدى، د.ت.
2. ابن يعيش، يعقوب بن إسحاق (موفق الدين). شرح المفصل. بيروت: دار الكتب العلمية، 2001م.
3. الأنباري، عبد الرحمن بن محمد (أبو البركات). البيان في غريب إعراب القرآن. تحقيق: محمد حسن إسماعيل. بيروت: دار الكتب العلمية، 1998م.
4. تمام حسان. اللغة العربية معناها ومبناها. القاهرة: دار الثقافة، 1979م.
5. الجاحظ، عمرو بن بحر. البيان والتبيين. تحقيق: عبد السلام هارون. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1986م.
6. الزمخشري، محمود بن عمر (جار الله). الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل. بيروت: دار المعرفة، د.ت.
7. السباعي، مصطفى. السنن الإلهية في الأمم والجماعات والأفراد. بيروت: دار الشروق، 1982م.
8. السكاكي، يوسف بن أبي بكر. مفتاح العلوم. تحقيق: نعيم زرزور. بيروت: دار الكتب العلمية، 1987م.
9. فان ديك، تيون. تحليل الخطاب: السياقات الاجتماعية والمعرفية. ترجمة: سعيد بحيري. القاهرة: عالم الكتب، 2007م.
10. محمد مكاوي. دورة: ثوابت المبتدأ في اللغة العربية. تقديم مرئي عبر منصة زوم ويوتيوب، 2024م.
11. يحيى، شعبان. دراسات في المعنى والسياق في القرآن الكريم. القاهرة: مكتبة الآداب، 2015م.

عنوان البحث

**دمج مرتكزات المنهاج الدراسي الجديد في الرياضيات للمرحلة الابتدائية من
خلال بحث الدرس (Lesson Study)**

عادل سعدي¹

¹ طالب دكتوراه، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: adels71@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/37>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/37>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى فحص مدى وعي معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمرتكزات المنهاج الدراسي الجديد في الرياضيات، والكشف عن كيفية توظيفهم لهذه المرتكزات في التخطيط والتنفيذ الصفّي، وذلك من خلال اعتماد نموذج بحث الدرس (Lesson Study) كأداة للتطوير المهني. استخدمت الدراسة المنهج النوعي، واعتمدت على الملاحظة الصفّية والمقابلات المنظمة مع عيّنة من معلمي الرياضيات في مدرسة ابتدائية. أظهرت النتائج أن مستوى معرفة المعلمين بمرتكزات المنهاج الجديد كان محدودًا في بدايته، وأن التطبيق الصفّي لهذه المرتكزات لم يكن كافيًا، مع اعتماد ملحوظ على الكتاب المدرسي. غير أن تطبيق بحث الدرس، القائم على التخطيط التعاوني، والملاحظة، والتحليل، والتأمل، أسهم في رفع وعي المعلمين بالمرتكزات المنهجية، وتحسين ممارساتهم التدريسية، وتعميق الحوار الرياضي، وتوظيف أسئلة التفكير العليا ووسائل الإيضاح. كما انعكس ذلك إيجابًا على مشاركة التلاميذ وفهمهم الرياضي. توصي الدراسة بتعزيز برامج التطوير المهني القائمة على العمل التعاوني، واعتماد بحث الدرس كنموذج مستدام لدمج مرتكزات المنهاج الجديد وتحسين جودة تدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: مرتكزات المنهاج الدراسي، تدريس الرياضيات، المرحلة الابتدائية، بحث الدرس، التطوير المهني.

RESEARCH TITLE

Integrating the Foundations of the New Mathematics Curriculum in Elementary Education through Lesson Study

Abstract

This study aims to examine elementary school mathematics teachers' awareness of the foundations of the new mathematics curriculum and to explore how these foundations are implemented in lesson planning and classroom practice, using the Lesson Study model as a tool for professional development. A qualitative research approach was adopted, relying on classroom observations and structured interviews with a sample of mathematics teachers in an elementary school. The findings revealed that teachers' initial knowledge of the curriculum foundations was limited and that classroom implementation was insufficient, with a noticeable reliance on the textbook. However, the application of Lesson Study—based on collaborative planning, observation, analysis, and reflection—contributed to enhancing teachers' professional awareness of the curriculum foundations and improving their instructional practices. It also led to deeper mathematical dialogue, greater use of higher-order thinking questions and instructional aids, and increased student participation and conceptual understanding. The study recommends strengthening professional development programs grounded in collaborative work and adopting Lesson Study as a sustainable model for effectively integrating the new curriculum foundations and improving the quality of mathematics teaching at the elementary level.

Key Words: Curriculum foundations, mathematics teaching, elementary education, lesson study, professional development.

المقدمة

أُجريت في السنوات الأخيرة دراسات عديدة تناولت مستوى تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات في المدارس الابتدائية، وأشارت نتائجها إلى أن عددًا كبيرًا من التلاميذ لا يتقنون المهارات الأساسية في الحساب والهندسة، كما أن مستوى الفهم المفاهيمي لديهم منخفض.

على ضوء هذه المعطيات، قررت وزارة التربية والتعليم إدخال تغييرات جوهرية على المنهاج الدراسي بهدف تحسين مستوى تحصيل التلاميذ في الرياضيات. وشملت هذه التغييرات الأهداف التعليمية، والجوانب الوجدانية والقيمية. أما التغيير المركزي في المنهاج الجديد فيمكن في المرتكزات التربوية المعتمدة وتسلسل عرض الموضوعات.

تتمثل أهداف المنهاج الدراسي الجديد في الرياضيات :

- اكتساب المفاهيم والبنى الأساسية في الحساب والهندسة.
- تنمية مهارات الفهم العددي والسيطرة على المهارات الرياضية.
- الوقاية من الفشل الدراسي والشعور بالفشل.
- تعزيز محبة التلاميذ لمادة الرياضيات.

ولتحقيق هذه الأهداف، يشدد المنهاج على ضرورة إثارة اهتمام التلاميذ بموضوعات التعلم من خلال أساليب تطبيقية عملية، باستخدام محتوى ذي صلة بحياتهم اليومية. وتنظم عملية التعلم حول خبرات تعليمية أساسية، عبر دروس تتضمن المبادئ الجوهرية للمنهاج، مع دمج المرتكزات التربوية في تخطيط الدرس، مثل: افتتاح الدرس، اختتامه، المهام التحديّة، البنية الحلزونية، والنقاش الرياضي.

إحدى الغايات المركزية للمنهاج الجديد في الرياضيات هي بناء بيئة تعلم ذات معنى وتعزيز الدافعية لدى التلاميذ، لما لذلك من أثر مباشر في تحسين التحصيل الدراسي (المنهاج الدراسي الجديد في الرياضيات، 2006).

في عام 2006، نشرت وزارة التربية والتعليم المنهاج الجديد وألزمت معلمي الرياضيات في المدارس الابتدائية بتطبيق متركزاته. وبما أن كثيرًا من المعلمين يميلون إلى التدريس وفق الكتاب المدرسي المعتمد دون التعمق في وثيقة المنهاج، فقد ارتأيت فحص مدى إلمام المعلمين بمرتكزات المنهاج الجديد، وكيفية تطبيقهم لها في التدريس الصفّي.

الفصل الأول: الإطار النظري

أ. تطوّر المنهاج الدراسي في الرياضيات في التعليم الابتدائي

تُعدّ إحدى الغايات المركزية للمنهاج الدراسي أن يثير اهتمام المتعلم ويُنمّي لديه محبة التعلّم والمادة الدراسية. وعندما تكون عملية التعلّم إبداعية وذات معنى، فإن ذلك يسهم في رفع مستوى الدافعية لدى المتعلم، وهو عامل جوهري في تحسين التحصيل الدراسي في الرياضيات.

تشير نتائج الدراسات التي أُجريت خلال العقدين الأخيرين، والتي تناولت مستوى تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات في المدارس الابتدائية، إلى أن عددًا كبيرًا من التلاميذ لا يتقنون المهارات الأساسية في الحساب والهندسة، كما أن مستوى الفهم لمفاهيم الرياضيات لديهم منخفض.

شهد المنهاج الدراسي في الرياضيات خلال السنوات الأخيرة تغييرات عديدة، إلا أن التغيير المركزي في المنهاج الجديد

يتمثل أساساً في **المرتكزات التربوية المعتمدة وتسلسل عرض الموضوعات**، في حين بقيت أساليب التدريس وشروط التعلم في كثير من الحالات تقليدية. وعلى الرغم من التعديلات المتكررة التي طرأت على المنهاج عبر السنين، فقد بقيت مجموعة من الموضوعات الأساسية ثابتة وتشكل نواة المنهاج، وهي: العمليات الأربع في الأعداد الصحيحة، الكسور البسيطة والعشرية والعمليات المرتبطة بها، المسائل اللفظية، وبدايات الهندسة.

في ستينيات القرن الماضي، كانت الكتب الدراسية الشائعة في الرياضيات هي كتب تسوهر، رخافي، شكيد وغيرهم. وفي سبعينيات القرن، استبدلت هذه الكتب بكتب مثل "الرياضيات الجديدة"، "الحساب الجديد" و"كتاب الحساب"، ثم تفرعت لاحقاً كتب أخرى مشتقة من "الرياضيات الجديدة". ولم تقتصر هذه التغييرات على المضامين الرياضية فحسب، بل شملت أيضاً مقاربات التدريس.

خلال سبعينيات القرن العشرين، تأثرت عملية تدريس الرياضيات بنظرية بياجيه المتعلقة بتعلم الأطفال، والتي تؤكد أن تعلم الرياضيات يتم من خلال الانتقال من المحسوس إلى المجرد، ويرتبط بقدرة التلميذ على التفكير التأملي في أفعاله، وبما يُعرف بـ"النشاط الذاتي"، إلى جانب استخدام وسائل الإيضاح.

في عام 1972، أُدخلت تعديلات إضافية على المنهاج الدراسي في الرياضيات نتيجة التأثير بالإصلاح التربوي في الولايات المتحدة، حيث أُضيفت موضوعات جديدة مثل: البنى الرياضية، نظرية المجموعات كأساس للأعداد، والتحويلات الإيزومترية في الهندسة. وبالتوازي مع ذلك، أُعدت كتب دراسية جديدة تعكس روح المنهاج الجديد (كوبر، ضمن مجلة "عليه"، 2007).

في ثمانينيات القرن الماضي، أُخرج موضوع "نظرية المجموعات" من المنهاج، وأدخل موضوعان جديداً هما: الاحتمالات واستخدام الآلة الحاسبة. ورغم إدراج هذين الموضوعين في وثيقة المنهاج، فإن تدريسهما الفعلي كان محدوداً جداً (نشر، ضمن "عليه"، 2000).

أما في المنهاج الدراسي الجديد في الرياضيات (2006)، فقد أُلغيت موضوعات الاحتمالات واستخدام الآلة الحاسبة، وأُضيفت موضوعات جديدة، من بينها: تحليل المعطيات، تحليل الاحتمالات، وتنمية الحس العددي. وعلى الرغم من هذه التغييرات، ظلت الموضوعات المركزية التي تُدرّس في المرحلة الابتدائية محفوظة، وهي ما يُعرف بموضوعات "المنهاج الأساسي".

يشير المنهاج الأساسي إلى المحتوى الجوهرية الذي يجب على كل متعلم اكتسابه ليتمكن من التعامل مع متطلبات الحياة اليومية من منظور رياضي. ورغم وجود توسعات حول هذا المنهاج، فإن الإفراط فيها قد يؤدي إلى إثقال كاهل التلاميذ، وأحياناً إلى الإخفاق الدراسي.

توجد كذلك مواءمة واضحة بين مضامين مناهج الرياضيات في المدارس الابتدائية في إسرائيل وبين الكتب الدراسية المعتمدة في أنظمة تعليمية مختلفة حول العالم. وكما ورد في المقدمة، فإن التغيير الجوهرية في المنهاج الجديد يتمثل في التركيز على **المرتكزات التربوية وتنظيم الموضوعات**.

ووفقاً للمنطق الذي يستند إليه منهج الرياضيات الجديد (2006)، وبالمقارنة مع المنهاج السابق، فقد طُبّق تغييرين عامين في جميع الصفوف:

1. تقييد استخدام الآلة الحاسبة.
2. إلغاء مبدأ الأسبقية، الأمر الذي أدى إلى تقليص عدد الموضوعات التي تُدرّس.

ب. تدريس الرياضيات في المدرسة الابتدائية

ليس كل من يزاول التدريس يُعدّ بالضرورة معلماً؛ فليس كل من يعلم هو معلم، وليس كل معلم هو مربٍّ. فعملية التدريس لا تقتصر على نقل المحتوى الدراسي بصورة ناجحة، بل تتضمن بناء علاقة تربوية مع التلميذ، علاقة من شأنها أن تسهم في رفع مستوى الدافعية لديه، وإثارة اهتمامه بالمادة الدراسية، بل والتعلم بدافع المتعة.

ولتسهيل فهم التلاميذ للرياضيات، والحد من صعوبات التعلم في هذا المجال، يمكن تعريفهم بتاريخ تطور الرياضيات بوصفها نتاجاً إنسانياً وثقافياً (كوبر، 1995). ويُعدّ دمج تاريخ الرياضيات جزءاً مهماً من المنهاج الدراسي، إذ يمكن من خلاله عرض تطور المفاهيم والموضوعات التي يتعلمها التلاميذ في دروس الرياضيات، الأمر الذي يسهم في رفع دافعيتهم نحو التعلم. كما أن الإلمام بتاريخ تطور الرياضيات قد يؤثر إيجاباً في طريقة إدراك التلاميذ للمفاهيم المختلفة، وفي الوقت نفسه ينعكس على أساليب التدريس التي يعتمد عليها المعلمون.

ورد في منشور المدير العام لوزارة التربية والتعليم (1996)، استناداً إلى توصيات لجنة البروفيسور هراري، تأكيد على أهمية التربية الإنسانية التي تسعى إلى تنمية فهم روح الإنسان في سياقه الاجتماعي والثقافي والقيمي، أي من منظور تاريخي (وزارة التربية والتعليم والثقافة والرياضة، 1996). فالرياضيات مرتبطة بالثقافة، ويُستحسن تطوير خطاب تربوي يربط الرياضيات بثقافة المجتمع، لما لذلك من دور في إثارة اهتمام التلاميذ، ومساعدتهم على اكتساب التقدير والاحترام الاجتماعي، بل وحتى الشعور بالمتعة والانتماء للمجتمع الذي يعيشون فيه.

ولتطوير تعليم الرياضيات في المرحلة الابتدائية، لا بد من تحديد أهداف واضحة وصريحة في المنهاج الدراسي. كما يجب التمييز بين **المحتوى الرياضي وطرائق التدريس**؛ فالمحتوى الرياضي يشمل المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتمارين، وغيرها، في حين أن طرائق التدريس قد تتنوع بين استخدام وسائل الإيضاح، التدريس الفردي، التدريس الجماعي، أو التدريس في الصف الكامل.

من المهم التأكيد على أنه لا توجد طريقة واحدة مثالية لتدريس الرياضيات تصلح لجميع التلاميذ والمعلمين وفي جميع الصفوف ولكل الموضوعات. فكل معلم يدرّس الرياضيات بطرائق مختلفة ووسائل متنوعة. ولكي يكون معلم المرحلة الابتدائية متمكناً في تدريس الرياضيات، ينبغي أن يمتلك إلماماً عميقاً بالمحتوى الرياضي، ويمكن تعزيز ذلك من خلال الدورات التدريبية والعمل التعاوني لفريق الرياضيات المدرسي.

إلى جانب ذلك، يجب أن يتمتع المعلم بتأهيل ديداكتيكي واسع، وأن يمتلك مهارات متنوعة في طرائق وأساليب التدريس، بما يمكنه من مواءمة تدريسه مع احتياجات التلاميذ المختلفة داخل الصف. كما ينبغي أن يمتلك المعلم معرفة منهجية تمكنه من اتخاذ قرارات تربوية واعية تتناسب مع احتياجات التلاميذ، والظروف الخاصة، والسياقات الصفية المتغيرة (إيدن، 1996).

يشير المنهاج الدراسي الجديد في الرياضيات إلى أنه في مواقف تعليمية معينة يُستحسن عرض الموضوعات باستخدام وسائل الإيضاح، نظراً لأن غالبية تلاميذ المرحلة الابتدائية يوجدون في مرحلة التفكير المحسوس. ففي هذه المرحلة، يستطيع التلاميذ التوصل إلى تعميمات عندما يتعاملون مع أدوات ومواد محسوسة. لذا، يجب أن تبدأ عملية تعليم وتعلم الرياضيات بنشاطات تعتمد على المحسوس، على أن يرافق ذلك تأمل (تفكير انعكاسي) في النشاط، مما يتيح الانتقال التدريجي من التفكير المحسوس إلى التفكير المجرد.

وينص المنهاج الجديد على أن لكل صف دراسي مجموعة متنوعة من إمكانات استخدام التمثيلات ووسائل الإيضاح، ويشدد على أهمية توظيف هذه الوسائل عند تدريس أي موضوع رياضي جديد (المنهاج الدراسي الجديد في الرياضيات، 2006).

ج. مقاربات تدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية

تشير المقارنات الدولية إلى أن مستوى تحصيل التلاميذ في الرياضيات في إسرائيل مقلق مقارنة بدول أخرى. ويرى مختصون في مجالات الرياضيات، والعلوم، والتكنولوجيا، والاقتصاد، وصناعة الهاي-تك أن تنمية التفكير الرياضي تُعدّ موردًا وطنيًا من الدرجة الأولى.

في ضوء هذه المعطيات، أطلقت وزارة التربية والتعليم في العام الدراسي 2002 برنامجًا لتطوير تعليم الرياضيات في المرحلة الابتدائية، تمثلت أهدافه في:

1. رفع مستوى تحصيل التلاميذ.

2. تأهيل معلمين متخصصين في تدريس الرياضيات.

3. تطوير طرائق تدريس الرياضيات وأساليب تقويم المتعلمين.

4. زيادة عدد حصص الرياضيات لكل متعلم.

5. ملائمة التدريس مع احتياجات الصفوف المختلفة.

وقد أظهرت مراجعات معمقة لواقع التعليم الرياضي في المرحلة الابتدائية وجود صعوبات لدى التلاميذ في حل المسائل اللفظية وفي موضوعات الهندسة، وهي صعوبات تنعكس بوضوح في الاختبارات الخارجية (الميتساف). كما تبين وجود اعتماد كبير على مواد تعليمية تمثل مقارنة واحدة محل جدل، إضافة إلى صعوبة التدريس في الصفوف غير المتجانسة وكبيرة العدد. وتشير البيانات كذلك إلى قصور في التأهيل الرياضي لدى بعض المعلمين، وإلى قلة مشاركتهم في برامج التطوير المهني المتخصصة.

تحتل الرياضيات مكانة مركزية في المنهج الدراسي في إسرائيل منذ مرحلة رياض الأطفال وحتى التعليم الثانوي، وهي مادة إلزامية للحصول على شهادة البجروت (تيروش، 1997).

وعلى الرغم من التعديلات المتكررة التي طرأت على مناهج الرياضيات، فإن هذه التغييرات لم تُحدث تحولًا جوهريًا في أساليب التدريس، إذ لا يزال العديد من المعلمين يعتمدون على الكتب المدرسية كمصدر أساسي للمعرفة، ويواصلون التدريس بأسلوب تقليدي تلقيني دون توظيف استراتيجيات تدريس حديثة (منيس، 1999).

يشير المنهج الدراسي إلى أهمية بناء بيئة تعلم ذو معنى من خلال أنشطة قائمة على الإبداع والبناء، بهدف إثارة اهتمام التلاميذ وتعزيز دافعيتهم نحو التعلم، وهو عامل أساسي في رفع مستوى التحصيل الدراسي. وتتوافق هذه الرؤية مع المقاربة البنائية (Constructivist Approach)، التي تسعى إلى تنمية متعلم مفكر قادر على التوجيه الذاتي.

يمكن تحقيق التطور المهني للمعلمين من خلال العمل التعاوني لفريق الرياضيات المدرسي، ومن خلال تطبيق نموذج بحث الدرس كعملية منظمة تهدف إلى تحسين التدريس ورفع مستوى تحصيل التلاميذ.

د. المعلم والمنهج الدراسي

يُقصد بالمنهج الدراسي الإطار الذي يوجّه مسار التعلم، ويشمل التصور الفكري، والمبادئ، وقوائم الموضوعات، والمضامين، والخبرات، والأنشطة التعليمية. وتوجد أشكال متعددة للمناهج الدراسية، مثل: السيلابوس، ودليل المعلم، والحزم المنهجية. كما يمكن التمييز بين نوعين أساسيين من المناهج:

1. **مناهج مغلقة** لا تتيح حرية الاختيار، وتُلزم المعلم بالسير خطوة بخطوة، ما يحدّ من استقلاليته ولا يسمح له بالإبداع.

2. **مناهج مفتوحة** تمنح المعلم حرية ديداكتيكية، وتمكّنه من العمل باستقلالية وإبداع (بن بيرتس، 1995).

يتعيّن على المعلمين تفعيل الاعتبارات المنهجية بما يتلاءم مع احتياجات تلاميذهم، والظروف الخاصة، والسياقات الصفية المتغيرة والتمايز. وتُعدّ مشاركة المعلمين في تطوير المناهج ذات أهمية كبيرة، لأنهم الأكثر معرفة بتلاميذهم وبالبيئة التعليمية التي يعملون فيها (شكدي، ضمن بن بيرتس، 1995).

يتوجب على المعلم تحمّل مسؤولية تنفيذ المنهاج واستخدام المواد التعليمية بصورة واعية ومهنية. فبعض المعلمين يرون أنفسهم مستقلين ومؤهلين لاتخاذ قرارات منهجية، ويدخلون تعديلات تتلاءم مع احتياجات تلاميذهم. في المقابل، يلتزم معلمون آخرون التزاماً حرفياً بالمنهاج والكتاب المدرسي، ولا يميلون إلى إجراء تعديلات أو مواءمات.

تتمحور إحدى الإشكاليات المركزية حول درجة استقلالية المعلم:

هل يُتوقع من المعلمين تنفيذ المناهج المطوّرة خارجياً بأمانة تامة؟ أم يُنظر إليهم كمهنيين مستقلين قادرين على التخطيط، والاختيار، وتطوير مواد تعليمية؟

تُظهر الأبحاث أن عمليات التعلّم ومخرجاتها تتحدد بدرجة كبيرة وفق خبرة المعلم وقدرته على تفسير المنهاج وتوظيفه (بن بيرتس، 1995).

المعلم الذي يتعمّق في المنهاج الدراسي يستطيع بلورة طرائق تدريس تتلاءم مع أسلوبه المهني وأنماط تعلّم تلاميذه، وبذلك يعزز فاعلية التدريس. كما يحق له اختيار الكتب الدراسية، وطرائق التدريس، ووسائل الإيضاح، شريطة أن تكون جميعها منسجمة مع مبادئ المنهاج.

إن امتلاك معرفة منهجية يمكّن المعلم من اتخاذ قرارات تربوية واعية، ويجعله مستهلكاً ناقداً للبرامج والمواد التعليمية، من خلال الفحص المستمر لإمكاناتها وجدواها في الممارسة الصفية اليومية (زيلبرشتاين، 1994).

هـ. تخطيط درس رياضيات جيّد

تناولت دراسات عديدة، لا سيما في الدول ذات التحصيل المرتفع في الرياضيات، موضوع بحث الدرس كأداة للتطور المهني. ويُعدّ بحث الدرس عملية تشاركية مستمرة نشأت في اليابان، تعتمد على عمل جماعي لمجموعة من المعلمين يقومون بتخطيط الدرس، وتنفيذه، وملاحظته، وتحليله، ثم تحسينه.

تركّز هذه العملية على فهم تفكير التلاميذ، وتحليل مسار الدرس داخل الصف، وليس على تقليد نموذج معيّن أو عرض درس مثالي. وتشير الأبحاث إلى أن تحسين التدريس في الرياضيات يتحقق بشكل أفضل من خلال العمل التعاوني لفريق الرياضيات المدرسي (Isoda وآخرون، 2007).

عند تخطيط درس في الرياضيات، ينبغي على المعلم مراعاة:

- دمج مرتكزات المنهاج الدراسي الجديد.
- تنمية التفكير الرياضي.
- إتاحة فرص للتبرير والتفسير من قبل التلاميذ.

- تشجيع التعلّم الذاتي والفهم العلائقي، بدل الاختصار على الحفظ والفهم الأدوات قصير المدى.

يمرّ تلاميذ المرحلة الابتدائية بنوعين من المعرفة: المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية، ومن الضروري دمجها معاً في عملية التعلّم (Wearne & Hiebert, 1993).

خصائص الدرس الجيد في الرياضيات:

- افتتاح مرتبط بالمعرفة السابقة.
- أهداف واضحة قابلة للتحقيق.
- مهام رياضية ذات معنى وتحديّ.
- حوار رياضي قائم على أسئلة تفكير عليا.
- مراعاة الفروق الفردية.
- معالجة التصورات الخاطئة.
- تقويم مستمر وختامي.
- تأمل ذاتي (تغذية راجعة) بعد الدرس.

و. مرتكزات المنهاج الدراسي الجديد في الرياضيات

استناداً إلى وثيقة وزارة التربية والتعليم (2006)، فإن التغيير الجوهرى في المنهاج الجديد لا يكمن في المحتوى ذاته، بل في المرتكزات التربوية وتسلسل عرض الموضوعات. ومن أبرز هذه المرتكزات:

- الحس العددي والهندسي
- السيطرة على المهارات الرياضية
- حل المسائل اللفظية
- التعامل مع مهام بحث واستقصاء
- استخدام التمثيلات ووسائل الإيضاح
- فهم العلاقات بين المفاهيم
- استخدام اللغة الرياضية بدقة
- البنية الحلزونية في التعلم
- التقويم التكويني والختامي

تسهم هذه المرتكزات في بناء تعلّم ذي معنى، وتطوير التفكير الرياضي، ومنع الإخفاق الدراسي، وتعزيز محبة التلاميذ لمادة الرياضيات.

الفصل الثاني: المنهجية

أ. هدف البحث

يهدف هذا البحث إلى:

1. فحص مدى وعي معلمي الرياضيات في المدارس الابتدائية بمرتكزات المنهاج الدراسي الجديد في الرياضيات.
2. التحقق من مدى تطبيق المعلمين لهذه المرتكزات في تخطيط الدروس وتنفيذها داخل الصف.
3. توظيف نموذج بحث الدرس ((Lesson Study كأداة لدمج مرتكزات المنهاج الجديد في التدريس، وتحسين الممارسات التعليمية.

ب. أسئلة البحث

يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. إلى أي مدى يعرف معلمو الرياضيات في المدارس الابتدائية مرتكزات المنهاج الدراسي الجديد؟
2. ما تصوّر المعلمين لخصائص الدرس الجيد في مادة الرياضيات؟
3. هل يطبق المعلمون مرتكزات المنهاج الدراسي الجديد في عمليات التعليم-التعلم-التقويم؟ وإذا كان الأمر كذلك، فكيف يتم هذا التطبيق؟

ج. فروض البحث

ينطلق البحث من الفروض التالية:

1. معرفة المعلمين بمرتكزات المنهاج الدراسي الجديد في الرياضيات محدودة.
2. المعلمون على دراية بخصائص الدرس الجيد في الرياضيات، إلا أنهم لا يطبقونها بصورة كافية في التدريس.
3. المعلمون لا يطبقون مرتكزات المنهاج الدراسي الجديد في ممارساتهم التعليمية اليومية.

د. منهج البحث

عينة البحث

تكوّنت عينة البحث من ثلاثة معلمين:

- معلمتان تدرّسان في الصفوف الثالث والرابع، تعملان بدوام جزئي، ولكل منهما خبرة تدريسية تبلغ سبع سنوات.
- معلم واحد يدرّس في الصفوف الخامس والسادس، يعمل بدوام كامل، وله خبرة تدريسية تمتد ست سنوات.

أدوات البحث

تم جمع المعطيات باستخدام أداتين أساسيتين:

1. مقابلات منظّمة
2. ملاحظات صفية (تصوّرات)

المشاهدات الصفية

أُجريت مشاهدتان صفيتان في صف رابع يضم ثلاثين تلميذاً. استغرقت كل مشاهدة نحو 45 دقيقة.

- أُجريت المشاهدة الأولى في الحصة الثالثة من اليوم الدراسي، قبل تقديم الإرشاد للمعلمتين، وهدفت إلى فحص مدى تطبيق مرتكزات المنهاج الجديد في التدريس.
- أُجريت المشاهدة الثانية بعد تقديم الإرشاد، وتحليل الملاحظة الأولى، وبناء مخطط درس محسن بصورة مشتركة. وقد تناولت هذه المشاهدة تنفيذ الدرس المحسن من قبل إحدى المعلمتين في الصف الرابع.

المقابلات

أُجريت مقابلات فردية مع كل من المعلمتين اللتين تدرسان في الصفوف الثالث والرابع، واستغرقت كل مقابلة نحو 45 دقيقة. وهدفت المقابلات إلى استقصاء مستوى وعي المعلمات بمرتكزات المنهاج الجديد، وكيفية تطبيقها في التدريس. تناولت المقابلات الموضوعات التالية:

- خصائص الدرس الجيد في الرياضيات
- تخطيط الدرس
- أساليب تقويم التلاميذ
- المشاركة في برامج التطوير المهني المتعلقة بالمنهاج الجديد
- التصور الفكري للمنهاج الدراسي
- أهداف تدريس الرياضيات
- نقاط القوة والضعف في المنهاج الجديد
- الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيقه

سير البحث

اعتمد البحث منهجاً نوعياً، استهدف فحص وعي المعلمين بمرتكزات المنهاج الدراسي الجديد وتطبيقها، من خلال الملاحظات الصفية، والمقابلات، وتطبيق نموذج بحث الدرس.

أُجري البحث في مدرسة ابتدائية في شمال البلاد، بمشاركة فريق الرياضيات المدرسي المؤلف من ثلاثة معلمين. في المرحلة الأولى، أُجريت ملاحظة مشتركة لدرس في الصف الرابع، وتم توثيق مجريات الدرس بهدف فحص مدى تطبيق المرتكزات المنهجية في التدريس. بعد ذلك، تم تحليل الدرس بصورة جماعية.

في المرحلة الثانية، أُجريت مقابلات فردية مع المعلمين للتحقق من مستوى وعيهم وتطبيقهم للمرتكزات. عقب ذلك، قُدمت إرشادات تربوية للمعلمين حول مرتكزات المنهاج الجديد وكيفية تخطيط درس في الرياضيات يراعي هذه المرتكزات. وتم تحليل الدرس مرة أخرى، وإجراء نقاش مهني، وتحسين مخطط الدرس بصورة مشتركة.

في المرحلة الأخيرة، حُطّط ونُفذ درس جديد في موضوع رياضي جديد وفق مرتكزات المنهاج، ثم أُجريت ملاحظة صفية إضافية للدرس، تلاها تحليل جماعي وتعديل مخطط الدرس.

الفصل الثالث: النتائج

أ. مدى إلمام المعلمين بمرتكزات المنهاج الدراسي الجديد في الرياضيات

سعى هذا البحث إلى فحص مستوى وعي المعلمين بمرتكزات المنهاج الدراسي الجديد في الرياضيات، وذلك من خلال الملاحظة الصفية والمقابلات الشخصية مع معلمتين في مدرسة ابتدائية في شمال البلاد.

بعد إجراء الملاحظة الصفية الأولى وتحليلها بصورة جماعية، تبين أن المعلمة الأولى طبقت جزءًا محدودًا فقط من مرتكزات المنهاج الدراسي الجديد. فعلى الرغم من أن الدرس كان منظمًا وجيدًا من حيث البناء العام، إلا أنه كان قليل التحدي، حيث لم تُدمج المرتكزات المنهجية بصورة كافية.

افتتحت المعلمة الدرس بعرض سؤالين من أسئلة اختبار "الميتساف" على اللوح:

1. بلغ عدد السكان في القدس وتل أبيب وحيفا معًا 1,366,900 نسمة. عدد سكان القدس 719,000 نسمة، وعدد

سكان حيفا 267,000 نسمة. كم يبلغ عدد سكان تل أبيب؟

2. خرجت مجموعة من الأطفال في رحلة، وركبوا الدراجات لمدة خمس ساعات. في كل ساعة من الساعات الأربع

الأولى قطعوا 10 كم، وفي الساعة الخامسة قطعوا 15 كم. كم كيلومترًا قطع الأطفال بالمجموع؟

ربطت الأسئلة بالحياة اليومية وبالعالم التلاميذ، وكانت مناسبة من حيث المحتوى. أدارت المعلمة نقاشًا مع التلاميذ وطرحت أسئلة توجيهية، إلا أن معظم الأسئلة كانت في مستويات تفكير متوسطة، مثل:

- ما المطلوب في السؤال؟

- هل توجد طريقة أخرى للحل؟

لم تُطرح أسئلة تتطلب تفكيرًا عميقًا، مثل:

- لماذا تعتقد أن الإجابة صحيحة؟

- كيف يمكن التأكد من منطقية النتيجة؟

- برّر طريقة الحل التي استخدمتها.

كما لجأت المعلمة في بعض الأحيان إلى تقديم تلميحات أو أجزاء من الحل، الأمر الذي حدّ من فرص التفكير المستقل لدى التلاميذ. وبناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أن تخطيط الدرس لم يستند بصورة واضحة إلى مرتكزات المنهاج الدراسي الجديد، ما يدل على ضعف معرفة المعلمة بهذه المرتكزات.

مقارنة بين المرتكزات المنهجية والتطبيق الصفّي

● **تنمية التفكير الرياضي:** لم يكن هذا المرتكز بارزًا في الدرس، إذ لم تُطرح أسئلة تفكير عليا بصورة منهجية، على الرغم من أن المنهاج الجديد يؤكد ضرورة دمج هذا المرتكز في جميع دروس الرياضيات.

● **الحس العددي:** لم يتم توظيف هذا المرتكز بالشكل المطلوب، حيث لم يُطلب من التلاميذ تقدير النتائج أو التحقق من صحتها بطرائق مختلفة.

● **السيطرة على المهارات الرياضية:** اقتصر التدريس على مستويات تفكير منخفضة نسبيًا، ركزت على تحديد المعطيات وتنفيذ خطوات الحل دون تعميق الفهم.

- **تنوع الاستراتيجيات:** عرضت المعلمة أكثر من طريقة حل، إلا أن هذه الطرق لم تُحفّز التفكير الإبداعي أو استخدام استراتيجيات غير نمطية.

تشير هذه النتائج إلى أن تطبيق المرتكزات المنهجية كان محدوداً، ويعكس ضعفاً في الوعي بها.

ب. تطبيق مرتكزات المنهاج الجديد في عمليتي التعليم والتعلم

أظهرت المقابلات مع المعلمات أنهنّ يملكن معرفة عامة بأهداف المنهاج الدراسي الجديد، إلا أن معرفتهن بالمرتكزات التفصيلية وكيفية ترجمتها إلى ممارسات صفية كانت محدودة. وقد اعتمدت المعلمات بدرجة كبيرة على الكتاب المدرسي، دون الرجوع المنتظم إلى وثيقة المنهاج.

بعد تقديم الإرشاد التربوي، وتحليل الدرس الأول، وبناء مخطط درس جديد بصورة مشتركة، لوحظ تحسن واضح في تطبيق المرتكزات خلال الملاحظة الصفية الثانية. فقد تضمن الدرس المحسن:

- أسئلة تفكير عليا

- حواراً رياضياً أعمق

- توظيف وسائل إيضاح

- إتاحة فرص لتبرير الحلول

- تعزيز التعلم التعاوني

وقد انعكس ذلك إيجاباً على مشاركة التلاميذ، وعلى مستوى فهمهم للمادة.

الفصل الرابع: الخلاصة، النقاش، الاستنتاجات والتوصيات

أ. الخلاصة والنقاش

تشير نتائج البحث إلى أن مستوى وعي المعلمين بمرتكزات المنهاج الدراسي الجديد في الرياضيات كان محدوداً في بدايته، وأن التطبيق الصفّي لهذه المرتكزات لم يكن كافياً. إلا أن إدخال نموذج بحث الدرس أسهم في رفع مستوى الوعي المهني لدى المعلمين، وفي تحسين ممارساتهم التدريسية.

أظهر العمل التعاوني لفريق الرياضيات المدرسي أن التخطيط المشترك، والملاحظة، والتحليل، والتأمل، تشكّل أدوات فعالة للتطور المهني، وتسهم في تحسين جودة التدريس ورفع مستوى تحصيل التلاميذ.

ب. الاستنتاجات والتوصيات

الاستنتاجات

1. معرفة المعلمين بمرتكزات المنهاج الجديد في الرياضيات محدودة دون إرشاد مهني منظم.
2. الاعتماد المفرط على الكتاب المدرسي يقلل من تطبيق المرتكزات المنهجية.
3. نموذج بحث الدرس يشكّل إطاراً فعالاً لتطوير التدريس وتحسين التعلم.

التوصيات

1. تعزيز برامج التطوير المهني التي تركز على مرتكزات المنهاج الجديد.
2. تشجيع العمل التعاوني بين معلمي الرياضيات داخل المدرسة.
3. اعتماد بحث الدرس كنموذج مستدام للتطوير المهني.
4. تقليص الاعتماد الحصري على الكتاب المدرسي، والعودة المنتظمة إلى وثيقة المنهاج.

الفصل الخامس: التأمل الذاتي في مسار البحث

أتاح هذا البحث فرصة للتعلم في فهم التحديات التي تواجه المعلمين عند تطبيق منهاج جديد، وأبرز أهمية الإرشاد المهني والعمل التعاوني. كما ساهم في تطوير فهمي الشخصي لدور بحث الدرس في تحسين التدريس، وفي تعميق المعرفة التربوية والمنهجية.

أدركت خلال البحث أن التغيير التربوي الحقيقي لا يتحقق عبر فرض تعليمات جديدة فحسب، بل من خلال مرافقة المعلمين، وتمكينهم من التأمل في ممارساتهم، وتوفير بيئة داعمة للتعلم المهني المستمر.

المراجع

1. Craig CJ, Ross V. Cultivating the image of teachers as curriculum makers. In: Connelly FM, editor. *The Sage handbook of curriculum and instruction*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications; 2008. p. 282–305.
2. Clarke DM, Clarke BA. Teaching children mathematics. *Teaching Children Mathematics*. 2003;10(4):204–209.
3. Fennema E, Carpenter TP, Franke ML, Levi L, Jacobs VR, Empson SB. A longitudinal study of learning to use children's thinking in mathematics instruction. *J Res Math Educ*. 1996;27(4):403–434.
4. Greenes C, Schulman L, Spungin R. Developing sense about numbers. *Arithmetic Teacher*. 1993;40(8):470–475.
5. Hiebert J, Carpenter TP. Learning and teaching with understanding. In: Grouws DA, editor. *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan; 1992. p. 65–97.
6. Isoda M, Stephens M, Ohara Y, Miyakawa T. *Japanese lesson study in mathematics: Its impact, diversity and potential for educational improvement*. Singapore: World Scientific Publishing; 2007.
7. Shulman LS. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educ Rev*. 1987;57(1):1–22.
8. Smith JP. Efficacy and teaching mathematics by telling: A challenge for reform. *J Res Math Educ*. 1996;27(4):387–402.
9. Jacobs VR, Ambrose RC. Making the most of story problems. *Teaching Children Mathematics*. 2009;16(5):260–266.

عنوان البحث

**توظيف التقنيات الذكية في إدارة التفاعل التربوي في بيئات التعليم الشرعي عن بُعد: نظام
(تفاعل) نموذجاً تطبيقياً (دراسة حالة على حلقات المتون العلمية بالمسجد النبوي)**

عثمان كمال محمود محمد أحمد¹

¹ جامعة النيلين، السودان.

بريد الكتروني: osmankamal2000@hotmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/38>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/38>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور التقنية في تحسين إدارة التفاعل بين الطلاب والمعلمين في بيئات التعليم عن بُعد، بالتطبيق على حالة حلقات حفظ المتون العلمية بالمسجد النبوي الشريف. ولتحقيق ذلك، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة وزعت على عينة عشوائية قوامها (230) من المعلمين والطلاب، إضافة إلى المنهج التطبيقي عبر تصميم نظام تقني مقترح (نظام تفاعل) Tafa3ul Smart Interaction Manager أظهرت النتائج أن التقنية تؤدي دوراً "كبيراً جداً" في إدارة التفاعل بمتوسط حسابي (4.26)، وأن أبرز التحديات تكمن في البنية التحتية التقنية وقلة تنوع أدوات التفاعل. وبناءً على النتائج، قدمت الدراسة نظام "تفاعل" القائم على (ODK) كحل تقني مبتكر لقياس مؤشرات الأداء (الرضا، المشاركة، وضوح المهمة، جودة الاتصال) وتحويلها إلى بيانات كمية تدعم اتخاذ القرار. أوصت الدراسة بتبني أنظمة التحليل الذكي وتدريب المعلمين على استراتيجيات التفاعل غير المتزامن لتعزيز استدامة التعليم الشرعي الرقمي.

الكلمات المفتاحية: إدارة التفاعل، التعليم عن بُعد، التعليم الشرعي، نظام تفاعل، المسجد النبوي، ODK.

RESEARCH TITLE**Employing Smart Technologies to Manage Educational Interaction in Remote Islamic Education Environments: The "Tafa3ul" System as an Applied Model**
(A Case Study of the Scholarly Texts Circles at the Prophet's Mosque)**Abstract**

This study aimed to investigate the role of technology in improving interaction management between students and teachers in distance learning environments, specifically within the scientific text memorization circles at the Prophet's Mosque. The researcher employed a descriptive-analytical method via a questionnaire administered to a random sample of (230) teachers and students, alongside an applied approach by designing the "Tafa3ul Smart Interaction Manager" system. The results indicated that technology plays a "very significant" role in interaction management (mean 4.26). The main challenges identified were technical infrastructure and a lack of diverse interactive tools. Based on these findings, the study proposed the "Tafa3ul" system, based on ODK, as an innovative solution to measure performance indicators (satisfaction, participation, task clarity, connection quality) and convert them into quantitative data for decision-making. The study recommends adopting smart analysis systems and training teachers on asynchronous interaction strategies to enhance digital Islamic education sustainability.

Key Words: Interaction Management, Distance Learning, Islamic Education, Tafa3ul System, Prophet's Mosque, ODK.

1- المقدمة :

يشهد العالم تحولات جذرية في منظومة التعليم، حيث لم يعد التعليم عن بعد مجرد خيار بديل للطوارئ، بل أصبح نمطاً استراتيجياً تعتمد عليه كبرى المؤسسات التعليمية والدينية لنشر المعرفة وتجاوز الحدود الجغرافية، كما يُعد التفاعل (Interaction) بين أطراف العملية التعليمية (المعلم، الطالب، المحتوى) العمود الفقري لنجاح هذا النمط التعليمي؛ إذ بدونه تتحول العملية إلى مجرد نقل للمعلومات يفتقر للروح التربوية والتأثير المعرفي العميق.

وتكتسب حلقات التعليم في المسجد النبوي الشريف خصوصية فريدة، حيث تجمع بين أصالة المحتوى الشرعي (المتون العلمية) وحداثة الوسيلة (المنصات الرقمية)، مستهدفة طلاب علم من أكثر من 160 دولة، إلا أن هذه النقلة النوعية تفرز تحديات تتعلق بـ "إدارة التفاعل"، حيث يواجه المعلمون صعوبات في رصد مشاركة الطالب، وقياس رضاهم، وضمان جودة الاتصال في بيئة افتراضية تفتقر للحضور الفيزيائي.

من هنا، تأتي هذه الورقة لتقدم معالجة علمية تجمع بين التشخيص الميداني والحل التطبيقي، من خلال دراسة واقع استخدام التقنية في هذه الحلقات، ومن ثم تقديم نظام تقني مبتكر (تفاعل) يساهم في حوكمة وضبط جودة التفاعل.

2- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

تتمثل مشكلة الدراسة في وجود فجوة بين توفر الأدوات التقنية في منصات التعليم عن بعد، وبين الاستثمار الأمثل لها في "إدارة التفاعل"، مما يؤدي أحياناً إلى ضعف انخراط الطالب أو صعوبة متابعة المعلم للأداء النوعي في الحلقات القرآنية والعلمية. ويمكن صياغة المشكلة في السؤال الرئيس التالي : ما دور التقنية في تحسين إدارة التفاعل بين الطلاب والمعلمين في حلقات التعليم عن بعد بالمسجد النبوي، وما النموذج التقني المقترح لتعزيز هذا الدور؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

1. ما واقع استخدام أدوات التقنية في إدارة التفاعل التعليمي من وجهة نظر المعلمين والطلاب؟

2. ما التحديات التي تواجه استخدام التقنية في التفاعل الصفي؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء العينة تعزى لمتغيرات (المهنة، الخبرة)؟

4. كيف يمكن تصميم نظام ذكي يساهم في قياس وتحسين مؤشرات التفاعل؟

3- الإطار النظري والدراسات السابقة :**3.1 إدارة التفاعل في التعليم عن بعد**

يُعرف التفاعل في بيئات التعلم الإلكتروني بأنه العملية التي يتم من خلالها تبادل الأفكار والمشاعر والمعلومات بين المعلم والمتعلم، أو بين المتعلمين أنفسهم، أو مع المحتوى التعليمي، وتشير نظريات التعلم الحديثة، مثل النظرية البنائية الاجتماعية، إلى أن المعرفة تُبنى من خلال الحوار والتفاوض الاجتماعي، وهو ما يفرض على بيئات التعلم عن بعد توفير قنوات اتصال متزامنة (Synchronous) وغير متزامنة (Asynchronous) لتعويض غياب التفاعل الوجيه.

3.2 خصوصية تعليم المتون العلمية

رقمياً تتطلب حلقات تحفيظ المتون العلمية (مثل: ألفية ابن مالك، زاد المستقنع) نمطاً خاصاً من التفاعل يعتمد على "التلقي والمشافهة" و"التصحيح الفوري". وقد أثبتت الدراسات، مثل دراسة "يحيى وآخرون" (2021)، أن الأداء العملي للطلاب في الإلقاء والحفظ لا يتأثر سلباً بالتحول الرقمي إذا توفرت جودة الاتصال والتغذية الراجعة الفورية.

3.3 الدراسات السابقة

ركزت العديد من الدراسات على أهمية التقنية في التفاعل، حيث أكدت دراسة "المهنا" (2023) أن التغذية الراجعة الفورية والأنشطة التفاعلية هما العامل الأهم في رضا الطالب، بينما كشفت دراسة "بازرعة" (2022) أن أبرز المعوقات في التعليم الشرعي الرقمي تتمثل في ضعف التدريب وكثافة الفصول، وتتميز الدراسة الحالية عن سابقتها بتقديمها نموذجاً برمجياً تطبيقياً (نظام تفاعل) لا يكفي برصد الواقع بل يقدم أداة للمعالجة.

4- منهجية الدراسة وإجراءاتها

4.1 المنهج المستخدم: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لدراسة الواقع والتحديات، والمنهج التطبيقي (بناء النظم) لتصميم وبناء نظام (Tafa3ul) القائم على منصة (ODK).

4.2 مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من المعلمين والطلاب في حلقات المتون بالمسجد النبوي. تم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغت (230) فرداً، منهم (50) معلماً و(180) طالباً، مما يمثل نسبة (22.84%) من المجتمع الأصلي، وهي نسبة كافية لتعميم النتائج.

4.3 أداة الدراسة: تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت من (30) عبارة موزعة على ثلاثة محاور: (دور التقنية في إدارة التفاعل، دور التقنية في زيادة التفاعل، التحديات). تم التحقق من صدق الأداة وثباتها (معامل ألفا كرونباخ = 0.922)، مما يؤكد صحتها العالية.

5- نتائج الدراسة الميدانية :

5.1 دور التقنية في إدارة التفاعل التعليمي: أظهرت النتائج أن أفراد العينة يقرون بوجود دور "كبير جداً" للتقنية في إدارة التفاعل بمتوسط حسابي (4.26).

- جاءت عبارة "يُعد الدعم الفني المتاح عنصراً مهماً لنجاح التفاعل" في المرتبة الأولى (4.48).
- بينما جاءت عبارة "أشارك في النقاشات الإلكترونية" في مرتبة أقل (3.94) التحليل: يشير هذا إلى أن البنية التحتية (الدعم الفني) متوفرة ومقدرة، ولكن هناك قصوراً في تفعيل أدوات النقاش والحوار العميق، وهو ما يستدعي تدخلاً إجرائياً.

5.2 دور التقنية في زيادة التفاعل: جاءت النتائج بدرجة "كبيرة جداً" بمتوسط (4.24).

- تصدرت عبارة "يوفر استخدام التقنية فرصاً كافية للمشاركة" (4.43).
 - تذيلت القائمة عبارة "يحفز استخدام أساليب تفاعلية متنوعة" (4.02).
- التحليل : التقنية نجحت في "إتاحة الفرصة" (الكَم)، لكنها لا تزال بحاجة لتعزيز "تنوع الأساليب" (الكيف).

5.3 التحديات التقنية : وافق المبحوثون بدرجة "كبيرة" (4.01) على وجود تحديات، أبرزها:

1. ضعف جودة الإنترنت والأجهزة (4.48).
2. نقص المعرفة بكيفية استخدام الأدوات (4.26).

جدول (1) الإحصاء الوصفي لدور استخدام أدوات التقنية في إدارة التفاعل التعليمي/ الصفي (ن=230)

م	العبارة	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتبة
1	أستخدم المنصة الإلكترونية بانتظام في الحلقات التعليمية.	4.32	0.89	كبيرة جداً	5
2	أشارك في النقاشات الإلكترونية (غرف المحادثة أو المنتديات) المتعلقة بالحلقات.	3.94	0.93	كبيرة	10
3	أستفيد من تسجيل الحلقات لمراجعة المادة العلمية لاحقاً.	4.18	0.91	كبيرة	8
4	أستخدم أدوات التفاعل (كالاستطلاعات والتصويت ورفع اليد الإلكترونية) خلال الحلقات التعليمية.	4.11	0.82	كبيرة	9
5	يعزز استخدام الوسائط المتعددة (صور، فيديو، عروض تقديمية) في المحتوى التعليمي التفاعل.	4.28	0.70	كبيرة جداً	6
6	يساعد التدريب على استخدام أدوات التقنية في تحقيق التفاعل الفعال.	4.40	0.61	كبيرة جداً	2
7	أستخدم أدوات تقنية حديثة ومتنوعة في إدارة المحتوى التعليمي للحلقة.	4.19	0.78	كبيرة	7
8	يعزز تخصيص وقت كافٍ لتعلم واستخدام أدوات التقنية من فعالية التفاعل.	4.32	0.61	كبيرة جداً	4
9	يُعد الدعم التقني متاح (كالمساعدة الفورية عند حدوث مشكلة تقنية) عنصراً مهماً لنجاح التفاعل في الحلقات.	4.48	0.73	كبيرة جداً	1
10	يُعزز الاستخدام المنظم لأدوات التقنية في الحلقات من فعالية تفاعلي.	4.35	0.64	كبيرة جداً	3
المتوسط الحسابي العام		4.26	0.53	كبيرة جداً	

جدول (2) الإحصاء الوصفي للتحديات التي تواجه استخدام التقنية في التفاعل

(ن=230)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتبة
1	يؤثر ضعف جودة الإنترنت أو الأجهزة التقنية لدى بعض المشاركين سلباً على مستوى التفاعل في الحلقة.	4.48	0.66	كبيرة جداً	1
2	تُعيق قلة معرفة بعض المشاركين بكيفية استخدام أدوات التقنية المتاحة التفاعل في الحلقة.	4.26	0.80	كبيرة جداً	2

(*) المتوسط الحسابي من (5) درجات، وينطبق ذلك على الجداول اللاحقة.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
3	تؤثر صعوبة التواصل مع المعلم خارج وقت الحلقة أو قلة الوقت المخصص للتفاعل الفردي سلبًا في التفاعل.	3.87	1.03	كبيرة	8
4	يُصعّب كثرة عدد الطلاب في الحلقة متابعة تفاعلهم بشكل فردي ويقلل من جودة التفاعل.	3.99	0.92	كبيرة	6
5	يحدّ غياب قنوات التواصل الإضافية (مثل المنتديات الإلكترونية أو البريد الإلكتروني) خارج أوقات الحلقة من فعالية التفاعل.	3.83	0.96	كبيرة	9
6	يقلّل نقص التدريب على استخدام أدوات التقنية المتاحة من قدرة المشاركين على التفاعل الفعّال.	4.01	0.76	كبيرة	4
7	تُضعف قلة تنوع أدوات التفاعل (مثل المسابقات أو الألعاب التعليمية الإلكترونية) من تفاعل المشاركين.	3.70	0.97	كبيرة	10
8	يُعيق عدم تنظيم عدد المشاركين في الحلقة الواحدة توفير فرص تفاعل متكافئة بين الجميع.	4.00	0.79	كبيرة	5
9	يشكل عدم تفاعل بعض المشاركين (قلة المشاركة الفعّالة في النقاشات) تحديًا لتفعيل التفاعل الجماعي.	3.89	0.86	كبيرة	7
10	يُعدّ غياب الدافعية الذاتية لدى بعض الطلاب (ضعف الاهتمام بمتابعة الحلقة) من العوائق التي تؤثر على التفاعل الجماعي.	4.05	0.84	كبيرة	3
	المتوسط الحسابي العام	4.01	0.62	كبيرة	

6- الجانب التطبيقي: نظام إدارة التفاعل الذكي (Tafa3ul) :

بناءً على النتائج السابقة التي أظهرت الحاجة إلى أدوات لضبط جودة التفاعل ومعالجة نقص التنوع، قام الباحث بتطوير نظام (Tafa3ul Smart Interaction Manager).

6.1 فلسفة النظام: يقوم النظام على فكرة دمج منصة جمع البيانات المفتوحة (Open Data Kit – ODK) مع لوحات تحليل البيانات، لتحويل التفاعل "غير المرئي" داخل الجلسات الافتراضية إلى "أرقام ومؤشرات" قابلة للقياس.

6.2 مكونات النظام ومؤشراته: صمم النظام لقياس أربعة مؤشرات رئيسية في كل حلقة تعليمية:

1. **وضوح المهمة (Task Clarity):** يقيس مدى فهم الطالب للمطلوب (من وجهة نظر المعلم).
2. **المشاركة الفعلية (Active Participation):** يقيس حجم انخراط الطالب في الحوار (تقييم المعلم).
3. **رضا الطالب (Student Satisfaction):** يقيس انطباع المتعلم عن الجلسة.
4. **جودة الاتصال (Connection Quality):** رصد تقني لاستقرار الشبكة.

6.3 آلية عمل النظام :

1. المعلم :يقوم بفتح "جلسة جديدة" عبر التطبيق، ويدخل بيانات الحلقة، وعند الانتهاء يقيم مستوى مشاركة الطالب عبر مقياس خماسي مدمج.
2. الطالب :يصله رابط سريع لتقييم جودة الصوت ورضاه العام عن الحلقة.
3. النظام (الخادم) :يجمع البيانات لحظياً، ويحللها، ويصدر تقارير فورية للمشرفين التربويين.

نظم إدارة التفاعل الذكي Forms

شاشة الطالب

Overview Versions Submissions Public Access Settings

Draft Create a new Draft

Submissions New

API access Analyze via OData

Filter 3 of 3 Submitted at 5 of 5 13 of 13 Refresh Download 11 Submissions...

Submitted by	Submitted at	State and actions	intake-participant	intake-full_name	intake-details	intake-date	intake-date_t	task_type1
osman	yesterday 07:12	Received	1af73008-99f1-4dbb-812d-c1ffddb...	خالد الزين		2025/10/21	2025/10/21 07:12:00	واضح
osman	yesterday 05:55	Received	6d76b2cc-aba3-4411-bac2-94a075...	حسام محمد		2025/10/21	2025/10/21 05:52:00	واضح جدًا
student_link	Monday 20:33	Edited	35-4da7f22...	عمر هاتم		2025/10/21	2025/10/20 20:33:00	غير واضح
osman	Monday 19:12	Edited	bd29df71-7a6b-4c86-a773-6a2602...	امجد		2025/10/22	2025/10/20 02:45:00	غير واضح
osman	Monday 19:03	Edited	da296d0e-928b-4e3e-8ad7-9093a...	عبدالرحيم العربي		2025/10/22	2025/10/20 02:45:00	صحيح الوضوح
osman	Monday 18:40	Edited	da296d0e-928b-4e3e-8ad7-9093a...	عبدالرحيم العربي		2025/10/22	2025/10/20 02:45:00	واضح جدًا

شكل (1) شاشة الطالب في نظام Tafa3ul

نظم إدارة التفاعل الذكي Forms

شاشة المعلم

Overview Versions Submissions Public Access Settings

Draft Status Form Attachments Testing

Submissions New

API access Analyze via OData

Filter 1 of 1 Submitted at 5 of 5 Refresh Download 9 Submissions...

Submitted by	Submitted at	State and actions	ipant	intake-full_name	intake-details	task_type3	task_type4	meta-instanceName	instance ID
osman	yesterday 07:15	Edited	137c-4322-bc67-7766c4...	حميد		واضح	واضح جدًا	Follow up 1: حميد	uuid:7a010eb8-e33b-4e...
osman	yesterday 07:14	Received	571e-4c22-a10c-d7b090f...	محمد حامد		واضح	واضح جدًا	Follow up 1: محمد حامد	uuid:0d98989d-e5b7-4c...
osman	yesterday 07:04	Received	19f1-4dbb-812d-c1ffddb...	خالد الزين		واضح	واضح جدًا	Follow up 1: خالد الزين	uuid:50685daf-2761-4a...
osman	Monday 19:15	Received	c8c-45c5-af35-4da7f22...	عمر هاتم		واضح جدًا	واضح جدًا	Follow up 1: عمر هاتم	uuid:4cc10d24-6231-46...
osman	Monday 18:43	Received	328b-4e3e-8ad7-9093a...	عبدالرحيم العربي		موسم	غير واضح	Follow up 1: عبدالرحيم العربي	uuid:7b215d70-fb15-44...
osman	Monday 14:34	Received	137c-4322-bc67-7766c4...	حميد		واضح جدًا	واضح جدًا	Follow up 1: حميد	uuid:d1f0be90-8cf4-44c...
osman	Monday 14:33	Received	11a5-4e62-8328-80c643...	مجدي		واضح	واضح جدًا	Follow up 1: مجدي	uuid:7df21a78-fac5-45c...

شكل (2) شاشة المعلم في نظام Tafa3ul

6.4 مخرجات النظام (التقارير الذكية) : يوفر النظام لوحات قيادة تعرض:

- مستوى التفاعل العام لكل حلقة.
- تنبيهات عند انخفاض "جودة الاتصال" أو "الرضا" عن حد معين، مما يسمح بالتدخل الفوري للدعم الفني أو التربوي.

7- المناقشة :

أكدت الدراسة أن التقنية ليست مجرد وسيط ناقل في التعليم الشرعي، بل هي بيئة متكاملة تؤثر في جودة المخرج التعليمي. تتفق نتائج هذه الورقة مع دراسة (Baber, 2020) في أن التفاعل هو العامل الحاسم في رضا المتعلمين. كما أن التحدي الذي أظهرته النتائج والمتمثل في "ضعف تنوع الأساليب"، تتم معالجته عبر نظام (تفاعل) المقترح، حيث يُجبر النظام المعلم على تقييم "المشاركة الفعلية"، مما يدفعه ضمناً لتنويع أساليبه لضمان حصول طلابه على درجات مشاركة مرتفعة. ويُعد دمج (ODK) في البيئة التعليمية الشرعية ابتكاراً يساهم في التحول من "الإدارة بالانطباعات" إلى "الإدارة بالبيانات" (Data-Driven Education).

8- التوصيات :

بناءً على الدراسة النظرية والتطبيقية، توصي الورقة بالآتي:

1. اعتماد نظام (تفاعل) :دراسة إمكانية تبني نظام (Tafa3ul) كأداة مساندة في منصة الحرم النبوي الإلكترونية لقياس جودة الأداء بشكل دوري.
2. التدريب النوعي :تصميم برامج تدريبية للمعلمين لا تقتصر على "تشغيل التقنية"، بل تركز على "استراتيجيات التدريس التفاعلي الرقمي".
3. الدعم الفني الاستباقي :استخدام مؤشرات النظام للتنبؤ بالمشاكل التقنية وحلها قبل تفاقمها.
4. التنويع :حث المعلمين على استخدام أدوات غير مترامنة (مثل المنتديات) لتعميق النقاشات التي لا يسعها وقت الحلقة المباشرة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

1. الجهني، عبد الله (2021)، التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات، دار الزهراء، الرياض.
2. الساعدي، بيان (2023)، دور أكاديمية المسجد النبوي الشريف في الدعوة إلى الله، رسالة ماجستير، جامعة طيبة.
3. بازرعة، عبد الله (2022)، فاعلية استخدام التقنية في تعليم القرآن الكريم عن بعد: دراسة تحليلية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
4. الزناتي، محمد (2022)، إدارة منصات التعليم عن بعد: الأسس والتطبيقات، مكتبة الرشد، الرياض.
5. النجار، حسن (2020)، تقنيات التقييم الإلكتروني وأساليب الأتمتة في التعليم عن بعد، دار الفكر العربي، القاهرة.
6. المرسي، علي (2021)، استراتيجيات تحسين التفاعل في الفصول الافتراضية، دار المنظومة، جدة.
7. القرني، فهد (2021)، دور الدعم الفني في تعزيز جودة التعليم عن بعد، دار المنظومة، جدة.
8. المهنا، منى عبد الرحمن (2023)، "اتجاهات طلبة التعليم الجامعي نحو التفاعل في التعليم عن بعد"، المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، العدد 108، ص 791-840.

ثانياً: المراجع الأجنبية

9. Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2).
10. Baber, H. (2020). Determinants of Learners' Satisfaction and Learning Outcomes in Online Learning during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Education and E-Learning Research*.
11. Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
12. Zhang, et al. (2023). Analyzing the Impact of Different Types of Interaction on Learning Outcomes in Online Learning Environments. *International Journal of Digital Education*.

عنوان البحث

تقويم أداء مدرسي مادة الأحياء للصف الأول المتوسط في ضوء المنهج الخفي من وجهة نظر الطلبة

م.م. حنان حاجم مراد¹

¹ كلية التربية الإسلامية، جامعة ديالى، قسم العلوم، العراق.

بريد الكتروني: hananhajem91@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/39>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/39>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

يهدف البحث الحالي إلى تقويم أداء مدرسي مادة الأحياء في المرحلة المتوسطة في محافظة ديالى/بعقوبة في ضوء المنهج الخفي من وجهة نظر طلبتهم خلال السنة الدراسية 2023-2024. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت أداة الاستبانة لقياس درجة فعالية الممارسات التدريسية للمدرسين من منظور المنهج الخفي. تكونت عينة البحث من (376) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول المتوسط في (12) مدرسة موزعة حسب المتغيرات الديموغرافية (الجنس، المدرسة، مستوى التحصيل الأكاديمي). أظهرت نتائج البحث أن مدرسي الأحياء يمارسون عناصر المنهج الخفي بدرجة متوسطة، وأن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلاب والطالبات حول أداء المدرسين. كما بينت النتائج أن الممارسات التدريسية المتعلقة بالقيم والاتجاهات والسلوكيات تحتل المرتبة الأولى في تأثير المنهج الخفي، تليها الممارسات المتعلقة بتنمية المهارات الاجتماعية. وبناءً على هذه النتائج، قدمت الباحثة عدداً من التوصيات الموجهة لمدرسي الأحياء والمسؤولين التربويين بهدف تحسين الممارسات التدريسية في ضوء المنهج الخفي.

الكلمات المفتاحية: تقويم الأداء، المنهج الخفي، مدرسو الأحياء، الممارسات التدريسية، المرحلة المتوسطة.

RESEARCH TITLE

Evaluating the Performance of Biology Teachers at the Intermediate Stage in Light of the Hidden Curriculum from the Perspective of Their Students**Assistant teacher Hanan Hachim Murad¹**

¹ College of basic education -Diyala university, Science Department, Iraq.
Email: hananhajem91@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/39>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/71/39>

Received at 10/12/2025**Accepted at 17/12/2025****Published at 01/01/2026****Abstract**

The current study aims to evaluate the performance of biology teachers at the intermediate stage in Diyala Governorate / Baqubah in light of the hidden curriculum from the perspective of their students during the academic year 2023–2024. The researcher adopted the descriptive survey method and used a questionnaire as the research instrument to measure the effectiveness of teachers' instructional practices from the hidden curriculum perspective. The study sample consisted of (376) male and female first-grade intermediate students from (12) schools, distributed according to demographic variables (gender, school, and academic achievement level). The results revealed that biology teachers practice elements of the hidden curriculum at a moderate level, and that there are statistically significant differences between male and female students' views regarding teachers' performance. The findings also indicated that instructional practices related to values, attitudes, and behaviors ranked first in terms of the influence of the hidden curriculum, followed by practices related to the development of social skills. Based on these results, the researcher presented a number of recommendations directed to biology teachers and educational decision-makers to improve instructional practices in light of the hidden curriculum.

Key Words: Performance Evaluation, Hidden Curriculum, Biology Teachers, Instructional Practices, Intermediate Stage.

الفصل الأول: مقدمة البحث

مشكلة البحث

يمثل التعليم قاطرة التنمية الشاملة لأي مجتمع، وتلعب المدرسة دوراً محورياً في تحقيق أهداف التنمية المستدامة. ومن بين المواد الدراسية التي تحظى بأهمية كبيرة في المناهج الدراسية، مادة الأحياء التي تعتبر جسراً يربط بين العلوم الطبيعية والحياة اليومية للطلاب (الشكري، 2021: 125). إلا أن الاهتمام التقليدي بالمنهج الظاهر والمعرفة الأكاديمية قد أدى إلى إهمال أهمية المنهج الخفي ودوره في تشكيل شخصية الطالب وقيمه واتجاهاته (جاكسون، 1968: 45).

المنهج الخفي يشمل جميع الخبرات والتأثيرات التربوية التي تنتج عن بيئة المدرسة والفصل الدراسي بشكل غير مقصود أو غير مخطط له رسمياً (الكعبي، 2020: 62). ويتضمن المنهج الخفي العلاقات بين المدرس والطالب، والممارسات اليومية في الفصل، والقيم والاتجاهات التي ينقلها المدرس من خلال سلوكه وأسلوبه في التدريس.

تكمن مشكلة البحث في القصور الملحوظ في فهم المدرسين - خاصة مدرسي الأحياء - لأهمية المنهج الخفي وكيفية توظيفه بفعالية في الممارسات التدريسية. كما أن آراء الطلاب حول أداء مدرسيهم في ضوء المنهج الخفي لم تزل الاهتمام الكافي في الدراسات السابقة خاصة في السياق العراقي (البلوشي، 2019: 240). وبناءً على ذلك، يسعى البحث الحالي للإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما مستوى أداء مدرسي مادة الأحياء في المرحلة المتوسطة في ضوء المنهج الخفي من وجهة نظر طلبتهم؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة ممارسة مدرسي الأحياء للقيم والاتجاهات الإيجابية من خلال المنهج الخفي من وجهة نظر الطلاب؟
2. ما درجة ممارسة مدرسي الأحياء لتنمية المهارات الاجتماعية من خلال المنهج الخفي؟
3. هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في تقييم الطلاب والطالبات لأداء مدرسي الأحياء تعزى لمتغير الجنس؟
4. هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في تقييم الطلاب لأداء مدرسي الأحياء تعزى لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي؟

أهمية البحث

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من عدة جوانب:

الأهمية النظرية:

- تسليط الضوء على مفهوم المنهج الخفي وأهميته في العملية التعليمية (فيري، 1970: 89)
- إثراء المكتبة التربوية العراقية بدراسة متخصصة تربط بين تقويم الأداء والمنهج الخفي
- توفير إطار نظري شامل يساعد الباحثين على فهم أعمق للمنهج الخفي وتطبيقاته

الأهمية العملية والتطبيقية:

- تقديم تغذية راجعة مهمة لمدرسي مادة الأحياء حول أدائهم في ضوء المنهج الخفي (مكلارين، 1989: 156)
- مساعدة المسؤولين التربويين في تطوير برامج تدريب مدرسين تركز على فعالية المنهج الخفي

- توجيه المشرفين التربويين نحو معايير جديدة للإشراف والتقويم تأخذ في الاعتبار البعد الخفي للمناهج
- تحسين جودة العملية التعليمية من خلال الاهتمام بجانب غالباً ما يتم إهماله

الأهمية الاجتماعية:

- الاهتمام برفاهية الطلاب الشاملة وليس فقط إكسابهم المعارف الأكاديمية
- تعزيز القيم الإيجابية والاتجاهات السليمة لدى الطلاب من خلال المنهج الخفي
- المساهمة في بناء أجيال واعية بقيمتها وثقافتها وهويتها

هدف البحث

التعرف الى تقويم أداء مدرسي مادة الأحياء في المرحلة المتوسطة في ضوء المنهج الخفي من وجهة نظر طلبتهم

حدود البحث

الحدود الموضوعية:

يقتصر البحث على دراسة المنهج الخفي كما يمارسه مدرسو مادة الأحياء من خلال الممارسات التدريسية المتعلقة بالقيم والاتجاهات والمهارات الاجتماعية والسلوكيات.

الحدود المكانية:

اقتصر البحث على مدارس المرحلة المتوسطة الحكومية في محافظة ديالى - مدينة بعقوبة بعددها (12) مدرسة.

الحدود الزمانية:

تم إجراء البحث خلال السنة الدراسية 2023-2024، وتحديداً خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي المذكور.

الحدود البشرية:

اقتصرت الدراسة على طلاب وطالبات الصف الأول المتوسط في المدارس المختارة، وعلى مدرسي مادة الأحياء الذين يدرسون لهذه المرحلة.

تحديد المصطلحات

تقويم الأداء

التعريف الإجرائي: العملية المنظمة لجمع المعلومات والبيانات عن أداء مدرسي الأحياء من خلال آراء طلبتهم حول الممارسات التدريسية المرتبطة بالمنهج الخفي، وتحليل هذه البيانات للوصول إلى أحكام حول مستوى هذا الأداء (محمود، 2010: 234).

التعريف النظري: عملية القياس والتقدير والتقييم المنظم والمستمر لما يحققه الفرد من نتائج في عمله مقابل معايير محددة (الكرملي، 2020: 178).

المنهج الخفي

التعريف الإجرائي: مجموعة الخبرات والممارسات والقيم والاتجاهات والسلوكيات التي ينقلها مدرس الأحياء للطلاب بطريقة

غير مباشرة أو غير مقصودة من خلال بيئة الفصل الدراسي والتفاعلات الإنسانية اليومية والعلاقات بينهم (الخليلي، 2012: 145).

التعريف النظري: هو كل ما يتعلمه الطالب من خبرات وقيم ومهارات اجتماعية واندفاعية داخل المدرسة بشكل غير مباشر أو غير مخطط له رسمياً، وينتج عن البيئة المدرسية والعلاقات بين أفراد الجماعة المدرسية (أبو علام، 2011: 267).

مدرسو مادة الأحياء

التعريف الإجرائي: المدرسون المتخصصون الذين يقومون بتدريس مادة الأحياء لطلاب الصف الأول المتوسط في المدارس الحكومية في محافظة ديالى - بعقوبة خلال السنة الدراسية 2023-2024.

التعريف النظري: الكوادر التعليمية المؤهلة أكاديمياً وتربوياً لتقديم مادة الأحياء بطريقة منهجية وعلمية صحيحة (الهاشمي، 2018: 89).

الفصل الثاني: الخلفية النظرية والدراسات السابقة

الإطار النظري

النظريات المفسرة للمنهج الخفي

1. النظرية الوظيفية (Functionalism Theory):

تركز على أن المنهج الخفي يساهم في تكامل المجتمع وتماسكه من خلال نقل القيم والمعايير الاجتماعية المقبولة (الزبيد، 2007: 156). ترى هذه النظرية أن التعليم ينقل الثقافة والقيم المجتمعية، والمنهج الخفي جزء أساسي من هذه العملية.

التطبيقات في التعليم:

- نقل القيم الأخلاقية والمجتمعية
- تعزيز الانتماء والولاء للمجتمع
- إعداد الطلاب للقيام بأدوارهم الاجتماعية (الجرجاوي، 2010: 123)

2. النظرية الماركسية / نظرية التكاثر الاجتماعي (Marxist/Social Reproduction Theory):

تركز على أن المنهج الخفي يساهم في إعادة إنتاج الهياكل الاجتماعية والاقتصادية والقوى الاجتماعية (كرجر، 2005: 289). وترى أن المدرسة ليست مؤسسة محايدة بل تقوم بدور في الحفاظ على الطبقة والهيمنة الاجتماعية.

التطبيقات في التعليم:

- فهم كيفية تعزيز عدم المساواة الاجتماعية من خلال المدرسة
- تحديد الآليات التي تعيد إنتاج الهيمنة الثقافية
- المقاومة والتحرر من خلال الوعي النقدي (إسماعيل، 2013: 198)

3. نظرية الترميز وفك الترميز (Encoding/Decoding Theory):

تركز على كيفية أن الطلاب لا يستقبلون الرسائل الضمنية بشكل سلبي، بل يفسرونها ويترجمونها بناءً على خلفياتهم الشخصية والثقافية (ويتروك، 1992: 167).

التطبيقات في التعليم:

- فهم تفسيرات الطلاب المختلفة للممارسات التدريسية
- الاعتراف بدور الطالب الفعال وليس السلبي (أحمد، 2008: 145)

4. نظرية البيئة الحساسة (Sensitive Environment Theory):

تركز على أن بيئة الفصل الدراسي تلعب دوراً حساساً في تشكيل القيم والسلوكيات، وأن كل عنصر في البيئة له تأثير تعليمي (أنطون، 2009: 201).

التطبيقات في التعليم:

- تصميم بيئة صفية تدعم الممارسات التربوية الإيجابية
- الاهتمام بالجوانب غير المادية للبيئة (العلاقات، المناخ الصفّي)
- تطبيق مبادئ الفنون والجمال في الفصل الدراسي (عياد، 2006: 178)

مكونات المنهج الخفي:

يشمل المنهج الخفي عدة مكونات رئيسية:

1. القيم والاتجاهات: التي ينقلها المدرس من خلال سلوكه وكلماته
2. المهارات الاجتماعية والانفعالية: مثل التعاون والاحترام والتسامح
3. السلوكيات المقبولة وغير المقبولة: التي يتعلمها الطالب بالملاحظة والمحاكاة
4. أنماط القوة والسلطة: كيفية تنظيم السلطة والعلاقات الهرمية في المدرسة
5. الثقافة المدرسية: القواعد واللوائح والعادات المدرسية (البدوي، 2011: 234)

مصادر المنهج الخفي

1. مدرس الفصل الدراسي:

يعتبر المدرس المصدر الأساسي للمنهج الخفي من خلال (السعود، 2009: 212):

- أسلوبه وسلوكياته اليومية
- طريقة تفاعله مع الطلاب
- القيم التي يجسدها عملياً
- الرسائل اللفظية وغير اللفظية التي يرسلها

2. البيئة الفيزيائية للفصل:

تؤثر على الطلاب من خلال (إسماعيل، 2012: 189):

- ترتيب الأثاث والفصل

- نظافة وجمال الفصل
- المواد التعليمية المتاحة
- الرسائل والعبارات المكتوبة على الجدران

3. العلاقات الاجتماعية:

من خلال:

- علاقة المدرس بالطلاب
- العلاقات بين الطلاب أنفسهم
- العلاقات بين المدرس والإدارة
- الهياكل التسلسلية والسلطة (الحياني، 2014: 134)

4. النظام واللوائح المدرسية:

من خلال:

- القواعد والعقوبات
- نظام الحوافز والتقدير
- إجراءات الانضباط
- النظام الإداري العام (الموسى، 2015: 256)

5. المناهج والمحتوى الرسمي:

من خلال:

- الأمثلة والقصص في الكتب المدرسية
- الرسوم التوضيحية والصور
- الموضوعات المختارة أو المحذوفة
- الآراء الضمنية المتضمنة في المحتوى (الجرجاوي، 2010: 267)

المنهج الخفي في تدريس الأحياء

تحتل مادة الأحياء مكانة خاصة من حيث أهمية المنهج الخفي فيها:

1. القيم العلمية:

يمكن لمدرس الأحياء نقل:

- الدقة والموضوعية العلمية
- احترام الحقائق العلمية
- البحث الدؤوب عن الحقيقة (الزامل، 2011: 156)

2. القيم البيئية:

من خلال:

- احترام الحياة والكائنات الحية
- الوعي البيئي والاستدامة
- المسؤولية تجاه الطبيعة (الفلستيني، 2014: 189)

3. القيم الأخلاقية:

مثل:

- احترام جسم الإنسان ومحاربة الانحرافات الجنسية
- الوعي الصحي والنظافة الشخصية
- المسؤولية تجاه الصحة العامة (الحكيم، 2010: 134)

4. المهارات العملية:

مثل:

- الملاحظة الدقيقة
- التفكير النقدي والتحليلي
- العمل بأمان في المختبرات

الدراسات السابقة

جدول (1) الدراسات السابقة

الباحث/السنة	العنوان	المنهج	النتائج الرئيسية	الصلة بالدراسة الحالية
أحمد الشمري (2021)	المنهج الخفي وتأثيره على القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية	وصفي مسحي	أظهرت النتائج أن المدرسين يمارسون المنهج الخفي بدرجة متوسطة، وأن القيم الاجتماعية تتأثر بشكل كبير بممارسات المدرسين اليومية	توضح أهمية المنهج الخفي في نقل القيم
ليلى الحسيني (2022)	تقويم أداء مدرسي اللغة العربية من وجهة نظر الطلاب	وصفي مسحي	أظهرت النتائج أن آراء الطلاب حول أداء مدرسيهم تختلف تبعاً لعدة متغيرات منها الجنس والتحصيل الأكاديمي	توضح أهمية أخذ آراء الطلاب في تقويم المدرسين
عبدالرحمن القحطاني (2023)	المنهج الخفي وتأثيره على الانضباط المدرسي	وصفي تجريبي	بينت أن المدرسين الذين يطبقون المنهج الخفي بفعالية يحققون مستويات أعلى من الانضباط المدرسي	تؤكد على أهمية المنهج الخفي في جوانب متعددة
سارة الدعيلج (2021)	أثر التدريب على المنهج الخفي على أداء مدرسي العلوم	تجريبي	أظهرت فروقات ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت تدريباً على المنهج الخفي	توضح أهمية التدريب والتطوير المهني للمدرسين

الفصل الثالث: منهجية البحث والإجراءات

منهج البحث وإجراءاته

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي (Descriptive Survey Method) (لملاءمته طبيعة البحث الحالي). يعتمد هذا المنهج على جمع المعلومات والبيانات من مجموعة كبيرة من الأفراد (العينة) دون التدخل أو التلاعب بالمتغيرات، بهدف وصف الظاهرة كما هي في الواقع (ملحم، 2010: 167).

مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من جميع طلاب وطالبات الصف الأول المتوسط في المدارس الحكومية في محافظة ديالى - مدينة بعقوبة والبالغ عددهم حوالي (1,250) طالباً وطالبة موزعين على (15) مدرسة متوسطة حكومية (مديرية تربية محافظة ديالى، 2023: 78). واختارت الباحثة هذه المرحلة الدراسية لعدة أسباب:

1. أهمية المرحلة: تمثل مرحلة انتقالية حرجية في حياة الطالب
2. الوعي الكافي: الطلاب في هذه المرحلة لديهم الوعي الكافي للتقييم الموضوعي
3. التركيبة المتشابهة: جميع الطلاب يدرسون نفس المنهج

عينة البحث

تم اختيار عينة عشوائية طبقية من (376) طالباً وطالبة، حيث تم تحديد حجم العينة باستخدام معادلة الحد الأدنى لحجم العينة في الدراسات الوصفية (كوهن، 2007: 298).

معايير اختيار العينة:

1. أن يكونوا طلاباً وطالبات في الصف الأول المتوسط
2. أن يكونوا مسجلين بشكل فعلي في المدرسة
3. أن يكونوا قد درسوا مع مدرس الأحياء لمدة لا تقل عن فصل دراسي واحد
4. عدم وجود حالات غياب طويلة تؤثر على التقييم

توزيع عينة البحث

جدول (2) توزيع عينة البحث حسب المدرسة والجنس

اسم المدرسة	عدد الطلبة	النسبة %
متوسطة ابن النديم للبنين	35	9.3
متوسطة المجتهدات للبنات	38	10.1

متوسطة برير للبنين	54	14.4
متوسطة الممتحنة للبنات	46	12.2
متوسطة ام البنين للبنات	42	11.2
متوسطة بلاط الشهداء للبنين	48	12.8
متوسطة القارعة للبنات	38	10.1
متوسطة الأصدقاء للبنين	35	9.3
متوسطة العامرية للبنات	26	6.9
متوسطة الكرماء للبنين	22	5.9
متوسطة الجواهر للبنات	18	4.8
متوسطة كافل اليتيم للبنين	14	3.7
المجموع	376	100%

أداة البحث

تم استخدام أداة الاستبانة (Questionnaire) كأداة لجمع البيانات. تتكون الاستبانة من قسمين:

القسم الأول: البيانات الديموغرافية

- الجنس (ذكر/أنثى)
- المدرسة
- المعدل الأكاديمي

القسم الثاني: فقرات الاستبانة الرئيسية

تم تطوير الاستبانة بناءً على استعراض الدراسات السابقة والأدبيات النظرية، وتتضمن أربعة أبعاد رئيسية:

1. البعد الأول: القيم والاتجاهات (10 فقرات)

- يقيس درجة نقل مدرس الأحياء للقيم الإيجابية والاتجاهات السليمة
- مثل الأمانة، العدل، احترام الآخرين، الاهتمام بالبيئة

2. البعد الثاني: المهارات الاجتماعية (10 فقرات)

- يقيس درجة تنمية مدرس الأحياء للمهارات الاجتماعية

○ مثل التعاون، الاستماع الفعال، احترام وجهات النظر المختلفة

3. البعد الثالث: السلوكيات الأكاديمية (8 فقرات)

○ يقيس درجة تعزيز مدرس الأحياء للسلوكيات الأكاديمية الإيجابية

○ مثل المشاركة الفعالة، الاستقلالية في التعلم، الدقة العلمية

4. البعد الرابع: بيئة الفصل الدراسي (7 فقرات)

○ يقيس درجة توفر بيئة صفية داعمة وآمنة

○ مثل الشعور بالأمان، الراحة النفسية، الحرية في التعبير

إجمالي الفقرات: (35) فقرة

مقياس الاستجابة: تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي: (5-Point Likert Scale)

● موافق بشدة (5 نقاط)

● موافق (4 نقاط)

● محايد (3 نقاط)

● غير موافق (نقطتان)

● غير موافق بشدة (نقطة واحدة)

صدق الأداة

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال:

1. الصدق الظاهري (Face Validity)

تم عرض الاستبانة على (15) محكماً من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم من جامعات ومؤسسات تعليمية مختلفة. طُلب منهم تقييم:

● وضوح الفقرات وسهولة فهمها

● صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت له

● انتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه

● الصياغة اللغوية والقواعدية

تم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين باستخدام معادلة كوبر (Cooper's Formula)، وقُبلت الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق لا تقل عن (80%)، وتم حذف أو تعديل الفقرات التي حصلت على نسب اتفاق أقل من ذلك (كوبر، 1989: 234).

النتيجة: تم الموافقة على جميع الفقرات من قبل أكثر من 80% من المحكمين

2. صدق البناء (Construct Validity)

تم التحقق من صدق البناء من خلال:

أ) حساب معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للبعد:

جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)

الجدول (3): معاملات الارتباط بين فقرات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدالة الإحصائية
1	0.72	دال
2	0.68	دال
3	0.81	دال
4	0.76	دال
5	0.74	دال
...	...	...

ب) حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة:

الجدول (4): معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية

الدالة الإحصائية	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	البعد
دال عند 0.01	0.84	البعد الأول: القيم والاتجاهات
دال عند 0.01	0.81	البعد الثاني: المهارات الاجتماعية
دال عند 0.01	0.79	البعد الثالث: السلوكيات الأكاديمية
دال عند 0.01	0.77	البعد الرابع: بيئة الفصل

ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال:

1. معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha):

حُسب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الاستبانة وللاستبانة ككل:

الجدول (5): معاملات ثبات الأداة بطريقة ألفا كرونباخ

البعد	معامل ألفا كرونباخ	التقدير
البعد الأول: القيم والاتجاهات	0.87	عالي جداً
البعد الثاني: المهارات الاجتماعية	0.85	عالي جداً
البعد الثالث: السلوكيات الأكاديمية	0.83	عالي جداً
البعد الرابع: بيئة الفصل	0.81	عالي جداً
الاستبانة الكلية	0.88	عالي جداً

المعاملات المحصلة عليها تشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات عالية جداً (سليمان، 2012: 189)، حيث أن المعاملات أكبر من (0.80)

2. طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest):

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية (45) طالباً وطالبة، ثم أعيد تطبيقها بعد فاصل زمني قدره أسبوعان. تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين:

معامل الارتباط = 0.86 (دال عند 0.01)

مما يشير إلى ثبات عالي للأداة (غريب، 2008: 156)

تطبيق أداة البحث

خطوات التطبيق:

1. الحصول على الموافقات: تم الحصول على موافقات رسمية من المديرية العامة للتربية في محافظة ديالى

2. التحضير: تم طباعة الاستبانات بشكل واضح وسهل القراءة، مع إضافة تعليمات واضحة للمستجيبين

3. التطبيق: تم توزيع الاستبانات على طلاب الصف الأول المتوسط في الفترة من 1-28 شباط 2024

4. جمع البيانات:

- عدد الاستبانات الموزعة: 420 استبانة
- عدد الاستبانات المسترجعة: 395 استبانة
- عدد الاستبانات الصالحة للتحليل: 376 استبانة
- نسبة الاستجابة: 89.5%

5. إدخال البيانات: تم إدخال البيانات إلى جهاز الحاسوب وترميزها تمهيداً للتحليل الإحصائي

الوسائل الإحصائية

استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية التالية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS الإصدار 27:

1. الإحصاء الوصفي:

- المتوسطات الحسابية
- الانحرافات المعيارية

2. اختبار (t) المستقل:

3. تحليل التباين الأحادي

4. معامل الارتباط بيرسون

5. معادلة كوبر

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي

السؤال الرئيسي: ما مستوى أداء مدرسي مادة الأحياء في المرحلة المتوسطة في ضوء المنهج الخفي من وجهة نظر طلبتهم؟

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد أداء مدرسي الأحياء

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
البعد الأول: القيم والاتجاهات	3.72	0.68	74.4	متوسط
البعد الثاني: المهارات الاجتماعية	3.58	0.71	71.6	متوسط
البعد الثالث: السلوكيات الأكاديمية	3.45	0.79	69.0	متوسط
البعد الرابع: بيئة الفصل الدراسي	3.32	0.82	66.4	متوسط
الدرجة الكلية	3.52	0.72	70.4	متوسط

التفسير:

تشير النتائج إلى أن مدرسي مادة الأحياء يمارسون عناصر المنهج الخفي بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي قدره (3.52) من (5). وقد اختلفت درجات الممارسة بين الأبعاد المختلفة:

1. **البعد الأول (القيم والاتجاهات):** جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.72)، مما يعني أن مدرسي الأحياء يركزون نسبياً على نقل القيم والاتجاهات الإيجابية للطلاب

2. **البعد الثاني (المهارات الاجتماعية):** جاء في المرتبة الثانية بمتوسط (3.58)، مما يدل على أن المدرسين يمارسون تنمية المهارات الاجتماعية بدرجة متوسطة

3. **البعد الثالث (السلوكيات الأكاديمية):** جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط (3.45)

4. **البعد الرابع (بيئة الفصل الدراسي):** جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.32)، مما يشير إلى أن توفير بيئة فصل آمنة وداعمة يتطلب تحسناً أكثر

هذه النتائج تشير إلى وجود مجالات متعددة للتحسين والتطوير. فبينما يوجد وعي معقول لدى المدرسين بأهمية نقل القيم والاتجاهات، إلا أن بيئة الفصل الدراسي تحتاج إلى تحسينات كبيرة.

النتائج المتعلقة بالفروقات حسب متغير الجنس

السؤال الفرعي: هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلاب والطالبات حول أداء مدرسي الأحياء؟

جدول (7): اختبار (t) المستقل للمقارنة بين الذكور والإناث

البعد	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	النتيجة
البعد الأول	ذكور	3.68	0.72	1.34	0.18	غير دال
	إناث	3.76	0.64			
البعد الثاني	ذكور	3.42	0.75	2.67	0.008*	دال
	إناث	3.74	0.66			
البعد الثالث	ذكور	3.28	0.82	2.12	0.035*	دال
	إناث	3.62	0.74			
البعد الرابع	ذكور	3.14	0.86	2.45	0.015*	دال
	إناث	3.50	0.76			
الدرجة الكلية	ذكور	3.38	0.76	2.89	0.004* *	دال عند 0.01
	إناث	3.66	0.67			

التفسير:

أظهرت النتائج وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلاب والطالبات في تقييمهم لأداء مدرّسي الأحياء:

1. البعد الأول (القيم والاتجاهات): لا توجد فروقات دالة إحصائية بين الجنسين ($p = 0.18$)
2. البعد الثاني (المهارات الاجتماعية): توجد فروقات دالة إحصائية لصالح الطالبات (متوسط الطالبات 3.74 < متوسط الطلاب 3.42)، مما يعني أن الطالبات يقيمن اهتمام المدرسين بتنمية المهارات الاجتماعية بدرجة أعلى
3. البعد الثالث والرابع: أظهرت النتائج أيضاً فروقات دالة لصالح الطالبات في كل من السلوكيات الأكاديمية وبيئة الفصل الدراسي
4. الدرجة الكلية: توجد فروقات دالة إحصائية عند مستوى (0.01) لصالح الطالبات (متوسط الطالبات 3.66 < متوسط الطلاب 3.38)

قد يعود السبب في هذه الفروقات إلى عدة عوامل (حريري، 2013: 234):

- قد تكون الطالبات أكثر حساسية للتفاعلات الاجتماعية والانفعالية في الفصل

- قد يكون أسلوب تعامل المدرسين مع الطالبات مختلفاً عن أسلوبهم مع الطلاب
- قد تكون الطالبات أكثر قدرة على تقييم الجوانب الناعمة من الممارسات التدريسية

النتائج المتعلقة بمتغير التحصيل الأكاديمي

السؤال الفرعي: هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في تقييم الطلاب لأداء مدرّسي الأحياء تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي؟

جدول (8): اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) حسب التحصيل الأكاديمي

النتيجة	مستوى الدلالة	قيمة F	المتوسط	ن	مستوى التحصيل	البعد
دال عند 0.01	0.000**	8.45	3.94	125	مرتفع	البعد الأول
			3.68	156	متوسط	
			3.38	95	منخفض	
دال عند 0.01	0.000**	9.23	3.87	125	مرتفع	البعد الثاني
			3.52	156	متوسط	
			3.18	95	منخفض	
دال عند 0.01	0.001*	7.62	3.78	125	مرتفع	البعد الثالث
			3.42	156	متوسط	
			3.05	95	منخفض	
دال عند 0.01	0.001*	6.78	3.64	125	مرتفع	البعد الرابع
			3.28	156	متوسط	
			2.95	95	منخفض	
دال عند 0.01	0.000**	9.34	3.81	125	مرتفع	الدرجة الكلية
			3.48	156	متوسط	
			3.14	95	منخفض	

التفسير:

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي وجود فروقات دالة إحصائياً بين الطلاب ذوي التحصيل المختلف في جميع الأبعاد:

1. البعد الأول (القيم والاتجاهات):

- الطلاب ذوو التحصيل المرتفع: 3.94
- الطلاب ذوو التحصيل المتوسط: 3.68
- الطلاب ذوو التحصيل المنخفض: 3.38
- الفروقات دالة عند (0.01)

2. جميع الأبعاد الأخرى: أظهرت نفس النمط، حيث زاد المتوسط مع ارتفاع التحصيل الأكاديمي

3. الدرجة الكلية: كان متوسط الطلاب ذوي التحصيل المرتفع (3.81)، بينما كان متوسط الطلاب ذوي التحصيل المنخفض (3.14)

هذه النتائج تشير إلى ارتباط إيجابي قوي بين التحصيل الأكاديمي وتقييم الطلاب لأداء مدرسيهم في ضوء المنهج الخفي (عباس، 2015: 267). قد يعود ذلك إلى:

- أن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع أكثر قدرة على إدراك الجوانب الدقيقة من ممارسات المدرسين
- أن مدرسي الأحياء قد يركزون أكثر على الطلاب المجتهدين من حيث الاهتمام الشخصي والتوجيه
- أن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع قد يكونون أكثر استجابة للبيئة الإيجابية والقيم التي ينقلها المدرس

تحليل تفصيلي للفقرات الحساسة

جدول (9): الفقرات الحاصلة على أعلى المتوسطات

الترتيب	الفقرة	المتوسط	التقدير
1	المدرس يتعامل مع جميع الطلاب بعدل وإنصاف	4.12	عالي جداً
2	المدرس يحترم آراء وأفكار الطلاب المختلفة	3.95	عالي
3	المدرس يركز على أهمية البيئة والحفاظ عليها	3.92	عالي
4	المدرس يشجع التعاون بين الطلاب	3.88	عالي
5	المدرس يقدم الدعم النفسي للطلاب الضعفاء	3.85	عالي

جدول (10): الفقرات الحاصلة على أقل المتوسطات

الترتيب	الفقرة	المتوسط	التقدير
31	يتوفر في الفصل جو من الحرية والأمان النفسي	2.68	منخفض
32	المدرس يشعرنا بأننا مهمون وقيّمون	2.84	منخفض
33	يتم تقديم التغذية الراجعة الإيجابية للطلاب	2.92	منخفض
34	الفصل الدراسي نظيف ومريح	3.05	متوسط
35	المدرس يستمع لملاحظات الطلاب	3.12	متوسط

التحليل:

النتائج تظهر تفاوتاً واضحاً بين الفقرات:

المميزات (الفقرات الحاصلة على تقييمات عالية):

- معظم مدرّسي الأحياء يتعاملون بعدل مع جميع الطلاب (متوسط 4.12)
- يحترمون الآراء والأفكار المختلفة (متوسط 3.95)
- يركزون على القضايا البيئية (متوسط 3.92)
- يشجعون التعاون والعمل الجماعي (متوسط 3.88)

جوانب الضعف (الفقرات الحاصلة على تقييمات منخفضة):

- الحرية والأمان النفسي: الفصل لا يتوفر فيه جو من الحرية والأمان النفسي الكافي (متوسط 2.68)
- الشعور بالقيمة: الطلاب لا يشعرون دائماً بأنهم مهمون وقيّمون من قبل المدرس (متوسط 2.84)
- التغذية الراجعة الإيجابية: لا يتم تقديم التغذية الراجعة الإيجابية بشكل كافٍ (متوسط 2.92)
- توفر الراحة المادية: الفصول ليست مريحة كما ينبغي (متوسط 3.05)

هذه النتائج تشير إلى أن مشكلة المنهج الخفي في مدارس بعقوبة تتمركز خاصة حول بيئة الفصل الدراسي والجانب النفسي وليس حول القيم والاتجاهات.

الاستنتاجات

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن استخلاص الاستنتاجات التالية:

1. مستوى الممارسة العام:

يمارس مدرسو الأحياء في المرحلة المتوسطة عناصر المنهج الخفي بدرجة متوسطة، مما يعني وجود مجالات واسعة للتحسين والتطوير.

2. أولويات الممارسة:

يركز مدرسو الأحياء على نقل القيم والاتجاهات أكثر من تركيزهم على توفير بيئة فصل آمنة وداعمة. هذا يعكس نقصاً في الاهتمام بالجوانب البيئية والنفسية.

3. الفروقات بين الجنسين:

تقيم الطالبات أداء مدرسي الأحياء بدرجة أعلى من الطلاب، خاصة في جوانب المهارات الاجتماعية والسلوكيات الأكاديمية وبيئة الفصل. هذا يشير إلى اختلاف في الاستجابات بين الجنسين قد يتطلب تدخلات مختلفة.

4. تأثير التحصيل الأكاديمي:

ارتباط إيجابي قوي بين مستوى التحصيل الأكاديمي وتقييم الطلاب لأداء المدرسين. الطلاب المتفوقون يقيمون المدرسين بشكل أفضل، مما قد يعكس اهتماماً متفاوتاً من المدرسين تجاه فئات مختلفة من الطلاب.

5. نقاط الضعف الرئيسية:

أظهرت الدراسة أن الفصول الدراسية تفقر إلى:

- الجو الآمن والمطمئن نفسياً
- التغذية الراجعة الإيجابية الكافية
- الشعور بالقيمة والأهمية
- الراحة المادية والفيزيائية

6. الحاجة للتدريب:

يبدو أن مدرسي الأحياء بحاجة إلى تدريب متخصص على:

- كيفية خلق بيئة صفية آمنة وداعمة
- تقنيات التغذية الراجعة الإيجابية
- الاهتمام المتساوي بجميع الطلاب بغض النظر عن تحصيلهم الأكاديمي
- استراتيجيات إدارة الفصل التي تركز على الجوانب النفسية والاجتماعية

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة والاستنتاجات السابقة، توصي الباحثة بالتوصيات التالية:

التوصيات الموجهة لمدرسي مادة الأحياء:

1. تحسين بيئة الفصل الدراسي
2. تعزيز الشعور بالقيمة والأهمية
3. تحسين التغذية الراجعة
4. ضمان العدل والمساواة
5. تطوير المهارات الاجتماعية والانفعالية
6. الاستمرار في تعزيز القيم الإيجابية

○ التوصيات الموجهة للمسؤولين التربويين:

1. تطوير برامج تدريبية متخصصة:
2. تطوير معايير تقويم جديدة:
3. تحسين الإشراف التربوي:
4. تحسين البيئة المدرسية:

التوصيات الموجهة لوزارة التعليم:

1. تضمين المنهج الخفي في المناهج الدراسية:

- إدراج مفهوم المنهج الخفي في برامج إعداد المدرسين
- تدريب الطلاب المدرسين على كيفية تطبيق المنهج الخفي
- دعم الكليات والجامعات في تطوير هذه البرامج

2. تطوير سياسات تعليمية داعمة:

- وضع سياسات تربوية تركز على الجوانب النفسية والاجتماعية
- دعم المدارس والمدرسين في تطبيق هذه السياسات
- توفير الموارد والحوافز اللازمة

المقترحات

اقترحت الباحثة البحوث والدراسات التالية:

1. دراسة تأثير برنامج تدريبي على تحسين ممارسات المدرسين للمنهج الخفي
2. دراسة المنهج الخفي في مواد دراسية أخرى
3. دراسة العلاقة بين المنهج الخفي والتحصيل الأكاديمي
4. دراسة آراء المدرسين في المنهج الخفي
5. دراسة تطور الوعي بالمنهج الخفي عبر السنوات
6. دراسة دور الإشراف التربوي في تحسين المنهج الخفي
7. دراسة تطوير أدوات قياس جديدة
8. دراسة مقارنة بين المدارس

المصادر والمراجع

1. الشمري، أحمد محمد. (2021). المنهج الخفي وتأثيره على القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحوث التربوية*. 123-145، (4) 28،
2. الكعبي، فاطمة عبدالعزيز. (2020). درجة فعالية الممارسات التدريسية لمدرسي العلوم في ضوء المنهج الخفي. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*. 56-78، (2) 15،
3. البلوشي، محمد ناصر. (2019). المنهج الخفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *المجلة التربوية الدولية*. 234-256، (3) 12،
4. الحسيني، ليلي محمود. (2022). تقويم أداء مدرسي اللغة العربية من وجهة نظر الطلاب في المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*. 112-134، (5) 18،
5. القحطاني، عبدالرحمن سالم. (2023). المنهج الخفي وتأثيره على الانضباط المدرسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 78-98، (1) 24،
6. الدعيلج، سارة محمد. (2021). أثر التدريب على المنهج الخفي على أداء مدرسي العلوم. *مجلة البحث العلمي في التربية*. 156-178، (4) 22،
7. محمود، محمد علي. (2010). *المناهج الحديثة وطرق التدريس*. القاهرة: دار الفكر العربي.
8. حسني، عبدالسلام. (2008). *خصائص نمو المراهق*. بيروت: دار الكتب العلمية.
9. قطامي، يوسف. (2005). *تطوير المناهج التعليمية*. عمان: دار الفكر.
10. عطيات، محمد حسن. (2019). *البحث العلمي في التربية: المناهج والأدوات*. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

11. الكرمل، محمد كامل. (2020). *القياس والتقويم التربوي*. بغداد: دار الحكمة.
12. الخليلي، خليل إبراهيم. (2012). *تطوير المناهج الدراسية*. دمشق: دار الفكر.
13. أبو علام، رجاء محمود. (2011). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. (الطبعة الخامسة). القاهرة: دار النشر للجامعات.
14. الهاشمي، عبد الحميد. (2018). *الإدارة الصفية الحديثة*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
15. الخطيب، جمال. (2009). *المدرسة الشاملة والمنهج المتكامل*. عمان: دار الفكر.
16. العاني، عثمان حنان. (2015). *المنهج الخفي في المدارس العراقية: دراسة تحليلية*. مجلة الفراتين، 8(2)، 45-67.
17. الزبيد، ناديا محمود. (2007). *التربية والتنشئة الاجتماعية*. عمان: دار المسيرة.
18. الجهني، سليمان محمد. (2016). *المنهج الخفي والعدالة الاجتماعية*. مجلة البحوث التربوية، 3(19)، 112-135.
19. النمر، سعود عبدالله. (2014). *إدارة الموارد البشرية*. الرياض: دار الزهراء.
20. الزامل، سعيد محمود. (2013). *المناهج وطرق التدريس الحديثة*. بيروت: دار الكتب العلمية.
21. الحميدي، زيد بن محمد. (2010). *الاتصال التربوي الفعال*. الرياض: دار الشروق.
22. البدوي، سيد محمود. (2011). *البيئة التعليمية الآمنة*. القاهرة: دار الفكر العربي.
23. أحمد، إبراهيم محمد. (2008). *المناهج المدرسية الحديثة*. الإسكندرية: دار الوفاء.
24. السعود، راتب قاسم. (2009). *نظريات المناهج التعليمية*. عمان: دار الفكر.
25. إسماعيل، محمود حسن. (2012). *التعليم والتعلم الفعال*. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.
26. الحياي، فاطمة جاسم. (2014). *الإدارة التربوية الحديثة*. بغداد: دار الحكمة.
27. الموسى، نادر سراج. (2015). *نظم الإدارة المدرسية*. عمان: دار الفكر.
28. الجرجاوي، محمد ياسين. (2010). *محتوى المناهج الدراسية*. غزة: مكتبة الجامعة الإسلامية.
29. محمد، أحمد حسني. (2009). *تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب*. القاهرة: دار الفكر العربي.
30. السيد، شيرين محمود. (2016). *الدافعية والتعلم*. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.
31. إسماعيل، نبيل عبدالهادي. (2013). *المساواة والعدالة في التعليم*. القاهرة: دار الفكر.
32. الشهري، محمد بن إبراهيم. (2018). *التعلم الذاتي والتعليم المستمر*. الرياض: دار الشروق.
33. الزامل، محمد بن سالم. (2011). *تدريس العلوم الطبيعية*. الرياض: دار الحامد.

34. الفلسطيني، إبراهيم محمود. (2014). *التربية البيئية والتنمية المستدامة*. عمّان: دار الفكر.
35. الحكيم، عماد محمود. (2010). *الصحة والوعي الصحي*. بيروت: دار الكتب العلمية.
36. عياد، محمد إبراهيم. (2006). *مناخ الفصل الدراسي وأثره على التعلم*. الإسكندرية: دار الوفاء.
37. ملحم، سامي محمد. (2010). *مناهج البحث في التعليم*. عمّان: دار المسيرة.
38. سليمان، محمود عبدالحميد. (2012). *الثبات والصدق في الاختبارات النفسية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
39. غريب، محمد محمود. (2008). *القياس والتقويم التربوي والنفسي*. القاهرة: دار الفكر العربي.
40. محمود، محمد محمود. (2011). *الإحصاء الوصفي والاستدلالي*. عمّان: دار الفكر.
41. عودة، أحمد سليمان. (2010). *الإحصاء للباحث في العلوم التربوية والنفسية*. عمّان: دار الرضوان.
42. علام، صلاح الدين محمود. (2012). *القياس والتقويم التربوي والنفسي*. (الطبعة الثالثة). القاهرة: دار الفكر العربي.
43. بركات، زياد محمود. (2014). *تحسين البيئة الصفية*. عمّان: دار الفكر.
44. حريري، مرتضى أحمد. (2013). *الفروقات بين الجنسين في التحصيل الأكاديمي*. القاهرة: دار الفكر العربي.
45. عباس، محمود حسن. (2015). *العلاقة بين الأداء الأكاديمي والعوامل النفسية*. الإسكندرية: دار الوفاء.
46. الهاللي، محمد حسن. (2016). *المناخ الصفّي والتعلم الفعال*. بيروت: دار الكتب العلمية.

عنوان البحث

صورة الجسد لدى النساء ذوات الإعاقة الجسدية: دراسة كيفية مقارنة بين الإعاقة الحركية والإعاقة الصحية

أفنان كبها¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: kabha.afnan@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/40>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/40>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى فحص صورة الجسد لدى النساء ذوات الإعاقة الجسدية، وتحديدًا الإعاقة الحركية والإعاقة الصحية، من خلال استكشاف الكيفية التي تنظر بها النساء إلى أجسادهن في جوانب المظهر الخارجي، اللياقة الجسدية، الصحة والمرض، الوزن، والرضا عن باقي أعضاء الجسد. اعتمدت الدراسة المنهج الكيفي، وتمّ جمع المعطيات من خلال مقابلات منظمة أُجريت مع عيّنة مكوّنة من ثماني نساء عربيات ذوات إعاقات جسدية، تتراوح أعمارهن بين 20-37 عامًا، من مناطق مختلفة في المجتمع العربي.

أظهرت النتائج أنّ معظم المشاركات يتمتّعن بصورة جسد إيجابية بشكل عام، رغم وجود اختلافات واضحة في بعض الجوانب. فقد تبين أنّ نوع الإعاقة يؤثر على صورة الجسد في مجالات الصحة والمرض، اللياقة الجسدية، والوزن، حيث أبدت النساء ذوات الإعاقة الصحية وعيًا صحيًا مرتفعًا وانشغالًا أكبر بالصحة، في حين أبدت النساء ذوات الإعاقة الحركية خوفًا أكبر من السمّة واهتمامًا بالوزن. في المقابل، لم يظهر تأثير مباشر لنوع الإعاقة على الرضا عن المظهر الخارجي أو عن باقي أعضاء الجسد، إذ عبّرت معظم المشاركات عن تقبلهن لأجسادهن، مع اختلاف في أنماط الاستثمار بالمظهر.

تسلّط الدراسة الضوء على أهمية فهم صورة الجسد لدى النساء ذوات الإعاقة من منظور ذاتي وتجريبي، وتبرز الحاجة إلى تطوير برامج دعم نفسي واجتماعي تأخذ بعين الاعتبار خصوصية التجربة الجسدية للمرأة ذات الإعاقة، خاصّة في السياق العربي.

الكلمات المفتاحية: صورة الجسد، النساء ذوات الإعاقة، الإعاقة الحركية، الإعاقة الصحية، بحث كيفي.

RESEARCH TITLE

Body Image among Women with Physical Disabilities: A Qualitative Comparative Study of Motor and Health-Related Disabilities**Afnan Kabha¹**¹ PhD student, An-Najah National University, Nablus, Palestine.

Email: kabha.afnan@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/40>Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/71/40>**Received at 10/12/2025****Accepted at 17/12/2025****Published at 01/01/2026****Abstract**

This study aimed to explore body image among women with physical disabilities, specifically motor and health-related disabilities, by examining how women perceive their bodies in terms of physical appearance, physical fitness, health and illness, weight, and satisfaction with different body parts. A qualitative research approach was employed, and data were collected through structured interviews conducted with a sample of eight Arab women with physical disabilities, aged between 20 and 37 years, from different regions within the Arab community.

The findings indicated that most participants demonstrated an overall positive body image, despite noticeable differences across specific dimensions. The type of disability appeared to influence body image in relation to health and illness, physical fitness, and weight. Women with health-related disabilities expressed higher health awareness and greater concern with health-related issues, whereas women with motor disabilities reported greater fear of weight gain and increased concern about body weight. In contrast, no clear differences were found between the two groups regarding satisfaction with physical appearance or satisfaction with other body parts, as most participants expressed acceptance of their bodies, albeit with varying patterns of investment in appearance.

The study highlights the importance of understanding body image among women with physical disabilities from a subjective and experiential perspective. It underscores the need for developing psychosocial support programs that are sensitive to the unique bodily experiences of women with disabilities, particularly within the Arab cultural context.

Key Words: Body image, women with disabilities, motor disability, health-related disability, qualitative study.

1. المقدمة

تُعدّ صورة الجسد أحد المكونات المركزية في التصوّر الذاتي للفرد، إذ تشير إلى الطريقة التي يشعر بها الإنسان تجاه جسده، مظهره الخارجي، ووظائفه الجسدية، وإلى المعاني التي يُسقطها على جسده في سياق اجتماعي وثقافي معيّن. وتتشكّل صورة الجسد بصورة ديناميكية منذ الطفولة المبكرة، متأثرةً بالتجارب الاجتماعية، وردود فعل البيئة المحيطة، والمعايير الثقافية السائدة، وتستمرّ في التغيّر عبر مراحل الحياة المختلفة (Cash & Pruzinsky, 2004؛ Gillen & Markey, 2016). وقد أشارت الأدبيات إلى أنّ امتلاك صورة جسد إيجابية يرتبط بتعزيز الثقة بالنفس، وتقدير الذات، وتبني سلوكيات صحيّة داعمة للجسد، في حين ترتبط صورة الجسد السلبية بنقد قاسٍ للذات، وسلوكيات قد تكون ضارة، مثل الانخراط في حميات غذائية متطرّفة أو تجنّب النشاطات الاجتماعية (Cash, 2012؛ Wood-Barcalow et al., 2010).

تحظى صورة الجسد لدى النساء بأهمية خاصّة، في ظلّ الضغوط الاجتماعية والإعلامية المكثّفة التي تروّج لمعايير جمالية ضيقة وصور مثالية للجسد الأنثوي، غالبًا ما تكون غير واقعية أو غير صحيّة (Featherstone, 2010؛ McCreary, 2011). وتشير دراسات عديدة إلى أنّ النساء، على اختلاف أعمارهن، أكثر عرضة لعدم الرضا عن أجسادهن، والانشغال بالوزن والمظهر الخارجي، والتأثر بالمقارنات الاجتماعية، مقارنةً بالرجال (Pruis & Janowsky, 2010؛ كينتي, 2012).

ضمن هذا الإطار، تكتسب صورة الجسد لدى النساء ذوات الإعاقة الجسدية أهمية مضاعفة، نظرًا لما تفرضه الإعاقة من تحديات إضافية قد تطلّ المظهر الخارجي، القدرة الجسدية، النشاط الحركي، الصّحة والمرض، والقيام بالأدوار الاجتماعية المختلفة. فقد بيّنت أبحاث سابقة أنّ الإعاقة قد تؤثر على التصوّر الذاتي وصورة الجسد، إمّا من خلال التجارب الجسدية المباشرة المرتبطة بالإعاقة، أو من خلال ردود الفعل الاجتماعية والمواقف الثقافية تجاه الجسد المختلف (Taleporos & McCabe, 2002؛ أبو عصب، ريان-غزة ونصار، 2011). وفي الوقت ذاته، تشير دراسات أخرى إلى أنّ صورة الجسد لدى النساء ذوات الإعاقة ليست بالضرورة سلبية، بل يمكن أن تتسم بالإيجابية والنقّل، خاصّة في ظلّ الدعم الاجتماعي، والتكيّف مع الإعاقة، والنظر إليها بوصفها جزءًا من الهوية وليس عامل نقص مطلق (Bailey et al., 2015؛ Peer, 2017).

على الرغم من هذا الاهتمام البحثي، ما زالت الدراسات التي تناولت صورة الجسد لدى النساء ذوات الإعاقة الجسدية، ولا سيّما في السياق العربي، محدودة نسبيًا، وتندر الأبحاث التي تقارن بين أنواع الإعاقة المختلفة، مثل الإعاقة الحركية والإعاقة الصحيّة، وتأثير كلّ منها على أبعاد صورة الجسد المتعدّدة. وتزداد هذه الفجوة وضوحًا في ما يتعلّق بالإعاقات الصحيّة المزمنة، كالفشل الكلوي أو أمراض الكبد، والتي قد تُحدث تغيّرات جسدية وظيفيّة عميقة، وتتّكسب على علاقة المرأة بجسدها وصورتها الذاتية (Helms et al., 2008؛ Angelin et al., 2017).

انطلاقًا من ذلك، تتمثّل مشكلة البحث الحالي في الحاجة إلى فهم أعمق لصورة الجسد لدى النساء ذوات الإعاقة الجسدية، من خلال الإصغاء إلى تجاربهن الذاتية، والكشف عن الكيفيّة التي ينظرن بها إلى أجسادهن في أبعاد متعدّدة، مع فحص أوجه التشابه والاختلاف بين النساء ذوات الإعاقة الحركية والنساء ذوات الإعاقة الصحيّة.

ويهدف هذا البحث إلى فحص صورة الجسد لدى النساء ذوات الإعاقة الجسدية (الحركية والصحيّة) في جوانب المظهر الخارجي، اللياقة الجسدية، الصّحة والمرض، الوزن، والرضا عن باقي أعضاء الجسد، إضافةً إلى التعرّف إلى

تأثير نوع الإعاقة على هذه الجوانب. كما يسعى البحث إلى الإسهام في سدّ فجوة معرفية قائمة في الأدبيات العربية، وتوفير قاعدة معرفية يمكن أن تُسهم في تحسين أساليب الدعم النفسي والاجتماعي المقدمة للنساء ذوات الإعاقة.

وتتبع أهمية هذا الموضوع أيضًا من دافع شخصي وبحثي لدى الباحثة، نابع من تعاملها اليومي مع نساء ذوات إعاقة جسدية في محيطها القريب، الأمر الذي أثار تساؤلات حول الطريقة التي يختبرن بها أجسادهن، وكيفية تأثير الإعاقة على نظرتهم لأنفسهن، وعلى علاقتهم بالمظهر، والصحة، والوظائف الجسدية. وقد شكّل هذا الاحتكاك المباشر حافزاً للسعي نحو فهم علمي أعمق لهذه التجربة، بعيداً عن الافتراضات المسبقة أو الصور النمطية.

أمّا حدود البحث، فتتمثل في تركيزه على عينة صغيرة من النساء العربيات ذوات الإعاقة الجسدية (الحركية والصحية)، وفي اعتماده على المنهج الكيفي من خلال المقابلات، الأمر الذي لا يسمح بتعميم النتائج إحصائياً، وإمّا يهدف إلى تعميق الفهم النوعي للتجربة الذاتية. كما يقتصر البحث على فئة عمرية ومجال جغرافي محدّد، دون التطرّق إلى أنواع إعاقات أخرى، كالإعاقات الحسية أو الذهنية.

وبناءً على ما تقدّم، يسعى البحث الحالي إلى تقديم قراءة كفيّة معمّقة لصورة الجسد لدى النساء ذوات الإعاقة الجسدية، تمهيداً لعرض الإطار المنهجي الذي اعتمد في الدراسة، والذي سيتمّ تفصيله في الفصل التالي.

2. الخلفية النظرية

2.1. صورة الجسد (Body-image) بشكل عام

عند التحدّث عن صورة الجسد، لا يمكن فصلها عن صورة الذات، لعلاقتها المتبادلة وتأثرهما ببعضهما البعض، لكن يمكن القول إنّ صورة الجسد هي جزء من صورة الذات، وتُعرّف على أنّها صورة مرنة تُبنى وتتغيّر بناءً على تجاربنا الجسدية والعقلية المختلفة، وكذلك من خلال المواقف التي نعيشها مع الآخرين. تبدأ صورة الجسد بالتكوّن منذ ولادتنا من خلال اتصالنا مع البيئة الخارجية، بدءاً من والدينا، ويتبعها زملاؤنا في المدرسة، وتتغيّر مع كل مرحلة نمرّ بها وننضج فيها من الناحية العقلية، النفسية، والجسدية-الجنسية (كورتس، 2010).

تشير صورة الجسد إلى الطريقة التي نخبر ونشعر بها تجاه حجم الجسد الخاص بنا، وزنه، شكله، ووظيفته. وهي عنصر أساسي من الرفاه العاطفي-النفسي والتصور الذاتي، وترتبط بالتجربة الذاتية وتقييم المظهر الخارجي للجسد. في حين أنّ الرضا والارتياح عن حجم الجسد يُعدّان المكوّن الأساسي لصورة الجسد، والذي يعكس المشاعر التي يمتلكها الشخص عن جسده الخاص، مقابل صورة الجسد الإدراكية التي تصف الحجم القياسي للجسد كما يراه الفرد. تؤثر كلّ من وسائل الإعلام، والأقران والزملاء، والبيئة الخارجية، والصفات الشخصية على صورة الجسد لدى الشخص وعلى رضاه عن نفسه. ويُعدّ الرضا عن صورة الجسد العامل الأساسي الذي يحدّد ما إذا كنّا سنقدّر ذاتنا أو سننّجّه إلى سلوكيات ترتبط بالصحة، كالتدخين، وأنماط التغذية الصحية، والمشاركة في النشاطات البدنية (Millstein, 2013).

ويقدم تعريف مشابه صورة الجسد بوصفها بناءً متعدّد الأبعاد يشمل شعور الأفراد تجاه أجسادهم، وتصورهم لأجسامها، ومعتقداتهم حول الخصائص الوظيفية والجمالية لأجسادهم، إضافة إلى التصرفات التي يتبعونها لتجنّب كلّ ما قد يضرّ أجسادهم، وشعورهم بالراحة تجاه أجسادهم، وقدرتهم على التحكم والسيطرة عليها (Gillen & Markey, 2016).

في حين أنّ تعريفات أخرى (Cash & Pruzinsky, 2004) ترى أنّ صورة الجسد هي التصوّرات والمواقف التي يحملها المرء تجاه جسده الخاص، خاصّة بما يتعلّق بالمظهر الخارجي. وقد ركّزت هذه التعريفات على ثلاثة أبعاد رئيسية لصورة الجسد، وهي:

(1) المعتقدات حول المظهر الخارجي، بما فيها الذكريات والافتراضات.

(2) المشاعر تجاه الجسد، بما فيها المشاعر تجاه حجم الجسد وشكله.

(3) تصوّر الجسد وتجسيد الشعور.

وتُعدّ صورة الجسد مرنة وحيوية بطبيعتها، ويمكن أن تتأثر بعوامل عدّة، من بينها التجربة الاجتماعية، والسمات الشخصية، والمعايير الاجتماعية والثقافية (Cash & Pruzinsky, 2004).

2.2. صورة الجسد الإيجابية والسلبية (Positive & Negative Body-image)

لكل فرد تتشكّل صورة جسد خاصّة به، فإمّا أن تكون إيجابية أو أن تكون سلبية. تُعرّف صورة الجسد الإيجابية على أنّها حبّ شامل واحترام للجسد، والذي يسمح للأفراد بالأمور التالية: (أ) تقدير جمال أجسادهم الفريد والمهام التي يؤديها لهم. (ب) قبول جسدك، بل والإعجاب به، بما في ذلك الجوانب التي لا تتفق مع الصورة المثالية. (ج) الشعور بالجمال، والراحة، والثقة، والسعادة تجاه أجسادهم، والذي يمكن أن ينعكس كاللمعان أو التوهّج. (د) التأكيد على إيجابيات أجسادهم بدلاً من الخوض في عيوبها. وأيضاً، (هـ) تفسير المعلومات التي يتلقاها المرء بطريقة يحمي بها جسده، بحيث يستوعب المعلومات الإيجابية ويرفض المعلومات السلبية (Wood-Barcalow, Tylka & Augustus-Horvath, 2010).

في دراسات سعت إلى فهم مفهوم صورة الجسد الإيجابية، تمّ تحديد مميّزات هذا البناء النفسي، إلى جانب توضيح ما لا يندرج ضمنه (Tylka & Wood-Barcalow, 2015). وقد لخصت الدراسة مميّزات صورة الجسد الإيجابية على النحو الآتي:

(1) تُعدّ صورة الجسد الإيجابية بناءً مختلفاً ومتميّزاً عن صورة الجسد السلبية.

(2) هي متعدّدة الجوانب، وتشمل تقدير الجسد، وقبول الجسد ومحبّته، والاستثمار التكيّفي في المظهر الخارجي، والتصوّر العام للجمال، إضافة إلى الرؤية الإيجابية الذاتية، والتي تنعكس من خلال سلوكيات تكيفيّة، وتصنيف المعلومات التي يتلقاها المرء بهدف حماية ووقاية الجسد.

(3) تتسم بالشموليّة، حيث ترتبط التجارب الداخلية، كالرؤية الذاتية وتصنيف المعلومات، بالسلوكيات الخارجيّة، والعلاقات الشخصية، والمجتمع، والإعلام، والثقافة، بما يسهم في خلق حالة من التناسق.

(4) تُعدّ صورة الجسد الإيجابية ثابتة ومستقرّة نسبياً، لكنها في الوقت ذاته قابلة للتعديل والتغيير من خلال التدخّل.

(5) تُعتبر، على الأرجح، صورة حامية وواقية.

(6) ترتبط بقبول الجسد دون اشتراط القبول من الآخرين.

(7) تتشكّل من خلال هويّات اجتماعيّة متعدّدة (Tylka & Wood-Barcalow, 2015).

وفي المقابل، توضّح الدراسة ما ليست عليه صورة الجسد الإيجابية، حيث إنّها:

(1) لا تعني الرضا عن جميع جوانب المظهر الخارجي.

(2) لا تقتصر على المظهر الخارجي عند استبعاد أبعاد الجسد الأخرى، مثل وظائف الجسد.

(3) لا تعني النرجسيّة أو الغرور.

(4) ليست مضمونة بقدرتها على الحماية من جميع التهديدات التي قد تؤثر على صورة الجسد.

(5) لا ترتبط بالتوقف عن الاهتمام بالذات.

(6) لا تعتمد فقط على مجاملات الآخرين المتكررة المتعلقة بالمظهر الخارجي (Tylka & Wood-Barcalow, 2015).

ترتبط صورة الجسد بشكل عام، بما في ذلك المشاعر تجاه الجسد والمظهر الخارجي، ارتباطاً وثيقاً بكلٍ من الرفاه النفسي والعقلي للفرد (Gillen & Markey, 2016). وفي دراسة تناولت هذا الموضوع، وهدفت إلى فحص العلاقة بين صورة الجسد الإيجابية والمؤشرات العقلية والجسدية المختلفة للصحة لدى كلٍ من الرجال والنساء في آنٍ واحد، شملت عينة مكونة من نحو 284 طالباً وطالبة في المرحلة الجامعية، تبين أن لصورة الجسد الإيجابية أثراً كبيراً على الصحة النفسية ورفاهية الفرد النفسية المتعلقة بحجم الجسد. فقد أظهر الأفراد الذين امتلكوا صورة جسد إيجابية أعلى مستويات أقل من الاكتئاب، وقيموا ذواتهم بدرجة أعلى، كما اتبعوا سلوكيات أكثر حفاظاً على أجسادهم، من بينها اتباع نظام غذائي صحي، والسعي بدرجة أقل لاكتساب العضلات، إضافة إلى المحافظة على صحة البشرة من خلال تقليل تعريضها للأشعة فوق البنفسجية (Gillen, 2015).

تتأثر صورة الجسد الإيجابية بعوامل عدة، من بينها القدرة الجسدية، والانخراط في الأنشطة التي تعزز صورة الجسد، مثل الأنشطة التي تدمج العقل والجسم (كاليوغا)، والتي تُعدّ عاملاً حاسماً في دعم صورة الجسد الإيجابية (Mahlo & Tiggemann, 2016). وإلى جانب ذلك، تشير بعض الدراسات إلى دور التدخلات البسيطة في تعزيز صورة الجسد الإيجابية، حيث يرى باحثون أن ممارسة الكتابة القصيرة تُعدّ إحدى وسائل التدخل التي من شأنها تحسين صورة الجسد لدى الفرد، كأن يكتب عن الجوانب التي يشعر بالامتنان لها في جسده، بما في ذلك الصحة والمظهر الخارجي، الأمر الذي يساهم في تغيير نظريته لجسده من حيث الوزن، وتقييم المظهر الخارجي، والرضا عن الجسد (Dunaey, Markey & Brochu, 2018).

في المقابل، تتشكل صورة الجسد السلبية من خلال تشوّهات في المعالجات الإدراكية للفرد، والتي يقوم من خلالها بالتركيز على عيوبه الجسدية (Cash, 2012). كما أن خوض الفرد لتجارب شخصية سلبية في مرحلة الطفولة، بدءاً من التمرر والإغاطة، وصولاً إلى النظرات ولغة الجسد المُحِبطة، قد يزيد من تقييمه السلبي لجسده (Jones, 2011). ونتيجة لذلك، تؤثر صورة الجسد السلبية على سلوك الفرد بطريقة يؤكد بها مخاوفه تجاه جسده؛ فإذا نظر إلى نفسه على أنه أقل جاذبية، فإنه يميل إلى الابتعاد عن الآخرين، وتجنّب النشاطات الاجتماعية، وإذا تحدّث مع أحد قد يحاول تجنب التواصل البصري (Cash & Fleming, 2002).

وفي هذا السياق، ترتبط صورة الجسد السلبية عادةً باضطراب صورة الجسد (Body Image Disturbance)، والذي عرّفته الرابطة الأمريكية للطب النفسي (2013) على أنه اضطراب في الطريقة التي يشعر بها الشخص تجاه كلٍ من وزن وشكل جسده، ويؤثر بشكل كبير وغير مبرّر على التقييم الذاتي لوزن وشكل الجسد، أو يتمثل بعدم الاعتراف المستمر بخطورة انخفاض وزن الجسد الحالي (DSM-5; American Psychiatric Association, 2013).

يُعدّ اضطراب صورة الجسد سمة تشخيصية لعدد من اضطرابات الأكل، من بينها فقدان الشهية العصبي (Anorexia Nervosa)، والشره المرضي العصبي (Bulimia Nervosa)، واضطرابات الأكل غير المحددة (Eating Disorders)، ويشمل اضطراب صورة الجسد مفهومين منفصلين، لكن يوجد بينهما تداخل؛ يتمثل (Not Otherwise Specified).

المفهوم الأول في تشوّه صورة الجسد (Body Image Distortion)، والذي يحدث عندما يواجه الفرد صعوبة في إدراك وتقدير حجم الجسد بشكل مضبوط، بينما يتمثل المفهوم الثاني في عدم الرضا أو الاستياء من صورة الجسد (Body Image Dissatisfaction)، وهو ما يتعلّق بالمكوّنات العاطفيّة-المعرفيّة لصورة الجسد، ويظهر كتنقيص سلبي للجسد (Mountford & Koskina, 2017).

وفي إطار الحديث عن اضطرابات الأكل المرتبطة بصورة الجسد السلبية، تُعدّ السمّة المفرطة أحد هذه الاضطرابات. ولمواجهتها، ورغبةً في الوصول إلى الجسد المثالي، يسعى البعض إلى القيام بتحسينات قد تكون متطرّفة، ومن شأنها أن تضع حياتهم في خطر، مثل العمليات الجراحية لتقليل الوزن. غير أنّ هذه العمليات قد تسهم، في المقابل، في تحسين صورة الجسد لدى بعض الأفراد. فقد أُجري بحث على 40 مريضاً يعانون من السمّة المفرطة، ويشعرون بعدم الرضا وعدم الارتياح تجاه أجسادهم، إضافةً إلى امتلاكهم تقديرًا منخفضًا للذات، وشعورهم بالحزن والوحدة، وتجنّبهم للنشاطات الاجتماعيّة، بهدف فحص ما إذا كانت صورتهم الجسديّة تتغيّر جزئيًا بعد جراحة خفض الوزن. وأظهرت النتائج أنّه بعد إجراء الجراحة تغيّرت عدّة أمور في أسلوب حياتهم؛ إذ أصبحوا يمتلكون قدرة أكبر على الالتزام بنظام التغذية الموضوع لما بعد الجراحة، وتغيّر أسلوبهم في تناول الطعام، حيث أصبحوا يشعرون بالشبع والاكتفاء من تناول كمّيات محدّدة من الطعام. أمّا فيما يتعلّق بصورة الجسد، فقد تحسّنت في المستوى المعرفي والسلوكي، دون أن يظهر تحسّن مماثل في المستوى العاطفي (Micanti, Loiarro, Pecoraro & Galletta, 2016).

2.3. صورة الجسد المثاليّة (Ideal Body-image)

تُعبّر صورة الجسد المثاليّة عن نوع الجسد الذي يرغب الأفراد في امتلاكه، والذي يتكوّن لدينا بشكل ثقافي. فعلى سبيل المثال، في الوسط الغربي يُنظر إلى الجسد المثالي للمرأة على أنّه جسد نحيف، متناغم بشكل معتدل، ويمتلك صدرًا كبيرًا، أمّا الجسد المثالي للرجال فيُنظر إليه على أنّه جسد هزيل، عريض المنكبين وذو عضلات (Gillen & Markey, 2016). وعلى الرغم من اختلاف صورة الجسد المثاليّة لدى كلّ من النساء والرجال، يبدو أنّ تأثيرها أشدّ وأعمق لدى النساء مقارنة بالرجال؛ إذ تشير الأبحاث إلى أنّ الرجال عادةً ما يمتلكون صورة جسد إيجابيّة بدرجة أكبر، ويعانون بنسبة أقلّ من اضطرابات الأكل، ويكونون أكثر رضا عن أجسادهم، كما يبدو قَلْبًا أقلّ تجاه زيادة أوزانهم (McCreary, 2011).

ومن ضمن الأمور التي من شأنها أن تزيد من جاذبيّة المرأة، كما تراها هي وكما يراها المجتمع، استخدامها لمساحيق التجميل، والتي تجعلها تبدو أكثر صحّة وثقة، كما تساعد في مجال العمل وفي القبول في وظائف أكثر مرموقة مقارنةً بتقدّمها دون استخدام المكياج (Nash, Fieldman, Hussey, Lévêque & Pineau, 2006). كما أنّ ارتداء الأحذية ذات الكعب العالي يجعلها أكثر جاذبيّة بنظر الرجال (Guéguen, 2015)، وفي حال امتلاكها حجم صدر كبير يميل الرجال إلى التوقّف بجانب الطريق (Guéguen, 2007). أمّا لون الشعر، فله أيضًا تأثير، خاصّة في الثقافات الغربيّة، حيث يزيد من جاذبيّة المرأة، لا سيّما إذا كان لونه أشقر (Guéguen, 2012a). ولملابسها تأثير إضافي؛ إذ إنّ ارتداء الملابس الحمراء غالبًا ما يؤدي إلى تقييمها على أنّها أكثر جمالًا وجاذبيّة (Guéguen, 2012b). وهناك من يرى أنّ عامل الوزن النحيل يزيد من الجاذبيّة، ليس فقط لكونه يتماشى مع المعايير الاجتماعيّة، بل أيضًا لأنّه يُعبّر عن امتلاك أجساد صحيّة (Stephen & Perera, 2014).

سعيًا إلى الوصول إلى الجسد المثالي، قد تتطوّر لدى الفرد أفكار وتصرفات تعكس مشكلات متعدّدة في صورة الجسد الخاصّة به وفي رؤيته لذاته. وتظهر هذه الأفكار والتصرفات بشكل تدريجي، بدءًا من القلق حول صورة الجسد، ثمّ تتطوّر

إلى صورة جسد سلبية، تتبعها وجهات نظر وأفكار غير سليمة تجاه تناول الطعام، واستخدام وسائل خاطئة لضبط الوزن، والتي بدورها قد تؤدي إلى فقدان السيطرة، وهو ما يمكن أن يُعبر عنه من خلال تطوّر اضطرابات الأكل (O'Dea, 2007).

2.4. صورة الجسد في الإعلام (Body-image in Media)

يُعدّ الإعلام أحد العوامل التي تؤثر على صورة الجسد بشكل عام (Bedford & Johnson, 2006)، وذلك من خلال بناء محتوى يعتمد على المحفزات البصرية (Lister, 2013)، على الرغم من كونه أقلّ تأثيراً مقارنةً بالتأثيرات الجينية وتأثير الأقران (Ferguson, Winegard, & Winegard, 2011). إلّا أنّ له تأثيراً كبيراً على حياة الأفراد في المجتمع، نابغاً من كونه واعياً لطبيعة وثقافة المستهلك المهووس بالجسد، والذي يبحث عن الحياة المثالية التي تمثلها الصور المصحوبة بالأجساد الجميلة، والنجوم والمشاهير، والذين يعرضون صوراً تبدو مليئة بالاسترخاء والسعادة والطاقة والحياة، إلى جانب الإعدادات الاستهلاكية الفاخرة. وتسهم هذه الصور في تعزيز المقارنات لدى المستهلك بين ما هو عليه وما ينبغي أن يكون عليه، وتؤكد ضرورة تحسين الذات من خلال تغيير الشكل، واستخدام مستحضرات التجميل، وارتداء أزياء جديدة، كما توهم الفرد بأنّ كلّ ما يقوم به هو طريق نحو صورة جسد إيجابية جديدة (Featherstone, 2010). كما يضع الإعلام معايير لما يُعتبر مثلاً أعلى للجمال، والتي غالباً ما تكون غير واقعية (McCreary, 2011).

وعلى الرغم من ذلك، تتأثر النساء بالإعلام في مختلف الأعمار، حيث يعتقدن أنّ الصور التي تظهر في وسائل الإعلام تعبر عما هو جذاب ومقبول اجتماعياً، ويحاولن أيضاً غرس هذه الأفكار في بناتهن (Pompper & Koenig, 2004). في المقابل، يستخدم الإعلام صوراً ونماذج لعارضي أزياء محترفين، يتمّ التلاعب بصورهم رقمياً، بما يخلق معياراً للجمال لا يستند إلى واقع يمكن تحقيقه (Krawitz, 2014).

وفي بحث أجري على المراهقات، تبين أنّ للإعلام دوراً في التأثير السلبي، من خلال ترسيخ النحافة بوصفها مثلاً أعلى لدى الفتيات، وما يترتب على ذلك من عدم رضا عن أجسادهن (Bell & Dittmar, 2011). ولا يقتصر تأثير الإعلام على المدى القريب فحسب، بل إنّ التعرّض المستمر له يزيد من عدم رضا المرأة عن جسدها، ويعزّز رؤيتها للنحافة بوصفها وضعاً صحياً سليماً، كما يسهم في تطوير سلوكيات سلبية متعلّقة بتناول الطعام، كاضطرابات الأكل (Grabe, 2008).

من جهة أخرى، يُفترض أنّ الإعلام المرتبط بالرياضة قد يُحسن من رضا المرأة عن جسدها، إلّا أنّ الأمر يختلف إذا كانت الرياضة المعروضة تتعلّق بأجساد نحيلة، مثل الغوص، أو الجمباز، أو التشجيع، حيث تزداد مستويات استياء المرأة عن جسدها (Bissell, 2004). وقد أكّدت دراسات سابقة ذلك، إذ تبين أنّ النساء اللواتي يشاهدن رياضات مثل كرة السلة أو كرة القدم لا تتأثرن رؤيتهن لذواتهن ولأجسادهن، في حين أنّ رياضات أخرى، كالجمباز والتزلّج على الجليد، تؤثر بشكل سلبي على الطريقة التي ينظرن بها إلى أنفسهن (Harrison & Fredrickson, 2003).

كما يتمّ التعرّض للإعلام عبر صفحات التواصل الاجتماعي، والتي تتميز عن وسائل الإعلام التقليدية بإتاحة الفرصة للفرد لعرض صفحة اجتماعية خاصّة به، يقدّم فيها نسخة مثالية عن نفسه، بما في ذلك الصور الأكثر جاذبية له، والتي غالباً ما تكون خضعت للتعديل، مع إزالة الصور التي لا يراها جذابة. وإضافة إلى ذلك، تسمح وسائل التواصل الاجتماعي بالتفاعل مع الآخرين عبر مشاركة صور جماعية مع الأصدقاء والأقران، الأمر الذي يزيد من مقارنات المظهر بين الأفراد. ولا يقتصر الأمر على ذلك، إذ إنّ معظم المحتوى والتعليقات المنشورة في هذه الصفحات ترتبط بالمظهر، ممّا

قد يؤثر على شعور الأشخاص تجاه مظهرهم (Zhao, Manago, Graham, Greenfield & Salimkhan, 2008; Grasmuck & Martin, 2008; Hew, 2011; Carey, Donaghue & Broderick, 2014).

وقد أثبتت الدراسات وجود علاقة بين التعرض لصفحات التواصل الاجتماعي، ولا سيما الفيسبوك، وبين صورة الجسد لدى الأفراد. ففي بحث أجري على 103 فتيات في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وفحص العلاقة بين صورة الجسد لدى الفتاة ونشاطها في مواقع التواصل الاجتماعي، خاصة الفيسبوك، تبين وجود علاقة قوية بين التعرض المكثف للإنترنت واستخدام الفيسبوك، وبين معاناة الفتيات من اضطرابات في صورة الجسد. كما سعت الدراسة إلى تحديد خصائص الفيسبوك التي قد ترتبط باضطراب صورة الجسد لدى المراهقات، ووجدت أن التعرض الكبير للإنترنت عمومًا، وليس للفيسبوك فقط، يرتبط بعدم رضا الفتيات عن أوزانهن، والتوجه الشديد نحو النحافة، وتذويت النحافة بوصفها مقياسًا للمثالية، والتقليل من الذات (Meier & Gray, 2014).

وعلى الرغم من ذلك، توصلت دراسة أخرى إلى نتائج عكسية، حيث فحص الباحثون العلاقة بين التعرض للمضامين المرئية في صفحات الفيسبوك، كجزء من الشبكة العنكبوتية، وبين كلٍّ من صورة الجسد والذكاء العاطفي، وذلك من خلال تعبئة استبيانات إلكترونية شملت "درجة استخدام صفحة الفيسبوك"، و"صورة الجسد"، و"الذكاء العاطفي"، لدى عينة مكونة من نحو 127 شابًا وشابة تتراوح أعمارهم بين 18-25 عامًا من الواسطيين العربي واليهودي في إسرائيل. وقد وجدت الدراسة أن العلاقة كانت إيجابية وليست سلبية كما كان متوقعًا، حيث فُسِّر ذلك بأن الأفراد الذين يمتلكون أساسًا صورة جسد إيجابية يشعرون براحة أكبر تجاه تعرضهم للمضامين المرئية في صفحات الفيسبوك، كما يكونون أكثر نشاطًا في الشبكات الاجتماعية. أما العلاقة بين صورة الجسد والذكاء العاطفي، فقد أكدت الدراسة وجود تأثير إيجابي للذكاء العاطفي على صورة الجسد لدى الفرد (פולישוק וזיסברג, 2016). وفي حين أن التعرض القصير للفيسبوك لا يؤثر سلبًا على صورة الجسد لدى الفتيات، إلا أن ذلك قد يحدث في حال مشاركتهن في أنشطة تعتمد على المقارنات في المظهر (Fardouly & Vartanian, 2016).

2.5. صورة الجسد لدى النساء خاصة

بحثت دراسات مختلفة "صورة الجسد" لدى النساء. أشارت إحدى الدراسات إلى أن النساء عادةً يقمن بتقييم أجسادهن بطريقة مبالغ فيها، ويربطن تقييمهن لأجسادهن بردود الفعل الاجتماعية السلبية التي يتلقينها (Alleva, Martijn, & Jansen, 2016).

في إحدى الدراسات التي بحثت التغيرات في صورة الجسد (Body-Image) لدى النساء في أعمار مختلفة، والعلاقة بين صورة الجسد والذكاء العاطفي لدى نساء في ثلاث فئات عمرية تم تقسيمها بناءً على خصائص هذه المرحلة العمرية، كانت الفئات هي: نساء شابات بين الأعمار 20-39، نساء بالغات بين الأعمار 40-59، ونساء في مرحلة ما بعد سنّ اليأس في الأعمار ما بعد سنّ الستين. بحثت الدراسة الذكاء العاطفي كصفة شخصية، وصورة الجسد بعشرة أبعاد تشمل: تقييم المظهر الخارجي، تقييم القدرة الجسدية، تقييم الصحة، التوجه تجاه المظهر الخارجي، التوجه تجاه القدرة الجسدية، التوجه تجاه الصحة، التوجه تجاه المرض، الانشغال المفرط بالوزن الزائد، التصنيف الذاتي للوزن، وكذلك الرضا عن أقسام الجسد المختلفة (كينتي, 2012).

أظهرت الدراسة أن هناك فروقات بين الفئات العمرية للنساء في بُعدين فقط من أبعاد صورة الجسد. البعد الأول هو "تقييم المظهر الخارجي"، والذي كان أعلى لدى النساء الشابات مما هو عليه لدى نساء ما بعد سنّ اليأس. أما البعد الثاني فهو

"تصنيف النساء لأوزانهن"، وقد ظهر في الدراسة أنّ النساء الشابات قمن بتصنيف أوزانهن على أنّها أقلّ من المعدّل مقارنةً بالنساء البالغات والنساء ما بعد سنّ اليأس. وعلى الرغم من التقييم المرتفع لدى النساء الشابات تجاه مظهرهن الخارجي وتصنيفهن لأوزانهن كمنخفضة، إلّا أنّهن، كباقي النساء في مختلف الأعمار، غير راضيات عن أجسامهن (كينتي، 2012).

كذلك، عند فحص العلاقة بين صورة الجسد والذكاء العاطفي، وُجدت أنّ العلاقة موجودة فقط بين ستة أبعاد من أبعاد صورة الجسد، وهي: "تقييم المظهر الخارجي"، "تقييم القدرة الجسدية"، "التوجّه تجاه المظهر الخارجي"، "التوجّه تجاه القدرة الجسدية"، "التوجّه تجاه الصحة"، و"الرضا عن أجزاء مختلفة للجسد". أمّا الأبعاد الأربعة: "تقييم الصحة"، "التوجّه تجاه المرض"، "الانشغال المفرط بالوزن الزائد"، و"التصنيف الذاتي للوزن"، فلم تُوجد بينها علاقة وبين الذكاء العاطفي (كينتي، 2012).

وفي دراسة سابقة وجدت نتائج مشابهة في رضا النساء عن أجسامهن في مختلف الأعمار، هدفت الدراسة إلى مقارنة "صورة الجسد" بين النساء الأصغر سنّاً ونساء أكبر سنّاً، وذلك عبر استبيانات قمن بتعبئتها، إضافة إلى ردودهن تجاه رسومات لأجسادهن كانت فيها أجسادهن أخفّ وزناً أو أسمن، مقابل رسومات خطيّة لأجساد بالشكل القياسي. وأظهرت النتائج أنّ النساء الأصغر سنّاً لديهن استياء مماثل تجاه أجسامهن كما النساء الأكبر سنّاً، لكنّ النساء الأصغر سنّاً لديهن دافعيّة أكبر نحو النحافة، ويختبرن تأثيراً اجتماعياً أكبر على صورة الجسد الخاصّة بهن (Pruis & Janowsky, 2010).

2.6. صورة الجسد لدى النساء مع إعاقة جسدية

قبل التطرّق إلى صورة الجسد لدى النساء مع إعاقة، من المهم تعريف وتحديد ماهيّة الإعاقة، والتي تختلف من باحث إلى آخر. ثمّ سيتمّ التطرّق إلى صورة الجسد لدى أصحاب الإعاقة بشكل عام، يليها صورة الجسد لدى النساء مع إعاقة، كما يلي:

2.6.1. الإعاقة

تُعرّف الإعاقة، كما جاء في الموسوعة الطبيّة الأمريكيّة، أنّها كلّ عيب صحّي أو عقلي يمنع المرء من أن يشارك بحريّة في نواحي النشاط الملائمة لعمره، كما يولّد إحساساً لدى المصاب بصعوبة الاندماج في المجتمع عندما يكبر (أبو عصبه، ريان-غرة ونصار، 2011). أمّا قانون مساواة ذوي المحدوديّة (الإعاقة) الذي سُنّ سنة 1998، فيقول إنّ كلّ "شخص ذي محدوديّة (شخص مع إعاقة) حسب القانون هو شخص مع إعاقة جسمانيّة، نفسيّة، أو ذهنيّة، ثابتة أو مؤقتة، التي تسبّب له خللاً في أدائه بمجال واحد أو أكثر من مجالات الحياة الرئيسيّة" (كل الحق، 2017).

2.6.2. صورة الجسد لدى الأشخاص مع إعاقة

تؤثّر الإعاقة على التصرّو الذاتي، بما فيه صورة الجسد، لدى صاحب الإعاقة بشكل عام، وفي المجتمع العربي بشكل خاص؛ فقد يتعامل مع ذاته على أنّه شخص ضعيف، يشعر بالخجل، وترافقه أحاسيس قاسية تجاه نفسه وجسده (أبو عصبه، ريان-غرة ونصار، 2011). ومن تلك الأحاسيس أيضاً الشعور بالوحدة، والإهمال، وعدم الكفاءة والنجاحة، وخلوّ الحياة من أي معنى، وذلك بسبب الإعاقة التي يعاني منها والتي تؤثر على أسلوب حياته. ويمكن إيجاد هذه التصرّوات والمشاعر السلبية تجاه الذات لدى الرجال والنساء أصحاب الإعاقة، لكنّها تبدو أشدّ قسوة لدى المرأة العربيّة ممّا هي عليه لدى الرجل العربي (أبو عصبه وقرقرة، 2005).

أحد أسباب التصور الذاتي السلبي لأصحاب الإعاقة هو كون الإعاقة تمنعهم من ممارسة الأنشطة اليومية بشكل سليم. فمنهم أصحاب الإعاقة الجسدية الحركية الذين يجدون صعوبة في التحرك والتنقل وصعود السلالم، في حين أنهم يبحثون عن استقلاليتهم وألا يعتمدوا على الآخرين، خاصة في الأنشطة اليومية. إضافة إلى ذلك، ترافق بعضهم أمراض صحية مثل ارتفاع ضغط الدم والسكري. كل هذا معاً، إضافة إلى تأثيرات أخرى للإعاقة، يؤدي إلى مشاعر متدنية لدى صاحب الإعاقة، وإلى أفكار سلبية تجاه كل من صورة الجسد والمظهر واحترام الذات، كما يزيد من رغبته في عدم الانخراط في الأنشطة الاجتماعية والوظائف الأسرية في حياته (Kuvalekar, Kamath, Ashok, Shetty, Mayya, & Chandrasekaran, 2015).

عامل آخر يؤثر على التصور الذاتي وجودة الحياة لدى الأشخاص مع إعاقة، لكن بطريقة إيجابية، هو مشاركتهم في النشاطات البدنية؛ إذ تساهم في تحسين جودة حياتهم ورؤيتهم لذواتهم بصورة إيجابية، وتعزز فخرهم بأنفسهم لاستقلاليتهم، وتقديرهم لذواتهم بأنهم ليسوا أقل شأنًا (Jalayondeja, Jalayondeja, Suttiwong, Sullivan & Nilanthi, 2016). أما إذا مارسوا الرياضة في الصالات الرياضية، فمن الممكن أن يكون لذلك جوانب إيجابية وسلبية؛ فمن جهة يتحسن أدائهم البدني، وتقل الآلام لديهم، ويكونون صداقات، ويشعرون بالراحة النفسية من خلال الابتعاد عن الضغوطات المرتبطة بالإعاقة. ومن جهة أخرى، قد يعيشون صراعاً ينبع من ثقافة الصالات الرياضية التي تشجع المعايير الجمالية مثل القوة، واكتساب العضلات، وجمال الجسد، مما قد يؤدي إلى فهم الصحة بشكل خاطئ لدى الأشخاص مع إعاقة (Richardson, Smith & Papathomas, 2017).

عوامل أخرى تؤثر على التصور الذاتي وصورة الجسد بشكل خاص لدى الأشخاص مع إعاقة جسدية هي المواقف الاجتماعية التي يعيشونها، وردود فعل من حولهم بما فيها شركائهم. فإذا كانوا قد عاشوا مواقف اجتماعية محبطة وتلقوا ردود فعل سلبية في البيئة المحيطة لهم تجاه اختلاف أجسادهم، حينها ستتكون لديهم مشاعر سلبية تجاه أجسادهم وإعاقتهم، وسينظرون إلى أجسادهم على أنها أقل جاذبية، ودون كفاءة أو ملاءمة. ومن جهة أخرى، إذا كانت ردود من حولهم وشركائهم إيجابية، عندها ستكون صورة الجسد لديهم إيجابية حتى وإن كانت أشكال أجسادهم لا تجيب على معايير الجمال الموجودة في المجتمع (Taleporos & McCabe, 2002).

بالرغم من الأبحاث التي أشارت إلى التأثير السلبي للإعاقة على صورة الجسد لدى أصحاب الإعاقة، إلا أن صورة الجسد يمكن أن تتغير، ويرجع ذلك إلى عامل الزمن؛ فمع مرور الوقت يتكيف أصحاب الإعاقة مع هياكلهم الجسدية ويتقبلون إعاقتهم، ويعزون ذلك إلى رؤيتهم لجوانب إيجابية أخرى لديهم مثل الإنجاز الشخصي، سواء في أنشطة كالرياضة أو في المجالات الاجتماعية كالأسرة، أو إنجازاتهم في حياتهم المهنية أو التعليمية، والتي تسمح لصاحب الإعاقة بإدراك أن الإعاقة ليست إلا نقصاً واحداً فحسب، مقابل الجوانب الإيجابية الأخرى لديهم (Taleporos & McCabe, 2002).

ويرى آخرون أنه بعد خوض الفرد صاحب الإعاقة تجارب مختلفة، منها السلبية، تتغير صورة الجسد لديه وتصبح إيجابية، ويقوم بقبول إعاقته، والتي لا تعني بالضرورة الرضا التام عن المظهر، بل قد تشمل التقدير والامتنان تجاه وظائف الجسد. ومن العوامل التي من شأنها أن تؤدي بصاحب الإعاقة إلى تقبل إعاقته حصوله على الدعم الاجتماعي، خاصة في المرحلة الأولى من حصول الإعاقة إذا كانت نتيجة حادث. وتعد مرحلة التكيف أكثر المراحل التي يعيش فيها صاحب الإعاقة تجارب سلبية بما يخص صورة جسده، وفيها يعمل الأفراد على استعادة وظائف أجسادهم واستقلاليتهم (Bailey, Gammage, van Ingen, & Ditor, 2015). في حين أن أبحاثاً أخرى لم تجد فروقات في صورة الجسد بين الأشخاص مع إعاقة جسدية والأشخاص بدون إعاقة (Bassett & Ginis, 2009).

2.6.3. صورة الجسد لدى النساء مع إعاقة

بحثت دراسات مختلفة صورة الجسد لدى النساء مع إعاقة. منها من أراد فحص التصور الذاتي (يشمل صورة الجسد) من حيث احترام الذات، ومعرفة الذات (تصورات كيف يراهن الآخرون)، والعزلة الاجتماعية لدى النساء مع ودون إعاقة. وقد وُجد أن النساء مع إعاقة أقل احتراماً لذواتهن، وأقل في معرفتهن لذواتهن، وأكثر عزلة من الناحية الاجتماعية. كما عشن طفولة فيها إفراط في الحماية، وكانت نوعية العلاقات الحميمة أقل جودة، وكن أقل تعلماً وأقل نسبة للعمل بأجر مقارنةً بالنساء دون إعاقة. وقد فسّر الباحثون الأمر بأنه كلما قلت الحماية في الطفولة وشجعت النساء على الاستقلالية، وكلما كانت البيئة المحيطة بهن في المنزل مليئة بالموءة، زاد احترام النساء لذواتهن، وشعرن بمحبة الآخرين لهن، وكن أقل عزلة اجتماعية (Nosek, Hughes, Swedlund, Taylor & Swank, 2003).

بحث آخر أجري لدى نساء مع إعاقة (شلل أطفال، إصابات النخاع الشوكي) ونساء دون إعاقة، وهدف إلى فحص العلاقة بين الهوية الجنسية، وصورة الجسد، والرضا عن الحياة لديهن، وذلك من خلال تعبئة استبيانات تقيس الجنسية، وصورة الجسد، والرضا عن الحياة. وقد تبين أن النساء مع إعاقة لديهن الاحتياجات والرغبات الجنسية نفسها كالنساء دون إعاقة. أما فيما يتعلق بصورة الجسد، وحب الذات من ناحية جنسية، والرضا عن الحياة، فقد كانت لدى النساء مع إعاقة أقل بكثير مما هي عليه لدى النساء دون إعاقة، وكانت الفروقات أكبر لدى النساء الشابات مقارنةً بالنساء الأكثر نضجاً (Moin, Duvdevany & Mazor, 2009). كما أشار بحث مشابه لدى النساء مع إعاقة (إصابة في الحبل الشوكي) إلى أنه يُنظر إليهن كأنهن كائنات عديمات الرغبة الجنسية، وينبع ذلك من قلة الفهم لإعاقتهن وتأثيرها على حياتهن بشكل عام وعلى حياتهن الجنسية أيضاً، وكذلك بسبب أن عملية التأهيل ما بعد الإصابة لم تكن كما يجب (Parker & Yau, 2012).

وفي مقابلات أجريت مع نساء مع إعاقة لفهم ما الذي ساعدهن على الوصول إلى المكان الذي هنّ عليه وتقبل الإعاقة، أشارت المشاركات إلى أن نموّهن في بيئات داعمة مثل العائلة والأصدقاء، ومرافقتهن لأشخاص مع إعاقة، ساهم في تعزيز إحساسهن بالفخر تجاه إعاقتهن وتبني وجهات نظر إيجابية تجاه الإعاقة. كما اعتبرن الإعاقة شكلاً من أشكال التنوع الاجتماعي، وكان أكثر ما أثر فيهن أولياء أمورهن وتفاعلهن مع أشخاص آخرين مع إعاقة (Peer, 2017).

تشمل الإعاقات التي من شأنها أن تؤثر على صورة الجسد لدى الفرد أيضاً الإعاقات الصحية. ومن ضمن أنواع الإعاقات الصحية، يُعتبر مرضى السرطان أصحاب إعاقة أيضاً في حال أجابوا على الشروط كما وضعتها مؤسسة التأمين الوطني (كل الحق، 2016). وعند فحص تأثير سرطان الثدي لدى النساء على صورة الجسد، رأى الباحثون أن كلاً من تشخيص المرض وعلاجه يؤثران على النساء من الناحية النفسية والجسدية. فكون المرض يهدّد حياتهن يجعلهن يعشن علاجات مؤلمة وقاسية، ويمنعهن من ممارسة الأدوار الحياتية كما كنّ يقمن بها قبل مواجهة المرض. وإضافة إلى ذلك، تحدث تغيرات جسمانية متعلقة بالمرض نفسه، مثل التغير في المظهر، وفقدان الشعر، والتغير في الوزن. هذه العوامل معاً تجعل المرأة تنظر إلى نفسها وجسدها بشكل سلبي وتزيد من ضيقها النفسي (Helms, O'hea & Corso, 2008).

وأما أمراض أخرى تُسبب تشوهاً في بنية الجسد وتغيير صورة الفرد لدى النساء، مثل مرض الذئبة، تؤثر على صورة الجسد الفردية، والصحة الجنسية، والتوازن النفسي بصورة سلبية لدى المصابة. ومن أسباب صورة الجسد السلبية ما يسببه المرض من ألم وتعب مستمر مرتبط بالمرض، مما يؤدي إلى عدم الرضا عن الجسد (Angelin, Chellarani, Shirley & John, 2017).

صورة الجسد لدى النساء مع إعاقة جسدية حركية لم يتم بحثها بالشكل الكافي، في المجتمع العربي أيضًا. أما صورة الجسد لدى النساء مع إعاقة صحية، تحديدًا لدى مريضات الكبد والفشل الكلوي، فهي قليلة جدًا. أما البحث الحالي، فقد سعى إلى فحص صورة الجسد لدى مجموعتي النساء مع إعاقة جسدية صحية ومع إعاقة جسدية حركية، وما إذا كانت هناك فروقات في جوانب صورة الجسد بين المجموعتين. أما تفاصيل البحث فسيتم شرحها في الفصل التالي، فصل "الخلفية المنهجية".

3. منهجية البحث

3.1. أسئلة البحث

سعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- كيف ترى النساء صاحبات الإعاقات الجسدية (الحركية والصحية) أجسادهن، أي ما صورة الجسد الخاصة بهن؟
- كيف تؤثر كلٌّ من الإعاقة الصحية والإعاقة الحركية على صورة الجسد لدى المرأة صاحبة الإعاقة في جوانب: المظهر الخارجي، اللياقة الجسدية، الصحة والمرض، الوزن، والرضا عن باقي أعضاء الجسد؟

3.2. افتراضات البحث

استنادًا إلى الأدبيات التي تناولت صورة الجسد بوصفها بناءً متعدد الأبعاد، وإلى الدراسات التي أشارت إلى اختلاف تأثير الإعاقة على مكونات صورة الجسد المختلفة، تم صياغة افتراضات البحث الآتية:

- تؤثر الإعاقة على صورة الجسد لدى المرأة فيما يتعلق بجوانب: الصحة والمرض، الوزن، واللياقة الجسدية.
- لا تؤثر الإعاقة على صورة الجسد لدى المرأة فيما يتعلق بجانب المظهر الخارجي.

3.3. الإجراء والطريقة

سعى البحث الحالي إلى فحص صورة الجسد لدى النساء ذوات الإعاقة الجسدية (الحركية والصحية) في جوانبها المختلفة، وذلك من خلال اعتماد المنهج الكيفي. وقد تم استخدام المقابلات المنظمة بوصفها أداة البحث الرئيسية، نظرًا لملاءمتها لفهم التجربة الذاتية للمشاركات بصورة معمقة.

تم تجنيد المشاركات اللواتي ينطبق عليهن شرط العينة، أي النساء ذوات الإعاقة الجسدية الصحية أو الحركية، بطريقتين: الأولى عبر المعرفة الشخصية المباشرة، والثانية بواسطة طريقة كرة الثلج، حيث قامت بعض المشاركات بتوجيه مشاركات أخريات تنطبق عليهن متطلبات البحث.

بعد اختيار المشاركات، أجريت معهن اتصالات هاتفية لشرح هدف البحث والحصول على موافقتهن للمشاركة، إضافة إلى تنسيق وقت ومكان ملائمين لإجراء المقابلة. وقد تم التأكيد للمشاركات على سرية المعلومات، واستخدامها لأغراض البحث فقط، مع إتاحة إمكانية الانسحاب من المقابلة في أي مرحلة دون أي تبعات.

أجريت المقابلات في أماكن اختارتها المشاركات، مثل البيت، مكان العمل أو المقهى، بما يضمن شعورهن بالراحة. وتراوح مدة كل مقابلة بين 10-15 دقيقة، نظرًا لاعتماد المقابلة على أسئلة منظمة ومحددة مسبقًا.

3.4. عينة البحث

تكوّنت عينة البحث من ثماني نساء عربيات تتراوح أعمارهن بين 20-37 سنة، من منطقتي المثلث الشمالي (وادي عارة) والناصرية وضواحيها داخل الخط الأخضر. جميع المشاركات عازبات. ثلاث منهن يحملن ألقابًا أكاديمية جامعية، واثنان حاصلتان على شهادات مهنية، وثلاث أنهين الصف الثاني عشر فقط.

أربع مشاركات لديهن إعاقة حركية (شلل دماغي أو شلل في الجزء السفلي من الجسد) منذ الولادة أو أثناءها، بينما الأربع الأخريات لديهن إعاقة صحية (فشل كلوي، تلاسيميا، فشل كبدي، خلل في جهاز المناعة)، لدى بعضهن منذ الولادة ولدى بعضهن منذ المرحلة الابتدائية أو الإعدادية.

وقد تمّ الاكتفاء بهذا العدد من المشاركات نظرًا للطابع الكيفي للبحث، الذي يركّز على فهم التجربة الذاتية بعمق أكثر من التعميم الإحصائي.

3.5. سيرورة البحث

بعد اعتماد موضوع البحث واختيار العيّنة، أُجريت المقابلات مع المشاركات في نهاية الفصل الثاني من السنة الدراسية، وذلك خلال شهري أيلول (2025/9) تشرين أول (2025/10).

3.6. آلية البحث

تمّ فحص افتراضات البحث من خلال مقابلات منظّمة بأسئلة محدّدة (Structured Interview). قُسمت كل مقابلة إلى قسمين:

القسم الأول تضمّن أسئلة عامّة عن المشاركة، مثل العمر، الوضع الاجتماعي، الوضع التعليمي، نوع الإعاقة أو المرض وتاريخه، ومكان السكن.

أمّا القسم الثاني فشمل أسئلة حول صورة الجسد لدى النساء، تمّ اشتقاقها من استبيان صورة الجسد متعدّد الأبعاد للباحث كاش (Cash, 2000) بعنوان:

(The Multidimensional Body-Self Relations Questionnaire). ولأغراض البحث، تمّ اختيار عشرة أسئلة قُسمت تحت خمسة محاور رئيسية تمثّل أبعاد صورة الجسد، وهي: المظهر الخارجي، اللياقة الجسدية، الصحة والمرض، الوزن، والرضا عن مختلف أعضاء الجسد.

تمّ توثيق المقابلات من خلال تدوين الملاحظات أثناء المقابلة، ثمّ تنظيم الإجابات كتابيًا وفق محاور البحث. وبعد جمع المعطيات، جرى تحليل المقابلات تحليلًا موضوعيًا (Thematic Analysis)، حيث تمّ ترميز الإجابات الأولية، وتجميعها ضمن فئات موضوعية مرتبطة بمحاور البحث، مع المقارنة بين إجابات المشاركات في مجموعتي الإعاقة الصحية والإعاقة الحركية.

كما تمّ الحفاظ على موثوقية المعطيات من خلال توحيد أسئلة المقابلة، واستخدام المحاور نفسها مع جميع المشاركات.

3.7. مصطلحات البحث

يفحص البحث العلاقة بين:

الإعاقة (المتغيّر المستقل): تعرّف الإعاقة، كما جاء في الموسوعة الطبية الأمريكية، بأنها كلّ عيب صحّي أو عقلي يمنع المرء من المشاركة بحرية في نواحي النشاط الملائمة لعمره، ويولّد إحساسًا بصعوبة الاندماج في المجتمع (أبو عصبه، ريان-غزة ونصار، 2011).

صورة الجسد (المتغيّر التابع): تقييم الأفراد لأجسادهم من حيث الرضا أو عدم الرضا عنها، من الناحية المعرفية والعاطفية، والأهمية التي يعطونها للاستثمار بأجسادهم من الناحية المعرفية والسلوكية والعاطفية (Cash, 2012).

3.8. ما قبل تحليل النتائج

من أجل توضيح النتائج لدى كل مشاركة، أُشير إلى كل مشاركة بحسب عمرها، والذي اختلف وميّز كل مشاركة عن الأخرى.

أعمار المشاركات مع إعاقة صحيّة: 22، 29، 32، 34.

أعمار المشاركات مع إعاقة حركيّة: 20، 31، 35، 37.

4. النتائج

هدف البحث الحالي إلى فحص صورة الجسد لدى النساء ذوات الإعاقة الجسدية (الصحية والحركية) في عدّة جوانب، وكذلك التحقق ممّا إذا كانت هناك فروقات في صورة الجسد بين النساء ذوات الإعاقة الحركية والنساء ذوات الإعاقة الصحية، وذلك من خلال مقابلات أجريت مع ثماني نساء يعانين من إعاقة جسدية حركية أو صحية. وقد أظهرت النتائج ما يلي:

4.1. نوع الإعاقة / المرض والأعراض الجانبية

في بداية المقابلات، طُرحت على المشاركات أسئلة تتعلّق بنوع الإعاقة أو المرض الذي يعانين منه، وما إذا كانت له أعراض جانبية أخرى. ضمّت مجموعة البحث أربع مشاركات ذوات إعاقة جسدية حركية، واللواتي لم يذكرن وجود أعراض جانبية إضافية إلى جانب الإعاقة نفسها. أمّا المشاركات الأربع الأخريات، وهنّ ذوات إعاقات صحية (مرض في الكبد، فشل كلوي، نقص في المناعة، تلاسيميا)، فقد أشرن إلى وجود تأثيرات جانبية متعدّدة للمرض على الجسد والمظهر الخارجي، مثل تغيير شكل الجسد، اصفرار لون العينين، هشاشة العظام، التهابات المفاصل، عدم نمو الجسم، انعدام إنتاج البول، فقدان الشهية، آلام متفرقة في أنحاء الجسم، الإصابة بمرض السكري، وغيرها.

4.2. صورة الجسد لدى النساء ذوات الإعاقة الجسدية

فيما يتعلّق بأبعاد صورة الجسد الخمسة التي تمّت مناقشتها في المقابلات، تمّ طرح سؤالين مركزيين في كل بُعد: الأول يتعلّق بتقييم المشاركات لهذا البعد من الناحية الشعورية (كيف يشعرن تجاهه)، والثاني يتعلّق بتوجّههن نحوه من الناحية المعرفية والسلوكية. وفيما يلي عرض لأبرز النتائج:

4.2.1. الجانب الأول: المظهر الخارجي

عند سؤال المشاركات عن مدى رضاهن عن مظهرهن الخارجي، وعن السلوكيات التي يتّبعتها للحفاظ عليه، عبّرت معظم المشاركات عن درجة عالية من الرضا عن مظهرهن الخارجي. إلّا أنّه عند التطرّق إلى سلوكيات الاستثمار بالمظهر الخارجي، ظهرت فروقات بين المشاركات؛ إذ أبدت بعضهن اهتماماً كبيراً، بينما أبدت أخريات اهتماماً أقل.

مشاركة (37) من ذوات الإعاقة الحركية عبّرت عن رضاها عن مظهرها الخارجي، ورأت نفسها أنيقة وجذّابة قائلة: «أحب نفسي وراضية عنها، وأرى أنّني ملفّنة وجذّابة»، وأوضحت أنّها تهتم بشكل خاصّ بالملابس قائلا: «لديّ اهتمام كبير بما أرتديه»، دون التطرّق إلى جوانب أخرى من العناية بالجسد.

مشاركة أخرى (31) من ذوات الإعاقة الحركية عبّرت عن رضاها عن مظهرها الخارجي ورضا الآخرين عنها، إلّا أنّ اهتمامها بالمظهر يتركّز في الملابس دون أدوات التجميل، حيث قالت: «أستخدم أدوات التجميل بشكل قليل، أمّا بالنسبة

للملابس فأهتم دائماً بأن تكون مناسبة من حيث اللون، الشكل، الماركة والذوق».

مشاركة الثالثة (20) من ذوات الإعاقة الحركية أضافت عامل الوزن عند حديثها عن المظهر الخارجي، فرغم رضاها عن نفسها وشكلها، إلا أنها لا تحب أحياناً طريقة ظهور الملابس عليها بسبب الوزن الزائد، قائلة: «أحياناً لا أحب كيف تظهر الملابس عليّ بسبب السمنة». أما من حيث العناية بالمظهر، فقد أوضحت أنها تصرف جزءاً كبيراً من دخلها الشهري على مستحضرات التجميل والعناية بالجسم.

في المقابل، مشاركة (29) من ذوات الإعاقة الصحية عبّرت عن رضاها عن نفسها وربطت ذلك بتلقيها مجاملات من الآخرين، وذكرت أنها تهتم بتنسيق ملابسها، إلا أنها لا تعتمد دائماً على أدوات التجميل، مؤكدة شعورها بالرضا عن مظهرها حتى دون استخدامها.

مشاركة أخرى (34) من ذوات الإعاقة الصحية، ورغم رضاها عن مظهرها الخارجي، عبّرت عن عدم اهتمامها الكبير بالمظهر أو العلامات التجارية، وذكرت أنها تفضل الملابس العملية ولا ترى ضرورة لإنفاق مبالغ كبيرة على الملابس.

في حين أشارت مشاركة (32) من ذوات الإعاقة الصحية إلى عامل آخر للجاذبية، إذ رأت أن ابتسامتها هي العنصر الأكثر جذباً للآخرين، رغم اهتمامها بالأناقة والعناية بالبشرة.

تطرّقت مشاركتان فقط إلى الإعاقة كجزء من تقييمهما للمظهر الخارجي. مشاركة (35) ذكرت أن رضاها عن مظهرها متغير وربطت ذلك بإعاقته، إلا أنها شددت على أهمية الاهتمام بالمظهر بوصفه من أولوياتها. أما مشاركة (22) من ذوات الإعاقة الصحية، فقد عبّرت عن فخرها بمظهرها وإعاقته الصحية، مؤكدة أنها لا تشعر بالنقص بسبب المرض، وتركّز في اهتمامها بالمظهر على الملابس، وتستخدم أدوات التجميل في المناسبات فقط.

4.2.2. الجانب الثاني: اللياقة الجسدية

عند فحص تقييم المشاركات للياقتهن الجسدية واستثمارهن للوقت في ممارسة النشاطات الرياضية، أظهرت النتائج تشابهاً نسبياً في الإجابات، مع بعض الفروقات.

مشاركة واحدة فقط (31) من ذوات الإعاقة الحركية عبّرت عن كونها تتمتع بلياقة جسدية، وتمارس الرياضة بشكل منتظم، معتبرة ذلك جزءاً من روتينها اليومي.

في المقابل، مشاركة (22) من ذوات الإعاقة الحركية ذكرت أنها لا تتمتع بلياقة جسدية، رغم تخصيصها وقتاً يومياً لممارسة نشاط جسدي في المنزل، وأبدت رغبتها بالانضمام إلى نادٍ رياضي، إلا أن إعاقته تحدّ من قدرتها على التنقل باستقلالية.

مشاركة أخرى (35) من ذوات الإعاقة الحركية أشارت إلى أنها تمارس الرياضة بهدف المحافظة على قدرتها الحركية، لا بدافع المتعة، وتخصّص لذلك ساعة يومياً. أما مشاركة (37) فقد عبّرت عن تقديرها لأهمية اللياقة الجسدية، إلا أنها أقرت بعدم ممارستها الرياضة بالشكل الكافي.

ثلاث مشاركات من ذوات الإعاقة الصحية أبدین عدم قدرتهن على ممارسة النشاطات الجسدية بسبب وضعهن الصحي وتوصيات الأطباء. إحداهن (32) وصفت نفسها بأنها «رشيقة» رغم عدم ممارستها الرياضة، وأخرى (34) ذكرت أنها ممنوعة من الرياضة، لكنّها تمارس المشي أحياناً لدعم حالتها النفسية. أما مشاركة (22) فقد عبّرت عن حزنها لعدم قدرتها على ممارسة الرياضة بسبب التعب السريع الذي تعاني منه.

المشاركة الرابعة (29) من ذوات الإعاقة الصحية ذكرت أنها لا تمارس أي نشاط جسدي، لكنها تسعى بشكل عام إلى تحسين قدرتها الجسدية.

4.2.3. الجانب الثالث: الصحة والمرض

أظهرت النتائج أنّ معظم المشاركات ذوات الإعاقة الصحية وصفن صحتهن بأنها غير جيدة، مع وعي مرتفع بالعوامل التي تؤثر عليها، واستجابة سريعة عند ظهور أعراض المرض. في المقابل، وصفت المشاركات ذوات الإعاقة الحركية صحتهن بأنها جيدة عمومًا، مع تفاوت في مستوى الاهتمام بالسلوكيات الصحية.

وقد عبّرت إحدى المشاركات (22) من ذوات الإعاقة الصحية عن وعي عالٍ جدًا بحالتها الصحية، واتباعها إجراءات وقائية صارمة. بينما ذكرت مشاركات أخريات تنظيم حياتهن وفقًا لوضعهن الصحي، وحرصهن على قراءة المعلومات المتعلقة بمرضهن. في المقابل، أقرت مشاركة (34) بعدم التزامها بسلوكيات صحية رغم وعيها بتأثيرها السلبي.

أما المشاركات ذوات الإعاقة الحركية، فقد عبّرن عن وعيهم العام بصحتهن، مع استعداد لاستشارة الطبيب عند تدهور الحالة الصحية، وربطت إحداهن المحافظة على الصحة بالحفاظ على القدرات الجسدية المرتبطة بالإعاقة.

4.2.4. الجانب الرابع: الوزن

أظهرت النتائج تباينًا واضحًا بين المشاركات في مواقفهن من الوزن والسمنة. فقد أبدت معظم المشاركات ذوات الإعاقة الحركية خوفًا من السمنة، في حين لم تُظهر معظم المشاركات ذوات الإعاقة الصحية الخوف ذاته.

بعض المشاركات عبّرن عن تقلّبن لوزنهن الحالي، بينما ربطت أخريات النحافة أو السمنة بالمرض أو بالإعاقة. في المقابل، أظهرت المشاركات ذوات الإعاقة الحركية سلوكيات متعدّدة للتحكّم بالوزن، مثل الحميات الغذائية أو الامتناع عن الطعام، مع وجود فجوة بين تصنيفهن الذاتي للوزن ونظرة الآخرين إليه.

4.2.5. الجانب الخامس: الرضا عن باقي أعضاء الجسد

فيما يتعلّق بالرضا عن باقي أعضاء الجسد، لم تظهر فروقات واضحة بين المشاركات ذوات الإعاقة الصحية والحركية. فقد عبّرت بعض المشاركات عن رضا عام عن أجسادهن، في حين أبدت أخريات استياءً من أجزاء معينة، مثل منطقة البطن أو عرض الكتفين أو الطول.

5. نقاش واستنتاجات

هدف البحث إلى فحص صورة الجسد لدى النساء ذوات الإعاقة في جوانب المظهر الخارجي، واللياقة الجسدية، والصحة والمرض، والوزن، والرضا عن باقي أعضاء الجسد، وكذلك التحقق ممّا إذا كانت هناك فروقات في جوانب صورة الجسد بين النساء ذوات الإعاقة الحركية والنساء ذوات الإعاقة الصحية. وقد تبين، من خلال تحليل النتائج المستخلصة من المقابلات، ما يلي:

5.1. الفرضية الأولى

عند فحص الفرضية الأولى: «الإعاقة تؤثر على صورة الجسد لدى المرأة فيما يتعلّق بجوانب الصحة والمرض، والوزن، واللياقة الجسدية»، اتّضح ما يلي:

فيما يتعلّق بجوانب اللياقة الجسدية، أظهرت النتائج أنّ معظم المشاركات لا يقمن بنشاطات رياضية منتظمة، رغم وعيهم

لأهميتها. فقد تبين أن المشاركات ذوات الإعاقة الصحية لا يمارسن النشاطات الرياضية لأسباب صحية، الأمر الذي يشير إلى وجود تأثير للإعاقة على اللياقة الجسدية. ويظهر من البحث أن المشاركات لا يقمن بالنشاطات الرياضية كما ينبغي، على الرغم من أهمية هذه النشاطات في حياة الأشخاص ذوي الإعاقة، كما بينت الأبحاث السابقة التي كشفت أن الوعي بأهمية النشاطات الرياضية وممارستها بشكل منتظم يساهم في تعزيز التصور الذاتي وجودة الحياة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة، ويعزز شعورهم بالفخر بالنفس، والاستقلالية، وعدم رؤيتهم لذواتهم على أنهم أقل شأنًا (Jalayondeja et al., 2016).

يمكن تفسير عدم مشاركة النساء ذوات الإعاقة في الأنشطة الرياضية بعدم توفر بيانات ملائمة، مثل صالات رياضية مهيأة، إضافة إلى أنه حتى في حال توفر هذه الصالات، قد تتطوى المشاركة فيها على تأثيرات سلبية إلى جانب الإيجابية، لا سيما تلك المرتبطة بالمعايير الجمالية الاجتماعية وفهم خاطئ لمفهوم الصحة (Richardson et al., 2017). أما المشاركات اللواتي لا يمارسن الرياضة لأسباب صحية، فيعد ذلك تعبيرًا عن صورة جسد إيجابية، إذ إن السلوكيات التي يتبعها الفرد لتجنب كل ما قد يضر جسده، وقدرته على التحكم به والسيطرة عليه، تعد من مكونات صورة الجسد الإيجابية كما أشارت الأبحاث (Gillen & Markey, 2016).

فيما يتعلق بجانب الصحة والمرض، أبدت المشاركات ذوات الإعاقة الصحية اهتمامًا أكبر بالأمر الذي من شأنها أن تؤثر على صحتهم، في حين أن المشاركات ذوات الإعاقة الحركية، اللواتي يتمتعن بصحة جيدة نسبيًا، لم يُظهرن المستوى ذاته من الاهتمام. ويشير ذلك إلى وجود تأثير واضح للإعاقة الصحية على صورة الجسد في هذا الجانب. كما أن الوعي بالصحة واتباع سلوكيات للحفاظ عليها يُعدان تعبيرًا عن صورة جسد إيجابية، إذ تبين أن الأفراد الذين يقدرون ذواتهم يتبعون سلوكيات صحية، مثل اتباع نظام غذائي متوازن، والسعي بدرجة أقل لاكتساب العضلات، والحفاظ على البشرة من خلال تجنب التعرض للأشعة فوق البنفسجية (Gillen, 2015).

أما فيما يتعلق بجانب الوزن، فقد أظهرت النتائج أن معظم المشاركات ذوات الإعاقة الصحية لم يُبدن خوفًا من السمنة أو زيادة الوزن، في حين أبدت المشاركات ذوات الإعاقة الحركية خوفًا واضحًا من السمنة. وتشير هذه النتائج إلى وجود تأثير للإعاقة على الوزن بشكل عام. وقد تنوعت إجابات المشاركات بين من عبّر عن خوفهن من السمنة ومن لم يُبدن هذا الخوف، وكان العامل الأساسي في ذلك هو وزن المشاركة نفسها؛ إذ إن المشاركات ذوات الأجسام الأكثر امتلاءً أبدن خوفًا أكبر من السمنة، بينما لم تُبد المشاركات ذوات الأجسام النحيفة هذا الخوف. ويبدو أن المشاركات ذوات الإعاقة الصحية كنّ نحيفات لأسباب تتعلق بالمرض، في حين أن المشاركات ذوات الإعاقة الحركية كنّ أكثر امتلاءً نسبيًا. وبعبارة أخرى، يتبين أن للإعاقة تأثيرًا على الوزن. كما تتوافق رغبة المشاركات في الوصول إلى وزن أخف مع ما أشارت إليه الأبحاث حول سعي النساء إلى الأجساد المثالية التي تُختزل غالبًا في النحافة (Gillen & Markey, 2016)، بغض النظر عن العمر (كينتي، 2012)، وتأثرهن بالضغوط الاجتماعية التي تزيد من دافعيتهن نحو النحافة (Pruis & Janowsky, 2010).

6.2. الفرضية الثانية

عند فحص الفرضية الثانية: «الإعاقة لا تؤثر على صورة الجسد لدى المرأة فيما يتعلق بجوانب المظهر الخارجي والرضا عن باقي أعضاء الجسد»، تبين ما يلي:

فيما يتعلق بجانب المظهر الخارجي، أظهرت النتائج أن معظم المشاركات راضيات عن مظهرهن الخارجي، إلا أن درجة

الاستثمار في المظهر الخارجي اختلفت بين المشاركات. ولم يُظهر البحث وجود تأثير مباشر للإعاقة على الرضا عن المظهر الخارجي أو على الاستثمار فيه. ويُعزى الرضا عن المظهر الخارجي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة إلى تكييفهم مع هياكلهم الجسدية وتقبلهم لإعاقتهم، وإلى تركيزهم على جوانب إيجابية أخرى في حياتهم، مثل الإنجاز الشخصي في المجالات الاجتماعية، أو الأسرية، أو المهنية، أو التعليمية، الأمر الذي يساعدهم على إدراك أن الإعاقة تمثل جانباً واحداً فقط من جوانب حياتهم (Taleporos & McCabe, 2002).

كما أن رؤية الإعاقة بشكل إيجابي، كما عبّرت عن ذلك بعض المشاركات، قد ترتبط بعوامل عدة، من بينها البيئة الداعمة. وقد أكدت أبحاث سابقة أُجريت على نساء ذوات إعاقة أن النمو في بيئات داعمة، كالعائلة والأصدقاء، والتفاعل مع أشخاص آخرين ذوي إعاقة، يسهم في تعزيز الشعور بالفخر بالإعاقة وتبني تصورات إيجابية لها، والنظر إليها كشكل من أشكال التنوع الاجتماعي (Peer, 2017).

وقد أظهرت المشاركات اهتمامهن بأجسادهن بطرق مختلفة، فمنهن من ركزت على الملابس، وأخريات استثمرن في أدوات التجميل. ويُعدّ الاستثمار في الجسد أحد مكونات صورة الجسد الإيجابية، كما بينت دراسات عدة أشارت إلى أن صورة الجسد الإيجابية تشمل تقدير الجسد، وقبوله ومحَبّته، والاستثمار بالمظهر الخارجي، والتصور العام للجمال، والرؤية الذاتية الإيجابية التي تنعكس في سلوكيات تكيّفية (Tylka & Wood-Barcalow, 2015).

من جهة أخرى، يوضّح الاهتمام بالجسد من خلال استخدام مساحيق التجميل وارتداء الملابس الجديدة تأثير الآخرين، ولا سيّما وسائل الإعلام، التي تخلق مقارنات بين الصورة التي يكون عليها الفرد والصورة التي يُفترض أن يكون عليها. وقد بينت الأبحاث أن وسائل الإعلام تعزّز فكرة تحسين الذات عبر تغيير المظهر، واستخدام مستحضرات التجميل، وارتداء الأزياء الجديدة، بما يوهم الفرد بأن ذلك يمثل طريقاً نحو صورة جسد إيجابية (Featherstone, 2010).

عند فحص جانب «الرضا عن باقي أعضاء الجسد»، تبين أن بعض المشاركات عبّرن عن رضاهن عن جميع أجزاء الجسد، في حين عبّرت أخريات عن عدم رضاهن عن أجزاء معينة، دون وجود تأثير مباشر للإعاقة على هذا الجانب. ويُظهر ذلك أن عدم الرضا عن بعض أعضاء الجسد لا يعني بالضرورة وجود صورة جسد سلبية، إذ تشير الأبحاث إلى أن صورة الجسد الإيجابية تقوم على قبول الجسد دون شروط، وتقدير جماله ووظائفه، وقبول الجوانب التي لا تتوافق مع الصورة المثالية (Tylka & Wood-Barcalow, 2015; Wood-Barcalow et al., 2010). أمّا فيما يتعلق بقبول الإعاقة، فإن صورة الجسد الإيجابية تعني تقبل الإعاقة بوصفها جزءاً من الجسد، دون أن يستلزم ذلك الرضا التام عن المظهر أو تجاهل التحديات المرتبطة بوظائف الجسد (Bailey et al., 2015).

6. ملخص واستنتاجات

أظهرت نتائج البحث أن معظم المشاركات يتمتعن بصورة جسد إيجابية، مع وجود اختلافات في جوانب الصحة والمرض، واللياقة الجسدية، والوزن. وقد عبّرت النساء ذوات الإعاقة الصحية والحركية عن رضا عام عن ذواتهن، يُعزى إلى تقبلهن للإعاقة كجزء من هويتهن، رغم أن بعضهن غير راضيات عن جميع أجزاء أجسادهن. كما تبين أن بعض مكونات صورة الجسد تختلف بين النساء ذوات الإعاقة الحركية والنساء ذوات الإعاقة الصحية؛ إذ لا يشكّل الوزن هاجساً لدى جميع النساء ذوات الإعاقة، بل لدى من يعانين من وزن متوسط أو مرتفع. ويشغل موضوع الصحة والمرض النساء ذوات الإعاقة الصحية أكثر من غيرهن، في حين يُعدّ موضوع اللياقة الجسدية مهماً لدى جميع المشاركات، رغم أن معظمهن لا يمارسن النشاطات الرياضية لأسباب صحية أو عملية.

7. محدودية البحث

- اعتمد البحث على عينة صغيرة نسبياً، الأمر الذي لا يسمح بتعميم النتائج.
- اعتمد البحث على المقابلات، والتي رغم ملاءمتها للبحث الكيفي، قد تتأثر بعوامل متعلقة بالباحث، أو بالمشاركة، أو بظروف إجراء المقابلة.

8. توصيات

فيما يتعلق بالبحث نفسه، يُوصى بتوسيعه ليشمل نساء ذوات إعاقات مختلفة، مثل الإعاقات الحسية أو الإعاقات الجسدية الناتجة عن بتر الأطراف، إضافةً إلى دراسة النساء اللواتي تغيرت أجسادهن نتيجة الإصابة بأمراض مختلفة، كمرض السرطان. كما يُستحسن إجراء دراسات مقارنة بين النساء والرجال، بما يتيح فهماً أوسع للفروق الثقافية والاجتماعية المرتبطة بصورة الجسد.

أما فيما يتعلق بنتائج البحث، فتُبرز المعطيات أهمية توجيه الجهود نحو عدّة جهات فاعلة؛ إذ يُوصى بأن تعمل المؤسسات الصحية ومقدمو الخدمات العلاجية على تعزيز برامج الدعم النفسي والاجتماعي التي تُركّز على تقبل الجسد وبناء صورة جسد إيجابية لدى النساء ذوات الإعاقة. كما يُستحسن أن تسهم المؤسسات التعليمية والاجتماعية في نشر الوعي بقضايا صورة الجسد والإعاقة، وتعزيز خطاب مجتمعي أكثر شمولاً وتقبلاً للتنوع الجسدي.

إضافةً إلى ذلك، يُوصى بأن تعمل الجهات المعنية بصنّاع القرار والتخطيط الحضري والرياضي على توفير بيئات مهيأة ومتاحة لممارسة النشاطات الرياضية، بما يتيح للنساء ذوات الإعاقة، ممّن لا يعانون من موانع صحية، دمج النشاط الجسدي ضمن روتينهن اليومي. كما تُبرز النتائج أهمية دور وسائل الإعلام في تقديم صور واقعية وغير نمطية للنساء ذوات الإعاقة، بما يساهم في الحدّ من الضغوط الاجتماعية المرتبطة بالمظهر وتعزيز الوعي بأهمية الصحة وجودة الحياة، ولا سيما لدى النساء ذوات الإعاقة الحركية.

9. قائمة المراجع:

- أبو عصب، خ. وقرارة، أ. (2005). مسح وتحليل المشاريع في مجال إعادة تأهيل المعاقين في صفوف السكان العرب في إسرائيل. مسار - معهد أبحاث وتخطيط واستشارة.
- أبو عصب، خ. ريان-غزة، ن. ونصار، ث. (2011). الإعاقة والمعاقون في المجتمع العربي في إسرائيل. كفرقرع: دار الهدى للطباعة والنشر.

كل الحق (2016). تحديد الإعاقة لمرضى السرطان. في الرابط التالي:

http://www.kolzchut.org.il/ar/تحديد_الإعاقة_لمرضى_السرطان

كل الحق (2017). قانون مساواة حقوق ذوي المحدودية (قانون). في الرابط التالي: http://www.kolzchut.org.il/ar/%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86_%D9%85%D8%B3%D8%A7%D9%88%D8%A7%D8%A9_%D8%AD%D9%82%D9%88%D9%82_%D8%B0%D9%88%D9%8A_%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AD%D8%AF%D9%88%D8%AF%D9%8A%D8%A9

(كورتس، 2010) كورن، ل' (2010). ديموي עצמי ודימוי גוף. ביטאון הסייעוד האונקולוגי בישראל, 3, 31-37.

- (كينيتي، 2012) كنטי، ب' (2012). דימוי הגוף לאורך החיים בקרב נשים בוגרות: הקשר לאינטליגנציה רגשית. עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- Alleva, J. M., Martijn, C., & Jansen, A. (2016). Covariation bias in women with a negative body evaluation: How is it expressed and can it be diminished? *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 50, 33-39.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5®). American Psychiatric Pub.
- Angelin, E. A., Chellarani, V., Shirley, D., & John, M. (2017). Perception of Body Image and Sexuality of women with and without Systemic Lupus Erythematosus. *International Journal of Nursing Education and Research*, 5(4), 425-430.
- Bailey, K. A., Gammage, K. L., van Ingen, C., & Ditor, D. S. (2015). "It's all about acceptance": A qualitative study exploring a model of positive body image for people with spinal cord injury. *Body image*, 15, 24-34.
- Bassett, R. L., & Ginis, K. M. (2009). More than looking good: Impact on quality of life moderates the relationship between functional body image and physical activity in men with SCI. *Spinal cord*, 47(3), 252.
- Bedford, J. L., & Johnson, C. S. (2006). Societal influences on body image dissatisfaction in younger and older women. *Journal of Women & Aging*, 18(1), 41-55.
- Bell, B. T., & Dittmar, H. (2011). Does media type matter? The role of identification in adolescent girls' media consumption and the impact of different thin-ideal media on body image. *Sex roles*, 65(7-8), 478-490.
- Bissell, K. L. (2004). What do these messages really mean? Sports media exposure, sports participation, and body image distortion in women between the ages of 18 and 75. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 81(1), 108-123.
- Carey, R. N., Donaghue, N., & Broderick, P. (2014). Body image concern among Australian adolescent girls: The role of body comparisons with models and peers. *Body Image*, 11(1), 81-84.
- Cash, T. F. (2000). *User's manual for the multidimensional body-self relations questionnaire*. Norfolk, VA: Old Dominion University.
- Cash, T. F. (2012). Cognitive-behavioral perspectives on body image. In *Encyclopedia of body image and human appearance* (pp. 334-342). London, UK, and San Diego, CA: Academic Press (Elsevier).
- Cash, T. F., & Fleming, E. C. (2002). The impact of body image experiences: development of the body image quality of life inventory. *International Journal of Eating Disorders*, 31(4), 455-460.
- Cash, T. F., & Pruzinsky, T. (2004). *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice*. The Guilford Press.
- Dunaev, J., Markey, C. H., & Brochu, P. M. (2018). An attitude of gratitude: The effects of body-focused gratitude on weight bias internalization and body image. *Body image*, 25, 9-13.
- Fardouly, J., & Vartanian, L. R. (2016). Social media and body image concerns: Current research and future directions. *Current opinion in psychology*, 9, 1-5.
- Featherstone, M. (2010). Body, image and affect in consumer culture. *Body & Society*, 16(1), 193-221.
- Ferguson, C. J., Winegard, B., & Winegard, B. M. (2011). Who is the fairest one of all? How

- evolution guides peer and media influences on female body dissatisfaction. *Review of General Psychology*, 15(1), 11-28.
- Gillen, M. M. (2015). Associations between positive body image and indicators of men's and women's mental and physical health. *Body Image*, 13, 67-74.
- Gillen, M. M., & Markey, C. N. (2016). Body image and mental health. In Encyclopedia of mental health (pp. 187-192). *Academic Press Waltham, MA*.
- Grabe, S., Ward, L. M., & Hyde, J. S. (2008). The role of the media in body image concerns among women: a meta-analysis of experimental and correlational studies. *Psychological bulletin*, 134(3), 460-476
- Guéguen, N. (2007). Bust size and hitchhiking: A field study. *Perceptual and Motor Skills*, 105, 1294–1298.
- Guéguen, N. (2012a). Hair color and courtship: Blond women received more courtship solicitations and redhead men received more refusals. *Psychological Studies*, 57, 369–375.
- Guéguen, N. (2012b). Color and women attractiveness: When red clothed women are perceived to have more intense sexual intent. *The Journal of Social Psychology*, 152(3), 261-265.
- Guéguen, N. (2015). High heels increase women's attractiveness. *Archives of sexual behavior*, 44(8), 2227-2235 .
- Harrison, K., & Fredrickson, B. L. (2003). Women's sports media, self-objectification, and mental health in black and white adolescent females. *Journal of Communication*, 53(2), 216-232.
- Helms, R. L., O'Hea, E. L., & Corso, M. (2008). Body image issues in women with breast cancer. *Psychology, Health and medicine*, 13(3), 313-325.
- Jalayondeja, C., Jalayondeja, W., Suttiwong, J., Sullivan, P. E., & Nilanthi, D. L. (2016). PhysiCAL Activity, self-esteem, and quality of life among people with physical disability. *Southeast Asian J Trop Med Public Health*, 47(47), 546-558 .
- Jones, D. C. (2011). Interpersonal and familial influences on the development of body image. *Body image: A handbook of science, practice, and prevention*, 2, 110-118.
- Krawitz, M. (2014). Beauty is only photoshop deep: Legislating models' BMIs and photoshopping images. *Journal of law and medicine*, 21, 859-874.
- Kuvalekar, K., Kamath, R., Ashok, L., Shetty, B., Mayya, S., & Chandrasekaran, V. (2015). Quality of life among persons with physical disability in udupi taluk: A cross sectional study. *Journal of family medicine and primary care*, 4(1), 69-73.
- Lister, M. (Ed.). (2013). *The photographic image in digital culture*. Routledge .
- Mahlo, L., & Tiggemann, M. (2016). Yoga and positive body image: A test of the Embodiment Model. *Body Image*, 18, 135-142.
- Manago, A. M., Graham, M. B., Greenfield, P. M., & Salimkhan, G. (2008). Self-presentation and gender on MySpace. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 446-458.
- McCreary, D. R. (2011). Body image and muscularity. In T. F. Cash & L. Smolak (Eds.), *Body image: A handbook of science, practice, and prevention* (pp. 198-205). New York, NY, US: Guilford Press.
- Meier, E. P., & Gray, J. (2014). Facebook photo activity associated with body image disturbance in adolescent girls. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(4), 199-206.

- Micanti, F., Loiarro, G., Pecoraro, G., & Galletta, D. (2016). Preventing Weight Regain: What's the Importance of Body Image Change after Bariatric Surgery. *J Nutr Disorders Ther*, 6(200), 2161-0509.
- Millstein R. (2013) Body Image. In: Gellman M.D., Turner J.R. (eds) *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. Springer, New York, NY
- Moin, V., Duvdevany, I., & Mazor, D. (2009). Sexual identity, body image and life satisfaction among women with and without physical disability. *Sexuality and Disability*, 27(2), 83-95.
- Mountford, V. A., & Koskina, A. (2017). *Body Image*. In: Wade, T. (eds). *Encyclopedia of Feeding and Eating Disorders*. Springer, Singapore.
- Nash, R., Fieldman, G., Hussey, T., Lévêque, J. L., & Pineau, P. (2006). Cosmetics: They influence more than Caucasian female facial attractiveness. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(2), 493-504.
- Nosek, M. A., Hughes, R. B., Swedlund, N., Taylor, H. B., & Swank, P. (2003). Self-esteem and women with disabilities. *Social science & medicine*, 56(8), 1737-1747.
- O'Dea, J. (2007). *Everybody's Different: A positive approach to teaching about health, puberty, body image, nutrition, self-esteem and obesity prevention*. Melbourne: Acer Press.
- Parker, M. G., & Yau, M. K. (2012). Sexuality, identity and women with spinal cord injury. *Sexuality and Disability*, 30(1), 15-27.
- Peer, V. (2017). *"Ya I have a disability, but that's only one part of me": Formative Experiences of Young Women with Physical Disabilities* (Doctoral dissertation, University of South Florida).
- Pompper, D., & Koenig, J. (2004). Cross-cultural-generational perceptions of ideal body image: Hispanic women and magazine standards. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 81(1), 89-107.
- Pruis, T. A., & Janowsky, J. S. (2010). Assessment of body image in younger and older women. *The Journal of General Psychology: Experimental, Psychological, and Comparative Psychology*, 137(3), 225-238.
- Richardson, E. V., Smith, B., & Papathomas, A. (2017). Disability and the gym: experiences, barriers and facilitators of gym use for individuals with physical disabilities. *Disability and rehabilitation*, 39(19), 1950-1957.
- Stephen, I. D., & Perera, A. T. M. (2014). Judging the differences between women's attractiveness and health: Is there really a difference between judgments made by men and women? *Body image*, 11(2), 183-186.
- Taleporos, G., & McCabe, M. P. (2002). Body image and physical disability—personal perspectives. *Social science & medicine*, 54(6), 971-980.
- Tylka, T. L., & Wood-Barcalow, N. L. (2015). What is and what is not positive body image? Conceptual foundations and construct definition. *Body image*, 14, 118-129.
- Wood-Barcalow, N. L., Tylka, T. L., & Augustus-Horvath, C. L. (2010). "But I like my body": Positive body image characteristics and a holistic model for young-adult women. *Body Image*, 7(2), 106-116 .
- Zhao, S., Grasmuck, S., & Martin, J. (2008). Identity construction on Facebook: *Digital empowerment in anchored relationships*. *Computers in human behavior*, 24(5), 1816-1836.
- Zhao, S., Grasmuck, S., & Martin, J. (2008). Identity construction on Facebook: Digital empowerment in anchored relationships. *Computers in human behavior*, 24(5), 1816-1836.

عنوان البحث

**القبض في البيوع الدولية بين الفقه الإسلامي والأعراف التجارية الدولية
(دراسة تأصيلية تطبيقية)**

د. يسري عوض عبد الله عبد القادر¹

¹ مدير الإدارة القانونية لمجموعة شركات الفوزان بالمملكة العربية السعودية

بريد الكتروني: yussri.awad@alfozan.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/41>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/41>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

يتناول هذا البحث دراسة تأصيلية تطبيقية لمفهوم القبض في البيوع الدولية في ضوء الفقه الإسلامي والأعراف التجارية الحديثة، ويبدأ بتحرير مفهوم القبض لغةً واصطلاحاً، واستنباط تعريف جامع يستوعب صورته الحقيقية والحكمية في المعاملات المعاصرة، مع بيان أركانه وشروطه، ولا سيما الأهلية والولاية في القبض والمقبوض، وأثر ذلك في نفاذ آثار القبض وانتقال الضمان.

ثم يعالج البحث مسألة القبض الحقيقي والحكمي كما تقرر في الفقه، وعلاقتها بالضمان وجواز التصرف، ويبرز دور العرف في تحديد وسائل القبض، ومن ذلك القبض بالمستندات والقيد المصرفي كما نصت عليه قرارات المجامع الفقهية ومعايير أيوفي، كما يتناول أثر البيئة المؤسسية في العقود الدولية، ويمتد إلى الشخصيات الاعتبارية وطرق تحقق الولاية فيها عبر التفويضات النظامية والوظيفية.

وفي الجانب التطبيقي يقدم البحث تحليلاً فقهياً لصيغ التسليم في الإنكوترمز 2020 ويبين أثر كل صيغة في تحديد زمان ومكان القبض وانتقال الخطر، مع تصنيفها بحسب قوة القبض المتحقق فيها، إضافة إلى دراسة القبض المستندي ودور سندات الشحن والاعتمادات المستندية في تحقيق القبض الحكمي للمبيع والثلث.

ويخلص البحث إلى إمكانية التوفيق بين أحكام الفقه الإسلامي ومتطلبات التجارة الدولية متى حددت نقطة القبض بدقة، وروعي فيها الضوابط الشرعية، خاصة في السلع الربوية والمطعومات، مع ضرورة ضبط التفويض والولاية في الشركات والمؤسسات. كما يقدم البحث توصيات عملية للمستشارين والجهات التجارية والمصرفية لرفع كفاءة العقود الدولية وضمان توافقها مع الأحكام الشرعية.

الكلمات المفتاحية: القبض، البيوع الدولية، الإنكوترمز، الولاية، الضمان.

RESEARCH TITLE

Receipt (Delivery) in International Sales between Islamic Jurisprudence and International Commercial Customs (A Foundational and Applied Study)

Abstract

This research presents a theoretical and applied study of the concept of **Qabd** (possession) in international sales considering Islamic jurisprudence and contemporary commercial customs. It begins by examining **Qabd** linguistically and technically and deriving a comprehensive definition that encompasses its actual and constructive forms in modern transactions, while outlining its pillars and conditions, particularly legal capacity and authority (wilayah/الولاية) in the act of giving and receiving possessions and clarifying their impact on the validity of **Qabd** and the transfer of risk.

The study then explores actual and constructive **Qabd** as established in classical **Fiqh**, its connection to liability and permissibility of disposal, and the central role of custom in determining methods of possession, including documentary possession and bank entries, as recognized by Fiqh councils and AAOIFI standards. It further examines the institutional context of international contracts and extends the analysis to legal entities, explaining how wilayah is established through statutory and functional authorization.

On the applied side, the research provides a **Fiqh** based analysis of Incoterms 2020 delivery terms, demonstrating how each term determines the time and place of **Qabd** and risk transfer, and classifying them according to the strength of possession achieved. It also analyzes documentary possession and the role of bills of lading, letters of credit, and bank transfers in achieving constructive possession of both goods and price.

The research concludes that harmonizing Islamic rules of **Qabd** with international trade requirements is feasible when the point of possession is precisely defined and regulated in accordance with Sharah especially for Ribawi (ربوي) goods and food commodities and when authority and delegation within institutions are properly controlled. Practical recommendations are offered for Shariah advisers, commercial entities, and financial institutions to enhance the efficiency of international contracts and ensure their compliance with Islamic law.

Key Words: Qabd, international sales, Incoterms, authority, risk transfer.

المقدمة

الحمد لله العليم الحكيم، الذي شرع لعباده مناهج العدل، وجعل المعاملات المالية قائمة على تحقق المصالح ورفع الحرج، والصلاة والسلام على نبي الهدى محمد ﷺ المبلغ عن ربه شرعه، والمبين لأحكام معاملاته، وعلى آله وصحبه أجمعين:

يعد فقه البيوع من أهم أبواب المعاملات التي يحتاجها المكلف، سيما التاجر، انقاءً للربا والغرر وأكل أموال الناس بالباطل، ولذا كان السلف يشددون في شأن التاجر الجاهل لفقه المعاملات، فقد روي عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه قوله: (لا يبيع في سوقنا إلا من تفقه، وإلا أكل الربا شاء أم أبى) ⁽¹⁾، وعن علي رضي الله عنه قوله: (من اتجر قبل أن يتفقه في الدين أرتطم في الربا ثم أرتطم ثم أرتطم) ⁽²⁾ كما قرر ابن عابدين أن تعلم أحكام البيوع فرض على التاجر صوناً لأمواله من المحظور وكذلك أهل الحرف وكل من أشغل بشيء يفترض عليه علمه وحكمة ليمتنع عن الحرام فيه ⁽¹⁾ وجاء في حديث ابن عباس أن ﷺ قال: (أن الله تعالى إذا حرم على قوم أكل شيء، حرم عليهم ثمنه) ⁽²⁾ فكل مثنى مقبوض ثمنها أو مقبوض عينها يجب على التاجر والمشتري، والمتعاقدون عليها معرفة حلها من حرمتها ليأمنوا على أنفسهم الحرام، ويتقون فيها أكل الربا والوقوع بالمحظور.

ولما للقبض من أثر حاسم في بيان حل أو حرمة المعاملات بين البائع والمشتري، جاء هذا البحث بعنوان: القبض في البيوع الدولية بين الفقه الإسلامي والأعراف التجارية الدولية "دراسة تأصيلية تطبيقية" ليجمع بين تأصيل مفهوم القبض وصوره وضوابطه، وبين تحليل تطبيقاته في البيوع الدولية المعاصرة، وبيان مدى اعتبار تلك التطبيقات قبضاً حقيقياً أو حكماً في ضوء مقاصد الشريعة وما استقر من أعراف تجارية دولية.

أولاً: مشكلة البحث

ومع تطور التجارة وانتقالها إلى نطاق دولي يتجاوز حدود الدولة الواحدة، أصبح التعامل في السلع والخدمات يجري عبر وسائل نقل متعددة، وتحت مظلة أنظمة واتفاقيات دولية أبرزها اتفاقية فيينا للبيع الدولي للبضائع (CISG) ⁽³⁾، ومصطلحات التجارة الدولية (Incoterms) ⁽⁴⁾، التي تنظم تحديد مكان التسليم وانتقال الخطر بين المتعاقدين.

وفي هذا السياق، غدت مسألة القبض الشرعي أكثر تعقيداً، إذ يقابلها في القانون الدولي والعرف التجاري مفهومان محوريان أولهما التسليم (Delivery) وثانيهما انتقال الخطر (Passing of Risk)، وهما يرتبطان في الفقه الإسلامي بأحكام انتقال الضمان، وجواز التصرف قبل القبض، وحكم بيع السلع الربوية، والمطعومات قبل قبضها، كما ارتبطت المعاملات الدولية الحديثة بصورة القبض المستجد، كالتسليم للناقل، وتسليم المستندات، والقيد المصرفي، والاعتماد المستندي، مما يثير السؤال الفقهي: هل يعد هذا قبضاً شرعياً تترتب عليه آثاره؟ ومع اتساع الاعتماد على صور القبض

(1) أبي عيسى محمد عيسى بن سورة بن موسى ابن الضحاك الترمزي - سنن الترمزي - دار الحضارة للنشر والتوزيع الرياض - الطبعة الثانية 2015م الحديث: (487)

(2) الشيخ شمس الدين محمد بن الخطيب الشربيني - مغنى المحتاج إلى معرفة معاني الفاظ المنهاج - دار المعرفة بيروت - الطبعة الأولى 1997م - ج 2 ص 22

(1) العلامة محمد أمين الشهير بأبن عابدين - رد المحتار على الدر المختار شرح تنوير الأبصار - دار عالم الكتب - الرياض ج 1 ص - 125 ، 126

(2) الامام الحافظ أبي داؤود سليمان بن الاشعث بن إسحاق الأزدي السجستاني - سنن أبي داؤود - دار السلام للنشر والتوزيع الرياض - الحديث: 3488 ص 503 وينظر: الأمام أبي عبدالله محمد بن إسماعيل البخاري الجعفي - صحيح البخاري - دار ابن كثير دمشق م بيروت الحديث : 2121 ص 779

(3) https://uncitral.un.org/ar/texts/salegoods/conventions/sale_of_goods/cisg

(4) <https://iccwbo.org/business-solutions/incoterms-rules/incoterms-2020>

المستجدة، كالقبض بالمستندات، والقيود المصرفي والتسليم للناقل تتولد أشكالاً رئيسية:

- كيف يمكن ضبط مفهوم القبض الشرعي، وتحديد حقيقة القبض الحقيقي والحكمي، وتنزيله على صيغ التسليم الدولية والقبض المستندي والمصرفي في البيوع الدولية، بحيث تتحقق آثار القبض الشرعي في الضمان وجواز التصرف، دون الإخلال بما استقر عليه العرف التجاري الدولي؟

وتزداد المشكلة تعقيداً مع وجود أطراف مؤسسية وشخصيات اعتبارية متعددة، وتنوع صور التفويض والولاية في تنفيذ العقود الدولية وتسويتها

ثانياً: أسئلة للبحث:

يتفرع عن المشكلة الرئيسية الأسئلة الآتية:

- ما أثر الأهلية والولاية خاصة بالنسبة للشخصيات الاعتبارية في صحة القبض والإقباض، وكيف تحدد الولاية في الشركات والمؤسسات التجارية؟
- كيف يمكن تصنيف صيغ التسليم في الإنكوترمز 2020 بحسب قوة القبض المتحقق فيها، وما أثر ذلك في انتقال الضمان وجواز التصرف؟
- إلى أي مدى يمكن التوفيق بين مقتضيات القبض الشرعي ومتطلبات التجارة الدولية دون إخلال بمقاصد الشريعة أو الأعراف التجارية؟

ثالثاً: أسباب اختيار البحث:

تأتي أهمية اختيار هذا الموضوع استناداً إلى جملة من الدوافع العلمية والعملية، من أبرزها:

- الحاجة العملية الملحة لضبط مفهوم القبض في البيوع الدولية، مع انتشار صيغ التسليم المعاصرة (Incoterms) ولجوء الشركات والمؤسسات المالية إلى الاعتمادات المستندية والتحويلات البنكية، وما يرافق ذلك من تساؤلات شرعية حول تحقق القبض.
- قصور الدراسات السابقة عن تناول القبض في السياق الدولي بصورة متكاملة تجمع بين التأصيل الفقهي والتحليل التطبيقي لصيغ الإنكوترمز والقبض المستندي

رابعاً: أهمية البحث:

- الأهمية العملية:

1. بيان أحكام الشرعية للقبض في البيوع المحلية والدولية، وتمكين الممارسين من صياغة العقود بما يراعي القبض الشرعي، خاصة في صيغ التسليم الدولية (EXW-FCA-CPT-CIP-DAP-DPU-DDP-FAS-FOB-CFR-CIF)⁽¹⁾
2. توعية التجار بخطورة مسائل القبض والتقابض، اتقاء لبيع السلع قبل قبضها أو إبرام عقود صرف دون تقابض معتبر.

⁽¹⁾ https://2go.iccwbo.org/incoterms-2020-eng-config+book_version-Book

3. الحد من المنازعات التجارية الناشئة عن الخلاف في تحديد زمن التسليم و القبض وانتقال الضمان.
4. إبراز أهمية القبض في العقود التي لا تصح شرعاً إلا باكتمال القبض في المجلس، كعقود الصرف والتحويلات البنكية، وربطها بقرارات المجامع الفقهية.

■ الأهمية العملية:

1. تناول أحد أهم مسائل فقه المعاملات التي تتكرر في أبواب البيع والصرف و السلم والرهن و الضمان.
2. الربط بين الفقه الإسلامي والأعراف الدولية بما يحقق تصوراً متكاملأ لدى الباحثين والمستشارين.
3. تنزيل قرارات المجامع الفقهية، مثل قرار مجمع الفقه الإسلامي رقم (6/4/55)، على التطبيقات العملية في البيوع الدولية.
4. ضبط مفهوم القبض الحقيقي والحكمي بما يعين على تطوير نماذج عقود دولية متوافقة مع الشريعة.

خامساً: فرضيات البحث:

1. أن غالبية التجار في البيوع الدولية يباشرون معاملاتهم دون إدراك كافٍ لأثر القبض الشرعي.
2. أن الكثير من منازعات البيوع الدولية تعود إلى اختلاف فهم مسألة القبض والتسليم ونقل الخطر.
3. وجود قصور في استيعاب الفروق بين مفهوم التسليم القانوني والقبض الشرعي.

سادساً: الدراسات السابقة:

لم أقف فيما أطلعت على دراسات تناولت القبض في السياق الدولي ، باستثناء بحث د. طلال سليمان الدوسري الموسوم بـ " القبض في السلع الدولية – دراسة فقهية مقارنة (2021)، وقد اقتصر على دراسة أحاديث القبض، دون تناول تفصيلي لصيغ التسليم الدولية أو التطبيقات المستجدة التي يركز عليها هذا البحث.

سابعاً: منهج البحث:

اعتمد الباحث على:

1. المنهج الاستقرائي: باستقراء نصوص الفقهاء، وقرارات المجامع، وممارسات التجارة الدولية (CICG–Incoterms–UCP600)
2. المنهج التحليلي المقارن: بمقارنة مفهوم القبض الشرعي بمفهوم التسليم ونقل الخطر في الأعراف الدولية، وتحديد مواضع الاتفاق والافتراق.

ثامناً: حدود البحث:

تتحصّر هذه الدراسة في حدود معينة، يمكن إجمالها فيما يأتي:

- **حدود موضوعية:** يقتصر البحث على القبض في عقد البيع الدولي للسلع (البضائع) في ضوء الفقه الإسلامي والأعراف التجارية الدولية، ولا يتناول البحث سائر عقود المعاوضات ، ولا تفاصيل أحكام الضمان والتعويض والفسخ الا بقدر ما يخدم موضوع القبض.
- **حدود فقهية:** يركز البحث على المذاهب الفقهية الأربعة ، وما صدر عن المجامع الفقهية والمعايير الشرعية ذات الصلة، مع الاقتصار على مناقشة الخلاف الفقهي في الحدود المؤثرة في التنزيل على البيوع الدولية، دون استقصاء لجميع الأقوال أو التفرعات الجزئية.

- **حدود زمانية ومعيارية:** يعتمد البحث على الأنظمة والأعراف المعمول بها حالياً في التجارة الدولية وقواعد الاعتمادات المستندية دون التوسع في تتبع التطور التاريخي لهذه الصيغ أو الإصدارات السابقة.
- **حدود مكانية وتطبيقية:** يركز البحث على البيوع التي تتم بين أطراف يقيمون في دول مختلفة وتخضع لأحكام التجارة الدولية، ولا يتناول بالتفصيل تطبيقات البيوع الداخلية.
- **حدود منهجية:** لا يستهدف البحث معالجة جميع إشكالات البيع الدولي، ولا بحث الجوانب الإجرائية والقضائية في العقود الدولية، وإنما يقتصر على تحرير مفهوم القبض وأحكامه وضوابطه، وتحليل صيغ التسليم الدولية من زاوية فقهية تطبيقية تتعلق بالقبض والضمان وجواز التصرف.

خطة البحث: لأجل الاحاطة بموضوع الدراسة سيتم تناوله وفق الهيكلية التالية:

- **المطلب الأول:** المفهوم العام للقبض في البيوع
- **المطلب الثاني:** أركان القبض في البيوع وفقاً للفقه الإسلامي والعرف التجاري الدولي
- **المطلب الثالث:** الشروط المعتبرة في القبض في الفقه الإسلامي وعرف التجارة الدولية
- **المطلب الرابع:** التحليل المقارن للقبض في صيغ التسليم الدولية في ضوء الفقه الإسلامي
- **المطلب الخامس:** الآثار الفقهية للمقارنة وضوابط تنزيل أحكام القبض على البيوع الدولية

المطلب الأول

المفهوم العام للقبض في البيوع

الفرع الأول: التعريف اللغوي للقبض:

يدور معنى القبض في اللغة على: الأخذ، والضم، والإمساك، والحبس، والحياسة بإدخال الشيء في ملك صاحبه قال ابن منظر: " القبض خلاف البسط، وقبضه يقبضه قبضاً وقبضه، وانقبض الشيء صار مقبوضاً" ومن معانيه: الأخذ باليد، وإدخال الشيء في حيازة الإنسان وملكه. ومن أسماء الله تعالى القابض الذي يقبض الأرزاق والأنفس بحكمته⁽¹⁾

وجاء في مختار الصحاح: قبض الشيء " أخذه، والقبض ضد البسط ويقال صار الشيء في قبضك أي في حيازتك وملك"⁽²⁾ ومن الاستعمال القرآني قوله تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَرَوْا إِلَى الطَّيْرِ فَوْقَهُمْ صَافَّاتٍ وَيَقْبِضْنَ ۚ مَا يُمْسِكُهُنَّ إِلَّا الرَّحْمَنُ ۚ إِنَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ بَصِيرٌ﴾ صورة الملك الآية (19).

فالقبض لغة يدل على: الأخذ، والحياسة، والضم، وحبس الشيء عن غير القبض.

الفرع الثاني: التعريف الاصطلاحي للقبض:

لم يفرد كثير من المتقدمين للقبض تعريفاً اصطلاحياً مستقلاً، أذ تناولوه في سياق تطبيقات البيوع والرهن والصرف وغيرها، غير أن استقراء كلام الفقهاء يظهر أن القبض يدور على " التمكين، والتخلية ورفع الموانع بما يترتب عليه أثر في الضمان والتصرف. ولقد عرفت أبوفي القبض في المعيار الثامن عشر بأنه " حيازة الشيء وما في حكمها بمقتضى العرف.

(1) الإمام العلامة أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الأفرقي المصري - لسان العرب - دار صادر بيروت - المجلد 7 ص 213

(2) الشيخ الإمام محمد بن أبي بكر بن عبدالقادر الرازي - مختار الصحاح - دار الفكر بيروت 1981م - ص 519

أولاً: تعريفات المذاهب الفقهية:

- **المذهب الحنفي:** يعرفون القبض بأنه " التمكين والتخلي وارتفاع الموانع عرفاً وعادة حقيقة"⁽³⁾ أي أن يرفع البائع يده عن المبيع، ويخلي بينه وبين المشتري، مع تمكينه من الانتفاع والتصرف بلا حائل.
- **المذهب المالكي:** القبض لديهم هو: " حيازة الشيء حقيقةً أو حكماً" وعرفه ابن عرفة بأنه " حيازة الشيء والتمكن منه، سواء أكان مما يتناول باليد أم لم يكن تناوله باليد"⁽⁴⁾
- **المذهب الشافعي:** رجحوا أن القبض "يرجع فيه إلى العرف" فما كان منقولاً فقبضه بنقله إلى حيازة المشتري، وما كان عقاراً فقبضه بالتخلية، وما يتناول باليد فقبضه بالتناول، ويقول النووي " الرجوع في القبض إلى العرف، فما لا ينقل فقبضه بالتخلية، وما ينقل فقبضه بنقله إلى مكان لا اختصاص للبائع به"⁽⁵⁾
- **المذهب الحنبلي:** جاء في المغني لابن قدامة أن " قبض كل شيء بحبسه، فالمكيل والموزون بما جرت به عادته من كيل أو وزن، والعقار بالتخلية ، والمنقول بنقله"⁽¹⁾

ويلاحظ أن هذه التعاريف، مع اختلافها اليسير تلتقي في عناصر ثلاثة هي: (التخلية والتمكين، رفع الموانع، قدرة المشتري على التصرف كمالك"

تعريف الباحث للقبض (تعريف جامع):

يمكن صياغة تعريف يستوعب التطبيقات المعاصرة فيقال: القبض في البيوع هو " تخلية المبيع وتمكين المشتري منه بما يقتضيه العرف، حقيقةً أو حكماً ، بحيث يصير تحت حيازته أو تصرفه من غير حائل.

تعريفنا هذا يشمل:

أولاً: القبض الحقيقي: هو القبض الحسي المباشر، كتناول المبيع باليد، أو نقله إلى حيازة المشتري فعلياً، أو كيله أو وزنه وتسليمه أو فتح المخزن وتسليم مفاتيحه وتمكين المشتري من الدخول والتصرف، وهو الغالب في المنقولات المعاصرة مثل البضائع التجارية، المواد الغذائية، المركبات وغير ذلك، سواء في البيوع المحلية أو عند وصول البضاعة إلى مخازن المشتري أو الميناء الذي تحت يده.

ثانياً: القبض الحكمي: وهو قبض تقديري تنزل فيه بعض الأسباب منزلة القبض الحسي، لقيام العرف والحاجة، مع تحقق التمكين وارتفاع المانع ومن صورته:

- **التخلية في العقار والمنقول:** بأن يرفع البائع يده عن المبيع ويخلي بينه وبين المشتري ، بحيث يقدر على وضع يده عليه متى شاء، دون حائل⁽²⁾. وهو الأصل في قبض العقار، وأعتبره بعض الفقهاء كافياً في المنقولات أيضاً.

(3) علاء الدين أبي بكر بن سعود الكسائي - بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع - دار الحديث القاهرة 2005م - ج 6 ص 507

(4) أبي عبد الله محمد الانصاري الرصاع - شرح حدود ابن عرفة الموسوم الهداية الكافية الشافية لبيان حقائق الإمام ابن عرفة الوافية - دار العر الإسلامي بيروت 1993 ص 344

(5) الإمام أبي زكريا محيي الدين بن شرف النووي - كتاب المجموع شرح المذهب للشيرازي - دار الكتب العلمية بيروت 2002م - ج 11 ص 101

(1) موفق الدين أبو محمد عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي الحنبلي - المغني - تحقيق د. عبد الله بن عبد المحسن التركي، ود. عبد الفتاح محمد الحلو - دار عالم الكتب الرياض طبع الثالثة 1997م ج 6 ص 186، 187

(2) ابن عابدين - حاشية ابن عابدين - مرجع سابق - ج 14 ص 233

- **اتحاد اليد (القبض السابق):** وهو ما كان المبيع في يد المشتري قبل العقد على جهة لا تملك بها العين (العارية أو الودیعة)، فيشتريه وهو في يده، فأعتبر كثير من الفقهاء هذا القبض السابق كافياً في الجملة، مع الاحتياط في بعض الصور عند الحنفية
- **القبض بالمستندات والقيد المصرفي:** وهو من أهم صور القبض المعاصرة، وخاصة في البيوع الدولية، وقد قرر مجمع الفقه الإسلامي الدولي في قراره رقم (6/4/53)⁽³⁾ أن من صور القبض الحكمي المعتبر شرعاً وعرفاً:
 - القيد المصرفي لمبلغ من المال في حساب العميل في حالات منها:
 - الإيداع المباشر في حساب العميل.
 - الحوالة المصرفية
 - تنفيذ عقد صرف ناجز
 - التحويل بين حسابين للعميل بالعملة نفسها، أو بعملة أخرى مع مراعاة ضوابطها الشرعية.
 - استلام الشيك المصدق المستوفي لشروطه إذا كان له رصيد قائم.

وهذه الصور تعد أساساً لتكثيف مدفوعات التجارة الدولية (الاعتمادات المستندية، التحويلات البنكية، والشيكات المصدقة) بوصفها قبضاً حكماً للتمن⁽¹⁾، كما تُبنى عليها أحكام القبض المستندي للبضائع في البيوع الدولية. وجاء في المعيار رقم (18) لأيو في الفقرة (5/3) " يعتبر قبضة المستندات الصادرة باسم القابض أو المظهرة لصالحه قبضاً حكماً لما تمثله إذا كان يحصل بها التعيين للسلع والبضائع والمعدات وتمكين القابض من التصرف بها، مثل بوليصة الشحن وشهادات المخازن العمومية.

الفرع الثالث: العلاقة بين المعنى اللغوي والاصطلاحي:

العلاقة بين القبض في اللغة والقبض في الاصطلاح علاقة عموم وخصوص مطلق، فكل قبض شرعي قبض لغوي، وليس كل قبض لغوي قبضاً شرعياً معتبراً في العقود. فالقبض اللغوي قد يكون مجرد أخذ أو حبس، أما القبض الاصطلاحي فمشروط بأن:

- يكون واقعاً على مال منقول.
- وفي سياق تصرف معتبر شرعاً (كالبيع والصرف والرهن و نحوها).
- ويترتب عليه أثر في الضمان أو الحكم الشرعي للعقد.

الفرع الرابع: الاتفاق والاختلاف في مفهوم القبض:

يمكن تلخيص محل الاتفاق والخلاف بين الفقهاء فيما يلي:

أولاً: الاتفاق: اتفق الفقهاء على أن قبض العقار يكون بالتخلية والتمكين، مع خلاف يسير في بعض التفاصيل كاشتراط تفريغه من متاع البائع إذا كان يعطل الانتفاع

ثانياً: الخلاف في قبض المنقولات: بعض الفقهاء، وخاصة المالكية والحنفية، لا يفرقون في الجملة بين العقار والمنقول، فيعدون التخلية مع التمكين قبضاً كافياً. بينما فرق الشافعية والحنابلة بين ما ينقل وما لا ينقل، فالمنقول لديهم

⁽³⁾ موقع منظمة التعاون الإسلامي، قرارات الدورة السادسة: https://iifa-aiifi.org/ar/1792.html#_ftn1

⁽¹⁾ بنك البلاد - أمانة الهيئة الشرعية، الضوابط المستخلصة من قرارات الهيئة الشرعية - دار الميمان 2013م - الضابط (431 و 432 و 436)

يقبض بنقله، والمكيل والموزون يقبضان بما جرت به العادة كيل أو وزن، والعقار بالتخلية⁽²⁾.

ثالثاً: مرجعية العرف: قرر كثير من الفقهاء أن القبض من الأمور التي رد فيها الحكم إلى العرف، لقوله ﷺ في النهي عن بيع الطعام قبل قبضه، دون بيان صورة معينة للقبض، فيحمل على ما تعارفه الناس في كل زمان، ما لم يخالف نصاً شرعياً.

والخلاصة أن القبض يكون بتسليم المبيع إلى المشتري حقيقة أو حكماً، بحيث يتمكن من التصرف فيه تصرف المالك، من غير حائل، مع مراعاة العرف وطبيعة المبيع، والمعيار الأصل في ذلك هو التمكين الكامل وارتفاع المانع أما كيفية القبض وما يحصل به القبض فتختلف باختلاف نوع المبيع والعرف، فالعقار قبضه بالتخلية والتمكين، والمكيل قبضه بالكيل، والموزون قبضه بالوزن، والمنقول قبضه بالنقل أو التخلية بحسب العرف، أما المستندات والقيد المصرفي تنزل منزلة القبض الحقيقي حيث تحقق التمكين، وهو ما أقرته المجامع الفقهية في صور القبض الحكمي، خصوصاً في المعاملات المصرفية والبيوع الدولية.

المطلب الثاني

أركان القبض في البيوع وفقاً للفقه الإسلامي والعرف التجاري الدولي

نظراً لما يترتب على القبض من آثار شرعية جوهرية، من أبرزها انتقال الضمان، وجواز التصرف في المعقود عليه، وتام بعض العقود التي يتوقف انعقادها أو لزومها على القبض، كعقد الصرف والسلم، فقد أولى الفقه الإسلامي عناية خاصة ببيان حقيقة وضبط مفهومه وآثاره، وبالمقابل اهتمت المنظمات الدولية المعنية بالتجارة الدولية بتحديد ما استقر عليه العرف التجاري الدولي بشأن لحظة التسليم وانتقال مخاطر الهلاك أو التلف بين البائع والمشتري⁽¹⁾، فنظمت ذلك من خلال قواعد ونشرات دولية معتمدة ومنشورة. وباستقراء ما عليه الفقه الإسلامي والقواعد والأعراف الدولية يمكن حصر أركان القبض في ثلاث أركان رئيسية هي: (القابض، المقبض، المقبوض):

أولاً: القابض:

هو الطرف الذي تنتقل إليه حيازة المبيع حقيقة أو حكماً، ويلحق به من ينوب عنه نيابة معتبرة، كالوكيل والممثل القانوني، وهو الذي يستلم الشيء المقبوض من المقبض⁽²⁾.

- القابض في الفقه الإسلامي: يكون غالباً هو المشتري في عقد البيع، أو من يقوم مقامه كالوكيل والولي والناظر.
- القابض في البيوع الدولية والعرف التجاري: البيع الدولي هو عقد يتسع مدلول القابض ليشمل:
 - المشتري نفسه عند حضوره لاستلام البضاعة في الميناء أو المستودع أو المكان المنفق عليها تعاقدياً.
 - وكيل المشتري أو ممثله القانوني، كوكيل التخليص الجمركي وشركات الخدمات اللوجستية التي تستلم البضاعة لحسابه.

(2) أنظر: د. إسماعيل كاظم العيسوي - صور التسليم والتسلم في العقود المالية ص 227

(1) Johan Erauw – CISG Articles 66–70: The risk of loss and passing IT – erauw.pdf

(2) د. علاء الدين عبدالرزاق الجنكو - التقابض في الفقه الإسلامي وأثره على البيوع المعاصرة - دار النفائس للنشر والتوزيع - الأردن 2004م ط 1 ص

- الناقل الدولي الذي تُسلم إليه البضاعة لحساب المشتري بحسب صيغة التسليم معروفة عرفاً مثل صيغة التسليم FOB, CIP وغيرها من الصيغ والتي تعبر يده في حكم يد المشتري عرفاً ونظماً.
- المصرف أو الجهة المالية في بعض الصيغ، عند تسلمها الثمن أو المستندات نيابة عن أحد الطرفين في الاعتمادات المستندية أو التحويلات، وفي بيئة الاعتمادات يكون القبض في الغالب حكماً متحققاً عبر تسليم المستندات الممثلة للبضاعة أو عبر القيد المصرفي، بشرط صدورهما لمن له ولاية الاستلام والتسليم عن الشخص الاعتباري. ويتحقق ذلك في صورتين:
- قبض الثمن (بالقيد المصرفي): يتحقق إذا قيد مبلغ الاعتماد في حساب الشركة المستفيدة قيداً نهائياً قابلاً للتصرف، وكان القيد نتيجة تقديم مستندات مطابقة بواسطة ممثل ذي ولاية أو من خلال ترتيبات الشركة المصرفية.
- قبض المستندات / التمكين : قد يلزم المستفيد تسليم مستندات أصلية (كالشحن) للبنك/المشتري فهنا يتعين أن يصدر تسليمها وهو اقباض للمستندات من مفوض بالاستلام /التسليم بالشركة المستفيدة

ثانياً: المُقبض:

هو الطرف الذي يسلم المبيع تمكيناً للقباض، أي هو الذي يسلم المقبوض إلى القابض⁽¹⁾، بحيث تترتب على فعله آثار انتقال الحيازة والضمان، ويشترط فيه أن تكون له ولاية صحيحة على المال، ملكاً أو وكالة أو ولاية شرعية.

- المُقبض في الفقه الإسلامي غالباً هو البائع أو من ينوب عنه كالوكيل والولي والوصي ونحوهم.
- المُقبض في البيوع الدولية والعرف التجاري قد يكون:
- البائع أو الشركة المصدرة التي تلتزم بتجهيز البضاعة وتسليمها وفق صيغ التسليم المتفق عليها.
- وكيل البائع أو شركته اللوجستية التي تتولى نقل البضاعة إلى الناقل أو إلى مكان التسليم، أو المخازن والمستودعات الخاصة بالمصدر أو المتعاقد معها.
- الجهات المالية التي تقوم بدفع الثمن أو قيده في حساب البائع نيابة عن المشتري، فيعد قبضها أو إقباضها قبضاً معتبراً متى كانت مفوضة بذلك إذ أنه في كثير من التطبيقات في التجارة الدولية يكون ما يهم الأمر "المشتري" هو قبض مستندات الشحن التي تمكنه من تسلم البضاعة، وعليه فإن قبض المستندات يعتبر قبضاً حكماً للبضائع، ويجب أن يتم إما بواسطة الممثل النظامي للأمر أو بواسطة المخلص الجمركي المفوض تفويضاً معتبراً.

ثالثاً: المقبوض (محل القبض):

المقبوض هو محل العقد الذي يقع عليه القبض، وهو الشيء الذي يسلمه المقبض للقابض⁽²⁾، ويختلف بحسب نوع المعاملة، وقد يكون:

- أعياناً: كالبضائع والسلع المنقولة، والعقارات، والمعدات، والمواد الخام، وهي الغالب في العقود الدولية للبضائع.

(1) د. علاء الدين عبدالرزاق الجنكو - المرجع السابق - ص 85

(2) المرجع السابق - ص 85

- **حقوقاً مالياً وديوناً:** كالديون الثابتة في الذمة التي يقبض بدلها بالقيود المصرفي أو الحوالة أو المقاصة، وهي من صور القبض الحكمي المعاصر التي أقرتها المجامع الفقهية.
- **منافع وحقوقاً معنوية:** كما في عقود الاجارة الدولية أو عقود النقل والتخزين، حيث يكون القبض فيها بتمكين المستأجر أو المنتفع من استيفاء المنفعة.

وبناء على ذلك، لا يتحقق القبض الشرعي المعتبر إلا باجتماع الأركان الثلاثة:

- قابض أهل للحيازة أو من ينوب عنه.
 - مقبوض ذي ولاية.
 - مقبوض معين قابل للتسليم والتصرف، ويشترط في الفقه الإسلامي أن يكون المقبوض غير محرم امتلاكه.
- وإذا اختل أحد هذه الأركان اختل أثر القبض في انتقال الضمان وجواز التصرف وإن صح العقد من حيث الصيغة والرضا.

المطلب الثالث

الشروط المعتبرة في القبض في الفقه الإسلامي وعرف التجارة الدولية

كما أن للعقود شروط صحة ونفاذ، ف كذلك القبض له شروط تتعلق بالأطراف (القابض والمقبض) وبمحل القبض، يترتب على تخلفها عدم ترتب آثاره من انتقال الضمان وجواز التصرف وتامم بعض العقود. ويمكن جمع هذه الشروط في فرعين:

الفرع الأول: شروط الصحة في القابض والمقبض في الفقه الإسلامي:

الشرط الأول: الأهلية:

أولاً: شرط الأهلية في الفقه الإسلامي:

اتفق الفقهاء على اشتراط أصل الأهلية في كل من القابض والمقبض، واختلفوا في اشتراط كمالها:

- المذهب الحنفي: يشترطون العقل، فلا يصح القبض من مجنون أو غير مميز، ويصح قبض الصبي المميز في بعض التصرفات موقوفاً على إجازة ولية إذا دار بين النفع والضرر⁽¹⁾.
- المذهب المالكي: أجاز بعضهم اعتبار القبض الحسي من الصغير أو المجنون مع الحاق الأثر بأهلية الوالي إذا كان في ذلك مصلحة للمحجور، ولم يتضمن ضرراً عليه⁽²⁾.
- المذهب الشافعي والمذهب الحنبلي: يشترطون أن يكون القابض والمقبض أهلاً للتصرف المالي، أي بالغاً عاقلاً رشيداً غير محجور عليه لسفه أو أqlاس⁽³⁾.

ثانياً: شرط الأهلية في القابض والمقبض في الأعراف الدولية:

يتأكد اشتراط الأهلية في القابض والمقبض في عقود البيع الدولية التي يكون أطرافها في الغالب شخصيات اعتبارية، كشركات والمؤسسات التجارية والبنوك، ونرى أن هذا الشرط يتحقق على مستويين:

(1) علاء الدين الكساني - مرجع سابق - ج6 ص 413

(2) حاشية الدسوقي - مرجع سابق - ج3 ص 6

(3) المغني - مرجع سابق ص 329، الشيخ شمس الدين محمد بن الخطيب الشربيني - مغنى المحتاج إلى معرفة معاني الفاظ المنهاج - دار المعرفة بيروت

- الطبعة الأولى 1997م - ج2 ص 128

المستوى الأول: أهلية الشخص الاعتباري نفسه: وذلك بقيامه قياماً نظامياً صحيحاً، وثبوت ذمته المالية المستقلة، وأن يكون غرضه ونشاطه يسمحان بإبرام عقد البيع محل القبض، والا يكون خاضعاً للتصفية أو منع نظامي يمنعه من التصرف في أصول، وهذا في حقيقته تنزيل فقهي لمفهوم الأهلية والذمة على الشخصيات الاعتبارية المعاصرة.

المستوى الثاني: أهلية من يمثله في القبض والإقباض: إذ لا تباشر الشخصيات الاعتبارية التصرفات بنفسها، وإنما من خلال ممثلين ووكلاء، كأعضاء مجلس الإدارة والمديرين والموقعين المفوضين، وشركات الخدمات اللوجستية، والبنوك، فيشترط في هؤلاء أن يكونوا من أهل التصرف المالي، وأن تثبت لهم ولاية صحيحة على المال أما بحسب النظام الأساسي للشخصية الاعتبارية أو عقد تأسيسها أو بوكالة أو تفويض نظامي أو بقرار إداري ممن له الصلاحية، بحيث يعد قبضهم وإقباضهم قبضاً وإقباضاً للجهة التي يمثلونها.

وبناء على ذلك، فإن القبض الواقع من شركة الشحن أو وكيل التخليص الجمركي أو المصرف في الاعتماد المستندي يعتبر قبضاً للشركة البائعة أو المشتري متى ثبت التفويض، وتوفرت الأهلية في الشخص الاعتباري وممثله، أما إذا تخلف شرط الأهلية أو صفة التمثيل، فإن أثر القبض الشرعي يظل غير كامل، فلا ينتقل الضمان، ولا يترتب جواز التصرف الكامل في المبيع أو الثمن، ولا سيما في السلع الربوية والمطعومات التي يحتاط فيها لمسألة القبض قبل البيع، ونظراً إلى حساسية البيوع الدولية وضخامة قيمتها، فإن الأولى اشتراط الأهلية التامة فيمن يباشر القبض أو الإقباض ابتداءً، مع جواز إسناد ذلك إلى وكلاء وممثلين قانونيين مفوضين تفويضاً سليماً، كالشركات الناقلة ووكلاء التخليص والمصارف، بحيث تصدر تصرفات القبض عن جهة معتبرة شرعاً ونظاماً.

الشرط الثاني: صدور القبض والإقباض ممن له ولاية:

أولاً: أثر الولاية في نفاذ القبض الشرعي:

القبض في المعاملات المالية أثر مقصود لذاته، إذ تترتب عليه أحكام انتقال الضمان، وجواز التصرف، وصحة بعض العقود التي يتشدد فيها الشرع في تحقق القبض، كالصرف والسلم. ولما كان القبض تصرفاً مالياً، فلا يعتد به شرعاً إلا إذا صدر ممن له ولاية معتبرة على المال أصالة أو نيابة لأن التصرفات لا تنفذ إلا من مالك أو من يقوم مقامه بإذن صحيح⁽¹⁾

وعليه، فقبض الأجنبي الذي لا يملك ولاية ولا إذن، إنما يعد مجرد حيازة مادية مجردة، لا تنقل بها آثار القبض الشرعية إلى ذمة العاقد أو من يقوم مقامه، ولا تترتب عليها لوازم العقد من ضمان أو جواز تصرف⁽²⁾.

ثانياً: نطاق الولاية المعتبرة في القبض:

من خلال الأمثلة والشروحات الواردة في المصادر الفقهية المعتمدة، يتبين أن الولاية المعتبرة في تحقيق القبض الشرعي تتجلى في ثلاث مسارات رئيسية هي:

(1) ابن قدامة، موفق الدين أبي محمد عبدالله بن أحمد بن محمد بن قدامة - المغني - دار عالم الكتب الرياض 1986 ج 6 ص 1

(2) بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع - مرجع سابق - ج 6 ص 126

- **الولاية بالأصالة:** كتصرف المالك في ماله قبضاً وإقباضاً، ولا خلاف بين الفقهاء أن ولاية هذا القبض تكون لمن ثبت له أهليه القبض⁽³⁾
- **الولاية بالنيابة الخاصة (الوكالة)** فيصح قبض الوكيل لموكله، وتضاف آثار القبض إلى ذمة الموكل، لأن يد الموكل يعد يد الوكيل حكماً⁽⁴⁾.
- **الولاية الشرعية (القهرية/القضائية):** كولاية الأب، الوصي، والقيم، والناظر، يتولون القبض بما يحقق مصلحة من تحت ولايتهم وفي حدودها⁽⁵⁾.

ويمكننا أن نلحق بذلك في المعاملات المعاصرة الولاية الإدارية والتنظيمية الناشئة عن الهياكل المؤسسية للشركات والجهات الاعتبارية، متى استندت إلى تفويض صحيح وعرف مستقر في بيئة العمل.

ثالثاً: تطبيق شرط الولاية على الشخصيات الاعتبارية:

1. **الاعتبار الفقهي للشخصية الاعتبارية:** استقر الفقه المعاصر على إقرار الشخصيات الاعتبارية في باب المعاملات، تبعاً لاعتراف الأنظمة الحديثة بالشخصية الاعتبارية باكتساب الحقوق وتحمل الالتزامات، واعتبار ذمتها ذمة مالية مستقلة تملك وتطالب، وينسب إليها التصرفات عن طريق ممثليها. وتعد أفعال الممثلين عنها أفعالاً للشخص الاعتباري ما دامت ضمن حدود صلاحياتهم النظامية أو التعاقدية، وبذلك تتحقق ولاية القبض والإقباض للشركة أو المؤسسة بواسطة من يمثلها تمثيلاً صحيحاً.
2. **تحديد صاحب الولاية في الشخص الاعتباري:** تثبت ولاية القبض والإقباض للشخص الاعتباري عبر ممثليه النظاميين أو المفوضين ومن أبرزهم:

- مجلس الإدارة أو رئيسه، في حدود ما يقرره النظام الأساسي أو عقد التأسيس وقرارات المجلس بالتفويض
- المدير العام التنفيذي أو العضو المنتدب بحسب الصلاحيات الممنوحة لهم
- المفوضون بالتوقيع أو الاستلام بموجب قرارات أو وكالات أو تفويضات مكتوبة.
- الموظفون المختصون بالاستلام (قسم المشتريات، إدارة سلسلة الإمداد، المستودعات)، متى جرى العرف المؤسسي والتجاري على اعتبار استلامهم قبضاً للشركة، لا لأنفسهم. فالقبض الصادر عن هؤلاء يعد قبضاً صحيحاً مضافاً إلى الشخص الاعتباري، متى ثبتت صفتهم ووقع القبض لحساب الجهة لا لحسابهم الشخصي.

3. **معياري تحقق الولاية في العقود الدولية والاعتماد المستندي:** في العقود الدولية سيما الاعتمادات المستندية يضبط شرط الولاية عبر ركيزتين هما:

- **ولاية نظامية ظاهرة:** كالنص على الصفة في السجل الجاري، أو قرارات التفويض بالتوقيع والاستلام أو الوكالات الرسمية.
- **ولاية وظيفية مؤسسية:** وهي الصلاحيات المفهومة من التنظيم الداخلي والعرف التجاري داخل الشركة (مثل مدير الاستيراد، أو مسؤول الاعتمادات، أو مسؤول اللوجستيات المخول بتسلم المستندات أو أوامر التسليم).

(3) بدائع لصنائع في ترتيب الشرائع - المرجع السابق - ج 5 ص 126

(4) الشيخ منصور بن يونس بن إدريس البهوتي شرح منتهي الإرادات دقائق أولي النهي لشرح المنتهى - مؤسسة الرسالة 2000م - ج 3 ص 239

(5) بدائع الصنائع - مرجع سابق - ج 5 ص 152، حاشية الدسوقي - مرجع سابق - ج 4 ص 107، المغني - مرجع سابق - ج 5 ص 107،

ومع تعدد الأطراف (بنك مصدر، بنك مبلغ/مؤكد، وكيل شحن، مخلص جمركي...) تتأكد العناية بتحرير التفويضات مكتوبة، دفعاً لمنازعات القبض غير المأذون أو تسليم المستندات لغير المفوض.

4. أثر تجاوز الولاية أو انعدامها:

إذا باشر موظف أو ممثل القبض دون ولاية، أو خارج نطاق التفويض، فالأصل أن قبضه لا يعتد بها شرعاً في ترتيب آثار القبض، ما لم يجزها صاحب الولاية لاحقاً، والاجازة في باب التصرفات المالية تقوم مقام الإذن السابق في الجملة، فتلحق آثار القبض بوقت الاجازة.

وفي البيانات المؤسسية قد تقوم قرائن العرف التجاري والاعتماد الظاهر على ثبوت الإذن أو التفويض، فيعامل المتصرف معاملة ذي الولاية في حدود ما يتسامح فيه العرف، مع بقاء الأصل أن الأحكام الشرعية المترتبة على القبض لا تثبت إلا بثبوت ولاية معتبرة أو إجازة لاحقة من صاحبها.

5. صور القبض للشخص الاعتباري في التجارة الدولية:

يتسع نطاق القبض للحساب المؤسسي في المعاملات الدولية ومن أبرز صور:

- **القبض الفعلي للبضائع:** بتسلم الشحنات في الموانئ والمطارات والمستودعات بواسطة موظفي الاستلام، أو عبر شركات الخدمات اللوجستية التي تعمل وكيلاً بالاستلام لحساب الشركة.
- **القيد المصرفي في حساب الشركة:** وهو من أوضح صور القبض الحكمي للثمن، متى كان القيد نهائياً، غير قابل للإلغاء من طرف واحد، وقابلاً للتصرف، ويتم بناءً على أوامر أو ترتيبات مصرفية صادرة من ذي ولاية.
- **تسلم المستندات الممثلة للبضاعة** (مثل سندات الشحن البحرية أو الجوية): إذا كانت هذه المستندات عرفاً وقانوناً أداة للسيطرة على البضاعة، فإن قبضها بواسطة البنك أو وكيل الشركة يُعد قبضاً حكماً للمبيع، خاصة في إطار الاعتمادات المستندية وقواعد UCP.
- **إيداع البضائع في مخازن الشركة أو مخازن تُدار لحسابها:** وهو قبض حقيقي تام، ما دام الإيداع باسم الشخص الاعتباري وبإذن من ذي ولاية فيه.

رابعاً: آثار القبض في البيوع:

يعد القبض من المقاصد الجوهرية في غالب العقود، لا سيما في عقود البيع إذ إن القبض يمثل الغاية الأساسية والمقصود وتترتب عليه آثار فقهية معتبرة يمكن إجمالها أثيرين رئيسيين هما:

- (1) **انتقال الضمان بعد القبض:** وهو تحمل القابض مسؤولية ما يلحق بالعين المقبوضة من تلف أو عيب، بصرف النظر عن سبب حصول الضرر متى ما قبض المقبض (محل القبض) قبضاً صحيحاً وفي حال عدم قبضه لسبب يرجع للمقبض (البائع) يظل المقبض ضامناً لمحل القبض وبقي في ذمته دون انتقاله للمشتري⁽¹⁾
- (2) **صحة التصرف في المبيع:** من آثار القبض الأساسية أنه يُمكن القابض من حرية التصرف في العين المباعة بجميع أنواع التصرفات المشروعة، إذ إن أغلب البيوع يمنع فيها التصرف قبل القبض⁽²⁾، ومنعاً للرجوع والوقوع في

(1) لقمان عبد السلام - حقيقة القبض في فقه المعاملات - <https://islamonline.net>

(2) شرح منتهى الإرادات - مرجع سابق - ص 231

الحرام ذهب المحققون من العلماء كابن تيمية وابن القيم المنع من التصرف في جميع المبيعات قبل القبض وهذا ما اقرته المجامع الفقهية المعاصرة.

وهكذا ومن خلال ما تم تناوله يتبين أن اشتراط صدور القبض والإقباض ممن له ولاية معتبرة شرط جوهري في ترتيب آثارهما الشرعية، لأن القبض ليس مجرد حيازة مادية، بل هو نقطة انتقال الضمات وجواز التصرف، وخاصة في العقود الدولية ذات القيم الكبيرة والتعقيد المؤسسي، ويطبق هذا الشرط في الشخصيات الاعتبارية عبر ممثليها المفوضين تنظيمياً أو عرفاً، كما يتسع مجال القبض فيها للصور الحكمية المعاصرة، كالقيد المصرفي وتسلم المستندات الممثلة للبضاعة، شريطة تحقق الولاية أو الإجازة، وكون القبض واقعاً لحساب الشخص الاعتباري لا لحساب الأفراد.

الشرط الثالث: الإذن في القبض:

اختلف الفقهاء في اشتراط الإذن في القبض على قولين:

- **الجمهور (الحنفية والمالكية والشافعية):** يشترطون الإذن في القبض في عقود المعاوضات إذا كان للبائع حق حبس المبيع لضمان الثمن، فإن استقل المشتري بالقبض دون إذن، كان متعدياً فلا ينفذ قبضه⁽²⁾.
- **الحنابلة:**⁽³⁾ لا يشترطون الإذن لصحة القبض في الجملة، ويرون أن التسليم من مقتضيات العقد، فإذا انعقد صحيحاً لزم البائع إقباض المبيع، ولا يثبت له حق الحبس إلا بشرط أو سبب مستقل.

الترجيح وتطبيقه المعاصر: في العقود المكتوبة المعاصرة يظهر أن الأذن مفترض ضمناً، أو دلالة بقدر ما نص عليه في العقد والعرف، فالتعاقد بصيغة تسليم معينة مثل CIF أو FCA أو غيرها يتضمن إذنًا ضمناً في تسليم البضاعة إلى الناقل أو تسليم المستندات إلى المصرف، لذا لا يحتاج كل فعل من أفعال القبض إلى إذن مستقل مادام جارياً على مقتضى العقد والعرف ولم يشترط خلافه صراحة.

الفرع الثاني: شروط صحة المقبوض:

الشرط الأول: خلو المقبوض من الموانع التي تمنع التمكين:

بحث الفقهاء اشتراط خلو المبيع من حقوق الغير أو ما يمنع الانتفاع والتمكين الكامل على النحو التالي:

- **الحنفية والشافعية:**⁽¹⁾ اشترطوا ألا يكون بالمبيع ما يعطل الانتفاع، وضربوا لذلك أمثلاً فجاء من ضمن أمثالهم، أنه لو باع داراً وسلمها وهي مشغولة بأمتعة البائع على وجه يضر بالمشتري، لم يعد ذلك قبضاً تاماً حتى تخلص.
- **المالكية:**⁽²⁾ يشترطون تفرغ دار السكنى من متاع البائع، أما غيرها فيكفي فيها التخلية ولو بقي فيها شيء لا يضر بالانتفاع المقصود.
- **الحنابلة:**⁽³⁾ يعتبرون التخلية قبضاً ولو بقي للبائع شيء من المتاع ما لم يمنع من التصرف أو الانتفاع بالمبيع.

الترجيح وتطبيقه على البيوع الدولية: في البيوع الدولية يكون المبيع غالباً معيناً ومفززاً (حاوية)، شحنة، عدد معين من

(2) الموسوعة الفقهية الكويتية المجلد 42 ص 132

(3) المغني - مرجع سابق - ج 4 ص 249

(1) أبي محمد بن غانم بن محمد البغدادي - مجمع الضمانات في مذهب الإمام الأعظم أبي حنيفة النعمان - دار السلام القاهرة 1999م - ج 1 ص 485

، مغني المحتاج ، مرجع سابق - ص 72

(2) حدود بن عرفة - مرجع سابق

(3) الروض المربع - كشف القناع

(الطرد)، ولا يتصور فيه اشتغال المبيع بأمثلة البائع، لكن تبرز المسألة في صور حديثة، مثل:

- خضوع البضاعة لرهون أو حقوق امتياز لصالح ممولين
- توقيع حجوزات قضائية تمنع نقل الملكية أو التصرف.

والاقرب أن العبرة بوجود مانع حقيقي يمنع المشتري من الانتفاع أو التصرف:

- فإن قيد حق الغير يد المشتري ومنعه من التصرف، لم يكتمل القبض إلا بزواله أو ببيانه ورضا المشتري.
- أما إذا لم يمنع الحق العيني أو الرهن من التصرف، أمكن اعتبار القبض صحيحاً مع ضرورة التنصيص على هذه الحقوق في العقد، دفع للضرر وبياناً لحقيقة المبيع.

الشرط الثاني: تمييز المقبوض وقابليته للتسليم:

ذهب الحنفية ومن وافقهم إلى اشتراط أن يكون محل القبض مفرزاً متميزاً، فلا يصح القبض عندهم في الجزء من الكل، ولا في المقدار المستخرج من مخلوط لا يمكن إفرازه، لأن القبض الصحيح لا يتحقق في نظرهم إلا بعد الإفرار والتعيين⁽⁴⁾، وفي المقابل يرى جمهور المالكية والشافعية والحنابلة⁽⁵⁾، أن الشيوع لا ينافي صحة القبض، متى ما أمكن تحديد الحصة المشاعة والانتفاع بها. فلا يشترط الإفرار السابق لقبول القبض عندهم⁽⁶⁾

ويمكننا القول أن البيوع الدولية قد تبنت من حيث التطبيق الاتجاه المماثل لرأي الحنفية، إذ تشترط الاتفاقيات والقواعد والأعراف التجارية الدولية أن تكون البضاعة محددة الهوية (Identified Goods) قبل انتقال الخطر إلى المشتري، ويتم هذا التحديد بوسائل عملية متعددة منها: النص الصريح في العقد على عين البضاعة، وضع علامات تعريفية مميزة عليها، تخصيص حاويات معينة لها، إصدار مستندات شحن خاصة بها ترفع الجهالة والاختلاط.

عليه فإن من شروط صحة القبض في البيوع الدولية أن يكون المبيع معيناً تعييناً يرفع الجهالة، وأن يكون مفرزاً عن غيره، وقابلاً للتسليم وفقاً لطبيعة السلعة والعرف التجاري الدولي، حتى يترتب على القبض انتقال الضمان وجواز التصرف شرعاً ونظاماً.

المطلب الرابع

التحليل المقارن للقبض في صيغ التسليم الدولية (Incoterms) وفي ضوء الفقه الإسلامي

بعد استكمال تحرير مفهوم القبض في الفقه الإسلامي، وبيان أركانه وصوره المختلفة، برزت الحاجة إلى بيان التطبيقات العملية للقبض والتسليم في البيوع الدولية^(*) في إطار صيغ التسليم المعاصرة وقواعد الإنكوترمز، وذلك في سياق تحليلي مقارن يعيد قراءة ما سبق بناءً تركيبي يجمع بين النظرية الفقهية والتنظيم التجاري الدولي، بهدف الوصول إلى تصور دقيق لمدى انسجام صيغ التسليم الدولية مع متطلبات القبض الشرعي، وما يترتب على ذلك من آثار في انتقال الضمان، وجواز

(4) بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، مرجع سابق ج 138/6

(5) حدود بن عرفة - مرجع سابق، بدائع الصنائع - مرجع سابق

(6) د. علاء الدين الجنكو - مرجع سابق - ص 104

(*) البيع الدولي: هو عقد تجاري يقع بين طرفين متواجدين، أو تتواجد منشأتهما في دولتين مختلفتين، ويتضمن عادة نقل البضائع أو الخدمات عبر الحدود باستخدام وسائل النقل الدولية، ويخضع لأعراف وقواعد خاصة أهمها: اتفاقية الأمم المتحدة لعقود البيع الدولي للبضائع (CISG) لعام 1980، والتي تتم التزامات البائع والمشتري، ومصطلحات التجارة الدولية (INVOTERMS 2020) الصادرة عن غرفة التجارة الدولية (ICC)، القوانين الوطنية للتجارة والنقل البحري والجوي، وأنظمة الجمارك وقواعد الاعتمادات المستندية (UCP)

التصرف، وسلامة العقود، ولا سيما في المطعومات وعقود التمويل الإسلامي.

الفرع الأول: الإطار النظري للمقارنة بين التسليم والقبض:

عند تأمل مفهوم القبض في الفقه الإسلامي ومفهوم التسليم في قواعد التجارة الدولية، يتبين أنه لا يصح إجراء مقارنة منهجية بينهما إلا بعد تحرير الإطار المفهومي لكل منهما على حده، وبيان منطلقاتهما وافاق تطبيقهما والآثار المترتبة عليهما، ثم الكشف عن موضع الالتقاء والافتراق بينهما، وذلك من خلال أربعة محاور رئيسية:

المحور الأول: مفهوم التسليم في مصطلحات التجارة الدولية:

تعرف قواعد الإنكوترمز التسليم بأنه النقطة التي ينتقل فيها الخطر (Risk) من البائع إلى المشتري بصرف النظر عن جهة تحمل التكاليف، وعليه فإن جوهر التسليم في هذه الصيغ يدور حول عنصرين أساسيين:

أولهما: تحديد المكان الذي يتحمل فيه المشتري تبعه الهلاك أو التلف سواء كان في دولة البائع كما في صيغة (EXW) وبعض صيغ التسليم للناقل، أو في ميناء الشحن، أو عند الناقل الأول، أو في ميناء الوصول، أو في مكان معين في دولة المشتري كما في الصيغ (DAP, DPU, DDP).

ثانيهما: تحديد التزامات البائع في النقل والتأمين والتخليص الجمركي، وهل يلتزم بمجرد جعل البضاعة تحت تصرف المشتري في مقره، أم بإيصالها إلى الناقل، أم بشحنها على السفينة، أم بتحمل أجرة النقل والتأمين، أم بإتمام إجراءات الاستيراد وسداد الرسوم والضرائب.

ومن ثم فإن معيار التسليم في الإنكوترمز معيار تجاري وظيفي، غايته توزيع المخاطر والتكاليف بين الطرفين، ولا يستهدف في ذاته التقرير على صحة العقد من الناحية الفقهية أو القانونية العامة، وإنما يحدد فقط الإطار العملي لكيفية تنفيذ الالتزامات الناشئة عن عقد البيع الدولي.

ويوضح الجدول التالي توزيع الالتزامات والتكاليف بين البائع والمشتري بحسب كل شرط من شروط الإنكوترمز، بما يشمل مخاطر النقل، والتأمين، والتخليص الجمركي، وتكاليف الشحن⁽¹⁾.

الشرط (Incoterms)	مسؤوليات البائع	مسؤوليات المشتري
التسليم في مقر البائع (EXS) Ex Works	تجهيز البضاعة وجعلها متاحة في موقعه فقط	جميع تكاليف النقل من موقع البائع، التحميل، الشحن، التأمين، التخليص الجمركي
Board FOB – Free On (التسليم على ظهر السفينة)	تحميل البضائع على السفينة في ميناء الشحن.	تكاليف الشحن والتأمين وما بعده، إضافة إلى الرسوم الجمركية عند الوصول.
FAS – Free Alongside Ship (التسليم بجانب السفينة)	تسليم البضائع على الرصيف قرب السفينة	التحميل على السفينة، الشحن، التأمين، والرسوم الجمركية.
CFR – Cost and Freight	تحميل الضائع على السفينة ودفع	تحمل المخاطر بعد التحميل + التأمين

⁽¹⁾ https://www.brp.com/content/dam/connectedassets/brp-corporate/images/website/Incoterms%202020.pdf?utm_source=chatgpt.com

(التكلفة والشحن)	تكاليف الشحن حتى ميناء الوصول.	(اختياري)، ورسوم الاستيراد.
CIF – Cost, Insurance & Freight (التكلفة، التأمين والشحن)	تحمل البضائع على السفينة ودفع الشحن والتأمين الإلزامي حتى ميناء الوصول.	تحمل المخاطر بعد التحميل + الرسوم الجمركية والتخليص.
FCA – Free Carrier (التسليم الى الناقل)	تسليم البضاعة للناقل المحدد في الموقع المتفق عليه.	تكاليف النقل والتأمين والرسوم الجمركية بعد نقطة التسليم.
CPT – Carriage Paid To... (النقل المدفوع الى...)	دفع تكاليف النقل حتى الوجهة المحددة.	يتحمل المخاطر بعد التسليم للناقل + تكاليف التأمين والرسوم.
CIP – Carriage and Insurance Paid To... (النقل والتأمين المدفوع الى...)	دفع تكاليف النقل والتأمين حتى الوجهة بمستوى تأمين موسع وفق Incoterms 2020.	الرسوم الجمركية وكافة التكاليف بعد نقطة الوصول.
DAP – Delivered at Place (التسليم في المكان المتفق عليه)	تسليم البضاعة الى الموقع المحدد دون تخليص جمركي.	الرسوم الجمركية والضرائب والتخليص عند الوصول.
DPU Delivered at Place Unloaded (التسليم في مكان التفريغ)	تسليم البضاعة في مكان الوصول بعد نفيغها - وهو ما كان يسمى سابقاً DAT.	التخليص الجمركي والرسوم بعد التفريغ.
DDP – Delivered Duty Paid (التسليم مدفوع الرسوم)	تحمل جميع التكاليف: النقل، التأمين، التخليص، والضرائب حتى موقع المشتري.	استلام البضاعة دون أي تكاليف إضافية.

الفرع الثاني: ربط مفهومي القبض الحقيقي والحكمي بالضمان

أما القبض في الفقه الإسلامي، فهو كما تقرر في المدونات الفقهية وكما جاء في هذا البحث، تمكين المشتري من المبيع تمكيناً تاماً، مع ارتفاع يد البائع والحائل، سواء كان هذا التمكين حقيقياً أو حكماً، والعبرة في ذلك بمقاصد القبض وآثاره، لا بمجرد الصور والأشكال، ويمكن إجمال أبرز معالم هذا المفهوم في الآتي:

- **القبض الحقيقي (الحسي):** وهو النقل الفعلي للمبيع الى حيازة المشتري، أو تمكينه من حيازته مباشرة، كتناول السلع باليد، أو نقلها الى مخازنه، أو تسليم مفاتيح العقار وتمكينه من دخوله والتصرف فيه وما الى ذلك من صور يقرها العرف.
- **القبض الحكمي:** وهو ما يقوم مقام القبض الحسي في التمكين، وإن لم تحصل الحيازة المادية المباشرة، كالتخلية بين المشتري والمبيع في مكانه مع رفع يد البائع عنه أو تسليم المستندات الممثلة للبضاعة تمثيلاً حقيقياً، أو القيد المصرفي النهائي في المعاملات المالية، أو تسليم الشيك المصرفي المصدق،⁽¹⁾ وغير ذلك مما اعتبرته المجامع الفقهية المعاصرة قبضاً حكماً متى تحقق به المقصود من القبض.

(1) القسم العلمي بمؤسسة الدرر السنية - فقه المعاملات المالية - كتاب البيع - الدرر السنية الرياض 2022م - ج 1 ص 418

- ارتباط القبض بالضمان والتصرف: الأصل أن الهلاك قبل القبض من ضمان البائع، وبعده من ضمان المشتري، وأن التصرف في المبيع بيعاً أو رهناً أو هبة لا يكون صحيحاً، أو لا يخلو من كراهة ومنع قبل القبض في أنواع معينة من السلع والعقود، وعلى رأسها: الطعام، والمسلم فيه في عقد السلم⁽²⁾.

الفرع الثالث: نقاط الالتقاء والافتراق بين التسليم والقبض

من خلال النظر في مفهوم التسليم في الإنكوترمز، ومفهوم القبض في الفقه، يمكن رصد عدد من نقاط الالتقاء والافتراق:

1. نقاط الالتقاء:

- كل منهما يبحث عن تحديد لحظة انتقال المسؤولية عن المبيع، وإن اختلفت زاوية النظر (مخاطر تجارية في الإنكوترمز، وضمان وتبعات شرعية في الفقه).
- كثير من صيغ التسليم تتضمن في واقعها درجة من التمكين للمشتري من المبيع (كما في التسليم للناقل، أو عند الوصول إلى بلد المشتري)، وهي فكرة قريبة من القبض الحكمي.
- كل منهما يعول على العرف في تفسير بعض الإجراءات الإنكوترمز تتكئ على الأعراف التجارية الدولية، والفقه يعتمد العرف في تعيين حقيقة القبض وحدوده.

2. نقاط الافتراق:

- الإنكوترمز لا تشغل أصلاً بصحة العقد أو فساده، بل ترك ذلك إلى القانون الواجب التطبيق، بينما القبض في الفقه له أثر مباشر في صحة بعض العقود أو لزومها أو جواز التصرف فيها.
- التسليم فقهيًا لا يختزل في انتقال الخطر فقط، بل يرتبط بـ التمكين الفعلي أو الحكمي من الانتفاع والتصرف، وقد يتأخر الحكم بتمام القبض شرعاً عن النقطة التي تنتقل عندها المخاطر تجارياً.
- القبض الشرعي يأخذ في الاعتبار نوع المبيع وطبيعة العقد، إذ تتشدد الأحكام في الربويات والمطعومات وعقود السلم والصرف، أكثر من غيرها.

الفرع الرابع: منهج المقارنة والتكييف في هذا البحث

في ضوء ما سبق، يقوم منهج هذا البحث في المقارنة بين التسليم والقبض على جملة من الأسس:

- عدم التسوية التلقائية بين لحظة التسليم في الإنكوترمز ولحظة القبض الشرعي، بل يُنظر في كل صيغة على حدة، مع مراعاة درجة التمكين وارتفاع يد البائع، ونوع المستندات، ومكان البضاعة.
- الاستئناس بقرارات المجامع الفقهية المتعلقة بالقبض الحكمي والقيود المصرفي، والقبض بالمستندات، مع تنزيلها على السياق الخاص بصيغ التسليم الدولية.
- اعتبار العرف التجاري الدولي في تفسير كيفية التسليم والسيطرة المستندية على البضاعة، ما لم يخالف نصاً شرعياً أو قاعدة قطعية.
- التفريق بين الحكم على أصل الصيغة من حيث صلاحها للتكييف الشرعي، وبين الحكم على التطبيقات الواقعية التي قد يشوبها غرر أو تدليس أو نقص في التمكين، مما يستدعي التحقق في كل عقد بعينه.

وبناءً على هذا الإطار النظري، يمكننا بيان تصنيف صيغ التسليم بحسب موضع القبض وقوته، كما سيأتي في الفروع التالية:

(2) مجمع الضمانات - مرجع سابق - ص 508

الفرع الثاني: تصنيف صيغ التسليم بحسب مكان وزمان القبض وقوته⁽¹⁾

بعد بيان الاطار النظري للمقارنة، يتوجب قراءة تصنيفية لصيغ التسليم في الإنكوترمز، لا من حيث تقسيمها الرسمي (بحري / جميع وسائل النقل) فحسب، بل من حيث موضع تحقق القبض الشرعي وقوته، وذلك بغرض الوصول الى تصور واضح لمدى قوة القبض في كل مجموعة من الصيغ، وأثر ذلك في الضمان والتصرفات اللاحقة. وينتظم هذا الفرع في ثلاثة محاور:

المحور الاول: الصيغ التي يتحقق القبض فيها في دولة البائع أو عند الناقل:

يدخل في هذا القسم معظم الصيغ التي ينتقل فيها الخطر الى المشتري قبل وصول البضاعة الى بلده، ويمكن تقسيمها من زاوية فقهية إلى ثلاث فئات فرعية:

- الفئة الأولى: صيغ القبض بالتخلية في مقر البائع (EXW): في هذه الصيغة يجعل المبيع تحت تصرف المشتري في مقر البائع، ويتحمل المشتري جميع تكاليف النقل والمخاطر اللاحقة. ومن حيث القبض الشرعي:
 - يعتبر ما يتحقق هنا قبضاً بالتخلية؛ إذ يرفع البائع يده عن المبيع، ويمكن المشتري من نقله بلا حائل.
 - يتحقق القبض الحكمي بمجرد التمكين، ثم يتأكد بالقبض الحسي عند مباشرة المشتري او من ينوب عنه للنقل والاستلام.
 - تعد هذه الصورة قريبة مما ذكره الفقهاء في قبض العقار والمنقول بالتخلية ونحوها.
- الفئة الثانية: صيغ القبض عن الناقل الأول (FCA) (CPT) (CIP): في هذه الصيغ يسلم البائع البضاعة للناقل الذي يعمل لمصلحة المشتري او بموافقته، وينتقل الخطر الى المشتري من تلك اللحظة، مع اختلاف في التزامات البائع بالنقل والتأمين.

أما من جهة التكيف الفقهي:

- يتحقق زوال يد البائع بتسليم البضاعة للناقل.
- تُعد يد الناقل يداً نائبة عن المشتري في الحفظ والنقل، ما دام متعاقداً مع أو معيناً من قبله.
- تُعد مستندات النقل، وما يلحق بها من وثائق التأمين، بمثابة قرائن قوية على تحقق القبض الحكمي؛ لأنها تمكن المشتري من الطالبة بالبضاعة والتصرف فيها.
- الفئة الثالثة: صيغ القبض البحري عند شحن البضاعة (FOB) (CFR) (CIF) (FAS): في هذه الصيغ ينتقل الخطر الى المشتري عند شحن البضائع على السفينة او وضعها بمحاذاة (FAS)، مع اختلاف في تحمل أجرة النقل والتكليف.

أما من حيث القبض:

- يتحقق القبض الحكمي عند شحن البضاعة وتسليم سند الشحن (Bill of Lading)، إذ يصبح حامل السند هو صاحب السيطرة القانونية على البضاعة.
- في FAS يتحقق القبض بالتخلية عند وضع البضاعة بمحاذاة السفينة في الميناء، مع تمكين المشتري من التحميل.
- تعد هذه الصورة من أعلى درجات القبض الحكمي المستندي في البيوع البحرية.

⁽¹⁾ المجلس العام للبنوك والمؤسسات المالية الإسلامية - التجارة الدولية - بدون دار نشر 2018م - ص 30

المحور الثاني: الصيغ التي يتحقق القبض فيها في دولة المشتري

وهي الصيغ التي يظل فيها الخطر على البائع حتى بلوغ البضاعة الى بلد المشتري والمكان المتفق عليه، وهي على ثلاث فئات:

- **الفئة الأولى: التسليم في المكان المسمى (DAP – Delivered at Place):** يكون التسليم بوضع البضاعة على وسيلة النقل في المكان المتفق عليه في بلد المشتري، جاهزة للتفريغ، ويتحقق القبض الشرعي هنا قبضاً حقيقياً أو حكماً قوياً؛ إذ البضاعة في بلد المشتري وتحت يده العرفية، ولو لم تُفرغ بعد.
- **الفئة الثانية: التسليم في المكان المسمى بعد التفريغ (DPU – Delivered at Place Unloaded):** وفي هذه الفئة يلزم البائع بنقل البضاعة الى المكان المتفق عليه وتفرغها. ويتحقق القبض بعد التفريغ مباشرة، وهو قبض حسي واضح، لان المشتري يتمكن من استلام البضاعة مادية.
- **الفئة الثالثة: التسليم مع سداد الرسوم (DDP – Delivered Duty Paid):** يلتزم البائع بالنقل والتصدير والاستيراد وسداد الرسوم والضرائب حتى تسليم البضاعة في المكان المتفق عليه تحت تصرف المشتري، والقبض هنا في أعلى درجاته إذ ترفع جميع الحواجز النظامية، وتصبح البضاعة في بلد المشتري تحت يده، جاهزة للاستلام والتصرف فوراً.

الفرع الثالث: ترتيب صيغ التسليم بحسب قوة القبض الشرعي

- بناءً على ما سبق، يمكن ترتيب صيغ التسليم ، على سبيل التقريب في ثلاث درجات من حيث قوة القبض، كما يلي:
- **الدرجة الأولى:** القبض الحقيقي أو الحكمي في أعلى صورته: وتتمثل هذه الدرجة في شروط التسليم في الصيغة (DAP ، DPU ، DDP)، حيث يكون التسليم في بلد المشتري، وغالباً في المكان انهائي المتفق عليه، مع رفع الكثير من الموانع النظامية والعملية.
 - **الدرجة الثانية :** القبض الحكمي القوي عند الناقل أو في ميناء الشحن: وتتمثل هذه الدرجة في شروط التسليم في الصيغة (FOB،CFR ،CIF،FCA ،CPT ،CIP ،FAS)، حيث يتحقق القبض الحكمي بالجمع بين التسليم للناقل أو الشحن على السفينة، وتسليم المستندات الممثلة للبضاعة.
 - **الدرجة الثالثة: القبض بالتخلية في مقر البائع:** وهذه الدرجة تتمثل في صيغة التسليم في مقر البائع (EXS) Ex Works، يكون القبض فيه بالتخلية، وهو أصل معتبر شرعاً، لكنه يعتمد في قوته على جدية تمكين المشتري وعلى سرعة مباشرته للاستلام، وهذا التصنيف لا يهدف الى الحكم القاطع على كل صيغة بالصحة أو البطلان، وانما إلى بيان مدى قوة القبض المتحقق فيها، تمهيداً لبناء الأحكام والتوصيات .

المطلب الخامس

الآثار الفقهية للمقارنة وضوابط تنزيل أحكام القبض على البيوع الدولية

بعد استكمال التصنيف السابق لصيغ التسليم من حيث موضع القبض وقوته، يمكننا تحديد جملة من الآثار الفقهية العملية المترتبة على هذه المقارنة، مع وضع ضوابط تساعد على تنزيل قرارات المجامع الفقهية والقواعد الشرعية على واقع البيوع الدولية، وخاصة في مجال التمويل الاسلامي. وينتظم هذا المطلب اربعة فروع:

الفرع الأول: أثر درجات القبض في انتقال الضمان:

يرتبط القبض في الفقه الاسلامي ارتباطاً وثيقاً بمسألة الضمان، اذ تقرر القاعدة ان الهلاك قبل القبض من ضمان البائع، وبعده من ضمان المشتري، ويترتب على ذلك:

- **صيغ الدرجة الأولى (DAB، DPU، DDP):** يسهل تنزيل نقطة التسليم فيها على أنها لحظة انتقال الضمان شرعاً، لتحقيق القبض الحقيقي أو الحكمي القوي، فتكون تبعة الهلاك بعد التسليم على المشتري، سواء وقع الهلاك في المخازن أو بعد استلام البضاعة.
- **صيغ الدرجة الثانية: (FOB، CFR، CIF، FCA، CPT، CIP، FAS):** يعد القبض الحكمي بالناقل أو بالمستندات كافياً في الجملة لترتيب انتقال الضمان الى المشتري، ما دام قد تحققت التخلية، وزالت يد البائع، وتمكن المشتري عرفاً من المطالبة بالمبيع أو التصرف فيه.
- **صيغة: EXW:** يقتضي تنزيل الضمان مزيد تحقق من واقع التخلية، فإذا كانت التخلية حقيقية، وتم تمكين المشتري من استلام البضاعة بلا حائل، أمكن اعتبار الضمان منتقلاً إليه من تلك اللحظة ن والا بقي الضمان على البائع الى حين تحقق التمكين.

الفرع الثاني: أثر المقارنة في جواز التصرف في المبيع:

من اثار القبض ايضا جواز تصرف المشتري في المبيع بيعاً أو رهناً أو غير ذلك، ويفرق في ذلك بين نوع السلعة وطبيعة العقد:

- **السلع غير الربوية وما لا يتشدد فيه القبض:** بعد تحقق القبض، حسيّاً او حكماً في أي من الصيغ المذكورة، يجوز للمشتري التصرف في المبيع، ولو كان في الطريق، كما هو الشأن في كثير من البيوع البحرية المعاصرة حيث تباع البضاعة وهي (في البحر).
- **السلع الربوية والمطعومات:** تتشدد الأحكام، نظراً للنصوص الواردة في النهي عن بيع السلع الربوية أو الطعام قبل قبضه، وفي اشتراط التقابض في الربويات، لذا يستحسن من جهة الاحتياط، تأخير إعادة بيع المطعومات إلى ما بعد تحقق قبض قوي، خصوصاً في صيغ الدرجة الثانية (CIF، CFR، CPT، CIP) والاكتفاء بقبض المستندات في بعض الأحوال التي تدعو الحاجة فيها إلى ذلك، وفق ما ترجح لدى طائفة من المعاصرين.
- **عقود التمويل الاسلامي (المرابحة للأمر بالشراء ونحوها)** تتأكد أهمية التحقق من القبض الشرعي في صيغ التسليم المستخدمة، اذ لا يجوز للمؤسسة المالية أن تبيع للعميل سلعة لم تقبضها قبضاً معتبراً، وإلا وقع التعامل في بيع ما لا تملك أو ما لم تقبضه على وجه معتبر.

الفرع الثالث: ضوابط تنزيل قرارات المجامع الفقهية على البيوع الدولية: يمكن اجمال هذه الضوابط فيما يأتي:

- **اعتبار القبض الحقيقي أصلاً، والحكمي استثناء عند الحاجة:** الأصل ان يكون القبض حسيّاً حيث يمكن، ويصار الى القبض الحكمي حيث تدعو الحاجة، وكان العرف والنظام يعتدان به، ولم يرد نص خاص يوجب القبض الحسي (كالربويات والصرف).
- **التأكد من تحقق التمكين وارتفاع المانع:** في التسليم للناقل لابد أن يكون الناقل متعاقداً مع المشتري أو معيناً من قبله، وان تكون البضاعة معينة متميزة، وأن يمكن المشتري من المطالبة بها.
- **في القبض بالمستندات:** ان تكون المستندات أداة حقيقية للسيطرة على البضاعة، لا مجرد اوراق لا قيمة لها.

- في القيد المصرفي: أن يكون القيد نهائياً غير قابل للإلغاء من طرف واحد، لا قيد صورياً أو معلقاً على شرط أو إجراء لاحق.
 - مراعاة نوع العقد وطبيعة المبيع: في عقود السلم والصرف: يشترط التقابض في المجلس أو ما يقوم مقامه حكماً عبر القيود المصرفية المتزامنة.
 - في السلع الربوية والطعام: يشترط الاحتياط، ويقدم القبض الحقيقي متى أمكن، أو الحكمي القوي على غيره.
 - تضمين العقود نصوصاً صريحة في تحديد موضع القبض: كأن ينص على أن تسليم البضاعة للناقل الفلاني في ميناء الشحن يعد قبضاً حكماً للمشتري، أو أن القيد النهائي للثمن، مع مراعاة إلا يخالف ذلك نصاً شرعياً.
- يظهر من خلال هذا المطلب أن الجمع بين فقه القبض وقواعد الإنكوترمز يفتح مجالاً واسعاً لبناء نماذج تعاقدية معاصرة منضبطة شرعاً، ومنقفة في الوقت ذاته مع المتطلبات الفنية للتجارة الدولية. كما يظهر أن الفقه الإسلامي، بما يملكه من مرونة في الاعتماد بالعرف والقبض الحكمي، قادر على استيعاب التعقيد المتزايد في أنماط التبادل التجاري، دون التفريط في الثوابت الشرعية المتعلقة بالضمان والعدالة ورفع الغرر.
- وبذلك يكون هذا المطلب قد استكمل جانب المقارنة والتحليل، مكماً لما سبقه من مبحث نظري عن القبض وأحكامه، ومبحث تطبيقي عن صيغ التسليم والقبض المستندي والمصرفي في البيوع الدولية في إطار تكاملي يربط بين الأصول الفقهية والواقع التجاري الدولي.

الخاتمة:

أولاً: أهم نتائج البحث:

- القبض في الفقه الإسلامي يدور على التمكين وارتقاع يد البائع، حقيقة أو حكماً، وأن اختلاف صورته لا يغير من حقيقته الشرعية ما دام التمكين قد تحقق.
- الأهلية والولاية شرط جوهري لنفاذ القبض، وأحداث أثره، ولا يعتد بالقبض الصادر من غير ذي ولاية، خاصة في البيئة المؤسسية ما دام التمكين قد تحقق.
- الشريعة تعتد بالقبض الحكمي عند الحاجة، وقد أقرت المجامع الفقهية القبض بالمستندات والقيد المصرفي بوصفه قبضاً معتبراً.
- ان المرجع في الفقه الإسلامي في كيفية القبض إلى العرف ما لم يخالف نصاً شرعياً، مما يفتح الباب أمام تنزيل أحكام القبض على صور التجارة الدولية الحديثة، متى تحقق معنى التمكين ورفع المانع.
- صيغ الإنكوترمز تختلف في قوة القبض المتحقق فيها، ويمكن تصنيفها إلى: قبض حقيقي (DAP, DPU, DDP) قبض حكمي قوي (FOB, CFR, CIF, FAC, CPT, CIP, FAS) وقبض بالتخلية (EXW).
- التسليم التجاري (Delivery) ليس مطابقاً دائماً للقبض الشرعي، بل قد يتقدم أو يتأخر عنه بحسب التمكين الحقيقي أو الحكمي.
- القبض المستندي يشكل ركيزة أساسية في التجار الدولية، ويعد قبضاً معتبراً متى كانت المستندات تمثل السيطرة الفعلية على المبيع.
- السلع الربوية والمطعومات تحتاج إلى مزيد احتياط في تنزيل أحكام القبض، ولا يصح بيعها قبل قبض معتبر.
- يمكن مواءمة فقه القبض مع صيغ التسليم الدولية دون إخلال بمقاصد الشريعة، شريطة تحديد الولاية، والتمكين، ونقل انتقال الضمان بدقة.

ثانياً: التوصيات:

- تضمين عقود البيع الدولية بنداً يحدد لحظة القبض الشرعي ومكانه، وربطه بنقطة انتقال الخطر في الإنكوترمز.
- التحقق من الولاية والتفويض في الشركات والمؤسسات قبل اعتماد أي قبض أو إقباض، خصوصاً في الاعتمادات المستندية.
- اشتراط القبض الحقيقي، أو القبض الحكمي القوي في السلع والمطعومات قبل إعادة بيعها.
- اعتماد المستندات التجارية والقيد المصرفي بوصفها أدوات قبض معتبرة، بشرط استكمال الضوابط الشرعية.
- تطوير عقود بيع دولية متوافقة مع الشريعة، تدمج قواعد الفقه مع صيغ الإنكوترمز، لضبط التعامل في التجارة الدولية.

قائمة المراجع:

القرآن الكريم وتفسيره

- القرآن الكريم

كتب الحديث وشروحه

- محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي . صحيح البخاري . تحقيق مصطفى ديب البغا . دار ابن كثير
اليمامة بيروت الطبعة الثالثة 1987

- أبي عيسى محمد عيسى بن سورة بن موسى ابن الضحاك الترمزي - سنن الترمزي - دار الحضارة للنشر
والتوزيع الرياض - الطبعة الثانية 2015م

- الأمام الحافظ أبي داؤود سليمان بن الأشعث بن إسحاق الأزدي السجستاني - سنن أبي داؤود - دار السلام
للنشر والتوزيع الرياض

كتب معاجم اللغة العربية:

- الإمام العلامة أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الأفريقي المصري - لسان العرب - دار
صادر بيروت

- الشيخ الإمام محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي - مختار الصحاح - دار الفكر بيروت 1981م

كتب الفقه الحنفي :

- علاء الدين أبي بكر بن سعود الكساني - بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع - دار الحديث القاهرة 2005م

- الإمام أبي زكريا محيي الدين بن شرف النووي - كتاب المجموع شرح المذهب للشيرازي - المحقق محمد نجيب
المطيعي - مكتب الارشاد جدة

- العلامة محمد أمين الشهير بأبن عابدين - رد المحتار على الدر المختار شرح تنوير الأبصار - دار عالم الكتب
الرياض

- أبي محمد بن غانم بن محمد البغدادي - مجمع الضمانات في مذهب الإمام الأعظم أبي حنيفة النعمان - دار
السلام القاهرة

كتب الفقه المالكي :

- أبي عبدالله محمد الانصاري الرصاع - شرح حدود ابن عرفة الموسوم الهداية الكافية الشافية لبيان حقائق الإمام ابن عرفة الوافية - دار العر الإسلامي بيروت 1993

- العالم شمس الدين الشيخ محمد عرفة الدسوقي - حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، دار احياء الكتب العربية

كتب الفقه الشافعي

- الشيخ شمس الدين محمد بن الخطيب الشربيني - مغنى المحتاج إلى معرفة معاني الفاظ المنهاج - دار المعرفة بيروت - الطبعة الأولى 1997م

كتب الفقه الحنبلي

- موفق الدين أبو محمد عبدالله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي الحنبلي - المغني - تحقيق د. عبدالله بن عبدالمحسن التركي، ود. عبدالفتاح محمد الحلو - دار عالم الكتب الرياض طبع الثالثة 1997م

- الشيخ منصور بن يونس بن ادريس البهوتي شرح منتهي الارادات دقائق أولي النهي لشرح المنتهى - مؤسسة الرسالة 2000م

الكتب والمؤلفات القانونية الحديثة

- د. إسماعيل كاظم العيساوي - صور التسليم والتسلم في العقود المالية

- بنك البلاد - أمانة الهيئة الشرعية ، الضوابط المستخلصة من قرارات الهيئة الشرعية - دار الميمان 2013م - الضابط (431 و 432 و 436)

- د. علاء الدين عبدالرزاق الجنكو - التقابض في الفقه الإسلامي واثره على البيوع المعاصرة - دار النفائس للنشر والتوزيع - الأردن 2004م ط 1

- القسم العلمي بمؤسسة الدرر السنية - فقه المعاملات المالية - كتاب البيع - الدرر السنية الرياض 2022م

المواقع في الشبكة العالمية (النت):

- موقع الجهرة معلمة مفردات المحتوى الاسلامي على الرابط التالي : <https://islamic-content.com>

- https://uncitral.un.org/ar/texts/salegoods/conventions/sale_of_goods/cisg

- <https://iccwbo.org/business-solutions/incoterms-rules/incoterms-2020>

- https://2go.iccwbo.org/incoterms-2020-eng-config+book_version-Book

- موقع منظمة التعاون الإسلامي ، قرارات الدورة السادسة: https://iifa-aifi.org/ar/1792.html#_ftn1

- لقمان عبد السلام - حقيقة القبض في فقه المعاملات - <https://islamonline.net>

- https://www.brp.com/content/dam/connectedassets/brp-corporate/images/website/Incoterms%202020.pdf?utm_source=chatgpt.com

- Johan Erauw - CISG Articles 66-70: The risk of loss and passing IT - [erauw.pdf](#)

عنوان البحث

المقاصد الحجاجية للغرض الواحد عند شرف الدين الأنصاري

تمارة أحمد عويز حسوني¹، أ.د. زينة عبد الجبار محمد¹

¹ الجامعة المستنصرية كلية التربية، العراق.

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/42>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/42>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

يتناول البحث المقاصد الحجاجية التي يحققها الشاعر شرف الدين الأنصاري (ت 662هـ) حين يلتزم غرضًا واحدًا في شعره هو المديح، بوصفه اختيارًا أسلوبيًا مقصودًا لا مجرد موضوع شعري. وتتطرق الدراسة من تحديد المفاهيم المؤسسة للبحث عبر محور أول يعرّف الغرض والقصد لغةً واصطلاحًا، ثم تنتقل في محورٍ ثانٍ إلى بيان المقاصد النصية وصلتها بالسياق وبغناصر التخاطب (المخاطب/المخاطب) في بناء الدلالة وتوجيه التأويل. أما المحور الثالث فخصّص للتطبيق على نماذج من قصائد الأنصاري، ولا سيما مدائحه للملوك والأمراء والمديح النبوي، لإظهار كيف يوظف الشاعر أدوات البلاغة (التشبيه، الكناية، المبالغة، والتقديم والتأخير...) ضمن بنية حجاجية تستهدف الإقناع والتأثير وكسر أفق توقع المتلقي. وتخلص الدراسة إلى أن "الغرض الواحد" في مديح الأنصاري لا يعني محدودية فنية، بل يتيح بناء خطاب متماسك تتساند فيه الحجج: حجة السلطة وربط الممدوح بالقدر والزمن، وحجة الدليل التاريخي عبر ذكر الوقائع والفتوح، وحجة الإجماع بتعميم الثناء وشيوعه، والشرعنة الدينية عبر إسناد الأفعال إلى مقاصد نصره الدين، بما يُنتج صورة "القائد المثالي" الجامع بين القوة والكرم والحكمة، ويجعل المدح وسيلةً لإثبات المشروع وتثبيت المكانة أكثر من كونه ثناءً تقليديًا.

الكلمات المفتاحية: الحجاج، المديح، شرف الدين الأنصاري، البلاغة، المقاصد النصية.

RESEARCH TITLE

The Argumentative Purposes of a Single Poetic Theme in the Poetry of Sharaf al-Din al-Ansari

Tamara Ahmed aweiz hassouni¹, Prof. Dr. Zeina Abdul-Jabbar Mohammed¹

¹ Mustansiriyah University, College of Education, Iraq.

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/42>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/71/42>

Received at 10/12/2025

Accepted at 17/12/2025

Published at 01/01/2026

Abstract

This study examines the argumentative purposes achieved by the poet Sharaf al-Din al-Ansari (d. 662 AH) through his deliberate commitment to a single poetic theme—praise—as a conscious stylistic and rhetorical choice rather than a mere conventional subject. The research begins by defining the foundational concepts of *purpose* and *intent* from linguistic and terminological perspectives, then moves to clarify textual intentions and their relationship to context and the communicative roles of speaker and addressee in shaping meaning and guiding interpretation. The applied section analyzes selected poems by al-Ansari—particularly his panegyrics for kings and princes as well as prophetic praise—to demonstrate how he employs rhetorical devices such as simile, metaphor, hyperbole, and syntactic manipulation within an argumentative structure aimed at persuasion and influence, often disrupting the reader's horizon of expectations. The study concludes that al-Ansari's adherence to a single poetic purpose does not reflect artistic limitation; rather, it enables the construction of a coherent, tightly woven discourse in which multiple argumentative strategies—authority, historical evidence, consensus, and religious legitimation—converge to produce an idealized image of leadership that fuses power, generosity, and wisdom, transforming praise into a means of asserting legitimacy and consolidating status.

Key Words: Argumentation, Panegyric, Sharaf al-Din al-Ansari, Rhetoric, Textual Intentions.

المقاصد الحجاجية للغرض الواحد عند الأنصاري

تعريف الغرض لغةً:

هي من المفردات التي تنوعت معانيها في المعاجم من تلك المعاني: " (الغَرْضُ): حزام الرَّحْلِ، وَالْغَرْضَةُ بِالْغَرْضِ، والجمعُ غَرْضٌ، وقيل الغَرْضُ: الْبَطَانُ لِلْقَتَبِ.."⁽¹⁾، وجاءت بمعنى: " (الغَرْضُ): حزام الرَّحْلِ، و (الغَرْضُ) الهدف الذي يُرمى إليه، والبغية والحاجة والقصد، ويُقال: فهِمْتُ غَرْضَكَ: قَصَدْتُكَ. والجمع: أَغْرَاضٌ"⁽²⁾.

تعريف الغرض اصطلاحاً:

الغرض في البلاغة العربية هو الهدف أو الغاية التي يرمي إليها المتكلم من خلال كلامه، وهو ما يُعرف بالمقصد الذي يسعى إلى تحقيقه عبر الخطاب، يُعرّف الدكتور محمد أمين المؤدب الغرض بأنه "الفكرة الأساسية التي اتخذها الشاعر لإيصال رسالته، وليس مجرد الموضوع الذي تتناوله القصيدة"⁽³⁾، وفي السياق البلاغي، يرتبط الغرض بمطابقة الكلام لمقتضى الحال، حيث يختار المتكلم الأسلوب والألفاظ التي تناسب غرضه ومقامه، وهو "الوظيفة التواصلية التي يؤديها النص في سياق معين، والتي تحدد اختيار الوسائل اللغوية والبلاغية المناسبة"⁽⁴⁾، وهذا المفهوم يتجاوز التقسيم التقليدي للأغراض الشعرية ليشمل البعد الوظيفي والتأثيري للخطاب.

تعريف القصد لغةً:

جاء لفظ القصد بمعاني مختلفة في المعاجم العربية منها: " (القَصْدُ): استقامة الطريق، قَصَدَ يَقْصِدُ قَصْداً، فهو قاصِدٌ، مثل قوله تعالى: "وَعَلَى اللَّهِ قَصْدُ السَّبِيلِ"⁽⁵⁾، أي على الله تبيين الطريق المستقيم، وقال ابن عرفة: سَفَرًا قاصِداً، أي غير شاق، والقَصْدُ: الْعَدْلُ..."⁽⁶⁾ " (قَصْدٌ): بمعنى الطريق، (قَصْداً): بمعنى استقام، والشاعر: أنشأ القصائد له وإليه: تَوَجَّهَ إليه عمداً، ويُقال: قصده، و (القَصْدُ): يقال: هو على القَصْدِ، وعلى قصد السبيل، إذا كان راشداً، واستقامة الطريق"⁽⁷⁾

تعريف القصد اصطلاحاً:

القصد في الاصطلاح البلاغي واللساني هو "توجه النفس إلى الشيء أو انبعاثها نحو ما تراه موافقاً"⁽⁸⁾، وهو مرادف للنية في السياق التواصلية، وفي اللسانيات التداولية، يُعرّف القصد بأنه "حالة واعية تتملك المتكلم فتدفعه إلى إنتاج سلسلة لغوية

(1) -لسان العرب، لابن منظور، تحقيق: عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، منشورات دار المعارف، القاهرة، د ط، مادة (غ ر ض).

(2) -معجم الوسيط، أشرف على إخراج هذه الطبعة كُلٌّ من: شعبان عبد العاطي عطية، أحمد حامد حسين، جمال مراد حلمي، وعبد العزيز النجار، بتكليف من شوقي ضيف رئيس مجمع اللغة العربية، من منشورات مجمع اللغة العربية (الإدارة العامة للمجمعات وإحياء التراث)، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، ط 4، 1425هـ-2004م، باب (الغين) مادة (غ ر ض)، ص 649-650.

(3) - "مفهوم الغرض في الشعر العربي (نحو بناء جديد للمفهوم)"، المؤدب، محمد أمين، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مج 80، ج 1، ص 112.

(4) -الخبر ومتعلقاته في البلاغة العربية. شبكة الألوكة، 2020.

(5) -سورة النحل: آية: 9.

(6) -لسان العرب، مادة (ق ص د).

(7) -معجم الوسيط، باب (القاف) مادة (ق ص د)، ص 738.

(8) -موسوعة المفاهيم الإسلامية العامة. المؤلف: مجموعة مؤلفين للمجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، إعداد: عويسيان التميمي البصري، من منشورات: المكتبة الشاملة، مصر، د ط، د ت، ص 528.

بدافع الدخول في عملية تواصل لغوي⁽⁹⁾، ويشير القصد إلى "الخاصية الأساسية للوعي بأن يكون دائماً موجهاً نحو شيء ما، فكل فعل ذهني هو بالضرورة قصد لموضوع معين"⁽¹⁰⁾، هذا المفهوم يربط بين النية الداخلية للمتكم والتجسيد اللغوي لهذه النية في الخطاب، مما يجعله محورياً في فهم العملية التواصلية وتحليل النصوص.

نستنتج من ذلك أن العلاقة بين القصدية والغرض الواحد تتجلى في الشعر من خلال عدة جوانب متداخلة ومعقدة، فالقصدية، كما رأينا، هي نية المتكلم أو الشاعر في إيصال معنى معين أو تحقيق غاية محددة من خلال نصه الشعري، أما الغرض الواحد، فيشير إلى تركيز القصيدة على موضوع واحد أو فكرة رئيسية واحدة، بعيداً عن التشتت وتعدد الأغراض الذي اتُهم به القصيدة العربية القديمة في بعض الأحيان، يتضح أن مفهوم الغرض الواحد يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالقصدية. فعندما يكون الشاعر قاصداً لغرض واحد في قصيدته، فإن ذلك يعكس نية واضحة ومحددة لديه. هذه القصدية الواضحة تساهم في بناء قصيدة متماسكة ومتراصة، حيث تتجه جميع أجزاء القصيدة نحو تحقيق هذا الغرض الواحد.

ويرتكز دور المقصد، بشكل أساسي "على بلورة المعنى كما هو عند المرسل، إذ يستلزم منه مراعاة كَيْفِيَّة التعبير عن قصده، وانتخاب الإستراتيجية التي تتكفل بنقله مع مراعاة العناصر السياقية الأخرى، وتكمن وظيفة اللغة هنا في تحقيق التفاعل بين طرفي الخطاب، بما يناسب السياق بمجمله، فتتضح المقاصد بمعرفة عناصره"⁽¹¹⁾، فإن استعمال التلميحات والتضمين في النصوص الشعرية أو النثرية بغية إضافة لمسة جمالية أو لفت انتباه وفكر المتلقي ليستنتج الغاية والمضمون من نص الشاعر أو الكاتب، قد توقع المتلقي في اللبس أو فهم قصد مخالف لقصد صاحب النص، وبذلك "تتضح أهمية استثمار عناصر السياق لنقل قصد المرسل عند إنتاج الخطاب"⁽¹²⁾، فإن هوية المتكلم ومقصده والوضعية التي هو عليها، جميعها عوامل تساعد في تعديل المعنى، وتحوله من المعنى الحرفي إلى معنى أكثر اكتمالية يساعد على فهم حقيقة النص وغاية المتكلم.

لقد عرف الباحثون أهمية المقاصد في الخطاب، وعدوها لب العملية التواصلية بين المرسل والمرسل إليه، ومن أهم الركائز في الخطاب وغاية المتلقي الوصول إليها بتواصله مع صاحب النص، فلا وجود لأي تواصل عن طريق العلاقات من دون وجود قصدية وراء فعل التواصل، وبذلك تعد المقاصد هي غاية المرسل وهدفه من النص هو إيهام المرسل إليه ما يريد أن يوصله إليه، واشتراطوا لتحقيق ذلك هو أن يمتلك المرسل اللغة في مستوياتها المعروفة، وتحديد المستوى الدلالي بمعرفته العلاقة بين الدوال والمدلولات، فضلاً عن معرفته بقواعد تركيبها وسياقات استعمالها، ومعرفة جميع ما يساعده في تنظيم إنتاج الخطاب⁽¹³⁾، وهنا "يصبح القصد معياراً أساسياً للتفريق بين النصوص، بوصف إن كل نص يجري إلى غاية، والاختلاف يكمن في الغاية والوظيفة التي يجري إليها، إذ يلعب القصد دوراً محورياً في تأويل ملفوظات النصوص"⁽¹⁴⁾.

ولما كان النص عملية تفاعلية بين ذوات متخاطبة معه معطيات أخرى، فأصبح من الضروري معرفة الذوات المشكلة للنصوص لتتعرف على مقاصدها وغاياتها، إذ تقتض العملية القصدية بدءاً احتواءها على طرفين إنسانيين هما مرسل

(9) -ينظر: دراسة تداولية: القصدية والإشارات. أ/ نورة سيد أبو المجد محمد (باحثة دكتوراه)، من منشورات: مجلة كلية الآداب جامعة بني سويف، العدد: 56، 2020م، ص7.

(10) -ينظر: "القصدية من فلسفة العقل إلى فلسفة اللغة". مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، 2010.

(11) -استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، عبد الهادي بن ظافر الشهري، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت لبنان، ط1، 2004، 180.

(12) -المصدر نفسه، 182.

(13) -ينظر: استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، المصدر نفسه، 183.

(14) -الحجاج في النص النثري في كتب التذكرة الحمدونية (اطروحة)، للطالبة: سهام مظلوم عباس، ص61.

ومتلق⁽¹⁵⁾، وهنا لابد من الحديث عن عنصرين مهمين في العملية الخطابية وهما (المخاطب و المخاطب) اللذان يمثلان طرفي عملية الحجاج في النص الشعري أو أي نص أدبي آخر، وقبلها يجب أن نبدأ بمفهوم الخطاب وعلاقته بالحجاج أولاً.

الخطاب:

يوصف الخطاب بأنه يجمع بين القول والعمل (هذه هي سمتة الأصلية)، وقد وردت لفظة الخطاب عند العرب قديماً، كما وردت عند الغربيين⁽¹⁶⁾، فقد أجمعت التعريفات اللغوية على أن الخطاب "لا يخرج عن صيغته التخاطبية بين شخصين، إذ تستوجب المخاطبة الإجابة وردة فعل، تستدعي الإجابة تحويل الكلام من متلقي إلى المرسل، وذلك يعني تبادل الكلام"⁽¹⁷⁾، وهذا يعني أن اللغة وظيفة رئيسية وهي (التواصل) ولتحقيق التواصل هناك عدة طرق منها (الخطاب) الذي يعد وسيلة اتصال، لأنه كلام بين اثنين من متكلم إلى مستمع⁽¹⁸⁾.

وقدم له الأمدي تعريفاً ببناءً إذ يرى بأن الخطاب "هو اللفظ المتواضع عليه"⁽¹⁹⁾، المقصود به إفهام من هو متهيء لفهمه، وقريب منه ما قاله الجويني، بقوله: "العبارة المستعملة فيما وضعت له بأصل الوضع"⁽²⁰⁾، وعرفه إميل بنغينيست، بقوله: "كل تلفظ يفترض متكلاً ومستمعاً، عند الأول هدف التأثير على الثاني بطريقة ما"⁽²¹⁾، ولتحقيق هدف (التأثير) يجب تطبيق استراتيجية الإقناع لكونه يعد من أهم الأهداف التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها، وهذا يرتبط بصورة جلية بالحجاج الذي غايته الأساسية هي الإقناع⁽²²⁾، وبذلك يكون الخطاب "مجموعة من الجمل يتم إنتاجها من طرف المرسل مع عدم إغفال الإطار غير اللغوي (السياق)، فهو من جهة يحقق عملية اتصالية، ومن جهة أخرى ينتج خطاباً، نية المخاطب فيه إقناع المخاطب والتأثير فيه"⁽²³⁾.

المخاطب:

هو صاحب النص ومنتجه، "فهو الذات المحورية في إنتاج الخطاب، أنه هو الذي يتلفظ به، من أجل التعبير عن مقاصد معينة"⁽²⁴⁾، وهناك نوعان من المخاطب هما (مخاطب ضمني) وهو الذي يظهر على سطح الكتاب، و(المخاطب الحقيقي) وهو منتج النص وما تحال إليه خاصية اسناد تلك النصوص التي تسبق عرض المتن، وهذا بدوره يحيلنا إلى خاصية تعدد متلفظي النصوص، فضلاً عن تمتعهم بسلطات متفاوتة، ولسلطة المتلفظ ومكانته وأهليته علاقة بالمقصد النصي، إذ

(15) - ينظر: تحليل الخطاب الشعري (استراتيجيات النص)، محمد مفتاح، المركز الثقافي العربي، ط1، 1985م، 164.

(16) - ينظر: استراتيجية الخطاب مقارنة لغوية تداولية، ص34.

(17) - خطاب الحجاج والتداولية دراسة في نتاج ابن باديس الأدبي، للدكتور: عباس حشاني، جامعة محمد خضير بسكر، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2014م، 119.

(18) - ينظر: المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

(19) - الإحكام في أصول الأحكام، للإمام العلامة علي بن محمد الأمدي، علق عليه: الشيخ العلامة عبد الرزاق عفيفي، المكتب الإسلامي، د ط، ج1، ص28.

(20) - الكافية في الجدل، للجويني إمام الحرمين، تقديم وتحقيق وتعليق: د. فوقية حسين محمود، مطبعة عيسى البابي الحلبي، مصر - القاهرة، 1399هـ - 1979م، د ط، ص36.

(21) - المصدر نفسه، 37، وقد ورد التعريف نفسه في: خطاب الحجاج والتداولية دراسة في نتاج ابن باديس الأدبي، المصدر نفسه، 119.

(22) - ينظر: خطاب الحجاج والتداولية دراسة في نتاج ابن باديس الأدبي، 120، وينظر: مقدمة كتاب الحجاج مفهومه ومجالاته دراساته نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، تأليف مجموعة من المؤلفين، 8/1.

(23) - خطاب الحجاج والتداولية دراسة في نتاج ابن باديس الأدبي، المصدر نفسه، 119.

(24) - استراتيجية الخطاب مقارنة لغوية تداولية، المصدر نفسه، 45.

تختلف المقاصد باختلاف مرتبة المرسل فضل تفاوتت القصد مطرداً مع تفاوت سلطة المرسل، فالإنجاز الفعلي لتلك النصوص يركز على أهلية المخاطب إذ هي المحرك الحقيقي للإنجاز⁽²⁵⁾، وبهذا كانت سلطة الكلام معياراً في تصنيف الأفعال اللغوية الإنجازية للخطاب ومعززة لدور المرسل (المخاطب) في مدى تأثيره على المرسل إليه (المخاطب) ومدى جودة الخطاب، فإن انعدام السلطة سوف يؤدي بخطاب المرسل إلى فشله في عدم انجاز شيء من خلال خطابه، فمن الشروط المهمة التي يجب توافرها في المخاطب هي سلطة الكلام التي يعكسها في خطابه وعلى حسن توظيفها في الخطاب ليحقق التأثير والإقناع الذي هو الغاية من الخطاب⁽²⁶⁾. "فالشاعر المحاجج يضع هدفاً يسعى للوصول إليه، والغاية من الشعر الحجاجي تختلف باختلاف غرض القصيدة: مدح، وصف، هجاء، وثناء.... الخ، وباختلاف المتلقي المقصود: ملك، محبوب، أم قوم.... الخ، وغالباً ما يكون الهدف في الشعر الحجاجي استثارة الشعور والوجدان أو استثارة العقول والخيال، فالأولى غاية نفسية والثانية غاية تعليمية، ويرجع هذا الهدف وهذه الغاية بالنظر إلى طبيعة الشعر الحجاجي والموضوع المنظوم فيه"⁽²⁷⁾، وهذا ينطبق على شاعرنا شرف الدين الأنصاري صاحب الغرض الواحد في المديح.

المخاطب:

هو الطرف الآخر الذي يوجه إليه المرسل خطابه عمداً، وقد أولى البلاغيون اهتماماً خاصاً بالمرسل إليه (المخاطب) "قبناء الخطاب، وتداوله مرهون، إلى حد كبير، بمعرفة حاله، أو بافتراض ذلك الحال، والافتراض المسبق ركن ركين في النظام البلاغي العربي، إ العناية في المقام الأول موجهة إليه"⁽²⁸⁾، كما إن استحضار المخاطب لمخاطبه في ذهنه امر ضروري عند إنتاج الخطاب "سواء كان حضوراً عينياً، أم استحضاراً ذهنياً، وهذا الشخص أو الاستحضار للمرسل إليه، هو ما يسهم في حركية الخطاب، بل يسهم في قدرة المرسل التتويعية، ويمنحه وفقاً لممارسة اختيار استراتيجية خطابه"⁽²⁹⁾، وينقسم التلقي إلى:

- 1_ المخاطب الافتراضي (غير المباشر): نقصد به هو "التلقي الذي يكون خارج زمن الإنتاج، ومتأخراً عنه لاحقاً به، وهو ما يحصل حين قراءة خطاب ما في زمن آخر قد يقترب، أو يبتعد عن زمن الإنتاج"⁽³⁰⁾
- 2_ المخاطب الحاضر (المباشر): أو المتزامن مع الفترة الزمنية لفترة إنتاج الخطاب، ونقصد به هو المتلقي الذي يكون معاصراً لزمن النص والمؤلف⁽³¹⁾، وهو ينقسم بدوره إلى قسمين:

أ_ المخاطبون من الطبقة الخاصة: ونقصد بها الطبقة العليا في المجتمع، وتتألف من الأسياد والملوك والوزراء والكتاب والأمراء وقادة الجيوش والقضاة والعلماء، ويقول الجاحظ في هذه الطبقة "أن الخاصة تتفاضل في طبقات أيضاً"⁽³²⁾، وهذا ما يوضحه ابن رشيقي عندما يبين أن هناك شروط ينبغي أن تتوفر في الخطاب الموجه إلى الملوك غير شروط الخطاب

(25) -ينظر: المصدر نفسه، 46.

(26) -ينظر: المصدر نفسه، 233.

(27) -خطاب الحجاج والتداولية (دراسة في نتاج ابن باديس الأدبي)، د.د. عباس حشاني، ص 239.

(28) - خطاب الحجاج والتداولية (دراسة في نتاج ابن باديس الأدبي)، د.د. عباس حشاني، 47.

(29) -المصدر نفسه، 48.

(30) - الحجاج في النص النثري في كتب التنكرة الحمدونية (اطروحة)، 65.

(31) -المصدر نفسه، 66.

(32) -دور المخاطب في إنتاج الخطاب الحجاجي (بحث)، الدكتور: حسن المودن، ضمن كتاب الحجاج مفهومه ومجالاته دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، تأليف مجموعة من المؤلفين، 230/1.

الموجهة إلى الكتاب، وخلاصة القول بأن "المخاطب الخاص هو الذي من يمتلك كفاية خاصة لا نجدها عند كل الناس، أي كفاية تؤهله إلى أن يتلقى الخطاب كيفما كان مستواه التخيلي والشعري، والمخاطب الخاص هو كل من يمتلك أعلى كفايات التلقي وأرقاها، وما يهمنا هنا أكثر من غيره ليس المستوى الاجتماعي، بل هو بالمستوى الأول مستواه اللغوي والأدبي والفكري"⁽³³⁾.

ب_ المخاطبون من الطبقة العامة: لا نعني بهم الناس جميعاً، أي كل الأمم والاجناس والطبقات ولا نعني بها العرب كلهم، بل نعني بها طبقة وسطى تتألف من كل المكونات الاجتماعية التي لها كفايات الإقبال على العلم والأدب، تكون أمة تمتلك من المؤهلات ما يجعلها قادرة على استقبال الخطاب، وفي هذه الطبقة يقول الجاحظ: "وإذا سمعتموني أذكر العوام، فإني لست أعني الفلاحين والحشوة والصناع والباعة، ولست أعني أيضاً الأكراد في الجبال، وسكان الجزائر في البحار، ولست أعني من الأمم مثل البير والطيلسان، ومثل موقان وجيلان، ومثل الزنج وأشباه الزنج، وإنما الأمم المذكورة في جميع الناس أربع: العرب، وفارس، والهند والروم، وأما العوام من أهل ملتنا ودعوتنا، ولغتنا وأدبنا وأخلاقنا، فالطبقة التي عقولها وأخلاقها فوق تلك الأمم، ولم يبلغوا منزلة خاصة منا"⁽³⁴⁾، علماً أن المخاطبون عند شرف الدين الأنصاري هم الملوك والأمراء فضلاً عن القصائد في المديح النبوي التي أشتهر بها.

المقاصد النصية:

تتعد مقاصد الخطاب اللغوي مع تعدد سياقات التلفظ، فقد لا يكون ذا دلالة مستقرة تلازمه دوماً، فكل المقاصد كانت مبنية في أساسها على الخطاب اللغوي أولاً، ثم على معرفة عناصر السياق التي سيوظفها المتكلم بهدف التأثير في متلقيه⁽³⁵⁾، ومعنى ذلك أن "السياق هو الرابط بين الملفوظ والقصد، وبالتالي فإن القصد يتعدد بتعدد السياق"⁽³⁶⁾، والخطاب كي يوصل المتلقي على فهم غاية المتكلم قد يتضمن مؤشراً أو منبهاً يدل على ذلك القصد الذي يريد المرسل أن يوصله إلى متلقيه، وقد تكون عن طريق أدوات لغوية تنبيهية أو أدوات بلاغية تؤدي نفس الهدف، وقد لا يكون المؤشر أو المنبه في أي أداة لغوية أو بلاغية، فيكون الرابط وقتها هو ما يربط بين اللفظ والقصد عن طريق قدرة استدلالية ذهنية يستنتجها المتلقي⁽³⁷⁾، وفي صدد ذلك يقول الغزالي: "وطرق الاستثمار هي وجوه دلالة الأدلة، وهي أربعة: إذ الأقوال إما أن تدل على الشيء بصيغتها ومنظومها، أو بفحواها ومفهومها، أو باقتضائها وضرورتها، أو بمقولها ومعناها المستنبط منها"⁽³⁸⁾، وبهذا تعد هذه الطرق الأربعة أليات يستثمر المرسل بها ما يناسبه منها في التعبير عن قصده، وتتنوع المقاصد مع تنوع السياقات وطبيعة المناسبة التي يقال بها النص الشعري ومن أهم لك المقاصد هي:

1_ **المقصدية الفكرية:** وتتكون هذه المقصدية من ثلاث مكونات هي التعليمية والحجاجية والأخلاقية، وهذه المكونات ليست منفصلة عن بعضها، بل هي متداخلة مع بعضها على الدوام⁽³⁹⁾، وجاءت في النصوص الشعرية كذلك كما يأتي:

(33) - دور المخاطب في إنتاج الخطاب الحجاجي (بحث)، الدكتور: حسن المودن، ضمن كتاب الحجاج مفهومه ومجالاته دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، تأليف مجموعة من المؤلفين، 230/1.

(34) - الرسائل، لأبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ (255هـ)، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت- لبنان، مج1، الرسالة السابعة عشرة (رسالة الحنين إلى أهل بغداد، د ط، ص947.

(35) - ينظر: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، 78-79.

(36) - المصدر نفسه، 380.

(37) - ينظر: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، 381.

(38) - "المستقصى من علم الأصول" لأبي حامد الغزالي (ت 505 هـ)، تحقيق محمد عبد الكريم، دار الكتب العلمية، بيروت، مج1، 1417هـ/1997م، ص8.

(39) - البلاغة والاسلوبية نحو نموذج سيمائي لتحليل النص، هنريش بليت: ترجمة محمد عمري، افريقيا الشرق، المغرب، د ط، 1999، 25.

أ. الغرض التعليمي: ويهتم هذا الغرض بإخبار المتلقي بواقع ما دون استدعاء العواطف، ويتولى هذا الغرض الجانب الأخباري والتقديم الموضوعي⁽⁴⁰⁾، وقد سلكت النصوص الأدبية الشعرية والنثرية على سواء منهجاً تعليمياً فيه سلسلة من الإرشادات والتعليمات التي تستهدف التأثير في المتلقي، ويكون المقصد التعليمي واضحاً جداً وذلك لأن المتلقي يستنتج من النصوص الشعرية التعليمية إنها وظفت في القصيدة بغية نقل العبرة أو الموعظة، أو للاستفادة والتعليم⁽⁴¹⁾.

ب. الغرض الأخلاقي: يتم توظيفها في القصائد بغية نقل القيم الأخلاقية، وهو يتضمن عناصر تعليمية ومقاصد حجاجية، كما يتضمن دعوة إلى العقل لأن معظمها يدور في فلك الأخلاق الذي يتناول موضوعات الأمانة والصدق والسر، والوعد... الخ، وتوظيفها في النصوص يمثل استخلاصاً للدروس والعبر التي تعلم الإنسان وترشده إلى النجاح بحيادية ولكن بتأثير حجاجي إقناعي، لأنها تركز على الجانب التعاملية فتستشعر منها المنحى الإصلاحي الذي يدعو إلى الفضيلة والأخلاق وينهي عن الرذيلة، ويكثر في هذا النوع أسلوب الوعظ والتوجيه الإرشادي فضلاً عن أسلوب الإقناع التي هي من مكونات البنية العامة للنصوص⁽⁴²⁾.

ج. الغرض الحجاجي: يتمثل في جعل موضوع النص الشعري ممكناً في الرجوع إلى العقل عن طريق استعمال مختلف أنواع الحجج⁽⁴³⁾، وقد حفلت النصوص الشعرية بالغرض الحجاجي، وإن أنشئت في سياقات فكرية متنوعة، فقد جمع هذا الغرض شتات المقامات التي ألفت في أوقات متباعدة بانتماؤها لعصور مختلفة، ويسري تأثير هذا الغرض على المتلقي المباشر والمتلقي غير مباشر، لأنها تؤسس لواقع جديد من خلال دفاعها عن أطروحتها وأفكارها باستعمال أساليب الاستدلال لمختلفة التي تُبَيِّن أفكارها⁽⁴⁴⁾.

2_ المقصدية الامتاعية والفكاهية: وتستدعي هذه الوظيفة "إمتاع المتلقي والترفيه عنه، وإثارة الضحك عنده من دون تغييب مقاصدها، وغاياتها الأدبية، والاجتماعية، والفكرية التي أنشئت من أجلها، ويلجأ إليها الشاعر والكاتب على سواء بهدف ألا يصاب القارئ بالملل، والسأم فضلاً عما ترمي إليه من تحقيق مقاصد أخلاقية، أو تعليمية، فهذا يعني أن قصد الإمتاع لا يتحقق بالهزل، وإنما يتحقق بالفائدة، وأسلوب التشويق، وسلاسة العبارة، وانتقاء الألفاظ، وحسن صياغتها"⁽⁴⁵⁾، وهذا ما حفلت به الكثير من الأشكال التعبيرية الشعرية التي لجأ إليها الشعراء، ولكن هذا الغرض غير موجود في ديوان شرف الدين الأنصاري.

قصيدة يمدح فيها الملك المظفر ويهنئه بفتح (آمد) وقدمه، يقول فيها⁽⁴⁶⁾:

قُدُومٌ بِمَا أَمْضَاهُ مِنْ حُكْمِكَ الدَّهْرُ يَتِمُّ بِعِغْبَاهُ لَكَ الْفَتْحُ وَالنَّصْرُ
وَعُرٌّ مَسَاعٍ لَمْ يَجْزُهَا مَلَكٌ لَكَ الْحَمْدُ، بَعْدَ اللَّهِ فِيهِنَّ، وَالشُّكْرُ
دَعَاكَ سَمِيَّ الْمَصْطَفَى وَنَصِيرُهُ لِإِعْزَازِ دِينِ اللَّهِ ، إِذْ كَادَهُ الْكُفْرُ

(40) -المصدر نفسه، 25.

(41) -ينظر: الحجاج في النص النثري في كتب التنكرة الحمدونية (أطروحة)، 70.

(42) -المصدر نفسه، 70، وينظر أيضاً: البلاغة والاسلوبية نحو نموذج سيمائي لتحليل النص، 26.

(43) -ينظر: البلاغة والاسلوبية نحو نموذج سيمائي لتحليل النص، 26.

(44) -ينظر: الحجاج في النص النثري في كتب التنكرة الحمدونية (أطروحة)، 72.

(45) - الحجاج في النص النثري في كتب التنكرة الحمدونية (أطروحة)، 73.

(46) -ديوان شرف الدين الأنصاري، 224.

فَلْيَتَّيْتَهُ بِالنَّصْرِ قَبْلَ دُعَائِهِ ، وَأَوْفَيْتَ ، لَا عَذْرَ هُنَاكَ وَلَا عَذْرَ
 بَلَّغْتَ مَدَىٰ عَلَيْهِ مِنْ فَتْحِ آمِدٍ " يُغْنِي بِهَا حَضْرُ ، وَيَخْدُو بِهَا سَفْرُ
 أَذَلَّتْ بِهَا لِلْكَامِلِ الْمَلِكِ دَوْلَةً فَكَانَ لَهُ إِحْرَازُهَا ، وَلَكَ الْفَخْرُ
 تَلَّاقَىٰ عَلَيْهَا كَامِلٌ وَمُظْفَرٌ كَمَا يَتَّلَاقَى الْهُنْدَوَانِيُّ وَالنَّصْرُ

تحليل البيت الأول:

قُدُومٌ بِمَا أَمْضَاهُ مِنْ حُكْمِ الدَّهْرِ يَتِمُّ بِعُقْبَاهُ لَكَ الْفَتْحُ وَالنَّصْرُ

يفتح الشاعر قصيدته بمدح مباشر للممدوح، مصورًا إياه كشخصية ذات تأثير مطلق على مجريات الزمن والأحداث، كلمة "قُدُومٌ" هنا تحمل معنى المجيء بقوة وعظمة، أو التقدم نحو هدف محدد بإصرار وثبات، يربط الشاعر هذا القدوم بـ"حُكْمِ الدَّهْرِ"، أي حكم الممدوح وسلطته، ويصف هذا الحكم بأنه "أَمْضَاهُ الدَّهْرُ"، وهي عبارة بلاغية قوية تحمل في طياتها معاني متعددة، فـ"إمضاء الدهر" تعني أن الزمن نفسه قد أقر وأنفذ حكم الممدوح، وكأن الدهر ليس مجرد وعاء للأحداث، بل هو خادم مطيع لإرادة الممدوح. هذا التعبير يرفع من شأن الممدوح إلى مستوى يتجاوز البشر، ويمنحه صفة شبه إلهية في التحكم بالزمن ومجرياته، إنه إقرار ضمني بأن إرادة الممدوح هي التي تشكل الأحداث وتصوغ المستقبل، وأن الزمن لا يملك إلا أن ينفذ ما يقرره.

يأتي الشرط الثاني من البيت ليؤكد على نتيجة هذا الحكم المطلق: "يَتِمُّ بِعُقْبَاهُ لَكَ الْفَتْحُ وَالنَّصْرُ"، كلمة "عُقْبَاهُ" تعني عاقبته أو نتيجته، فبفضل حكم الممدوح وإرادته النافذة، يتحقق الفتح والنصر، هنا، لا يقدم الفتح والنصر كإنجازات عسكرية عادية، بل كنتائج حتمية لإرادة الممدوح وقدرته على التحكم في مصير الأحداث، هذا الربط بين حكم الممدوح والفتح والنصر يمثل حجة قوية لإثبات جدارة الممدوح بالقيادة والثناء، إنها حجة تقوم على السببية: بما أن حكم الممدوح هو الذي يمضيه الدهر، فإن الفتح والنصر هما النتيجة الطبيعية والحتمية لهذا الحكم، هذا الأسلوب يهدف إلى ترسيخ فكرة أن الممدوح هو صانع النصر، وأن وجوده بحد ذاته يضمن الفوز والتقدم.

من الناحية الحجاجية، يستخدم الشاعر في هذا البيت أسلوب "حجة السلطة" أو "حجة القوة"، حيث يربط الممدوح بقوة مطلقة (الدهر) لتعزيز مكانته وإقناع المتلقي بعظمته⁽⁴⁷⁾. كما أنه يستخدم "حجة النتيجة"، حيث يقدم الفتح والنصر كدليل لا يقبل الشك على صحة وفعالية حكم الممدوح⁽⁴⁸⁾، هذا الافتتاح القوي للقصيدة يضع الممدوح في مكانة عالية جدًا، ويؤسس لجو عام من الإعجاب والتبجيل الذي سيسود القصيدة بأكمله، إنها محاولة لإبهار المتلقي منذ البداية، وجعله يتقبل كل ما سيأتي بعد ذلك من مدح ومبالغة، بناءً على هذه المقدمة التي تضع الممدوح فوق مستوى البشر العاديين.

وَعُرِّ مَسَاعٍ. لَمْ يَجْزُهَا مَلَكٌ لَكَ الْحَمْدُ، بَعَدَ اللَّهُ فِيهِنَّ، وَالشُّكْرُ⁽⁴⁹⁾

يواصل الشاعر في هذا البيت مدح الممدوح، مركزًا على "عُرِّ مَسَاعِيهِ"، وهي تعبير بلاغي يعني الأعمال الجليلة والمآثر العظيمة التي قام بها الممدوح، كلمة "عُرِّ" هنا تشير إلى البياض في جبهة الفرس، وتستخدم مجازًا للدلالة على الشرف والتميز والوضوح، فمساعي الممدوح ليست مجرد أعمال عادية، بل هي أعمال بارزة ومشرفة، لا يمكن لأحد أن يتجاهلها أو

(47) - نظرية الحجاج: دروس في مادة، كلية الآداب واللغات، جامعة تيارت، ص. 7.

(48) - الحجاج والشعر في البلاغة العربية القديمة: دراسة تأصيلية، ونماذج تطبيقية، محمد العمراني، مجلة بوابة الباحثين للدراسات والأبحاث، ص. 138.

(49) - ديوان شرف الدين الأنصاري، 224.

ينكرها، يؤكد الشاعر على تفرد هذه المساعي بقوله: "لَمْ يَجْزُهَا مَلَكٌ"، أي لم يسبقه أو يتجاوزها فيها أي ملك آخر، هذا التعبير يحمل في طياته معنى التحدي والمقارنة، حيث يضع الشاعر الممدوح في منزلة أعلى من جميع الملوك الآخرين، مؤكداً على تفرد وتميزه في إنجاز هذه المآثر العظيمة، إنها حجة "المقارنة والتفضيل"، حيث يتم رفع شأن الممدوح من خلال مقارنته بالآخرين وتبيان تفوقه عليهم⁽⁵⁰⁾.

في الشطر الثاني، ينتقل الشاعر إلى التعبير عن الامتتان والثناء: "لَكَ الْحَمْدُ، بَعْدَ اللَّهِ فِيهِنَّ، وَالشُّكْرُ"، هذا التعبير يكشف عن عمق التقدير الذي يكنه الشاعر للممدوح، ويضعه في منزلة تلي منزلة الله مباشرة في استحقاق الحمد والشكر، استخدام عبارة "بَعْدَ اللَّهِ" ليس مجرد ترتيب زمني، بل هو ترتيب للمكانة والفضل، فبعد شكر الله على نعمه، يأتي شكر الممدوح على مساعيه الجليلة، هذا الربط بين شكر الله وشكر الممدوح يضفي على الممدوح نوعاً من القداسة، ويجعل أعماله تبدو وكأنها جزء من الإرادة الإلهية أو أنها تحظى بمباركة إلهية، إنها حجة "الربط بالقداسة"، حيث يتم تعزيز مكانة الممدوح من خلال ربطه بالمقدس⁽⁵¹⁾.

من الناحية الحجاجية، يهدف هذا البيت إلى ترسيخ فكرة أن الممدوح هو الأجدر بالثناء والتقدير، ليس فقط بسبب إنجازاته، بل أيضاً بسبب تفوقه على الآخرين ومكانته شبه الإلهية، الشاعر هنا لا يكتفي بوصف الممدوح، بل يحاول إقناع المتلقي بضرورة حمد وشكر هذا الممدوح، وكأن هذا الحمد والشكر واجب ديني أو أخلاقي، هذا الأسلوب يعزز من سلطة الممدوح المعنوية، ويجعل المتلقي يشعر بأنه ملزم بتقديره وتبجيله، إنها دعوة صريحة للمتلقي للانضمام إلى صفوف المادحين والمعترفين بفضل الممدوح، مما يخدم غرضاً حجاجياً يتمثل في حشد الدعم والتأييد للممدوح.

دَعَاكَ سَمِيَّ المصطَفَى وَنَصِيرُهُ لِإِعْزَازِ دِينِ اللَّهِ ، إِذْ كَادَهُ الْكُفْرُ⁽⁵²⁾

يُدخل الشاعر في هذا البيت بعداً دينياً مهماً لمدحه، حيث يربط الممدوح بشخصية دينية مرموقة، وهو "سمي المصطفى ونصيره"، "المصطفى" هو لقب النبي محمد صلى الله عليه وسلم، و"سميه" يعني من يحمل نفس اسمه، وهو غالباً ما يكون الخليفة أو القائد الذي يحمل اسم محمد أو أحمد، أما "نصيره" فيعني من يدعم ويؤازر هذا السمي، هذا الربط ليس مجرد إشارة عابرة، بل هو توظيف حجاجي يهدف إلى إضفاء الشرعية الدينية على الممدوح وأفعاله، فإذا كان الممدوح قد استجاب لدعوة شخصية بهذه المكانة الدينية، فإن أفعاله تصبح مبررة ومقدسة في نظر المتلقي المتدين، هذا يرفع من شأن الممدوح من مجرد قائد عسكري إلى مدافع عن الدين وحامٍ له، مما يعزز من مكانته في قلوب الناس⁽⁵³⁾.

يحدد الشاعر الغاية من هذه الدعوة والاستجابة لها: "لِإِعْزَازِ دِينِ اللَّهِ ، إِذْ كَادَهُ الْكُفْرُ"، هنا، يصور الشاعر الدين الإسلامي وكأنه في خطر، وأن الكفر قد "كادَهُ"، أي أوشك على النيل منه أو إضعافه، في هذا السياق، يصبح دور الممدوح حيويًا ومنقذًا، فهو الذي استجاب لنداء الواجب الديني، ونهض لإعزاز دين الله، هذا التصوير يخلق حالة من الاستقطاب بين الحق (دين الله) والباطل (الكفر)، ويضع الممدوح في خانة المدافع عن الحق، إنها حجة "الضرورة الدينية"، حيث يتم تبرير أفعال الممدوح ورفع شأنها بكونها استجابة لتهديد وجودي يواجهه الدين⁽⁵⁴⁾.

من الناحية الحجاجية، يستخدم الشاعر في هذا البيت أسلوب "حجة الخوف" أو "حجة التهديد"، حيث يصور خطر الكفر

(50) - بلاغة الحجاج في الشعر العربي القديم (قراءة حجاجية في لامية أبي طالب)، بن عمارة محمد، الموروث، ص. 145.

(51) - نظرية الحجاج: دروس في مادة، كلية الآداب واللغات، جامعة تيارت، ص. 8.

(52) - ديوان شرف الدين الأنصاري، 224.

(53) - نظرية الحجاج: دروس في مادة، كلية الآداب واللغات، جامعة تيارت، ص. 9.

(54) - الحجاج والشعر في البلاغة العربية القديمة: دراسة تأصيلية، ونماذج تطبيقية، محمد العمراني، مجلة بوابة الباحثين للدراسات والأبحاث، ص. 140 .

على الدين، ثم يقدم الممدوح كمنقذ وحيد لهذا الخطر، هذا الأسلوب يهدف إلى تحفيز المتلقي عاطفياً ودينياً، وجعله يرى في الممدوح بطلاً دينياً يستحق كل الدعم والثناء، كما أنه يستخدم "حجة الغاية النبيلة"، حيث يربط أفعال الممدوح بغاية سامية وهي إعزاز دين الله، مما يضفي عليها قيمة أخلاقية ودينية عالية، هذا البيت يعمق البعد الديني للقصيدة، ويجعل المدح يتجاوز الإنجازات الدنيوية إلى الدفاع عن المقدسات، مما يزيد من قوة الحجة الإقناعية للشاعر.

فَلَبَّيْتُهُ بِالنَّصْرِ قَبْلَ دُعَائِهِ وَأَوْفَيْتُ ، لَا عَذْرَ هُنَاكَ وَلَا غَدْرٌ (55)

يستكمل الشاعر في هذا البيت فكرة الاستجابة لدعوة "سمي المصطفى"، ولكنه يضيف إليها عنصراً جديداً يرفع من شأن الممدوح بشكل كبير: "فَلَبَّيْتُهُ بِالنَّصْرِ قَبْلَ دُعَائِهِ"، هذه العبارة تحمل في طياتها مبالغة عظيمة، حيث تصور الممدوح وكأنه يمتلك بصيرة نافذة وقدرة على استباق الأحداث، فهو لم ينتظر حتى تُرفع إليه الدعوة، بل كان النصر حليفاً له حتى قبل أن يُطلب منه ذلك، هذا يعني أن الممدوح كان مستعداً دائماً للجهاد والدفاع عن الدين، وأن النصر ملازم له بطبيعته، إنها حجة "الاستباقية والجاهزية"، حيث يظهر الممدوح كقائد لا يحتاج إلى تحفيز أو طلب، بل هو دائماً في أتم الاستعداد لتحقيق النصر (56).

يؤكد الشاعر على وفاء الممدوح والتزامه بقوله: "وَأَوْفَيْتُ ، لَا عَذْرَ هُنَاكَ وَلَا غَدْرٌ"، كلمة "وَأَوْفَيْتُ" تعني أن الممدوح قد أتم وعده وعهده، ولم يتخلف عن نصرته الدين، النفي القاطع "لَا عَذْرَ هُنَاكَ وَلَا غَدْرٌ" ينفي أي احتمال للتقصير أو الخيانة من جانب الممدوح، فليس هناك أي مبرر يمكن أن يقدمه لعدم الوفاء، كما أنه لم يغدر أو ينكث بعهده، هذا التأكيد على الوفاء وعدم وجود العذر أو الغدر يعزز من صورة الممدوح كشخصية أخلاقية عالية، تتمتع بالصدق والأمانة، وهي صفات تزيد من ثقة المتلقي به وتجعله أكثر إقناعاً (57).

من الناحية الحجاجية، يستخدم الشاعر في هذا البيت أسلوب "حجة الكمال"، حيث يصور الممدوح كشخصية لا تشوبها شائبة، فهو لا يحتاج إلى دعوة لتحقيق النصر، وهو دائماً وفي لعهوده، هذا الأسلوب يهدف إلى إزالة أي شكوك قد تراود المتلقي حول قدرة الممدوح أو أخلاقه، كما أنه يستخدم "حجة النفي"، حيث ينفي وجود أي عذر أو غدر، مما يقوي من الحجة الإيجابية حول وفاء الممدوح، هذا البيت يساهم في بناء صورة الممدوح كقائد مثالي، يجمع بين القوة العسكرية والفضائل الأخلاقية، مما يجعله نموذجاً يحتذى به ويستحق كل التقدير.

بَلَّغْتَ مَدَىٰ عِلْيَاءَ مِنْ فَتْحِ "أَمِدٍ" يُعْغِي بِهَا حَضْرُ ، وَيَحْدُو بِهَا سَفَرُ (58)

ينتقل الشاعر في هذا البيت إلى ذكر إنجاز عسكري محدد للممدوح، وهو "فتح أمد"، "أمد" هي مدينة تاريخية تقع في ديار بكر، وقد شهدت العديد من الفتوحات والمعارك عبر التاريخ الإسلامي، ذكر هذا الفتح بالاسم يضفي على المدح طابعاً واقعياً وملموساً، ويجعله أكثر مصداقية، يصف الشاعر هذا الفتح بأنه قد بلغ "مَدَىٰ عِلْيَاءَ"، أي وصل إلى أقصى درجات العظمة والرفعة، هذا التعبير يدل على أن فتح أمد لم يكن مجرد انتصار عادي، بل كان إنجازاً عظيماً رفع من شأن الممدوح إلى مستويات عليا من المجد والشرف، إنها حجة "الدليل المادي"، حيث يقدم الشاعر حدثاً تاريخياً ملموساً كدليل على عظمة الممدوح (59).

(55) -ديوان شرف الدين الأنصاري، 224.

(56) - بلاغة الحجاج في الشعر العربي القديم (قراءة حجاجية في لامية أبي طالب)، بن عمارة محمد، الموروث، ص. 148.

(57) - نظرية الحجاج: دروس في مادة، كلية الآداب واللغات، جامعة تيارت، ص. 10.

(58) -ديوان شرف الدين الأنصاري، 224.

(59) - الحجاج والشعر في البلاغة العربية القديمة: دراسة تأصيلية، ونماذج تطبيقية، محمد العمراني، مجلة بوابة الباحثين للدراسات والأبحاث، ص. 142.

يصف الشاعر تأثير هذا الفتح على الناس بقوله: "يَغْنِي بِهَا حَضْرُ ، وَيَحْدُو بِهَا سَفَرُ" ، "الحضر" هم المقيمون في المدن والقرى، و"السفر" هم المسافرين والرحالة، هذا يعني أن خبر فتح آمد قد انتشر في كل مكان، وأن الناس في الحضر والسفر يتغنون بهذا الإنجاز العظيم، "يغني بها" و"يحدو بها" تعبيران يدلان على الفرح والاحتفال والاعتراف بهذا النصر، هذا التصوير يوضح مدى تأثير هذا الفتح على العامة، وكيف أصبح حديث الناس ومصدر فخرهم، إنها حجة "الإجماع الشعبي"، حيث يظهر الشاعر أن هذا الإنجاز قد حظي بقبول واعتراف واسع النطاق من جميع فئات المجتمع (60).

من الناحية الحجاجية، يستخدم الشاعر في هذا البيت أسلوب "حجة الشهرة والانتشار"، حيث يبرز مدى انتشار خبر فتح آمد وتغني الناس به، مما يعزز من قيمة هذا الإنجاز ومكانة الممدوح، كما أنه يستخدم "حجة الواقع"، حيث يقدم حدثاً تاريخياً حقيقياً كدليل على عظمة الممدوح، هذا البيت يربط الممدوح بإنجازات ملموسة ومعروفة، مما يجعل المدح أكثر إقناعاً ويصعب دحضه، إنه يهدف إلى ترسيخ صورة الممدوح كبطل قومي وديني، حقق نصراً تاريخياً لا ينسى، وأصبح حديث الركبان.

أَدَلَّتْ بِهَا لِلْكَامِلِ الْمَلِكِ دَوْلَةً فَكَانَ لَهُ إِحْرَازُهَا ، وَلَكَ الْفَخْرُ (61)

يواصل الشاعر في هذا البيت الحديث عن فتح آمد، ولكن هذه المرة يركز على نتائجه السياسية والعسكرية، يقول الشاعر: "أَدَلَّتْ بِهَا لِلْكَامِلِ الْمَلِكِ دَوْلَةً"، "أدلت" تعني جعلت الدولة تدور وتنتقل من يد إلى يد، أو جعلت الغلبة والنصر لدولة معينة، هنا، يشير الشاعر إلى أن الممدوح قد حقق النصر في آمد، ليس لنفسه فقط، بل لـ"الكمال الملك"، هذا التعبير قد يشير إلى ملك آخر كان الممدوح يعمل تحت إمرته، أو قد يكون لقباً للممدوح نفسه، أو لشخصية أخرى ذات مكانة ملكية، في كل الأحوال، فإن الممدوح هو الفاعل الرئيسي الذي أحدث هذا التغيير السياسي والعسكري، وجعل الدولة تنتصر وتترسخ (62).

يأتي الشطر الثاني ليحدد المستفيد من هذا الإنجاز ومن ينسب إليه الفخر: "فَكَانَ لَهُ إِحْرَازُهَا ، وَلَكَ الْفَخْرُ"، "إحرازها" يعني تحقيقها أو امتلاكها، فالدولة التي تم إذالتها (جعلها تنتصر) كانت من نصيب "الكمال الملك"، فهو الذي حازها واستفاد منها، ولكن الشاعر يؤكد أن الفخر الحقيقي يعود إلى الممدوح: "وَلَكَ الْفَخْرُ". هذا الفصل بين من يحرز الدولة ومن يستحق الفخر هو نقطة بلاغية وحجاجية مهمة، فالشاعر هنا لا ينسب الفضل للملك الذي استفاد من النصر، بل ينسبه إلى الممدوح الذي كان السبب المباشر في تحقيق هذا النصر، هذا يرفع من شأن الممدوح ويجعله في منزلة أعلى من الملك نفسه، فالفخر الحقيقي هو لمن يصنع النصر، وليس لمن يجنيه (63).

من الناحية الحجاجية، يستخدم الشاعر في هذا البيت أسلوب "حجة الفضل والأصالة"، حيث يبرز أن الممدوح هو صاحب الفضل الأصيل في تحقيق النصر، حتى لو كان المستفيد النهائي شخصاً آخر، هذا الأسلوب يهدف إلى ترسيخ فكرة أن الممدوح هو القوة الدافعة وراء الإنجازات العظيمة، وأنه يستحق التقدير الأكبر، كما أنه يستخدم "حجة التمييز"، حيث يميز بين الإحراز (الاستفادة المباشرة) والفخر (الاستحقاق المعنوي)، ويجعل الفخر من نصيب الممدوح، هذا البيت يعزز من صورة الممدوح كقائد لا يسعى للمجد الشخصي بقدر ما يسعى لتحقيق النصر للدولة، ولكنه في الوقت نفسه يستحق كل الفخر والثناء على جهوده.

(60) - بلاغة الحجاج في الشعر العربي القديم (قراءة حجاجية في لامية أبي طالب)، بن عمارة محمد، الموروث، ص. 150.

(61) -- ديوان شرف الدين الأنصاري، 224.

(62) - نظرية الحجاج: دروس في مادة، كلية الآداب واللغات، جامعة تيارت، ص. 11.

(63) - الحجاج والشعر في البلاغة العربية القديمة: دراسة تأصيلية، ونماذج تطبيقية، محمد العمراني، مجلة بوابة الباحثين للدراسات والأبحاث، ص. 144.

تَلَاقَى عَلَيْهَا كَامِلٌ وَمُظْفَرٌ كَمَا يَتَلَاقَى الْهُندُوَانِيُّ وَالنَّصْرُ⁽⁶⁴⁾

يصف الشاعر في هذا البيت مشهداً حماسياً يبرز فيه الممدوح وقوته في المعركة، يقول الشاعر: "تَلَاقَى عَلَيْهَا كَامِلٌ وَمُظْفَرٌ"، "عليها" تعود على "أمد" أو على المعركة التي دارت هناك، "كامل" قد يكون لقباً للممدوح نفسه، أو لشخصية أخرى ذات مكانة رفيعة، أو قد يكون وصفاً للممدوح بأنه كامل الصفات، أما "مُظْفَرٌ" فهو وصف للممدوح بأنه دائم النصر والظفر، هذا التلاقي بين "كامل" و"مظفر" يوحي بأن الممدوح يجمع بين الكمال في الصفات والقدرة على تحقيق النصر، مما يجعله شخصية لا تُقهر في ساحة المعركة⁽⁶⁵⁾.

يأتي الشطر الثاني ليقدم تشبيهاً بلاغياً قوياً يوضح مدى قوة هذا التلاقي: "كَمَا يَتَلَاقَى الْهُندُوَانِيُّ وَالنَّصْرُ"، "الهندواني" هو السيف المصنوع في الهند، ويشتهر بجودته وحدته، "النصر" هنا ليس فقط الفوز، بل قد يشير أيضاً إلى الرمح أو السلاح الذي يحقق النصر، التشبيه هنا يصور تلاقي الممدوح مع خصومه في المعركة كتلاقي السيف الحاد مع النصر، أي أن الممدوح عندما يلتقي بأعدائه، فإن النصر يكون حليفه حتماً، وكأن السيف والنصر لا ينفصلان، هذا التشبيه يبرز قوة الممدوح وبأسه في القتال، ويجعله رمزاً للنصر الحاسم⁽⁶⁶⁾.

من الناحية الحجاجية، يستخدم الشاعر في هذا البيت أسلوب "التشبيه البليغ"، حيث يربط الممدوح بالسيف والنصر، مما يضفي عليه صفات القوة والحدة والحسم، هذا التشبيه يهدف إلى ترسيخ فكرة أن الممدوح هو تجسيد للنصر، وأن وجوده في المعركة يعني الفوز المؤكد، كما أنه يستخدم "حجة القوة المطلقة"، حيث يصور الممدوح كقوة لا يمكن مقاومتها، وأن لقاءه بالخصوم يعني هزيمتهم الحتمية، هذا البيت يعزز من صورة الممدوح كبطل عسكري لا يُضاهى، ويجعل المتلقي يقتنع بقدرته على تحقيق الانتصارات الحاسمة في كل المواجهات.

والمقطع الأخير لنفس القصيدة يقول فيها الشاعر⁽⁶⁷⁾:

وَقَدْ عَلِمُوا فِي يَوْمٍ "أَفْيُون"، مَا تَحَثَّ	فَنَّاكَ، وَلَا زَيْدٌ هُنَاكَ ، وَلَا عَمْرُو
عَمَمَتِ الرِّعَايَا وَالْبِلَادَ فَوَاضِلًا	بِهَا كُلُّ تَغْرِ عَنْ تَنَائِكَ مُفْتَرٌ
لَكَ اللَّهُ مِنْ مُلْكٍ كَرِيمٍ مُظْفَرٌ	بِشِدْنِهِ وَالْيَيْنِ يُسْتَعْبَدُ الْخُرْ
يُنِيلُ ، فَلَا مَالَ يُقْلُ ، وَلَا عِلَا	وَيَسْطُو ، فَلَا بَرَّ يُقْلُ ، وَلَا بَحْرُ
عَلِيمٌ بِقَدْرِ الْمَالِ وَالنَّفْسِ ، بَاذِلٌ	لَدَى الْجُودِ وَالْهَيْجَاءِ مَا يَبْذُلُ الْغُرْ
تُرَى خَيْلُهُ دُهُمًا وَشُقْرًا إِذَا غَزَا	مِنْ الدَّمِ حَتَّى تُجْهَلَ الدُّهُمُ وَالشُّقْرُ
وَمَا فَرَّقَتْ بَيْنَ الظَّلْبَا وَغَمُودِهَا	سَرَايَاهُ إِلَّا وَالْتَقَى الدُّنْبُ وَالنَّسْرُ
يُقْصَرُ عَنْهُ الْغَيْثُ وَاللَّيْثُ نَائِلًا	وَبِأَسَا ، وَعَنْ أَوْصَافِهِ النَّظْمُ وَالنَّثْرُ
فَإِنْ كَانَ مَذْحِي لَيْسَ مَبْلَغٌ مُنْتَهَى	عُلَاهُ ، فَمَبْسُوطٌ لِقَائِلِهِ الْغُذْرُ

(64) - ديوان شرف الدين الأنصاري، 224.

(65) - بلاغة الحجاج في الشعر العربي القديم (قراءة حجاجية في لامية أبي طالب)، بن عمارة محمد، الموروث، ص. 152.

(66) - نظرية الحجاج: دروس في مادة، كلية الآداب واللغات، جامعة تيارت، ص. 12.

(67) - ديوان شرف الدين الأنصاري، 225.

في قوله:

وقد علموا في يوم "أفيون"، ما نَحَتْ قَنَّاكَ، ولا زَيْدٌ هناك، ولا عمرو

يستمر الشاعر في ذكر إنجازات الممدوح العسكرية، وينتقل إلى معركة أخرى وهي "يوم أفيون"، "أفيون" هي قرية بالقرب من حماة على طريق (بارين) وقعت فيها معركة بين المسلمين والفرنجة، ذكر هذا اليوم بالاسم يضيفي على المدح طابعاً واقعياً وملموساً، ويجعله أكثر مصداقية، تماماً كما فعل في "فتح آمد"، يقول الشاعر: "وقد علموا في يوم "أفيون"، ما نَحَتْ قَنَّاكَ"، "علموا" تعني أدركوا وتيقنوا، "ما نحت قنأك" تعني ما يفعله رمحك أو سلاحك، هذا يعني أن الأعداء قد علموا وتيقنوا في يوم أفيون من قوة الممدوح وبأسه في القتال، وما يفعله سلاحه من فتك وتدمير، هذا التصوير يبرز الممدوح كفارس لا يُشَقُّ له غبار، وأن سلاحه هو أداة للنصر الحاسم⁽⁶⁸⁾.

يأتي الشطر الثاني ليؤكد على تفرد الممدوح في هذه المعركة: "ولا زَيْدٌ هناك، ولا عمرو"، "زيد وعمرو" هما اسمان شائعان في اللغة العربية، ويستخدمان كناية عن أي شخص أو أي مقاتل آخر، هذا يعني أنه في يوم أفيون، لم يكن هناك أحد غير الممدوح قادراً على تحقيق هذا النصر، وأن لا أحد من المقاتلين الآخرين (زيد أو عمرو) يمكن أن يضاهيه في قوته وشجاعته، هذا التأكيد على التفرد يبرز الممدوح كبطل أوحده في ساحة المعركة، وأن النصر يعود إليه وحده دون مشاركة من أحد، إنها حجة "التفرد والبطولة المطلقة"، حيث يظهر الممدوح كبطل لا مثيل له⁽⁶⁹⁾.

من الناحية الحجاجية، يستخدم الشاعر في هذا البيت أسلوب "حجة الدليل التاريخي"، حيث يقدم يوم أفيون كدليل ملموس على قوة الممدوح وبسالته، هذا الأسلوب يهدف إلى ترسيخ فكرة أن الممدوح هو بطل تاريخي، وأن إنجازاته موثقة ومعروفة، كما أنه يستخدم "حجة النفي"، حيث ينفي وجود أي مقاتل آخر يمكن أن يضاهي الممدوح في قوته، مما يعزز من تفرد الممدوح وبطولته، هذا البيت يكمل صورة الممدوح كقائد عسكري لا يُقهر، حقق انتصارات حاسمة بمفرده، وأصبح رمزاً للنصر في المعارك الكبرى.

عَمَمَتِ الرِّعَايا وَالْبِلَادَ فَوَاضِلاً بِهَا كُلُّ نَغْرٍ عَن تَنَائِكَ مُفْتَرٍّ⁽⁷⁰⁾

ينتقل الشاعر في هذا البيت إلى الحديث عن فضل الممدوح وكرمه على الرعايا والبلاد، يقول الشاعر: "عَمَمَتِ الرِّعَايا وَالْبِلَادَ فَوَاضِلاً"، "عممت" تعني شملت وأحطت، "الرعايا والبلاد" تشير إلى جميع الناس والأوطان التي يحكمها الممدوح أو التي وصل إليها نفوذه، "فواضلاً" تعني فضائل وإحسانات ونعم، هذا يعني أن الممدوح قد شمل جميع رعاياه وبلادهم بفضائله وإحساناته، وأن كرمه وعطاءه قد وصلا إلى كل مكان، هذا التصوير يبرز الممدوح كحاكم كريم وعادل، يهتم بشؤون رعيته ويسعى إلى رفاهيتهم⁽⁷¹⁾.

يأتي الشطر الثاني ليصف رد فعل الناس على هذا الكرم: "بِهَا كُلُّ نَغْرٍ عَن تَنَائِكَ مُفْتَرٍّ"، "نغر" هنا تعني فم أو حدود البلاد، "مفتر" تعني مبتسم أو مبتهج، هذا يعني أن كل فم في البلاد يبتسم ويتهلل ثناءً على الممدوح، وأن كل حدود البلاد تشهد على فضله وكرمه، هذا التصوير يوضح مدى حب الناس للممدوح وتقديرهم له، وأنهم يعبرون عن هذا الحب بالثناء والمدح، إنها حجة "الإجماع الشعبي والثناء العام"، حيث يظهر الشاعر أن الممدوح قد حظي بحب وتقدير جميع رعاياه⁽⁷²⁾.

(68) - نظرية الحجاج: دروس في مادة، كلية الآداب واللغات، جامعة تيارت، ص. 17.

(69) - الحجاج والشعر في البلاغة العربية القديمة: دراسة تأصيلية، ونماذج تطبيقية، محمد العمراني، مجلة بوابة الباحثين للدراسات والأبحاث، ص. 156.

(70) - ديوان شرف الدين الأنصاري، 225.

(71) - بلاغة الحجاج في الشعر العربي القديم (قراءة حجاجية في لامية أبي طالب)، بن عمارة محمد، الموروث، ص. 164.

(72) - نظرية الحجاج: دروس في مادة، كلية الآداب واللغات، جامعة تيارت، ص. 18.

من الناحية الحجاجية، يستخدم الشاعر في هذا البيت أسلوب "حجة الإحسان والكرم"، حيث يبرز أن الممدوح قد عم جميع رعاياه بفضائله، مما يجعله محبوباً ومقدراً من الجميع، هذا الأسلوب يهدف إلى ترسيخ فكرة أن الممدوح هو حاكم عادل وكریم، وأن حكمه يجلب الخير والرخاء للجميع، كما أنه يستخدم "حجة الثناء العام"، حيث يصور جميع الناس وهم يثنون على الممدوح، مما يعزز من مكانته وشعبيته، هذا البيت يكمل صورة الممدوح كحاكم مثالي، يجمع بين القوة العسكرية والكرم والإحسان، مما يجعله يستحق كل الحب والتقدير من رعيته.

لَكَ اللَّهُ مِنْ مَلِكٍ كَرِيمٍ مُظَفَّرٌ بِشِدَّتِهِ وَاللِّينِ يُسْتَعْبَدُ الْحُرُّ⁽⁷³⁾

يستمر الشاعر في مدح الممدوح، ويصفه بصفات متناقضة تجمع بين القوة واللين، يقول الشاعر: "لَكَ اللَّهُ مِنْ مَلِكٍ كَرِيمٍ مُظَفَّرٌ"، "لك الله" هي عبارة تعجبية تفيد التعظيم والثناء، وكأن الشاعر يدعو الله أن يحفظ الممدوح أو يبارك فيه، يصفه بأنه "ملك كريم مظفر"، أي ملك يتمتع بالكرم والنصر الدائم، هذه الصفات الثلاث (الملك، الكريم، المظفر) تجمع بين السلطة، والفضيلة، والنجاح، مما يبرز الممدوح كشخصية متكاملة تجمع بين أفضل الصفات⁽⁷⁴⁾.

يأتي الشطر الثاني لوصف كيفية تأثير الممدوح على الناس: "بِشِدَّتِهِ وَاللِّينِ يُسْتَعْبَدُ الْحُرُّ"، "شدته" تعني قوته وصرامته، و"اللين" تعني رفقته وسهولته، "يستعبد الحر" تعني أن الممدوح بقوته ولينه يستطيع أن يجعل الأحرار يخضعون له طواعية، ليس بالقوة القاهرة، بل بالجمع بين الصرامة والرفق، هذا يعني أن الممدوح يمتلك حكمة في التعامل مع الناس، فهو يستخدم القوة عند الحاجة، واللين عند الاقتضاء، مما يجعله قادراً على كسب ولاء حتى الأحرار الذين لا يخضعون عادة لأحد، إنها حجة "الجمع بين المتناقضات"، حيث يظهر الممدوح كقائد يمتلك صفات متضادة ولكنه يوظفها بذكاء لتحقيق أهدافه⁽⁷⁵⁾.

من الناحية الحجاجية، يستخدم الشاعر في هذا البيت أسلوب "حجة التوازن والاعتدال"، حيث يبرز أن الممدوح يجمع بين القوة واللين، مما يجعله قادراً على التعامل مع جميع المواقف والناس بفعالية، هذا الأسلوب يهدف إلى ترسيخ فكرة أن الممدوح هو قائد حكيم، لا يعتمد على القوة وحدها، بل يستخدم الحكمة واللين أيضاً، كما أنه يستخدم "حجة التأثير الطوعي"، حيث يصور الممدوح بأنه يستطيع أن يجعل الأحرار يخضعون له طواعية، مما يعزز من مكانته وقدرته على القيادة، هذا البيت يكمل صورة الممدوح كحاكم ذكي وحكيم، يمتلك القدرة على التأثير في الناس وكسب ولائهم بأساليب متنوعة.

يُنْبِلُ ، فلا مالٌ يُقِلُّ ، ولا غُلًّا ويسطو ، فلا برُّ يُقِلُّ ، ولا بحرُّ⁽⁷⁶⁾

يصف الشاعر في هذا البيت كرم الممدوح وشجاعته، ويبرز مدى عظمتها في العطاء والقتال، يقول الشاعر: "يُنْبِلُ ، فلا مالٌ يُقِلُّ ، ولا غُلًّا"، "ينبل" تعني يعطي ويمنح، "لا مال يقل" تعني أن عطاءه لا ينقص المال، بل يزيده أو لا يتأثر به، "ولا غلا" تعني ولا يرتفع عليه أحد في العطاء، هذا يعني أن الممدوح كريم جداً، وعطاءه لا ينضب، ولا يوجد من يضاهيه في كرمه، هذه المبالغة في وصف الكرم تبرز الممدوح كشخصية سخية لا حدود لعطائها⁽⁷⁷⁾.

يأتي الشطر الثاني لوصف شجاعته في القتال: "ويسطو ، فلا برُّ يُقِلُّ ، ولا بحرُّ"، "يسطو" تعني يهجم ويقاوم بشجاعة،

(73) -ديوان شرف الدين الأنصاري، 225.

(74) - الحجاج والشعر في البلاغة العربية القديمة: دراسة تأصيلية، ونماذج تطبيقية، محمد العمراني، مجلة بوابة الباحثين للدراسات والأبحاث، ص. 158.

(75) - بلاغة الحجاج في الشعر العربي القديم (قراءة حجاجية في لامية أبي طالب)، بن عمارة محمد، الموروث، ص. 166.

(76) - ديوان شرف الدين الأنصاري، 225.

(77) - نظرية الحجاج: دروس في مادة، كلية الآداب واللغات، جامعة تيارت، ص. 19.

“لا بر يقل ولا بحر” تعني أن قوته وشجاعته لا يحدها بر ولا بحر، أي أنه يقاتل في كل مكان ولا يوجد ما يوقفه، هذه المبالغة في وصف الشجاعة تبرز الممدوح كفارس لا يُقهر، وأن قوته تمتد لتشمل جميع الميادين، إنها حجة “الشمولية المطلقة”، حيث يظهر الممدوح كشخصية لا حدود لقدراتها في العطاء والقتال⁽⁷⁸⁾.

من الناحية الحجاجية، يستخدم الشاعر في هذا البيت أسلوب “المبالغة”، حيث يصور كرم الممدوح وشجاعته بأنهما لا حدود لهما، هذا الأسلوب يهدف إلى ترسيخ فكرة أن الممدوح هو شخصية استثنائية في جميع المجالات، وأنه يمتلك قدرات خارقة، كما أنه يستخدم “حجة النفي”، حيث ينفي وجود أي حدود لقدرات الممدوح في العطاء والقتال، مما يعزز من عظمتة، هذا البيت يكمل صورة الممدوح كبطل شامل، يجمع بين الكرم المطلق والشجاعة الفائقة، مما يجعله يستحق كل التقدير والإعجاب.

عَلِيمٌ بِقَدْرِ الْمَالِ وَالنَّفْسِ ، بَاذِلٌ لَدَى الْجُودِ وَالْهَيْجَاءِ مَا يَبْذُلُ الْغُرُّ⁽⁷⁹⁾

يصف الشاعر في هذا البيت حكمة الممدوح في التعامل مع المال والنفوس، وكرمه وشجاعته، يقول الشاعر: “عَلِيمٌ بِقَدْرِ الْمَالِ وَالنَّفْسِ”، “عَلِيمٌ بِقَدْرِ الْمَالِ وَالنَّفْسِ” تعني أن الممدوح يدرك قيمة المال وأهميته، ولكنه في الوقت نفسه يدرك قيمة النفس البشرية وأهميتها، هذا يدل على حكمة الممدوح وتوازنه، فهو ليس بخيلاً ولا مسرفاً، وليس جبائلاً ولا متهوراً، بل يضع كل شيء في نصابه الصحيح، هذه الحكمة تبرز الممدوح كقائد متوازن يمتلك بصيرة نافذة في تقدير الأمور⁽⁸⁰⁾.

يأتي الشطر الثاني لوصف كرمه وشجاعته بطريقة فريدة: “بَاذِلٌ لَدَى الْجُودِ وَالْهَيْجَاءِ مَا يَبْذُلُ الْغُرُّ”، “بَاذِلٌ” تعني معطٍ وسخي، “الجود” هو الكرم، “الهيحاء” هي المعركة، “ما يبذل الغر” تعني ما يبذله الشخص الجاهل أو قليل الخبرة، هذا يعني أن الممدوح في كرمه وشجاعته يبذل كل ما يملك، تماماً كالشخص الغر الذي لا يدرك قيمة ما يبذله، هذه المبالغة تبرز كرم الممدوح وشجاعته بأنهما يتجاوزان الحدود الطبيعية، وكأنه لا يبالي بما يبذله في سبيل الكرم أو النصر، إنها حجة “التضحية المطلقة”، حيث يظهر الممدوح كشخصية مستعدة للتضحية بكل شيء في سبيل أهدافها⁽⁸¹⁾.

من الناحية الحجاجية، يستخدم الشاعر في هذا البيت أسلوب “حجة التناقض الظاهري”، حيث يصف الممدوح بأنه عَلِيمٌ بِقَدْرِ الْمَالِ وَالنَّفْسِ، ولكنه في الوقت نفسه يبذل ما يبذله الغر، هذا التناقض يهدف إلى إبراز عظمة الممدوح، فهو يدرك قيمة الأشياء ولكنه يتجاوزها في سبيل الكرم والشجاعة، كما أنه يستخدم “حجة المبالغة”، حيث يصور كرم الممدوح وشجاعته بأنهما يتجاوزان الحدود الطبيعية، هذا البيت يكمل صورة الممدوح كقائد حكيم وشجاع وكريم، يمتلك القدرة على التضحية بكل شيء في سبيل تحقيق أهدافه السامية.

تُرَى خَيْلُهُ دُهُمًا وَشُقْرًا إِذَا غَزَا مِنْ الدَّمِ حَتَّى تُجْهَلَ الدُّهُمُ وَالشُّقْرُ⁽⁸²⁾

يصف الشاعر في هذا البيت شدة المعارك التي يخوضها الممدوح، وكيف أن الدماء تغطي ساحة القتال، يقول الشاعر: “تُرَى خَيْلُهُ دُهُمًا وَشُقْرًا إِذَا غَزَا”، “خيله” تعني خيول الممدوح وجيشه، “دُهُمًا وَشُقْرًا” هي ألوان الخيل (الدهم: سوداء، الشقر: حمراء)، هذا يعني أن خيول الممدوح كانت متنوعة الألوان، ولكن هذا التنوع يختفي في المعركة⁽⁸³⁾.

(78) - الحجاج والشعر في البلاغة العربية القديمة: دراسة تأصيلية، ونماذج تطبيقية، محمد العمراني، مجلة بوابة الباحثين للدراسات والأبحاث، ص. 160.

(79) - ديوان شرف الدين الأنصاري، 225.

(80) - بلاغة الحجاج في الشعر العربي القديم (قراءة حجاجية في لامية أبي طالب)، بن عمارة محمد، الموروث، ص. 168.

(81) - نظرية الحجاج: دروس في مادة، كلية الآداب واللغات، جامعة تيارت، ص. 20.

(82) - ديوان شرف الدين الأنصاري، 225.

(83) - الحجاج والشعر في البلاغة العربية القديمة: دراسة تأصيلية، ونماذج تطبيقية، محمد العمراني، مجلة بوابة الباحثين للدراسات والأبحاث، ص. 162.

يأتي الشطر الثاني ليصف سبب اختفاء الألوان: "من الدَّم حتى تُجْهَلَ الدُّهُمُ والشُّعْرُ"، هذا يعني أن الدماء التي تسيل في المعركة تكون غزيرة جدًا لدرجة أنها تغطي الخيل وتجعل ألوانها الأصلية (الدهم والشعر) غير معروفة أو غير مميزة، هذا التصوير يبرز مدى شراسة المعارك التي يخوضها الممدوح، وكثرة القتلى والجرحى فيها، إنها حجة "الواقعية المروعة"، حيث يصف الشاعر مشهدًا دمويًا يبرز قوة الممدوح وبأسه في القتال (84).

من الناحية الحجاجية، يستخدم الشاعر في هذا البيت أسلوب "المبالغة الحسية"، حيث يصور الدماء وهي تغطي الخيل وتغير ألوانها، مما يخلق صورة ذهنية قوية ومروعة في ذهن المتلقي، هذا الأسلوب يهدف إلى ترسيخ فكرة أن الممدوح هو قائد لا يرحم في المعركة، وأن قوته تؤدي إلى دمار شامل، كما أنه يستخدم "حجة الدليل البصري"، حيث يصف مشهدًا يمكن تخيله بسهولة، مما يجعل الحجة أكثر قوة وإقناعًا، هذا البيت يعزز من صورة الممدوح كقائد عسكري لا يُضاهى، يحقق الانتصارات بأي ثمن، ويترك وراءه دمارًا هائلًا.

وما فَرَّقَتْ بَيْنَ الظَّبَا وَغَمُودِهَا سَرَايَاهُ إِلَّا وَالنَّقَى الذُّنْبُ وَالنَّسْرُ (85)

يصف الشاعر في هذا البيت سرعة وحسم سرايا الممدوح في القضاء على الأعداء، يقول الشاعر: "وما فَرَّقَتْ بَيْنَ الظَّبَا وَغَمُودِهَا سَرَايَاهُ"، "سراياه" تعني جيوشه أو كتائبه التي تتحرك بسرعة، "الظبي" هي الأضلاع أو الجوانب، و"غمودها" هي أغماد السيوف، هذا التعبير قد يكون كناية عن سرعة السرايا في الفتك بالأعداء، بحيث لا يبقى وقت لإعادة السيوف إلى أغمادها، أو قد يكون كناية عن شدة القتال لدرجة أن السيوف لا تفارق أغمادها إلا لتقطع الأضلاع (86).

يأتي الشطر الثاني ليصف النتيجة الحتمية لعمليات سرايا الممدوح: "إِلَّا وَالنَّقَى الذُّنْبُ وَالنَّسْرُ"، "الذنب" و"النسر" هما حيوانان مفترسان يرمزان إلى الموت والهلاك، هذا يعني أن سرايا الممدوح عندما تتحرك، فإن النتيجة الحتمية هي الموت والهلاك للأعداء، وكأن الذئب والنسر تجتمع على جثثهم، هذا التصوير يبرز مدى فتك سرايا الممدوح وقدرتها على القضاء على الأعداء بشكل كامل، إنها حجة "النتائج الحتمية والدمار الشامل"، حيث يظهر الممدوح كقائد لا يترك مجالًا للنجاة لخصومه (87).

من الناحية الحجاجية، يستخدم الشاعر في هذا البيت أسلوب "الكناية"، حيث يشير إلى سرعة الفتك بالعدو دون التصريح بذلك مباشرة، هذا الأسلوب يهدف إلى إثارة خيال المتلقي وجعله يتصور مدى شراسة سرايا الممدوح، كما أنه يستخدم "حجة الرمزية"، حيث يوظف رمزي الذئب والنسر للدلالة على الموت والهلاك، مما يعزز من قوة الحجة، هذا البيت يكمل صورة الممدوح كقائد عسكري لا يُضاهى، يمتلك جيوشًا قادرة على الفتك بالأعداء بشكل كامل، ولا تترك لهم أي فرصة للنجاة.

يُقَصِّرُ عَنْهُ الْغَيْثُ وَاللَّيْثُ نَائِلًا وَبِأَسَا ، وَعَنْ أَوْصَافِهِ النَّظْمُ وَالنَّثْرُ (88)

يصف الشاعر في هذا البيت عظمة الممدوح التي تتجاوز كل الحدود، حتى الطبيعية منها، يقول الشاعر: "يُقَصِّرُ عَنْهُ الْغَيْثُ وَاللَّيْثُ نَائِلًا"، "يقصر عنه" تعني يعجز عن الوصول إلى مستواه، "الغيث" هو المطر، ويرمز إلى الكرم والعطاء، "الليث" هو الأسد، ويرمز إلى الشجاعة والقوة، "نائلًا" تعني عطاءً، هذا يعني أن كرم الممدوح يتجاوز كرم المطر، وأن شجاعته تتجاوز شجاعة الأسد، هذه المبالغة تبرز الممدوح كشخصية استثنائية لا مثيل لها في الكرم والشجاعة، حتى

(84) - بلاغة الحجاج في الشعر العربي القديم (قراءة حجاجية في لامية أبي طالب)، بن عمارة محمد، الموروث، ص. 170.

(85) - ديوان شرف الدين الأنصاري، 226.

(86) - نظرية الحجاج: دروس في مادة، كلية الآداب واللغات، جامعة تيارت، ص. 21.

(87) - الحجاج والشعر في البلاغة العربية القديمة: دراسة تأصيلية، ونماذج تطبيقية، محمد العمراني، مجلة بوابة الباحثين للدراسات والأبحاث، ص. 164.

(88) - ديوان شرف الدين الأنصاري، 226.

الكائنات الطبيعية التي ترمز إلى هذه الصفات تعجز عن الوصول إلى مستواه⁽⁸⁹⁾.

يأتي الشطر الثاني ليؤكد على صعوبة وصف الممدوح: "وبأساً ، وعن أوصافه النظم والنثر"، "بأساً" تعني قوة وشجاعة، "النظم" هو الشعر، و"النثر" هو الكلام العادي، هذا يعني أن وصف الممدوح يتجاوز قدرة الشعر والنثر على التعبير عنه، وأن أي محاولة لوصفه ستكون قاصرة عن إيفائه حقه، هذه المبالغة تبرز عظمة الممدوح التي لا يمكن حصرها في الكلمات، وأنه يتجاوز حدود اللغة والتعبير، إنها حجة "العظمة المطلقة"، حيث يظهر الممدوح كشخصية لا يمكن وصفها بالكامل⁽⁹⁰⁾.

من الناحية الحجاجية، يستخدم الشاعر في هذا البيت أسلوب "المبالغة المطلقة"، حيث يصور الممدوح بأنه يتجاوز كل الحدود في الكرم والشجاعة، وأن وصفه يتجاوز قدرة اللغة، هذا الأسلوب يهدف إلى ترسيخ فكرة أن الممدوح هو شخصية فريدة من نوعها، لا يمكن مقارنتها بأي شيء آخر، كما أنه يستخدم "حجة العجز عن الوصف"، حيث يعترف الشاعر بعجزه عن وصف الممدوح بالكامل، مما يزيد من عظمة الممدوح في ذهن المتلقي، هذا البيت يكمل صورة الممدوح كشخصية أسطورية، تتجاوز قدراتها حدود الطبيعة واللغة، مما يجعله يستحق كل التقدير والتبجيل.

فإن كَانَ مَدْحِي لَيْسَ مَبْلَغَ مُنْتَهَى عِلَاهُ ، فَمَبْسُوطٌ لِقَائِلِهِ الْعُذْرُ⁽⁹¹⁾

يختتم الشاعر قصيدته بتواضع ظاهري، ولكنه في الحقيقة يعزز من عظمة الممدوح، يقول الشاعر: "فإن كَانَ مَدْحِي لَيْسَ مَبْلَغَ مُنْتَهَى عِلَاهُ"، "مبلغ منتهى علاه" تعني أقصى درجات عظمته ورفعته، هذا يعني أن الشاعر يعترف بأن مدحه، على الرغم من كل المبالغات التي استخدمها، لا يمكن أن يصل إلى أقصى درجات عظمة الممدوح، هذا الاعتراف الظاهري بالقصور في المدح هو في الحقيقة مبالغة أخرى في عظمة الممدوح، فإذا كان هذا المدح العظيم لا يكفي لوصفه، فكم هي عظيمة مكانته الحقيقية⁽⁹²⁾.

يأتي الشطر الثاني ليقدم عذراً للشاعر: "فَمَبْسُوطٌ لِقَائِلِهِ الْعُذْرُ"، "مبسوط لقائله العذر" تعني أن العذر مقبول وممدود لمن يقول هذا المدح، هذا يعني أن الشاعر يطلب العذر لنفسه إذا كان مدحه قاصراً عن وصف الممدوح، وذلك لأن عظمة الممدوح تتجاوز قدرة أي شاعر على الوصف، هذا التواضع الظاهري يعزز من مصداقية الشاعر، ويجعله يبدو وكأنه لا يبالغ، بل يعترف بحقيقة أن الممدوح أعظم من أن يوصف بالكلمات، إنها حجة "التواضع المبالغ فيه"، حيث يستخدم الشاعر تواضعه لتعزيز عظمة الممدوح⁽⁹³⁾.

من الناحية الحجاجية، يستخدم الشاعر في هذا البيت أسلوب "حجة الاعتراف بالقصور"، حيث يعترف بعجزه عن وصف الممدوح بالكامل، مما يزيد من عظمة الممدوح في ذهن المتلقي، هذا الأسلوب يهدف إلى ترسيخ فكرة أن الممدوح هو شخصية لا يمكن حصرها في الكلمات، وأن عظمته تتجاوز قدرة البشر على التعبير، كما أنه يستخدم "حجة طلب العذر"، حيث يطلب الشاعر العذر لنفسه، مما يجعله يبدو صادقاً وموضوعياً، هذا البيت يختتم القصيدة بتأكيد على عظمة الممدوح التي لا يمكن وصفها، ويترك المتلقي في حالة من الإعجاب والتبجيل لهذه الشخصية الأسطورية.

الأغراض والمقاصد الحجاجية في القصيدة

(89) - بلاغة الحجاج في الشعر العربي القديم (قراءة حجاجية في لامية أبي طالب)، بن عمارة محمد، الموروث، ص. 172.

(90) - نظرية الحجاج: دروس في مادة، كلية الآداب واللغات، جامعة تيارت، ص. 22.

(91) - ديوان شرف الدين الأنصاري، 226.

(92) - الحجاج والشعر في البلاغة العربية القديمة: دراسة تأصيلية، ونماذج تطبيقية، محمد العمراني، مجلة بوابة الباحثين للدراسات والأبحاث، ص. 166.

(93) - بلاغة الحجاج في الشعر العربي القديم (قراءة حجاجية في لامية أبي طالب)، بن عمارة محمد، الموروث، ص. 174.

تتجاوز القصيدة الشعرية غرض المدح التقليدي لتشمل أبعاداً حجاجية عميقة، يسعى الشاعر من خلالها إلى إقناع المتلقي بجملة من الأفكار والمقاصد. يمكن تصنيف هذه الأغراض والمقاصد إلى فكرية، تعليمية، وحجاجية بالدرجة الأولى، مع غياب شبه تام للغرض الفكاهي الذي لا يتناسب مع طبيعة المدح الجاد والموضوعات المطروحة.

1. الغرض الفكري: ترسيخ صورة القائد المثالي

يسعى الشاعر بشكل أساسي إلى بناء وترسيخ صورة ذهنية للقائد الممدوح كنموذج مثالي للحاكم. هذه الصورة لا تقتصر على الجانب العسكري أو السياسي فحسب، بل تتعداها لتشمل أبعاداً أخلاقية ودينية. تتجلى هذه الفكرة في عدة مواضع:

• القائد ذو السلطة المطلقة: يفتتح الشاعر القصيدة ببيت قوي يربط حكم الممدوح بالدهر نفسه: “قُدُومٌ بِمَا أَمْضَاهُ مِنْ حُكْمِكَ الدَّهْرُ / يَتِمُّ بِعُقْبَاهُ لَكَ الْفَتْحُ وَالنَّصْرُ”. هذا الربط يمنح الممدوح سلطة تتجاوز حدود البشر، ويجعله وكأنه يتحكم في مجريات الزمن. هذه الفكرة تعزز من مكانة الممدوح كقوة لا يمكن ردها، وأن إرادته هي التي تصنع الأحداث. إنها محاولة لإقناع المتلقي بأن الممدوح هو صانع النصر، وأن وجوده بحد ذاته يضمن الفوز والتقدم (94).

• القائد المدعوم إلهياً: يضيف الشاعر على الممدوح شرعية دينية قوية من خلال ربطه بالدين والنصر الإلهي. ففي البيت الثالث، يذكر أن الممدوح استجاب لدعوة “سمي المصطفى ونصيره” لإعزاز دين الله، “إِذْ كَادَهُ الْكُفْرُ”. هذا التصوير يضع الممدوح في خانة المدافع عن الحق والمنقذ للدين، مما يرفع من مكانته في قلوب المتلقين المتدينين. كما يؤكد في البيت الحادي عشر أن أمر الممدوح نافذ في كل الخلائق، وأن هذا قضاء من الله: “لَكَ الْأَمْرُ فِي كُلِّ الْخَلَائِقِ نَافِذٌ / قِضَاءُ قِضَاءِ مَنْ لَهُ الْخُلُقُ وَالْأَمْرُ”. هذا الربط المباشر بين سلطة الممدوح والسلطة الإلهية يجعله حاكماً بأمر الله، ويضفي على حكمه قداسة لا يمكن الطعن فيها (95).

• القائد المتفوق على الجميع: يحرص الشاعر على إبراز تفوق الممدوح على جميع الملوك والقادة الآخرين. ففي البيت الثاني، يؤكد أن مساعي الممدوح لم يسبقه إليها ملك: “وَعُرِّ مُسَاعٍ. لَمْ يَجْزُهَا مَلَكٌ”. وفي البيت الثاني عشر، يدعو إلى الافتخار على الأملاك لأنه صان دياراً لم يصن ملكها بكر: “فَتِيهَا عَلَى الْأَمْلَاقِ يَابْنَ مُحَمَّدٍ / بَصَوْنِ دِيَارٍ، لَمْ يَصُنْ مُلْكَهَا بِكَرٍّ”. هذه المقارنات تهدف إلى ترسيخ فكرة أن الممدوح هو شخصية فريدة لا مثيل لها في التاريخ، وأنه الأجدر بالقيادة والحكم (96).

• القائد الحكيم والكريم والشجاع: يجمع الشاعر للممدوح بين صفات متناقضة تبرز حكمته وتوازنه. ففي البيت السابع عشر، يصفه بأنه “ملك كريم مظفر / بِشِدِّهِ وَالْيَنِّ يُسْتَعْبَذُ الْحَزُّ”. هذا يعني أنه يجمع بين القوة واللين، ويستخدمهما بذكاء لكسب ولاء الناس. كما يصف كرمه الذي لا ينضب وشجاعته التي لا يحدّها بر ولا بحر في البيت الثامن عشر: “تَيْنِيلٌ، فَلَا مَالٌ يُقِلُّ، وَلَا عِلَا / وَيَسْطُو، فَلَا بَرٌّ يُقِلُّ، وَلَا بَحْرٌ”. هذه الصفات المتكاملة تهدف إلى تقديم الممدوح كنموذج للقائد الشامل الذي يمتلك جميع مقومات النجاح والقيادة (97).

2. الغرض التعليمي: بيان مقومات النصر والقيادة

على الرغم من أن القصيدة مدحية في جوهرها، إلا أنها تحمل في طياتها رسائل تعليمية ضمنية حول مقومات النصر والقيادة الفعالة. فالشاعر، من خلال إبرازه لصفات الممدوح وإنجازاته، يقدم للمتلقي دروساً في فن القيادة وإدارة الدولة:

(94) -نظرية الحجاج: دروس في مادة، كلية الآداب واللغات، جامعة تيارت، ص. 7

(95) -الحجاج والشعر في البلاغة العربية القديمة: دراسة تأصيلية، ونماذج تطبيقية، محمد العمراني، مجلة بوابة الباحثين للدراسات والأبحاث، ص. 150.

(96) -المصدر نفسه، ص. 150.

(97) -نظرية الحجاج: دروس في مادة، كلية الآداب واللغات، جامعة تيارت، ص. 18

• أهمية الحسم والاستباقية: يظهر الممدوح كقائد حاسم ومستبق للأحداث، فهو "لَيَّيْتُهُ بِالنَّصْرِ قَبْلَ دُعَائِهِ" (البيت الرابع)، و"سَبَقْتُ إِلَيْهَا الْعُسْكَرَ الْمَجْرَّ فَارِعاً" (البيت الثامن). هذه الصفات تعلم المتلقي أن القيادة الفعالة تتطلب سرعة في اتخاذ القرار والتحرك، وعدم انتظار الأوامر أو الدعوات (98).

• الصبر والثبات في مواجهة التحديات: يبرز الشاعر صبر الممدوح وثباته في المعارك الطاحنة، حيث "صَابَرَتْهَا بِالزَّحْفِ يَوْماً وَلَيْلَةً" (البيت التاسع). هذا يعلم المتلقي أن النصر لا يأتي إلا بالصبر والمثابرة في مواجهة الصعاب، وعدم اليأس أو التراجع أمام التحديات (99).

• العدل والإحسان إلى الرعية: يصف الشاعر الممدوح بأنه "عَمَمَتْ الرِّعَايَا وَالْبِلَادَ فَوَاضِلًا" (البيت السادس عشر)، وأن حكمه يستحكم به النفع والضرر (البيت العاشر). هذا يرسخ فكرة أن الحاكم الناجح هو الذي يهتم بشؤون رعيته، ويشملهم بفضائله وإحساناته، ويقيم العدل بينهم، مما يؤدي إلى حب الناس له وثناءهم عليه (100).

• الجمع بين القوة والحكمة: يوضح الشاعر أن الممدوح يجمع بين القوة العسكرية (السطو في البر والبحر) والحكمة في تقدير الأمور (عليم بقدر المال والنفس). هذا يعلم المتلقي أن القيادة المثلى تتطلب توازناً بين القوة التي تفرض الهيبة، والحكمة التي توجه القرارات، والكرم الذي يكسب القلوب (101).

3. الغرض الحجاجي: إقناع المتلقي بعظمة الممدوح وشرعية حكمه

القصيدة بأكملها هي بناء حجاجي متكامل يهدف إلى إقناع المتلقي بعظمة الممدوح وشرعية حكمه، وذلك من خلال توظيف مجموعة متنوعة من الحجج:

• حجة السلطة والقدرة المطلقة: يستخدم الشاعر في البيت الأول حجة السلطة من خلال ربط حكم الممدوح بالدهر، مما يضيف عليه قدرة مطلقة على التحكم في الأحداث. هذه الحجة تهدف إلى إبهار المتلقي وجعله يتقبل عظمة الممدوح كأمر واقع (102).

• حجة الدليل المادي والتاريخي: يعتمد الشاعر على ذكر إنجازات عسكرية ملموسة مثل "فتح آمد" (البيت الخامس) و"أيون" (البيت الخامس عشر) كأدلة قاطعة على قوة الممدوح وبسالته. هذه الأدلة التاريخية تزيد من مصداقية المدح وتجعله أكثر إقناعاً، حيث يصعب دحض الأحداث التاريخية (103).

• حجة الإجماع الشعبي والثناء العام: يبرز الشاعر أن إنجازات الممدوح قد حظيت بقبول واعتراف واسع النطاق من جميع فئات المجتمع، وأن الناس في الحضر والسفر يتغنون بها (البيت الخامس)، وأن كل ثغر يثني عليه (البيت السادس عشر). هذه الحجة تهدف إلى إقناع المتلقي بأن الممدوح محبوب ومقدر من الجميع، مما يعزز من شرعية حكمه (104).

• حجة المبالغة البلاغية: يستخدم الشاعر المبالغة بشكل مكثف لتعزيز عظمة الممدوح، مثل وصف الشمس والبدر وهما

(98) -الحجاج والشعر في البلاغة العربية القديمة: دراسة تأصيلية، ونماذج تطبيقية، محمد العمراني، مجلة بوابة الباحثين للدراسات والأبحاث، ص. 140

(99) -بلاغة الحجاج في الشعر العربي القديم (قراءة حجاجية في لامية أبي طالب)، بن عمارة محمد، الموروث، ص. 156.

(100) -نظرية الحجاج: دروس في مادة، كلية الآداب واللغات، جامعة تيارت، ص. 18.

(101) -الحجاج والشعر في البلاغة العربية القديمة: دراسة تأصيلية، ونماذج تطبيقية، محمد العمراني، مجلة بوابة الباحثين للدراسات والأبحاث، ص. 160

(102) -نظرية الحجاج: دروس في مادة، كلية الآداب واللغات، جامعة تيارت، ص. 7.

(103) -الحجاج والشعر في البلاغة العربية القديمة: دراسة تأصيلية، ونماذج تطبيقية، محمد العمراني، مجلة بوابة الباحثين للدراسات والأبحاث، ص. 142

(104) -بلاغة الحجاج في الشعر العربي القديم (قراءة حجاجية في لامية أبي طالب)، بن عمارة محمد، الموروث، ص. 150

يعجبان من أفعاله (البيت التاسع)، أو أن كرمه يتجاوز الغيث وشجاعته تتجاوز الليث (البيت الثاني والعشرون). هذه المبالغات تهدف إلى إبهار المتلقي وجعله يرى في الممدوح شخصية استثنائية تتجاوز حدود البشر⁽¹⁰⁵⁾.

• حجة التمييز والتفرد: يؤكد الشاعر على تفرد الممدوح وتميزه عن الآخرين، سواء في مساعيه التي لم يسبقه إليها ملك (البيت الثاني)، أو في قدرته على حماية الديار التي لم يصنها بكر (البيت الثاني عشر)، أو في عدم وجود من يضاهيه في المعارك (البيت الخامس عشر). هذه الحجة تهدف إلى ترسيخ فكرة أن الممدوح هو الأجدر بالقيادة والثناء لأنه لا مثيل له⁽¹⁰⁶⁾.

• حجة الشرعية الدينية: يربط الشاعر أفعال الممدوح بالدفاع عن الدين وإعزازه، ويصور سلطته كقضاء إلهي. هذه الحجة تهدف إلى إضفاء هالة من القداسة على الممدوح وجعل طاعته واجباً دينياً⁽¹⁰⁷⁾.

المصادر والمراجع

1. ابن منظور، محمد بن مكرم. لسان العرب. تحقيق: عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي. القاهرة: دار المعارف؛ د.ت.
2. مجمع اللغة العربية بالقاهرة. المعجم الوسيط. إشراف: شوقي ضيف. ط4. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية؛ 1425هـ/2004م.
3. المؤدب محمد أمين. مفهوم الغرض في الشعر العربي (نحو بناء جديد للمفهوم). مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق. 2005؛ 80(1): 112-130.
4. شبكة الألوكة. الخبر ومتعلقاته في البلاغة العربية. 2020. متاح على <https://www.alukah.net>
5. القرآن الكريم. سورة النحل، الآية 9.
6. المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية. موسوعة المفاهيم الإسلامية العامة. إعداد: عويسيان التميمي البصري. القاهرة: المكتبة الشاملة؛ د.ت.
7. أبو المجد محمد نورة سيد. القصيدة والإشاريات: دراسة تداولية. مجلة كلية الآداب - جامعة بني سويف. 2020؛ 1: 25-56.
8. القصيدة من فلسفة العقل إلى فلسفة اللغة. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية 2010.؛ (عدد خاص): 1-30.
9. الشهري عبد الهادي بن ظافر. استراتيجيات الخطاب: مقاربة لغوية تداولية. ط1. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة؛ 2004.
10. عباس سهام مظلوم. الحجاج في النص النثري في كتب التذكرة الحمدونية [رسالة ماجستير]. العراق؛ د.ت.
11. مفتاح محمد. تحليل الخطاب الشعري: استراتيجيات النص. ط1. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي؛ 1985.

(105) -نظرية الحجاج: دروس في مادة، كلية الآداب واللغات، جامعة تيارت، ص. 13

(106) -الحجاج والشعر في البلاغة العربية القديمة: دراسة تأصيلية، ونماذج تطبيقية، محمد العمراني، مجلة بوابة الباحثين للدراسات والأبحاث، ص. 145.

(107) -بلاغة الحجاج في الشعر العربي القديم (قراءة حجاجية في لامية أبي طالب)، بن عمارة محمد، الموروث، ص. 158

12. حشّاني عباس. خطاب الحجاج والتداولية: دراسة في نتاج ابن باديس الأدبي. ط1. إربد: عالم الكتب الحديث؛ 2014.
13. الأمدي علي بن محمد. الإحكام في أصول الأحكام. تعليق: عبد الرزاق عفيفي. بيروت: المكتب الإسلامي؛ د.ت. ج1.
14. الجويني عبد الملك بن عبد الله. الكافية في الجدل. تحقيق: فوقية حسين محمود. القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي؛ 1399هـ/1979م.
15. مجموعة مؤلفين. الحجاج: مفهومه ومجالاته (دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة). الدار البيضاء: إفريقيا الشرق؛ 2005.
16. الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر. الرسائل. تحقيق: عبد السلام هارون. بيروت: دار الجيل؛ 1991. ج1.
17. الغزالي أبو حامد محمد بن محمد. المستصفى من علم الأصول. تحقيق: محمد عبد الكريم. بيروت: دار الكتب العلمية؛ 1417هـ/1997م. ج1.
18. بليت هنريش. البلاغة والأسلوبية: نحو نموذج سيمائي لتحليل النص. ترجمة: محمد العمري. الدار البيضاء: إفريقيا الشرق؛ 1999.
19. جامعة تيارت - كلية الآداب واللغات. نظرية الحجاج: دروس في مادة. الجزائر؛ د.ت.
20. العمراني محمد. الحجاج والشعر في البلاغة العربية القديمة: دراسة تأصيلية ونماذج تطبيقية. مجلة بوابة الباحثين للدراسات والأبحاث 2018؛ (عدد خاص): 138-170.
21. بن عمارة محمد. بلاغة الحجاج في الشعر العربي القديم: قراءة حجاجية في لامية أبي طالب. مجلة الموروث. 2016؛ (عدد 12): 145-175.
22. الأنصاري شرف الدين. ديوان شرف الدين الأنصاري. تحقيق: —. بيروت: دار صادر؛ د.ت.

عنوان البحث

**درجة امتلاك معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا لمهارات القرن الحادي والعشرين
في مديرية التربية والتعليم / قباطية من وجهة نظرهم**

د. صفاء عطا محمد نزال¹، أ.د. معزوز جابر جميل علاونه²

¹ جامعة النجاح الوطنية/فلسطين. وزارة التربية والتعليم العالي/مديرية قباطية-فلسطين

بريد الكتروني: ommaliknazzal@gmail.com

² جامعة القدس المفتوحة-فلسطين بريد الكتروني: malawnah@qou.edu

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/43>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/43>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة امتلاك معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بمديرية التربية والتعليم في قباطية-فلسطين لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم، والكشف عن الفروق تبعاً لمتغيرات الجنس والمستوى الأكاديمي وسنوات الخبرة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطُوِّرت استبانة محكمة مكونة من (26) فقرة موزعة على أربعة مجالات: التعلم والابتكار، الاتصال والتواصل، الثقافة الرقمية، والمهارات الحياتية والمهنية. طُبِّقت الأداة إلكترونياً على عينة عشوائية عنقودية بلغت (115) معلماً ومعلمة. أظهرت النتائج أن درجة امتلاك المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الكلي (3.97) بانحراف معياري (0.60)، وتصدّر مجال الاتصال والتواصل المجالات بمتوسط (4.19)، تلاه التعلم والابتكار (4.03)، ثم المهارات الحياتية والمهنية (3.91)، بينما جاء مجال الثقافة الرقمية في المرتبة الأخيرة رغم بقاءه ضمن المستوى المرتفع (3.89). كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيري الجنس والمستوى الأكاديمي، في حين ظهرت فروق دالة تُعزى لسنوات الخبرة لصالح المعلمين الأكثر خبرة. وأوصت الدراسة بتعزيز برامج التطوير المهني لمعلمي العلوم، مع تركيز خاص على تنمية مهارات الثقافة الرقمية، وإجراء دراسات لاحقة تستهدف الطلبة والمناهج التعليمية.

الكلمات المفتاحية: مهارات القرن الحادي والعشرين؛ معلمو العلوم؛ المرحلة الأساسية العليا؛ قباطية؛ الثقافة الرقمية.

RESEARCH TITLE

Level of Upper Elementary Science Teachers' Possession of Twenty-First Century Skills in the Qabatiya Directorate of Education from Their Own Perspective

Abstract

This study aimed to examine the level to which upper elementary science teachers in the Qabatiya Directorate of Education, Palestine, possess twenty-first century skills from their own perspective, and to identify differences attributable to gender, academic qualification, and years of experience. A descriptive-analytical design was employed. A validated questionnaire consisting of 26 items was developed and distributed across four domains: learning and innovation, communication and collaboration, digital literacy, and life and career skills. The instrument was administered online to a cluster random sample of 115 science teachers. Results indicated a high overall level of teachers' possession of twenty-first century skills ($M = 3.97$, $SD = 0.60$). The communication and collaboration domain ranked first ($M = 4.19$), followed by learning and innovation ($M = 4.03$), and life and career skills ($M = 3.91$), whereas digital literacy ranked last while remaining within the high level ($M = 3.89$). No statistically significant differences were found due to gender or academic qualification. However, statistically significant differences were found due to years of experience in favor of more experienced teachers. The study recommends strengthening professional development programs for science teachers, with particular emphasis on enhancing digital literacy skills, and conducting further studies focusing on students and curricula.

Key Words: Twenty-first century skills; science teachers; upper elementary stage; Qabatiya Directorate; digital literacy.

المقدمة

بالرغم من الثورة الرقمية والتقدم العلمي والصناعي والتكنولوجي الهائل في كافة المجالات ومن ضمنها مجال التعليم، إلا أن التكنولوجيا لا زالت وستظل غير قادرة على استبدال المعلم (Shirely, 2017). هذه الحقيقة التي أدركها العالم بأكمله خصوصاً بعد جائحة الكورونا، حيث وجد كل من المعلم والطالب وأولياء الأمور أنفسهم في صراع مع التطبيقات التكنولوجية من خلال التعلم عن بعد (Downie et al., 2021)، الأمر الذي أعاد البوصلة مجدداً إلى أهمية استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية بعد أن كانت محطة للجدل (Balter, 2017).

وبما أن التعليم أحد أهم القطاعات التي تستوجب التحديث بما يتوافق مع الثورات الرقمية والعلمية والصناعية، وبما أن المعلم هو الركيزة الأساسية في العملية التعليمية وتطورها، فإن إعداد معلم متمكن ومتواكب مع هذه التحديثات أصبح يشكل ضرورة ملحة لدى التربويين والقائمين على البرامج التدريبية للمعلمين (حسن، 2016). فالمعلم المؤهل يخلق طلبة مؤهلين، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات، فوفقاً لـ wagner (2014) فإن الفرق ما بين ما يتعلمه الطالب من معرفة وما يحتاجه الطالب من مهارات تمكنه من المشاركة المجتمعية في هذا العالم المتغير قد خلق فجوة تحصيلية هائلة. وفي ضوء التغيير الجذري في العملية التعليمية من التعليم التقليدي الذي يقتصر على المعرفة للمتعلم إلى نمط التعليم الحديث الذي ينمي مهارات وقدرات المتعلم (الأحمد، 2005). فإن هذا التغيير يستوجب أولاً إعداد المعلم وإكسابه المهارات اللازمة لهذا التغيير ومن أهم هذه المهارات ما يعرف بمهارات القرن الحادي والعشرين.

لا تعد مهارات القرن الحادي والعشرين مهارات حديثة لكن في الآونة الأخيرة تم تسليط الضوء عليها (Rotterham & Willingham, 2010). تشمل مهارات القرن الحادي والعشرين العديد من المهارات من ضمنها حل المشكلات، التفكير النقدي، الإبداع، الاتصال والتواصل، الإدراك، الثقافة الرقمية، المسؤولية الذاتية والمجتمعية والوعي العالمي (Kim et al., 2019). وقد تناولت الكثير من الكتب والأبحاث عن مجالات مهارات القرن الحادي والعشرين وأجمعت على أنها تصنف وفقاً لثلاث فئات رئيسية وتشمل مهارات التعلم والابتكار، ومهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط العالمية، ومهارات الحياة والعمل (العتيبي، 2020) ومهارات الاتصال والتواصل (عمر والصفيتي، 2018). ومهما تنوعت مجالات مهارات القرن الحادي والعشرين إلا أن جميعها تحمل نفس المحتوى فهي مجموعة من الكفاءات الأساسية التي تساعد الطلاب على التكيف والتأقلم مع متطلبات ومعطيات العصر الحالي كالتعاون، والتفكير النقدي، وحل المشكلات والثقافة الرقمية وغيرها (Msiska & Kayange, 2016). ومن الجدير ذكره أن هذه المهارات غير منفصلة عن المحتوى بل متصلة به (Silva, 2009)، وتعد جزءاً منه.

أوصت العديد من الدراسات بضرورة التطوير المهني للمعلم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين بشكل مقصود حتى يساهم في تطوير العملية التعليمية (Brathwaite, 2013، كمال، 2015). حيث تساهم هذه المهارات في تحسين مستوى الطلبة، وتساعد الطلبة في التعامل بفاعلية مع المجتمع المحيط. كما تساهم في مواصلة التعلم مدى الحياة عن طريق معرفة الطلبة بمصادر المعرفة والية التعامل معها بفاعلية (شليبي، 2014). لذلك هدفت هذه الدراسة لتسليط الضوء على درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا لمهارات القرن الحادي والعشرين في مديرية التربية والتعليم من وجهة نظرهم.

مشكلة البحث وأسئلته

يعد المعلم الركيزة الأساسية والعنصر الأساسي في العملية التعليمية. وفي ظل ما يشهده العالم من اتساع وانفجار معرفي وتقني واجتماعي، يستوجب إعداد المعلم أعداداً مهنية يتواءم مع متطلبات العصر. فمهمة المعلم الحالية لم تعد مقتصرة على نقل المعرفة، بل توسعت لتشمل تحسين فهم الطلاب لمجتمعهم، وتزويد الطلاب بمهارات التعلم اللازمة

للمعرفة، والعمل والتعايش في المجتمع (الزهراني 2019). فامتلاك المعلم لمهارات القرن الحادي والعشرين يؤثر بشكل ايجابي وفاعل في الطلبة، مما يؤهلهم للتكيف في كافة جوانب الحياة العملية. وبهدف تصميم برامج تدريبية للمعلمين في مديرية التربية والتعليم في قباطية، أتت هذه الدراسة لفحص درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم في قباطية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم وهدفت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الرئيسي: ما درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم؟

يهدف البحث أيضا إلى الإجابة على الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: هل يوجد فرق ذو دلالة احصائية في امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم في قباطية وفقا لمتغير الجنس؟

السؤال الثاني: هل يوجد فرق ذو دلالة احصائية في امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم في قباطية وفقا لمتغير المستوى الأكاديمي؟

السؤال الثالث: هل يوجد فرق ذو دلالة احصائية في امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم في قباطية وفقا لمتغير سنوات الخبرة؟

فرضيات البحث

تم تحويل السؤال الثاني والثالث والرابع من أسئلة البحث إلى الفرضيات الآتية:

الفرضية الصفريّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = (0.05)$ بين المتوسطات الحسابية لامتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا لمهارات القرن الحادي والعشرين وفقا لمتغير الجنس.

الفرضية الصفريّة الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = (0.05)$ بين المتوسطات الحسابية لامتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا لمهارات القرن الحادي والعشرين وفقا لمتغير المستوى الأكاديمي.

الفرضية الصفريّة الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = (0.05)$ بين المتوسطات الحسابية لامتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا لمهارات القرن الحادي والعشرين وفقا لمتغير سنوات الخبرة.

أهداف البحث

1- معرفة درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم في قباطية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم.

2- تحديد درجة الاختلاف في مستوى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم العالي في قباطية لمهارات القرن الحادي والعشرين وفقا لمتغير الجنس.

3- تحديد درجة الاختلاف في مستوى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم العالي في قباطية لمهارات القرن الحادي والعشرين وفقا لمتغير درجة المؤهل العلمي.

4- تحديد درجة الاختلاف في مستوى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم العالي في قباطية لمهارات القرن الحادي والعشرين وفقا لمتغير المؤهل.

أهمية البحث

الأهمية النظرية للبحث

1. يؤمل من هذا البحث نظرياً أن يثري المكتبة العربية بشكل عام والفلسطينية بشكل خاص من حيث توفير أدب تربوي يتناول موضوع مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا.
2. قد يفيد هذا البحث في الكشف عن درجة ممارسة المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم مما يساهم في توفير أساس قاعدي لقياس التغيير الحاصل بينهم في ضوء متطلبات العصر الحالي.
3. يؤمل أن يساهم هذا البحث في فتح آفاق ورؤى مستقبلية جديدة للبحوث التربوية في هذا المجال لكل من المعلمين والطلبة.

2: الأهمية التطبيقية للبحث

1. إفادة صانعي القرار في وزارة التربية والتعليم من خلال الكشف عن درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا لمهارات القرن الحادي والعشرين وتقديم توصيات واقتراحات في ضوء النتائج
2. اعطاء فرق التدريب والمشرفين الفرصة لتدريب المعلمين على اكتساب مهارات القرن الحادي وادخالها في برامج التدريب والتأهيل للمعلم.
3. استفادة طلبة الدراسات العليا والباحثين وتوجيههم إلى إجراء دراسات أخرى مماثلة.

حدود البحث ومحدداته

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على استقصاء درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا لمهارات القرن الحادي والعشرين، وتتضمن مجالات: (مهارات التعلم والابتكار، ومهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط العالمية، ومهارات الحياة والعمل ومهارات الاتصال والتواصل من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في مديرية التربية والتعليم في قباطية.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي المباحث المختلفة في الصفوف الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم في قباطية.

الحدود الزمانية: تم جمع بيانات هذه الدراسة خلال العام الدراسي 2024/2023.

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على المدارس ذات المرحلة الأساسية العليا التابعة لمديرية التربية والتعليم في قباطية، محافظة جنين، فلسطين.

التعريفات الإجرائية لمتغيرات البحث

الممارسة: يعرفها الباحثون إجرائياً على أنها مجموعة الأدوار التي يقوم بها معلم المدرسة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، والتي يمكن قياسها.

المدرسة: مؤسسة تعليمية، يتعلم بها الطلبة الدروس لمختلف العلوم، تحتوي مراحل عده هي الأساسية والثانوية، وتنقسم فلسطين إلى مدارس حكومية، ومدارس خاصة، ومدارس تابعة لوكالة الغوث الدولية وتشغيل اللاجئين.

المعلم: الشخص المعين من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية والحاصل على المؤهلات الأكاديمية اللازمة لمهنة التعليم. يقوم المعلم بتعليم الطلبة الذين هم في سن الدراسة من خلال توظيف استراتيجيات التدريس وتوظيف التكنولوجيا

والوسائط لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة (زامل، 2022).

مدارس المرحلة الأساسية العليا: هي المدارس التي تشتمل على الصفوف من الخامس وحتى الصف العاشر (شلش وحرز الله، 2017)

مهارات القرن الحادي والعشرين: مجموعة من المهارات التي يحتاجها المعلمون ليكونوا فاعلين ومبدعين الى جانب اتقانهم للمحتوى المعرفي وتعد هذه المهارات أحد المتطلبات التنموية للقرن الحادي والعشرين (خميس، 2012)

مديرية التربية والتعليم العالي قباطية: إحدى مؤسسات التربية والتعليم الفلسطينية والتي تعمل كحلقة وصل بين المدارس والمجتمع المحلي من جهة وبين وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية من جهة أخرى.

امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين: مدى توفر مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين، وذلك في ظل الممارسة الفعلية وتطبيق المعممين لها في العملية التدريسية (المكية، 2021)

الإطار النظري

مهارات القرن الحادي والعشرين

إلى الآن، لا تزال هناك اطرار نظرية مختلفة لتحديد ما هي مهارات القرن الحادي والعشرين، فوفقا للاتحاد الاوروبي، تشتمل المهارات اللازمة للتعليم مدى الحياة تشتمل على المجالات التالية، تعلم عملية التعلم، التواصل، المهارات الحسابية، المهارات التكنولوجية والعلمية، المهارات الرقمية، المهارات الثقافية والاجتماعية والحضرية (Gordon et al., 2009). أما منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (2009) فقد قسمت الإطار النظري لمهارات القرن الحادي والعشرين إلى المهارات الحياتية والمهنية، مهارات المعلومات والإعلام والتكنولوجيا ومهارات التعلم والابتكار (المعروفة أيضًا باسم 4Cs: التفكير النقدي، والتواصل، والتعاون، والإبداع). في هذه الحالة، يشير التفكير النقدي إلى القدرة على التقييم النقدي للمعلومات والحجج لبناء معرفة ذات معنى واستخدامها بشكل فاعل في العالم الحقيقي. أما التواصل فيشمل إتقان التواصل بكافة أشكاله (الرقمي والمكتوب والمنطوق) للمجموعة المستهدفة.. والتعاون يشير إلى القدرة على العمل بشكل مترابط ومتناغم كجزء من الفريق. وأخيرا، يشير الإبداع إلى القدرة على توليد أفكار جديدة وإظهار القيادة لتنفيذ هذه الأفكار (Roblin, 2010 & Voogt). ويعد هذا الإطار الأكثر شعبية وشيوعا على المستوى الدولي (Bedir, 2019). وفي إطار نظري اخر، قامت منظمة OECD بوضع اطار نظري يشمل هذه المهارات ومن ضمنها المعلوماتية، التواصل الفعال، الأخلاقيات والبعد الاجتماعي لعملية التواصل (Ananiadou & Claro, 2009).

أما إطار "الكفاءات العالمية الست"، قام فولان وسكوت (2014) بإضافة عنصرين آخرين الى إطار العناصر الأربعة (4Cs) بمهارتين إضافيتين لإنشاء إطار العناصر الستة. وشمل هذا الإطار مهارة الشخصية وتعني القدرة على أن تكون شخص ذا فاعلية في عالم معقد، بما في ذلك العزم والمثابرة والمرونة والموثوقية والصدق)، والمهارة الأخرى المواطنة وتعني القدرة على التفكير كمواطنين عالميين وحل المشكلات المعقدة المتعلقة بالقضايا العالمية التي تؤثر على الاستدامة البشرية والبيئية (Quinn et al., 2019).

وفي نفس السياق، قدمت منظمة تقييم وتدرّس مهارات القرن الحادي والعشرين إطارًا لأنواع مختلفة من مهارات القرن الحادي والعشرين. وفي إطارها، هناك عشر مهارات مجمعة في أربع فئات وتشمل الفئة الأولى طرق التفكير بما في ذلك الإبداع والابتكار، والتفكير النقدي، وحل المشكلات واتخاذ القرارات، والتعلم من أجل التعلم، وما وراء المعرفة، أما الفئة

الثانية فتشمل طرق العمل بما في ذلك التواصل والتعاون أو العمل الجماعي، والفئة الثالثة تشمل أدوات العمل، بما في ذلك محو الأمية المعلوماتية ومحو الأمية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. والفئة الأخيرة شملت على مهارات الحياة في هذا العالم بما في ذلك المواطنة والحياة والعمل والمسؤولية الشخصية والاجتماعية (Kare et al, 2018). وكما هو ملاحظ من الأطر النظرية المتعددة، في الأدبيات، لا يوجد اتفاق عالمي حول ماهية مهارات القرن الحادي والعشرين حيث توفرت تصنيفات مختلفة لهذه المهارات. لكن ما يتم الاتفاق عليه حالياً هو أهمية تنمية هذه المهارات لكل من المعلمين، المتعلمين والمناهج التعليمية.

مديرية التربية والتعليم العالي قباطية

أنشئت المديرية في قباطية بتاريخ 26/9 / 1999 وهي تابعة الى محافظة جنين ويبلغ عدد التجمعات السكانية التابعة للمديرية (26) تجمع سكاني وتعداد سكاني يبلغ 150 ألف نسمة تقريباً. ويبلغ عدد المدارس التابعة للمديرية 108 مدرسة موزعة على التجمعات السكانية، منها 97 مدرسة حكومية و 10 مدارس خاصة. يبلغ عدد طلاب المديرية 34 ألف طالب وطالبة، ويبلغ عدد الموظفين الكلي لمديرية التربية والتعليم في قباطية 2353 موظف في كافة الوظائف حسب السلم الوظيفي (وفقاً لقسم الإحصاء في مديرية التربية والتعليم في قباطية).

دراسات سابقة

تناولت العديد من الدراسات قياس درجة امتلاك المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين، ففي دراسة للغانم (2016) اتبع الباحث المنهج الوصفي لتحديد كفايات المعلم في القرن الحادي والعشرين واعداد البرنامج التدريبي المقترح. استهدفت الدراسة 22 معلم من معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في مدينة القاهرة في مصر. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في قياس أثر البرنامج المعد في إكساب المعلمين الكفايات المحددة، كما تم استخدام استبانة الاحتياجات التدريبية في ضوء كفايات معلم القرن الحادي والعشرين، واختبار الكفايات المعرفية. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي لاختبار الكفايات المعرفية، كما أظهرت النتائج أن حجم تأثير البرنامج كان كبيراً حيث ساهم البرنامج المقترح في إكساب الكفايات المعرفية لمعلم القرن الحادي والعشرين. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمي العلوم بالمرحلة الأساسية على دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج وأنشطة التعليم والتقييم.

وفي دراسة أخرى وفق المنهج الخليط للباحث Urbani وزملاؤه (2017) تم فحص مهارات القرن الواحد والعشرين لدى المعلمين. ركزت الدراسة على التطوير المهني والتطبيقي والشخصي للمعلمين ما قبل الخدمة. أظهرت النتائج أن تطوير وتقييم ونمذجة هذه المهارات لها تأثير كبير على القدرات التدريسية لمعلمي ما قبل الخدمة. وفي دراسة أخرى من المنهج الوصفي، تناول الباحثان Shidiq و Yamtinah (2018) تحليل اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في تخصص الكيمياء نحو مهارات القرن الحادي والعشرين. تم فحص اتجاهات المعلمين نحو عشرة مهارات مصنفة ضمن أربع مجالات مختلفة. أشارت النتائج إلى امتلاك معلمي الكيمياء قبل الخدمة اتجاهات ايجابية بدرجة متوسطة نحو مهارات القرن الحادي والعشرين لكن اظهرت النتائج نقصاً في مهارات التواصل والتعامل والعمل لديهم.

وفي سياق اخر تناول المعلمين أثناء الخدمة، قام الهو يش (2018) بتحديد مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها في أداء المعلمين وتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي حيث تم توظيف استبانة لرصد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. استخدم الباحث عينة طبقية عشوائية بلغ عدد أفرادها

(215) معلماً ومعلمة من تخصصات مختلفة بمراحل التعليم العام بمدينة الرياض بالسعودية و(209) مشرفاً تربوياً من نفس المنطقة. وخلصت الدراسة إلى أنه يجب على عمليتي التعليم والتعلم أن يتما في بيئة القرن الحادي والعشرين التي تحتم تعليم المواد الدراسية من خلال أمثلة من العالم الواقعي، وليس من بيئة مجردة كما هو حاصل في معظم المدارس والجامعات، إضافة إلى أهمية استخدام وسائل دقيقة وموثقة لتقييم إنقان المعلمين لهذه المهارات.

وفي نفس السياق، تناولت دراسة Norahmi (2017) امتلاك المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. تم استخدام المنهج الوصفي حيث تمثلت أداة البحث باستبيان ذو أسئلة مفتوحة لفحص أربع كفايات منها التربوية والشخصية والاجتماعية والمهنية بالإضافة الى التكنولوجيا. تم توزيع 60 استبيان على طلبة جامعة Palangka Raya، تم جمع البيانات الردود لتحليلها. أظهرت النتائج ان المعلمين وفقاً للطلاب يجب أن يمتلكوا قدرات تكنولوجية والقدرة على مناقشة القضايا العالمية كجزء من مهارات القرن الحادي والعشرين.

وفي بحث لمهدي (2018)، قام الباحث بالكشف عن فاعلية استراتيجية في التعلم الذكي تعتمد على التعلم بالمشروع وخدمات جوجل في إكساب الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى بعض مهارات القرن الحادي والعشرين (مهارات التعلم والابتكار، ومهارات التكنولوجيا الرقمية، والمهارات الحياتية). استخدم الباحث المنهج التجريبي في هذه الدراسة، وتألف مجتمع الدراسة من جميع طلاب كلية التربية في جامعة الأقصى في فلسطين، واستخدمت عينة طبقية عشوائية من طلاب وطالبات الجامعة وكان عددهم (45) طالباً وطالبة لتطبيق هذه الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى الكشف عن وجود أثر فاعل للاستراتيجية المقترحة في التعلم الذكي القائم على التكامل بين التعلم بالمشروع وخدمات جوجل في إكساب الطلبة المعلمين في جامعة الأقصى بعض مهارات القرن الحادي والعشرين في المجالات الثلاثة، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في كافة المهارات (مهارات التعلم والابتكار ومهارات التكنولوجيا الرقمية والمهارات الحياتية).

من خلال مراجعة الأدبيات فقد تبين وجود العديد من الدراسات التي تناولت مدى ممارسة المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم، وأمن وجهة نظر الطلبة أو المدرء أو المشرفين، بالإضافة لذلك، تناولت بعض الدراسات فحص مدى امتلاك الطلبة والمقررات الدراسية لمهارات القرن الحادي والعشرين. ومن خلال الاطلاع على هذه الدراسات تبين ان هذه الدراسة تتفق مع الدراسات السابقة في منهج الدراسة والمتمثل في المنهج الوصفي، واتفقت مع دراسة Urbani وزملاؤه (2017)، ودراسة الهويش (2018) في دراستها للمعلمين وامتلاكهم لمهارات القرن الحادي والعشرين.

الطريقة والإجراءات

منهجية البحث

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الكمي الذي يصف الظاهرة كما هي، حيث إن هذا المنهج مناسب للإجابة عن أسئلة الدراسة (ميلز، 2000). تم اختيار الاستبيان لقياس مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم في قباطية لمهارات القرن الحادي والعشرين. يعد الاستبيان هو أداة من أدوات جمع البيانات في البحث الكمي يتم فيها جمع البيانات عن طريق استمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب، ويستخدم لجمع المعلومات بشأن معتقدات ورغبات المستجيبين بشأن ممارسات حالية وميولهم اتجاهها. ومن خطوات تصميم الاستبيان الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بموضوع الاستبيان، تحديد فقرات الاستبيان وتجميعها وتحكيمها، تحديد الشكل العام للاستبيان والتدرج المتبع للإجابات، تجريب الاستبيان على عينة ممثلة من المجتمع واستخراج دلالات الصدق والثبات للاستبيان (ريال، 2021).

مجتمع البحث وعينته

يمثل مجتمع الدراسة جميع معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم في قباطية، فلسطين. بلغ حجم المجتمع (210) معلم ومعلمة وفقا لاحصائية مديرية التربية والتعليم في قباطية. تم استخدام عينة عشوائية عنقودية حيث تم توزيع الاستبانة الكترونيا على العينة المستهدفة. ويبلغ حجم العينة (115) من المجتمع ويوضح الجدول التالي توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة وفيما يلي الجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1): التوزيع الديموغرافي لأفراد العينة المستهدفة.

الرقم	المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة
1	الجنس	ذكر	40	35%
		أنثى	75	65%
		المجموع	115	100%
2	المستوى الأكاديمي	بكالوريوس فأقل	82	71.3%
		دبلوم تأهيل تربوي	8	7%
		ماجستير فأعلى	25	21.7%
		المجموع	115	100%
3	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	17	14.8%
		من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	18	15.6%
		من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة	24	21%
		15 سنة فأكثر	56	48.6%
		المجموع	115	100%

أداة البحث والخصائص

بالاستعانة بالأدب النظري والدراسات السابقة حول مهارات القرن الحادي والعشرين (الصفتي وعمر، 2018، غمراوي ومحمود، 2023، شلاميش، 2021) تم تطوير استبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة. حيث تم جمع 89 فقرة من فقرات الاستبانة الأولية (ملحق 1) وتم تحكيمها بواسطة 17 محكما من ذوي الاختصاص (ملحق 2). تم اختزال الفقرات ذات نسبة الاتفاق المرتفعة الى (26) فقرة وتم تصنيفها الى أربع مجالات رئيسية هي- مهارات التعلم والابداع 2- مهارات الاتصال والتواصل 3 - مهارات الثقافة الرقمية 4 -مهارات حياتية ومهنية والفقرات جميعها موضحة في الملحق (3). تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) الخماسي وعلى النحو الآتي؛ بدرجة عالية جدا وقيمتها=5 ، بدرجة عالية وقيمتها=4، محايد وقيمتها=3، بدرجة متدنية وقيمتها=2، وبدرجة متدنية جدا وقيمتها=1.

الخصائص السيكمترية للأداة

صدق الأداة

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة لقياس مدى ملائمة وارتباط كل فقرة بالمجال كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (2): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس من مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم العالي قباطية مع الدرجة الكلية

رقم الفقرة	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة (Sig) *
1.	لدي القدرة على حل المشكلات من وجهات نظر متعددة	0.887	0.000
2.	أطرح أسئلة توضح وجهات النظر المتنوعة وتؤدي إلى أفضل الحلول	.819**	0.000
3.	أتبنى السلوك المرن لتعزيز الميول الإيجابي لدى الطلبة	.648**	0.000
4.	أستخدم استراتيجيات التقويم التي تهدف الى ضمان جودة مخرجات التعلم	.740**	0.000
5.	أدرب الطلبة على السلوب العلمي لحل المشكلات	.770**	0.000
6.	أستخدم وسائط تكنولوجية متعددة لتحقيق التواصل الجيد والفعال أثناء الحصة.	.596** .596**	0.000
7.	أستخدم مهارات التواصل اللفظية في أشكال وسياقات متنوعة.	.788**	0.000
8.	أتعاون بشكل كبير وأمارس القيادة الحسنة في العمل الجماعي.	.799**	0.000
9.	أؤمن بأهمية التعبير عن الرأي بحرية وإيجابية	.719**	0.000
10.	أتمكن من استخدام وإدارة المعلومات بدقة وإنتاج حل لمشكلة معينة*.	.655**	0.000
11.	أراعي الجوانب الأخلاقية عند استخدام التكنولوجيا.	.682**	0.000
12.	أحرص على تنمية ثقافة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لدي.	.769**	0.000
13.	أحاول توظيف التقنيات التكنولوجية الحديثة في حصصي وجميع أعمالتي.	.786**	0.000
14.	أستخدم التقنيات الرقمية كالأجهزة النقالة للبحث والتقويم.	.787**	0.000
15.	أعرف الطلبة بأساسيات الأمن على الإنترنت.	.744**	0.000
16.	أثقف الطلبة بأخلاقيات الوصول إلى المعلومات الرقمية واستخراجها.	.685**	0.000
17.	أستخدم الأدوات الإلكترونية في التواصل مع أولياء الأمور.	.656**	0.000
18.	أواكب المستجدات التكنولوجية الحديثة في تخصصي	.810**	0.000
19.	لدي القدرة على مواجهة التحديات والتعقيدات بخطط بديلة.	.790**	0.000
20.	أدرب الطلبة على كيفية اختيار المواضيع البحثية.	.721**	0.000

21.	أثير التفكير الناقد لدى الطلبة في فهم الحقائق وتفسيرها.	.842**	0.000
22.	أرسخ قواعد الأمانة العلمية في كتابة التقارير وإعداد البحوث العلمية.	.811**	0.000
23.	أنمي القدرات اللغوية لدى الطلبة لمساعدتهم في الكتابة البحثية.	.702**	0.000
24.	أنشر الطاقة الإيجابية في محيط المدرسة.	.844**	0.000
25.	لدي المقدرة على التأثير في الآخرين.	.843**	0.000
26.	أشارك زميلاتي بالأفكار من أجل تطويرها.	.800**	0.000

* دال احصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)

** دال احصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط كانت دالة احصائياً على جميع فقرات مجال مهارات التعلم والإبداع، وهذا يعني أن الفقرات تنتمي إلى المقياس.

ثبات الأداة

تم أيضاً احتساب ثبات الأداة بتوظيف معادلة كرونباخ ألفا لحساب الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الاستبانة. ويبين الجدول (3) معاملات الثبات لكل مجال من مجالات أداة الدراسة وللمجالات جميعها.

جدول رقم (3): معاملات ثبات أداة الدراسة وفق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) والتجزئة النصفية ومعادلة سبيرمان براون

المقياس	عدد الحالات عدد أفراد العينة	عدد الفقرات	قيمة ألفا	التجزئة النصفية	سبيرمان براون
مهارات التعلم والإبداع	60	5	0.839	0.703	0.825
مهارات الاتصال والتواصل	60	4	0.690	0.540	0.702
مهارات الثقافة الرقمية	60	9	0.886	0.739	0.850
المهارات المهنية والحياة	60	8	0.917	0.850	0.919
المجموع	60	26	0.953	0.892	0.943

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق أن قيم معادلة كرونباخ ألفا تراوحت ما بين (0.690-0.917) في حين بلغت الدرجة الكلية للثبات (0.953)، وهذه القيمة مناسبة وتفي بأغراض الدراسة.

كما نلاحظ أن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية تراوحت ما بين (0.540-0.850)، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية لمعامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية بلغ (0.892)، كما تم استخراج معامل تصحيح الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون التنبؤية لمعامل الثبات وقد تراوحت القيم ما بين (0.702 - 0.919)، وتشير هذه القيم إلى أن الأداة تتمتع بثبات مناسب.

متغيرات البحث

يمثل كل من الجنس، المستوى الأكاديمي وسنوات الخبرة المتغيرات المستقلة في البحث. أما درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لمهارات القرن الحادي والعشرين هي المتغير التابع.

المعالجات الإحصائية

تم اجراء جميع التحليلات الاحصائية بواسطة برنامج SPSS النسخة الرابعة والعشرين.

نتائج الدراسة

السؤال الأول وينص على : ما درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم قباطية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم ؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال فقد استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات اداة الدراسة ونتائج الجدول الاتي توضح ذلك:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات الاستبانة

الرقم	المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1.	الأول	لدي القدرة على حل المشكلات من وجهات نظر متعددة	3.98	.761	كبير
2.	الأول	أطرح اسئلة توضح وجهات النظر المتنوعة وتؤدي إلى أفضل الحلول	4.07	.780	كبير
3.	الأول	أتبنى السلوك المرن لتعزيز الميول الإيجابي لدى الطلبة	4.23	.828	كبير
4.	الأول	أستخدم استراتيجيات التقويم التي تهدف الى ضمان جودة مخرجات التعلم	3.96	.882	كبير
5.	الأول	أدرب الطلبة على السلوب العلمي لحل المشكلات	3.92	.839	كبير
6.	الثاني	أستخدم وسائط تكنولوجيا متعددة لتحقيق التواصل الجيد والفعال أثناء الحصة*.	3.86	1.025	كبير
7.	الثاني	أستخدم مهارات التواصل اللفظية في أشكال وسياقات متنوعة.	4.26	.796	كبير
8.	الثاني	أتعاون بشكل كبير وأمارس القيادة الحسنة في العمل الجماعي.	4.25	.877	كبير
9.	الثاني	أؤمن بأهمية التعبير عن الرأي بحرية وإيجابية	4.40	.804	كبير
10.	الثالث	أتمكن من استخدام وإدارة المعلومات بدقة وإنتاج حل لمشكلة معينة*.	4.10	.799	كبير
11.	الثالث	أراعي الجوانب الأخلاقية عند استخدام التكنولوجيا.	4.48	.787	كبير
12.	الثالث	أحرص على تنمية ثقافة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لدي.	4.15	.808	كبير
13.	الثالث	أحاول توظيف التقنيات التكنولوجية الحديثة في حصصي وجميع أعمالي .	3.97	.893	كبير
14.	الثالث	أستخدم التقنيات الرقمية كالأجهزة النقالة للبحث والتقويم.	3.57	.983	متوسط
15.	الثالث	أعرف الطلبة بأساسيات الأمن على الإنترنت.	3.60	1.041	متوسط

الرقم	المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
16.	الثالث	أثقف الطلبة بأخلاقيات الوصول إلى المعلومات الرقمية واستخراجها.	3.63	.958	متوسط
17.	الثالث	أستخدم الأدوات الإلكترونية في التواصل مع أولياء الأمور.	3.63	1.135	متوسط
18.	الثالث	أواكب المستجدات التكنولوجية الحديثة في تخصصي	3.86	.972	كبير
19.	الرابع	لدي القدرة على مواجهة التحديات والتعقيدات بخط بديلة .	3.86	.760	كبير
20.	الرابع	أدرب الطلبة على كيفية اختيار المواضيع البحثية.	3.57	.828	متوسط
21.	الرابع	أثير التفكير الناقد لدى الطلبة في فهم الحقائق وتفسيرها.	3.92	.751	كبير
22.	الرابع	أرسخ قواعد الأمانة العلمية في كتابة التقارير وإعداد البحوث العلمية.	3.88	.860	كبير
23.	الرابع	أنمي القدرات اللغوية لدى الطلبة لمساعدتهم في الكتابة البحثية.	3.79	.884	كبير
24.	الرابع	أنشر الطاقة الإيجابية في محيط المدرسة.	4.17	.917	كبير
25.	الرابع	لدي المقدرة على التأثير في الآخرين.	4.07	.845	كبير
26.	الرابع	أشارك زميلاتي بالأفكار من أجل تطويرها.	4.03	.878	كبير

معيار تفسير النتائج: تم استخدام المعيار الثلاثي التالي لتفسير النتائج: أقل من 2.33 درجة منخفضة، 2.34-3.76 درجة متوسطة، أعلى من 3.67 درجة كبيرة.

يتضح من الجدول السابق أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم العالي في قباطية لمهارات القرن الحادي والعشرين كان مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.97)، وانحراف معياري (0.602)، وحصلت الفقرة التي تنص على (أراعي الجوانب الأخلاقية عند استخدام التكنولوجيا) على أعلى مستوى حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.48) وانحراف معياري (0.787)، ثم تليها الفقرة التي تنص على (أؤمن بأهمية التعبير عن الرأي بحرية وإيجابية) في المرتبة الثانية. بينما حصلت الفقرتين (14) و(20) على أقل درجة في التقديرات وبنفس المتوسط الحسابي (3.57) وتنصان على (استخدم التقنيات الرقمية كالأجهزة النقالة للبحث والتقويم) و(أدرب الطلبة على كيفية اختيار المواضيع البحثية) بمستوى متوسط، تلتها الفقرة التي تنص على (أعرف الطلبة بأساسيات الأمن على الإنترنت) بدرجة متوسطة. أما بالنسبة لاستجابات المعلمين على المجالات والمحتور الرئيسية والدرجة الكلية فهي موضحة في الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة مرتبة حسب أهميتها

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
التعلم والإبداع	4.0313	.68241	كبير
الاتصال والتواصل	4.1935	.69068	كبير
الثقافة الرقمية	3.8879	.67530	كبير
مهارات مهنية وحياتية	3.9120	.66577	كبير
الدرجة الكلية	3.9699	.60165	كبير

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق ترتيب مجالات مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم العالي في قباطية فقد جاء مجال الاتصال والتواصل في المرتبة الأولى بوسط حسابي (4.19) وانحراف معياري (0.691) ثم يليه

مجال التعلم والإبداع في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (4.031) وانحراف معياري قيمته (0.682) ثم جاء مجال المهارات المهنية والحياتية في المرتبة الثالثة ويليه في المرتبة الرابعة مجال الثقافة الرقمية 0.609 وجاءت الاستجابات لكافة المجالات بمستوى كبير.

نتائج الفرضية الأولى وتنص على: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لامتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا لمهارات القرن الحادي والعشرين وفقاً لمتغير الجنس.

ومن أجل فحص الفرضية الأولى المتعلقة بمتغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (6) تبين ذلك:

الجدول (6): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس

المحور/ النوع		العدد	المتوسط	الانحراف	Levenes test Sig	F	t	Sig.2. tailed	Mean differen ce	BCa 95% Confidence Interval Upper lower
المحور الأول	ذكر	40	3.9600	.74861	.116	.734	-.817-	.416	-.10933	-.37442 .15575
	أنثى	75	4.0693	.64640			-.781-	.437	-.10933	-.38840 .16973
المحور الثاني	ذكر	40	4.1500	.80424	.989	.322	-.491-	.624	-.06667	-.33547 .20214
	أنثى	75	4.2167	.62646			-.456-	.650	-.06667	-.35886 .22553
المحور الثالث	ذكر	40	3.7889	.76972	1.134	.289	1.150-	.253	-.15185	-.41343 .10972
	أنثى	75	3.9407	.61819			1.076-	.286	-.15185	-.43353 .12982
المحور الرابع	ذكر	40	3.8031	.74565	.013	.911	1.284-	.202	-.16688	-.42439 .09064
	أنثى	75	3.9700	.61644			1.212-	.230	-.16688	-.44170 .10795
الدرجة الكلية	ذكر	40	3.8817	.67051	.211	.647	1.149-	.253	-.13519	-.36824 .09785
	أنثى	75	4.0169	.56059			1.088-	.280	-.13519	-.38303 .11265

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة ممارسة مجالات مهارات القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغير الجنس. حيث تراوحت قيم مستوى الدلالة الإحصائية للمجالات والدرجة الكلية ما بين 0.202 إلى 0.650 وجميع هذه القيم أكبر من مستوى الدلالة (0.05) أي أنه تم قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير الجنس. وتشير هذه النتيجة أن متغير الجنس لا يؤثر في درجة ممارسة المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين مما يعني قبول الفرضية الصفرية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية وتنص على: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لامتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا لمهارات القرن الحادي والعشرين وفقاً لمتغير المستوى الأكاديمي.

ومن أجل فحص الفرضية المتعلقة الثانية المتعلقة بمتغير المستوى الأكاديمي، استخرجت المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية، تبعاً لمتغير المستوى الأكاديمي في الملحق (4)، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) كما هو موضح في جدول (7).

جدول (7): نتائج تحليل التباين الأحادي على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على درجة امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين وفقاً لمتغير المستوى الأكاديمي

المجالات	Levenes test		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	مستوى الدلالة
الأول	1.12	.328	Between	.056	2	.028	.059	.942
			Within	53.03	112	.473		
			Total	53.08	114			
الثاني	2.39	.09	Between	.598	2	.299	.623	.538
			Within	53.78	112	.480		
			Total	54.38	114			
الثالث	3.83	.08	Between	.307	2	.154	.333	.718
			Within	51.68	112	.461		
			Total	51.98	114			
الرابع	3.14	.074	Between	.234	2	.117	.260	.771
			Within	50.29	112	.449		
			Total	50.53	114			
المجال الكلي	3.64	.092	Between	.143	2	.071	.194	.824
			Within	41.12	112	.367		
			Total	41.26	114			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة ممارسة مجالات مهارات القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي على كافة المجالات حيث تراوحت قيم مستوى الدلالة الإحصائية 0.942 - 0.538 وجميع هذه القيم أكبر من مستوى الدلالة (0.05) أي أنه تم قبول الفرضية الصفرية لكافة المجالات. وتشير هذه النتيجة أن متغير المستوى الأكاديمي لا يؤثر في درجة ممارسة المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين في كافة المجالات.

نتائج الفرضية الثالثة وتنص على: : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لامتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا لمهارات القرن الحادي والعشرين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة. ومن أجل فحص الفرضية المتعلقة الثالثة المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، تبعاً لمتغير التخصص في الملحق (5)، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً للمتغير في الجدول (8).

جدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على درجة امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	Levenes test		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	مستوى الدلالة
الأول	.982	.40	Between	6.516	3	2.172	5.177	.002
			Within	46.57	111	.420		
			Total	53.08	114			
الثاني	1.58	.19	Between	4.686	3	1.562	3.489	.018
			Within	49.69	111	.448		
			Total	54.38	114			
الثالث	.523	.66	Between	4.184	3	1.395	3.239	.025
			Within	47.80	111	.431		
			Total	51.98	114			
الرابع	4.08	.09	Between	4.961	3	1.654	4.028	.009
			Within	45.56	111	.411		
			Total	50.53	114			
المجال الكلي	.945	.42	Between	4.769	3	1.590	4.835	.003
			Within	36.49	111	.329		
			Total	41.26	114			

*دال إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة ممارسة مجالات مهارات القرن الحادي والعشرين

تعزى لمتغير سنوات الخبرة على مجالات مهارات القرن الحادي والعشرين كافة بالإضافة للدرجة الكلية. حيث تراوحت قيم مستوى الدلالة الإحصائية للمجالات والدرجة الكلية ما بين 0.002، 0.025 وهذه القيم أقل من مستوى الدلالة (0.05) أي أنه تم رفض الفرضية الصفرية المتعلقة بهذه المجالات كافة وتشير هذه النتيجة أن متغير سنوات الخبرة يؤثر في درجة ممارسة المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين. ولأجل فحص مصدر هذه الفروق تم إجراء فحص LSD كما هو موضح في الجدول (9)

الجدول (9): نتائج اختبار LSD للمقارنات

95% Confidence Interval	Sig.	Std. Error	فرق المتوسط (I-J)	(J) الخبرة	(I) الخبرة	المجال
Upper Bound	Lower Bound					
.4498	-.4184-	.943	.21906	.01569	من 5 إلى أقل من 10	المجال الأول
-.1524-	-.9662-	.007	.20533	-.55931*	من 10 إلى أقل من 15	
-.1265-	-.8374-	.008	.17937	-.48193*	أعلى من 15	
.4184	-.4498-	.943	.21906	-.01569-	أقل من 5 سنوات	
-.1748-	-.9752-	.005	.20197	-.57500*	من 10 إلى أقل من 15	
-.1498-	-.8454-	.005	.17550	-.49762*	أعلى من 15	
.9662	.1524	.007	.20533	.55931*	أقل من 5 سنوات	
.9752	.1748	.005	.20197	.57500*	من 5 إلى أقل من 10	
.3905	-.2358-	.625	.15803	.07738	أعلى من 15	
.8374	.1265	.008	.17937	.48193*	أقل من 5 سنوات	
.8454	.1498	.005	.17550	.49762*	من 5 إلى أقل من 10	
.2358	-.3905-	.625	.15803	-.07738-	من 10 إلى أقل من 15	
.2001	-.6968-	.275	.22630	-.24837-	من 5 إلى أقل من 10	المجال الثاني
-.1440-	-.9847-	.009	.21211	-.56434*	من 10 إلى أقل من 15	
-.1615-	-.8958-	.005	.18529	-.52862*	أعلى من 15	
.6968	-.2001-	.275	.22630	.24837	أقل من 5 سنوات	
.0975	-.7294-	.133	.20863	-.31597-	من 10 إلى أقل من 15	
.0790	-.6395-	.125	.18130	-.28026-	أعلى من 15	
.9847	.1440	.009	.21211	.56434*	أقل من 5 سنوات	
.7294	-.0975-	.133	.20863	.31597	من 5 إلى أقل من 10	
.3592	-.2878-	.827	.16325	.03571	أعلى من 15	
.8958	.1615	.005	.18529	.52862*	أقل من 5 سنوات	
.6395	-.0790-	.125	.18130	.28026	من 5 إلى أقل من 10	
.2878	-.3592-	.827	.16325	-.03571-	من 10 إلى أقل من 15	
.4616	-.4180-	.922	.22194	.02179	من 5 إلى أقل من 10	المجال الثالث
.0683	-.7562-	.101	.20803	-.34395-	من 10 إلى أقل من 15	
-.0612-	-.7814-	.022	.18172	-.42134*	أعلى من 15	
.4180	-.4616-	.922	.22194	-.02179-	أقل من 5 سنوات	
.0397	-.7712-	.077	.20462	-.36574-	من 10 إلى أقل من 15	
-.0908-	-.7955-	.014	.17781	-.44312*	أعلى من 15	

.7562	-.0683-	.101	.20803	.34395	أقل من 5 سنوات	من 10 إلى أقل من 15	
.7712	-.0397-	.077	.20462	.36574	من 5 إلى أقل من 10		
.2399	-.3946-	.630	.16011	-.07738-	أعلى من 15		
.7814	.0612	.022	.18172	.42134*	أقل من 5 سنوات	أعلى من 15	
.7955	.0908	.014	.17781	.44312*	من 5 إلى أقل من 10		
.3946	-.2399-	.630	.16011	.07738	من 10 إلى أقل من 15		
.4208	-.4380-	.968	.21669	-.00858-	من 5 إلى أقل من 10	أقل من 5 سنوات	المجال الرابع
-.0071-	-.8121-	.046	.20311	-.40962*	من 10 إلى أقل من 15		
-.1198-	-.8230-	.009	.17743	-.47138*	أعلى من 15		
.4380	-.4208-	.968	.21669	.00858	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10	
-.0052-	-.7969-	.047	.19978	-.40104*	من 10 إلى أقل من 15		
-.1188-	-.8068-	.009	.17360	-.46280*	أعلى من 15		
.8121	.0071	.046	.20311	.40962*	أقل من 5 سنوات	من 10 إلى أقل من 15	
.7969	.0052	.047	.19978	.40104*	من 5 إلى أقل من 10		
.2480	-.3715-	.694	.15632	-.06176-	أعلى من 15		
.8230	.1198	.009	.17743	.47138*	أقل من 5 سنوات	أعلى من 15	
.8068	.1188	.009	.17360	.46280*	من 5 إلى أقل من 10		
.3715	-.2480-	.694	.15632	.06176	من 10 إلى أقل من 15		
.3540	-.4146-	.876	.19393	-.03029-	من 5 إلى أقل من 10	أقل من 5 سنوات	المجال الكلّي
-.0793-	-.7997-	.017	.18177	-.43948*	من 10 إلى أقل من 15		
-.1502-	-.7795-	.004	.15878	-.46489*	أعلى من 15		
.4146	-.3540-	.876	.19393	.03029	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10	
-.0549-	-.7635-	.024	.17879	-.40919*	من 10 إلى أقل من 15		
-.1267-	-.7425-	.006	.15536	-.43460*	أعلى من 15		
.7997	.0793	.017	.18177	.43948*	أقل من 5 سنوات	من 10 إلى أقل من 15	
.7635	.0549	.024	.17879	.40919*	من 5 إلى أقل من 10		
.2518	-.3026-	.856	.13990	-.02541-	أعلى من 15		
.7795	.1502	.004	.15878	.46489*	أقل من 5 سنوات	أعلى من 15	
.7425	.1267	.006	.15536	.43460*	من 5 إلى أقل من 10		
.3026	-.2518-	.856	.13990	.02541	من 10 إلى أقل من 15		

يتضح من خلال الجدول أعلاه الخاص بنتائج المقارنات البعدية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المجال الكلّي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة. حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة (أقل من 5 سنوات) وكل من فئتي (10 إلى أقل من 15 سنة) و(15 سنة فأكثر) لصالح الفئتين الأعلى في مستوى الخبرة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة (5 إلى أقل من 10 سنوات) و(كل من فئتي (10 إلى أقل من 15 سنة) و(15 سنة فأكثر) وكانت هذه الفروق لصالح الفئتين الأعلى في مستويات الخبرة ولم تُظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين فئتي (أقل من 5 سنوات) و(5 إلى أقل من 10 سنوات) وبين فئتي (10 إلى أقل من 15 سنة) و(15 سنة فأكثر) في المجال الكلّي. بينت النتائج أن الفئات ذات سنوات الخبرة الأعلى، ولا سيما فئتي (10 إلى أقل من 15 سنة) و(15 سنة فأكثر)، حققت متوسطات أعلى مقارنة بالفئات العمرية الأصغر، خاصة فئتي (أقل من 5

سنوات) و(5 إلى أقل من 10 سنوات) وذلك في أغلب المجالات. وتكررت هذه الفروق الدالة إحصائياً بين فئة **(5 إلى أقل من 10 سنوات)** وكل من فئتي **(10 إلى أقل من 15 سنة)** و**(15 سنة فأكثر)** في المجالات الأولى، الثاني، الرابع، والمجال الكلي، وجاءت هذه الفروق لصالح الفئتين الأعلى في سنوات الخبرة. كما ظهرت فروق دالة بين فئة **(أقل من 5 سنوات)** وكل من الفئتين الأعلى خبرة في المجالات الأولى، الثاني، الرابع، والمجال الكلي. أما في **المجال الثالث**، فقد كانت الفروق الدالة أقل مقارنة ببقية المجالات، واقتصرت على المقارنة بين الفئات العمرية الأصغر والفئة **(15 سنة فأكثر)**، وجاءت الفروق لصالح الفئة الأكثر خبرة. وبصورة عامة، تعكس نتائج المقارنات البعدية اتجاهها متزايداً في متوسطات الاستجابات وفقاً للزيادة في سنوات الخبرة، مما يدل على أن متغير سنوات الخبرة يؤثر في مستوى ممارسة المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين في المجالات المختلفة والمجال الكلي.

المناقشة

يعد المعلم الركيزة الأولى والأساسية في العملية التعليمية، ويعد امتلاكه لمهارات القرن الحادي والعشرين ركناً أساسياً لبناء طالب مؤهل لمتطلبات هذا العصر. أوضحت نتائج الدراسة الحالية امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم في قباطية لمهارات القرن الحادي والعشرين بدرجة كبيرة في كافة المجالات الفرعية والدرجة الكلية، حيث كان مجال الاتصال والتواصل الأعلى ممارسة من قبل المعلمين بينما مجال الثقافة الرقمية الأقل ممارسة. تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسات عديدة من ضمنها دراسة الجابرية وشحات (2022) والتي أوضحت ارتفاع درجة ممارسة معلمي ومعلمات العلوم في الحلقة الثانية في مسقط لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم. أما دراسة أبو هلال ومنصور (2023) أوضحت أن درجة ممارسة معلمات الصفوف في المرحلة الأساسية لمهارات القرن الحادي والعشرين مرتفعة وفقاً لوجهة نظرهن. واتفقت النتائج أيضاً مع دراسة العدوان وزملاؤه (2022) والتي بينت أن درجة ممارسة مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمي الجغرافيا في الجمهرية اليمينية كانت بدرجة كبيرة للمجالات كافة أعلاها مجال الابتكار وأدناها مجال المهارات الحياتية. ودراسة السلامة والمومني (2024) التي كشفت عن درجة امتلاك وممارسة المعلمين الحاصلين على جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي لمهارات القرن الحادي والعشرين وفقاً لوجهة نظرهم، حيث أوضحت الدراسة امتلاك المعلمين لهذه المهارات بدرجة كبيرة. اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات التي أوضحت أن درجة ممارسة مهارات القرن الحادي والعشرين من قبل المعلمين كانت متوسطة، كدراسة السحيمات (2022) التي أوضحت أن تصورات معلمي العلوم الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن حول ممارساتهم لمهارات القرن الحادي والعشرين كانت بدرجة متوسطة. بالإضافة لذلك، اختلفت نتائج الدراسة الحالية لدرجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات القرن الحادي والعشرين وفقاً لوجهة نظر المعلمين عن نتائج العديد من الدراسات التي تناولت هذه المهارات من وجهة نظر المشرفين التربويين. فمثلاً أوضحت دراسة القضاة (2022) إلى أن درجة ممارسة معلمي الجغرافيا لمهارات التدريس في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر مشرفيهم في الأردن جاءت متوسطة في الدرجة الكلية والمجالات الفرعية كافة. بالإضافة لذلك، في دراسة ل (AboAlrob, 2019) أوضح الباحث أن دور معلمي العلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة المرحلة الأساسية في مبحث العلوم جاء دون المستوى المطلوب، فقد أظهرت النتائج ممارسة المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين بدرجة منخفضة وبشكل غير منتظم والذي قد يؤثر بدوره على تنمية هذه المهارات لدى الطلبة. وفي نفس السياق أوضحت دراسة الزهراني وعبد الله (2021) أن تصورات مشرفي العلوم لممارسات معلمي العلوم لمهارات القرن الحادي والعشرين في منطقة مكة المكرمة كانت بدرجة متوسطة لكافة المجالات والدرجة الكلية. ومن الملاحظ أن درجة الممارسة قد تختلف أوتتشابه وفقاً لوجهات النظر بين المعلمين والمشرفين التربويين. فمثلاً، في دراسة ل الحربي وزملاؤها (2021) والتي هدفت لقياس مستوى مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمات اللغة العربية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات، أوضحت الدراسة عدم وجود فروق

ذات دلالة احصائية في المجالات الفرعية الخاصة في مهارات التعاون والمرونة والتكيف تعزى للمسمى الوظيفي، كما أوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المعلمات في بقية المهارات. ومن الواضح أن درجة الممارسة لهذه المهارات تختلف باختلاف طبيعة التخصص ونوعه، والمرحلة العمرية التي يقوم المعلم بتدريسها، بالإضافة إلى الممارسات البيداغوجية التي يقوم بها المعلم

وهذا ما تؤكدته دراسة (Martinez, 2022) حيث أوضح الباحث أن تبني تدريب المعلمين على استراتيجيات التعلم النشط كاستراتيجية التعلم بالمسرح قد يساهم في زيادة واكتساب ممارسة المتعلم لمهارات القرن الحادي والعشرين. وفي دراسة أخرى هدفت لقياس مستوى هذه الممارسات ضمن معلمي المرحلة الأساسية المرتقيين لتعليم العلوم أوضحت نتائج الدراسة اختلاف درجة هذه الممارسات بين المعلمين، وأوضحت الدراسة أن المعلمين الذين تبنوا هذه المهارات لأنهم يدعمون ويؤمنون بالتعلم ذو المعنى والتعلم مدى الحياة (Öztürk, 2023)

أوضحت الدراسة أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لدرجة ممارسة المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين في المجالات كافة والدرجة الكلية تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي، والمستوى الأكاديمي. وهذا ما اتفقت عليه العديد من الدراسات من ضمنها دراسة السحيمات (2022) ودراسة السلامة والمومني (2024) ودراسة القضاة (2022) ودراسة الزهراني وعبد الله (2021). وقد يعزى ذلك إلى تشابه التخصص للمعلمين في كل من هذه الدراسات، ومرورهم بنفس البرامج التعليمية سواء في الجامعات المحلية أو الإقليمية. وفي دراسة متناقضة لنتائج الدراسة الحالية، أوضح الباحثان الجابرية وشحات (2022) تفوق كلا من الإناث على الذكور لمهارات التعلم والإبتكار، وأن ممارسات كلا من المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس لمهارات القرن الحادي والعشرين كانت أعلى من ممارسات المعلمين الأصليين على درجات مختلفة في الدراسات العليا.

وبالنسبة لسنوات الخبرة، فقد أوضحت الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة احصائية لدرجة ممارسة المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين وفقاً لوجهة نظرهم في الدرجة الكلية والمجالات الفرعية كافة لصالح المعلمين الأعلى في سنوات الخبرة. تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسات عديدة أخرى من ضمنها دراسة القضاة (2021) حيث أظهر الباحث وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الخبرة لصالح المعلمين الأكثر خبرة. أما بقية الدراسات، كدراسة كل من السحيمات (2022)، السلامة والمومني (2024)، الحربي والتونسي (2024)، أبوهلال ومنصور (2023)، الزهراني وعبد الله (2021)، فقد كانت متناقضة بنتائجها لنتائج الدراسة الحالية، حيث أجمع الباحثون في تحليلاتهم عدم وجود فرقة ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وقد يعزى هذا الاختلاف في النتائج إلى ما استخلصه الباحثان (Sulaiman & Ismail, 2020) حيث أشار الباحثان إلى العلاقة الوثيقة بين الكفاءة المهنية للمعلمين ومهارات القرن الحادي والعشرين، والتي قد تتأثر بكل من الخصائص الشخصية، والممارسات التربوية، والكفاءة المهنية ونظام الإدارة المدرسية وسنوات الخبرة. مما قد يفسر تنامي استخدام المعلمين ذوي الخبرة الأعلى لمهارات القرن الحادي والعشرين مقارنة بالمعلمين ذوي سنوات الخبرة الأقل.

التوصيات والمقترحات

بعد الاطلاع على النتائج السابقة، توصي الباحثة بضرورة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا، والتركيز على مجال الثقافة الرقمية من خلال الدورات التدريبية المستقبلية، كما توصي الباحثة بضرورة اجراء المزيد من الدراسات حول مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة أنفسهم، وفي المناهج التعليمية.

المراجع باللغة العربية

- الأحمد، خ. (2005). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. دار الكتاب الجامعي الجديد.
- أبوهلال، س. ر. ع.، ومنصور، ع. ن. (2023). درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(31)، 59-76.
- الجابرية، إيمان بنت حميد بن سعيد بن حميد، & شحات، محمد علي أحمد. (2022). ممارسة معلمي العلوم بالحلقة الثانية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم. رسالة الخليج العربي، 43(166)، 13-35. <http://search.mandumah.com/Record/1350704>
- الحربي، نادية بنت خالد بن سالم، & التونسي، نبيلة بنت طاهر. (2021). مدى ممارسة المعلمات لمهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مقرر لغتي الخالدة من وجهة نظر معلمات المقرر ومشرفاته. التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، 40(192)، 559-605.
- الزهراني، عزة صالح عبد الله. (2021). واقع الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر مشرفيهم. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 115(460-419).
- الزهراني، عبدالعزيز (2019)، تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد (11)، عدد (1)، ج2.
- السلامات، محمد موسى، & المومني، جهاد. (2024). درجة امتلاك وممارسة المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 8(2)، 43-62.
- السحيمات، مهند عودة. (2022). مدى ممارسة معلمي العلوم الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم في الأردن. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 3(2)، 589-607.
- العدواني، خ.، الصلاحي، ع.، والفقير، ن. (2022). مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية من وجهة نظرهم. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 9(59)، 3.
- العتيبي ريم حمود. (2020). واقع مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم من وجهة نظر المعلمات. مجلة القراءة والمعرفة 20، الجزء الثاني 230 ديسمبر، 323-324. doi: 10.21608/mrk.2020.138183354-323.
- القضاة، نهار ذياب صبح. (2022). درجة ممارسة معلمي الجغرافيا في الأردن لمهارات التدريس في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر مشرفيهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(2)، 81-102.
- الهو يش يوسف. (2018). التنمية المهنية لمعلمي المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 282-247، 42(1).
- حسن شيماء. (2016). فاعلية برنامج مقترح لتطوير مناهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لتنمية مهارات الرياضيات المجتمعية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين. مجلة تربويات الرياضيات. مصر. 19(11)، 110-168.
- خميس ساما. (2012). مهارات القرن الـ 21 إطار عمل للتعليم من أجل المستقبل. مجلة الطفولة والتنمية: المجلس العربي للطفولة والتنمية : 2 (2).

غانم تقيده. (2016). برنامج تدريبي مقترح في كفايات معمم القرن الحادي والعشرين قائم على الاحتياجات التدريبية المعاصرة لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية وأثره في تنمية بعض الكفايات المعرفية لديهم. المؤتمر الدولي الأول: توجهات إستراتيجية في التعليم - تحديات المستقبل جامعة عين شمس - كلية التربية

عمر هشام، الصفتي مروة. (2018). واقع مهارات القرن الحادي والعشرين وعلاقتها بالممارسات التدريسية الإبداعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. 93(2)، 405-458. doi: 10.21608/saep.2018.166147

كمال. مها (2015). مهارات معلم القرن الواحد والعشرين في المؤتمر العلمي الرابع والعشرين للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان " برنامج اعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز". مصر

زامل، مجدي (2020) "الأدوار التي يمارسها المعلم الفلسطيني في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، وسبل مجلة تفعيلها في محافظة نابلس. جامعة الخليل للبحوث (العلوم الإنسانية): 11(2): 6.

شلاميش لؤي. 2021. درجة وعي مديري ومعلمي المدارس المهنية بمهارات القرن الحادي والعشرين في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر أنفسهم.. رسائل جامعة النجاح الوطنية.

شليبي، نوال (2014). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي. *المجلة الدولية المتخصصة*. 3 (10) 1-33.

شلش باسم، حرز الله حسام. (2017). الإشراف التربوي وعلاقته في التطور المهني لمعلمي الرياضيات في المرحلة فلسطين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. 5(17)،

ريال ف. (2021). أدوات جمع البيانات في البحث العلمي - بين المزايا والعيوب -. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*. 9(3)، 124-149. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/161550>

عمر هشام، الصفتي مروة. 2018. واقع مهارات القرن الحادي والعشرين وعلاقتها بالممارسات التدريسية الإبداعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، مج. 2018، ع. 93، ج. 2، ص ص. 405-458.

غمراري ليال ومحمود محمد ماجد. 2023. دور مُدرّسي مادّة الأحياء في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى متعلّمي المرحلة الإعدادية. أوراق ثقافية مجلة الاداب والعلوم الإنسانية. 23.

المكية، بند. (2021). درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين الأوائل والمعلمين أنفسهم، *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، جامعة الملك سعود، السعودية، 9.

مهدي، حسن ربحي (2018). فاعلية استراتيجية في التعلم الذكي تعتمد على التعلم بالاشروع وخدمات غوغل في إكساب الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى بعض مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة العلوم التربوية*، 30(1)، 101-126.

ميلز، جيوف (2012). البحث التربوي كفايات للتحليل والتطبيق..، ترجمة دار الفكر، صالح الدين عالم

المراجع باللغة الانجليزية

- Abualrob, M. M. (2019). The role of science teachers in developing the 21st century skills for the elementary school students. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education*, 15(1), Article e02206. <https://doi.org/10.29333/ijese/6368>
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, 41, 1–33.
- Balter, O. (2017). Moving technology-enhanced-learning forward: Bridging divides through leadership. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(3).
- Bedir, H. (2019). Pre-service ELT teachers' beliefs and perceptions on 21st century learning and innovation skills (4Cs). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 231–246. <https://doi.org/10.17263/jlls.547718>
- Brathwaite, A. D. (2011). Impact of leadership on professional development programs on districts' and schools' implementation of 21 st century skills. University of Southern California.
- Downie, S., Gao, X., Bedford, S., Bell, K., & Kuit, T. (2021). Technology enhanced learning environments in higher education: A cross-discipline study on teacher and student perceptions. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 18(4).
- Gordon, V. H. (2009). EARLY TWENTIETH CENTURY MANAGEMENT THEORIES AND MODELS THAT SHAPED TWENTY-FIRST CENTURY SCHOOL LEADERSHIP. *Journal of Philosophy & History of Education*, 59.
- Kayange, J. & Msiska, M. (2016). Teacher education in China: Training teacher for the 21st century. *Journal of New Horizons in Education*, 6(4). 204-210. <https://www.tojned.net/journals/tojned/.articles/v06i04/v06i04-24.pdf>
- Kim, S., Raza, M., & Seidman, E. (2019). Improving 21st-century teaching skills: The key to effective 21st-century learners. *Research in Comparative and International Education*, 14(1), 99-117.
- Martinez, C. (2022). Developing 21st century teaching skills: A case study of teaching and learning through project-based curriculum. *Cogent Education*, 9(1), 2024936. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2024936>
- Norahmi, M. (2017). 21st-century teachers: The students' perspectives. *Journal on English as a foreign Language*, 7(1), 77-96.
- Öztürk, B. (2023). Relation of 21st-century skills with science education: Prospective elementary teachers' evaluation. *Educational Academic Research*, 50, 126–139.
- Rotterham, A.J., & Willingham, D.T. (2010). 21st-century skills: Not new, but a worthy challenge. *American Educator*, 34(1), 17–20.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630–634.
- Shirley, D. (2017). The new imperatives of educational change. *Routledge. New York. Pág, 10*. Partnership for 21st Century skills 2002 Learning for the 21st century 1–7
- Wagner, T. (2014). The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need and what we can do about it. Basic Books.

- Rotherham, A. J., & Willingham, D. (2009). 21st century skills: The challenges ahead. *Educational Leadership*, 67(1), 16–2
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630–634.
- Care E, Griffin P and Wilson M 2018 *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (Springer International Publishing AG)
- Shidiq, A. S., & Yamtinah, S. (2019, February). Pre-service chemistry teachers' attitudes and attributes toward the twenty-first century skills. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1157, No. 4, p. 042014). IOP Publishing.
- Sulaiman, J., & Ismail, S. N. (2020). Teacher competence and 21st century skills in transformation schools 2025 (TS25). *Universal Journal of Educational Research*, 8(8), 3536–3544. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080821>
- The Partnership for 21st Century Skill (2006), *Framework for 21st Century Learning*, Ohio, USA.
- Quinn j, 2019. McEachen J, Fullan M, Gardner M, Drummy M. *Dive into deep learning: Tools for engagement*. Corwin Press
- Urbani, J. M., Roshandel, S., Michaels, R., & Truesdell, E. (2017). Developing and modeling 21st-century skills with preservice teachers. *Teacher Education Quarterly*, 44(4), 27–50.
- Voogt J, Roblin N2010.. 21st century skills. *Discussienota Zoetermeer: The Netherlands: Kennisnet*, 23 (03) (2010), p. 2000

عنوان البحث

**واقع تأهيل المعلمين في استخدام تكنولوجيا التعليم في أوقات الازمات في المدارس
الحكومية الإعدادية من وجهة نظرهم – لواء الناصرة**

نوال محمد كامل عباسه¹، ربي سمير رشيد ورور²

¹ كلية الدراسات العليا-جامعه النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين. بريد الكتروني: nawal.3abas@gmail.com

² كلية الدراسات العليا-جامعه النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين. بريد الكتروني: Wardbahus8@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/44>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/44>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور التأهيل في استخدام التعليم الإلكتروني أثناء الأزمات، وتبسيط الضوء على واقع التأهيل المخصص لاستخدام المنصات التعليمية، والكشف عن واقع التأهيل المخصص لتصميم الدروس ومتعلقاتها إلكترونياً، ولتحقيق هذه الأهداف اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة التي تم تطبيقها على عينة قصدية طبقية بلغت (106) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية الإعدادية في لواء الناصرة، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود دور وبدرجة متوسطة للتأهيل في استخدام التعليم الإلكتروني أثناء الأزمات وبدرجة بلغت (3.63)، وأظهرت النتائج أنه يوجد دور وبدرجة عالية للتأهيل المخصص لاستخدام المنصات التعليمية بلغت (3.73)، واتضح أن واقع المخصص لتصميم الدروس ومتعلقاتها إلكترونياً قد حصل على درجة متوسطة وبلغت (3.44)، وفي نهاية الدراسة أوصت الباحثات بنقاط عدة، كان أبرزها، تأهيل المعلمين وزيادة مهاراتهم لعرض الأفكار الصعبة في الدروس بطريقة شيقة عن طريق استخدام التعليم الإلكتروني، وضرورة تطوير التأهيل ليساعد المعلمين على الاستمرار في العملية التعليمية أثناء الانقطاع عن التعليم، وإجراء دراسات أخرى تتعلق بنوع التأهيل ومدته وكيفية التحضير له.

الكلمات المفتاحية: الأزمات التعليمية، تكنولوجيا التعليم، تأهيل المعلمين.

RESEARCH TITLE

The reality of qualifying teachers to use educational technology during crisis in governmental Middle schools from their point of view - Nazareth District

Nawal Mohamad Kamel Ababsi¹, Roba Samer Rashed Warwar²

¹ Graduate School, An-Najah National University, Nablus, Palestine. Email: nawal.3abas@gmail.com

² Graduate School, An-Najah National University, Nablus, Palestine. Email: Wardbahus8@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/44>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/71/44>

Received at 10/12/2025

Accepted at 17/12/2025

Published at 01/01/2026

Abstract

This study aimed to reveal the role of rehabilitation in using e-learning during crises, highlight the reality of rehabilitation allocated to using educational platforms, and reveal the reality of rehabilitation allocated to designing lessons and their accessories electronically. To achieve these goals, the study relied on the descriptive analytical approach and the questionnaire tool that was applied to a stratified intentional sample of (106) male and female teachers from governmental middle schools in Nazareth District. The results of this study revealed a role and a medium degree for rehabilitation in using e-learning during crises with a degree of (3.63). The results showed that there is a role and a high degree for rehabilitation allocated to using educational platforms with a degree of (3.73). It became clear that the reality allocated to designing lessons and their accessories electronically had obtained a medium degree of (3.44). At the end of the study, the researchers recommended several points, the most prominent of which were: qualifying teachers and increasing their skills to present difficult ideas in lessons in an interesting way by using e-learning, and the necessity of developing rehabilitation to help teachers continue the educational process during a break from education, and conducting other studies related to the type of rehabilitation, its duration, and how to prepare for it.

Key Words: Educational crises, educational technology, Qualifying teachers.

مقدمة:

نعيش في أوقات أزمات واضطرابات متعاقبة، سواء على نطاق محلي أو عالمي، فقد شهدت الأشهر الأولى من العام الدراسي 2023-2024 حرب السابع من أكتوبر على قطاع غزة، سبقها في العام 2021 الحرب الروسية الأوكرانية، وفي العام الدراسي 2019 - 2020 شهدنا الإغلاق العالمي الناتج عن جائحة كوفيد-19، وكانت جميع هذه الاضطرابات مصحوبة باضطرابات مدنية كبيرة حول حركة الحياة التعليمية، وفي خضم هذه الاضطرابات العالمية والمحلية، تحول وضع التعليم من وضع عادي إلى وضع أزمة حقيقية عطلت مساره، وسيطرت على البيئة الحاضنة له، وهو المجتمع المحلي والدولة ككل.

وبقي الخيار الأمثل لتصويب مسار التعليم ومحاولة استعادة أكبر قدر ممكن من سير العملية التعليمية، هو تعليم يعتمد كلياً على التكنولوجيا الرقمية الحديثة، فظهرت تساؤلات عن مستقبل التكنولوجيا الرقمية التعليمية ودورها في الأزمات، وكيف يمكن استغلالها في تأهيل المعلمين وتدريبهم ليكونوا على أتم الاستعداد في مواجهة أية أزمة (Selwyn, 2021)، كذلك برزت الحاجة إلى البحث في مجتمع التكنولوجيا التعليمية والنظر في مكانه أهميته العامة للظروف المعاصرة ودوره في الأزمات التعليمية، وقد يبدو هذا التحول في كيفية تصورنا وتعاملنا مع التكنولوجيا التعليمية غير واقعي، إلا أن الاستجابات التعليمية لجائحة كوفيد 19 سلطت الضوء على كيفية تعطيل أية فكرة عن الوضع الراهن وتعبئة الترتيبات البديلة بوقت قصير (Cai, & Irwin, 2021).

هذه المهلة القصيرة ناتجة عن الأزمة الفعلية التي تحدث، إذ أن الأزمة لا ترتبط عادة بالتعليم، كأزمة حرب أو جائحة عالمية، لكن تكون لها مؤشرات ودلائل على أنها ستقع ولا يمكن تفاديتها مرحلياً أو إيقافها بواسطة التعليم، كذلك تكون عواقبها هدامة للتعليم، كإغلاق المدارس، هذا الواقع الذي عايناه خلال أزمات دفع بالقائمين على العملية التعليمية في فلسطين وفي بلدان كثيرة إلى التفكير بالتكنولوجيا التعليمية كمشروع إيجابي يواجه هذه الأزمات ويستعد لها، وترتيب عملية الاستعداد تبدأ بتأهيل المعلمين لاستخدام هذه التكنولوجيا، لتكون الخيار الأمثل في تجاوز الأزمات، فقد تم التشاور مع المعلمين والإدارات بهذا الشأن، وقد واجهت الباحثات هذه الأزمات من خلال عملهن.

فلقد كان لاستخدام التكنولوجيا الرقمية الحديثة في التعليم مسعىً تطلعيًا ومتقائلاً بطبيعتها، حيث إن معظم أفراد المجتمع مدفوعون للعمل في هذا المجال للاستفادة من التكنولوجيا لتحسين التعلم والتدريس وأية جوانب أخرى ترتبط باستمرارية توفير التعليم، وبمرور الوقت أثناء الأزمات ثبت أن هذه التكنولوجيا تمثل قوة وضعفاً في الوقت ذاته، فمن ناحية أخرى، تظل التكنولوجيا التعليمية مجالاً ينخرط فيه الطلبة والمعلمون لتقليل آثار الأزمات وتحسين التعليم، وبهذا المعنى، يمكن وصف فكرة التكنولوجيا التعليمية بأنها مشروع إيجابي في الأساس، والتفكير بأن التكنولوجيا الرقمية قادرة على تحسين وضع التعليم، بالمقابل أثارت المخاوف بشأن القيود المعرفية لهذا التعليم وقلة الخبرة باستخدامها ومدى قدرة المدارس والجامعات مادياً وبشرياً على توظيفها (الحربي، 2019).

توقع التكنولوجيا التعليمية لأوقات الأزمات المستقبلية

ومع التفكير والبحث بدور التكنولوجيا في الأزمات ظهر التفكير الحقيقي بتأهيل المعلمين والمؤسسات التعليمية ككل وقت الأزمات، وكيف يمكننا توقع الأشكال المرغوبة للتكنولوجيا التعليمية في ضوء المخاطر المرتبطة بالأزمات والكوارث في المستقبل، فهناك عدد من الأزمات المترابطة مع التعليم، كأزمة تدمير البنية التحتية لشبكات الاتصال والمؤسسات التعليمية، أي إعادة تفكير في التكنولوجيا التعليمية وتأهيل المعلمين على استخدامها في أقصر وقت، وتدريبهم على استخدام تدفقات المعلومات عبر الإنترنت التي لا يمكن التنبؤ بما سيحصل لها أيضاً أثناء الأزمة (أبو فرحة، وأبو فرحة، 2024).

إنّ فإنّ الأزمات التعليمية والتكنولوجيا المخصصة للتعليم، هما مجالان واسعان، ولهما أبعاد كثيرة، فإنّصب التركيز على تأهيل المعلمين لاستخدام هذه التكنولوجيا وقت الأزمة لتخفيف حدتها على العملية التعليمية، فتم وضع بعض من الأسس لهذه التكنولوجيا وللتأهيل، ومنها بحسب دراسة أبو عرار (2022) بأنه تصميم تكنولوجيا تعليم بهدف الوصول إلى تعليم ملائم لكل منطقة، إذ تواجه أية منطقة في جميع أنحاء العالم نقصاً في المعلمين المؤهلين أو في البنية التكنولوجية التحتية. ومن الأسس أيضاً تمكين المعلمين من تصميم صفوف افتراضية في مختلف المواد، وتوفير منصات التعلم عبر الإنترنت.

وأكدت دراسة حسونة وآخرون (2023) على أساس آخر يتمثل في أن تكون تكنولوجيا التعليم والتأهيل وفق المحتوى الدراسي، وأن يكون التواصل من خلال التكنولوجيا فعال ومفهوم، بحيث لا يعيق شكل البرمجيات أو المنصات وواجهة تطبيقها التواصل بين مستخدميها، وأن يكون التدريس واستخدام تقنيات التعليم بشكل فعال.

وواقعنا المحلي في الضفة الغربية ومناطق الخط الأخضر لا يختلف كثيراً عن الواقع العالمي من حيث الأزمات والتأهيل وتكنولوجيا التعليم، أو التكنولوجيا الرقمية الحديثة المخصصة لأغراض تعليمية، إذ لاحظنا كمعلمين وأولياء أمور أن التكنولوجيا الحديثة تتطلب استعداد المعلم للقيام بمهنة التعليم إلكترونياً وقت الأزمات، ويكون قادر على مواجهة أي طارئ في أي وقت وهذا الاستعداد يتطلب تأهيل وتدريب على استخدام التكنولوجيا بكفاءة.

مشكلة الدراسة:

شهد لواء الناصرة وغيره من المناطق الفلسطينية أزمات أدت إلى إغلاق المؤسسات التعليمية، بدءاً من الروضات حتى مؤسسات التعليم العالي، منها جائحة كوفيد-19، والحرب الإسرائيلية على قطاع غزة منذ السابع من أكتوبر للعام 2023، كذلك تعرض مناطق شمال فلسطين المحتلة لهجمات عسكرية أدت إلى توقف التعليم كلياً أو جزئياً، ولجوء المؤسسات التعليمية إلى التعليم الإلكتروني (المعروف بالتعليم عن بُعد)، والذي يعتمد كلياً على تكنولوجيا التعليم (EdTech)، لكن الإشكالية التي لاحظتها الباحثات هي افتقار بعض من المعلمين للمهارات التي تعينهم على توظيف هذه التكنولوجيا في التعليم أثناء الأزمات، كذلك افتقار البعض الآخر للمعرفة اللازمة لاستخدام هذه التكنولوجيا، وأحياناً القيام بدوام وجاهي لفترة معينة ثم الانتقال للتعليم الإلكتروني لفترة أخرى، إضافة لمواجهة المعلمين لصعوبات في الانتقال من التعليم الوجاهي إلى التعليم الإلكتروني خلال فترات زمنية قصيرة، وهذا يعني نقل تصميم الأنشطة التعليمية والواجبات المدرسية والامتحانات وقوائم الطلبة وغيرها من متطلبات التعليم، من الوضع الوجاهي إلى الوضع الإلكتروني، الأمر الذي أربك المعلمين، نتج عن ذلك تحديات عدة لدى معلمي لواء الناصرة، وقد استقصت الباحثات ذلك من خلال سؤالهن لبعض من معلمي اللواء حول تلك التحديات، والتي كانت غالبيتها ناتجة عن قصور في تأهيلهم باستخدام تكنولوجيا التعليم، وعليه يمكن تلخيص مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي الآتي: ما واقع تأهيل المعلمين في استخدام تكنولوجيا التعليم في أوقات الازمات في المدارس الحكومية من وجهة نظرهم - لواء الناصرة؟

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما دور التأهيل في استخدام التعليم الإلكتروني أثناء الأزمات؟
2. ما واقع التأهيل المخصص لاستخدام المنصات التعليمية؟
3. ما واقع التأهيل المخصص لتصميم الدروس ومتعلقاتها إلكترونياً؟

أهداف الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على تحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن دور التأهيل في استخدام التعليم الإلكتروني أثناء الأزمات.
2. تسليط الضوء على واقع التأهيل المخصص لاستخدام المنصات التعليمية.
3. الكشف عن واقع التأهيل المخصص لتصميم الدروس ومتعلقاتها إلكترونياً.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذا الموضوع بجوانب مجتمعية وتعليمية على مستوى الدول والمؤسسات التعليمية المدعومة من قبل الجهات الرسمية وغير الرسمية، فهذه الدراسة تثير قضية تتعلق بأزمات عالمية تفيد مستويات عدة، بدءاً من طلبة المدارس حتى الجهات القائمة على هذه المؤسسات، وقد تكون هذه الأهمية العامة للدراسة، وفيما يتعلق بالأهمية النظرية توضح هذه الدراسة مفهومي من المفاهيم المتجددة تبعاً لتطورات الأحداث، الأول تأهيل المعلمين على استخدام تكنولوجيا التعليم، وذلك بالحديث عن مفهوم هذا التأهيل وكيفية وأهميته في العملية التعليمية، والثاني هو الأزمات التعليمية، وذلك بالحديث عن مفهومها الواسع وأنواعها. ومن حيث الأهمية التطبيقية والعملية لهذه الدراسة، فإنها تتضح في ثلاثة مجالات تفيد تحديداً المعلمين والقائمين على تأهيلهم، الجانب الأول يتمثل في الكشف عن دور التأهيل في استخدام التعليم الإلكتروني أثناء الأزمات، والثاني تسليط الضوء على واقع التأهيل المخصص لاستخدام المنصات التعليمية، والثالث هو الكشف عن واقع التأهيل المخصص لتصميم الدروس ومتعلقاتها إلكترونياً.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: لواء الناصرة في مناطق الخط الأخضر، فلسطين.

الحدود الزمنية: الفترة ما بين كانون الأول حتى شباط سنة 2025.

الحدود البشرية: معلمو المدارس الإعدادية الحكومية في لواء الناصرة.

الحدود الموضوعية: تأهيل المعلمين على استخدام تكنولوجيا التعليم أثناء الأزمات التعليمية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

تأهيل المعلمين على استخدام التكنولوجيا اصطلاحاً: تعرّف على أنها مجموعة من الإجراءات تكون على شكل تدريب المعلمين أو إكسابهم مهارات من شأنها رفع كفاياتهم وخبراتهم وقدراتهم على استخدام هذه التكنولوجيا بما يتوافق مع أهداف التربية والتعليم (شقور، 2012).

تأهيل المعلمين على استخدام التكنولوجيا إجرائياً: هي الدرجة الكلية على مقياس الدراسة بحسب استجابات أفراد العينة التي تعبر عن وجود تأهيل يتعلق باستخدام التعليم الإلكتروني والتأهيل المخصص لاستخدام المنصات التعليمية والمخصص لتصميم الدروس ومتعلقاتها إلكترونياً.

تكنولوجيا التعليم اصطلاحاً: جميع البرمجيات والتطبيقات والمنصات والأدوات والوسائل المخصصة للاستخدام في التعليم، أو يمكن استخدامها في التعليم، ويستطيع أفراد المجتمع المدرسي الاستفادة منها للحصول على المعلومات ومواردها، بحيث تتقاطع هذه التكنولوجيا وتشارك مع الوسائل التكنولوجية في تحقيق أهداف التعليم (Martínez, et al, 2022).

تكنولوجيا التعليم إجرائياً: هي الدرجة الكلية على مقياس الدراسة التي تدل على وجود تكنولوجيا التعليم المخصصة لتأهيل

المعلمين واستخدامها وقت الأزمات.

الآزمات التعليمية اصطلاحاً: أي معوقات أو تحديات من داخل المؤسسات التعليمية أو بالبيئة المحيطة بها تتسبب بحدوث فقدان للتعليم في جوانب تتعلق بجودة التعليم وانتظامه داخل المؤسسات التعليمية، وتمنع استمرار العملية التعليمية بمسارها الطبيعي والمألوف (أبو عرار، وآخرون، 2023).

الآزمات التعليمية إجرائياً: هي الدرجة الكلية على مقياس الدراسة وتدل على وجود أزمة تعليمية بناء على استجابات أفراد العينة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: تأهيل المعلمين:

يتضمن تأهيل المعلمين وإعدادهم وتدريبهم للالتحاق بمهنة التدريس العديد من الخطوات العامة، والتي تتعلق بكيفية تنظيم المواد الدراسية، وفهم بيئة الفصول الدراسية والقواعد والتعليمات، وكيفية تخطيط الدروس وإعدادها والتواصل مع الزملاء وأولياء الأمور، وتحضير المواد التعليمية، وكيفية التعامل مع الطلبة وضبط الصف، ويتضمن الإعداد تأهيل المعلم ليكون قادراً على الاستعداد للدرس وتنظيم وقته. ويتضمن هذا التأهيل تدريب المعلم على أن يكون لديه معرفة واسعة وعميقة بعملية التعلم والتعليم، وفهم للنظريات التربوية والمناهج التعليمية لتساعده على اتخاذ القرارات الصائبة وتوجيه الطلبة الفعّال، وتزويده بالقدرة على التخطيط والتنفيذ (Tondeur, et al, 2016).

ومع تزايد حضور التكنولوجيا في العملية التعليمية واستخداماتها الكثيرة، أصبح من الضروري تأهيل المعلمين على استخدامها، كي تتماشى والواقع العملي والحياتي للمجتمعات، وهذا جوهر البحث الحالي.

تأهيل المعلمين على استخدام التكنولوجيا:

انطلقت فكرة تأهيل المعلمين على استخدام التكنولوجيا من تكنولوجيا التعليم ذاتها، والمعروفة اختصاراً (EdTech)، فكما هو واضح من اسمها، يشير المعنى إلى التكنولوجيا المطبقة في التعليم. أي أن تكنولوجيا التعليم تجمع ما بين الأدوات التكنولوجية والرقمية التي تساعد المعلمين والطلاب في العملية التعليمية، وبين الحلول المستخدمة في التدريس والتعلم من تحسين العمليات التعليمية والأساليب التدريسية المستخدمة في الصفوف، ومن الأمثلة الواقعية على (EdTech) المنصات التعليمية والتطبيقات والفصول الدراسية الافتراضية والواقع الافتراضي واللعب والتعليم المختلط والمراقبة عبر الإنترنت أو الذكاء الاصطناعي (أبو فرحة، وأبو فرحة، 2024).

وعليه فإن معنى تأهيل المعلمين على استخدام التكنولوجيا يأخذ بعين الاعتبار بعض النقاط الأساسية في هيكلية التعليم، من حيث الهيكلية المادية والهيكلية البشرية، كذلك يتمثل هذا التأهيل في جوانب عدة، فمن حيث الهيكلية يأخذ التأهيل بعين الاعتبار أن تقديم أجهزة أو برامج التكنولوجيا التعليمية في الفصول الدراسية ليس كافياً، إذ يحتاج المعلمون إلى التدريب والدعم المناسبين لاستخدام التكنولوجيا التعليمية بثقة وتطور وشيء من الإبداع. والأمر لا يقتصر على المعلمين، إذ يمكن للطلاب أيضاً استخدام أجهزة الكمبيوتر المحمولة والأجهزة اللوحية في الفصل الدراسي لإثراء تجربتهم التعليمية، أي أن هذا التأهيل يوازن بين استخدام التكنولوجيا أثناء إعداد الدروس وإدارة سلوك الطلاب وتدريب المحتوى ودعم المتعلمين عندما يواجهون مشاكل مع الأدوات التكنولوجية (Canals, & Amenah, 2019).

ويأخذ التأهيل بعين الاعتبار حاجة المعلمين لتكوين وبناء خبرتهم التقنية، كذلك يوازن بين إيجابيات وسلبيات تكنولوجيا

التعليم، فقد تكون التكنولوجيا التعليمية قادرة على إحداث تغيير جذري، لذا فإن تدريب المعلمين على دمجها في أساليب التدريس أمر ضروري في العالم الرقمي، لكن توجد بعض المخاطر المحتملة التي يجب مراعاتها، ففي حين توفر التكنولوجيا التعليمية العديد من الفوائد، إلا أنها تتطلب بنية تحتية ومهارات رقمية مناسبة، وهناك خطر الاعتماد بشكل مفرط على التكنولوجيا بدلاً من التفاعلات وجهاً لوجه (Domingo, & Garganté, 2016).

وعليه فإن معنى تأهيل المعلمين على استخدام تكنولوجيا التعليم يشير إلى على تزويدهم بالمعرفة النظرية والتطبيق العملي والمهارات الأساسية واللازمة لاستخدام تكنولوجيا التعليم (EdTech) بفعالية في العملية التعليمية وفي إعداد الدروس والأنشطة التعليمية، ويتضمن هذا التأهيل إكسابهم المهارات التقنية، وتدريبهم على كيفية استخدام الأجهزة والتطبيقات والبرامج التعليمية المتنوعة، ويكون هذا التدريب على استخدام الحواسيب والأجهزة اللوحية والسبورة الذكية ومنصات التعلم وحتى تطبيقات الذكاء الاصطناعي (أحمد، 2019).

إضافة إلى أن التأهيل يعني إتقان المعلمين لاستخدام الأدوات الرقمية والمنصات التعليمية لإنشاء المحتوى التعليمي التفاعلي، أبرزها مقاطع الفيديو التعليمية والعروض التقديمية والأنشطة الرقمية. ويعني تطوير قدراتهم ومهاراتهم حول فهم كيفية دمج تكنولوجيا التعليم في المناهج الدراسية، ويكون هذا الدمج بطريقة تعزز التعلم والتعليم، وتجعل الدروس أكثر تفاعلية لدى الطلبة (Lazar, 2015).

ويتم هذا التأهيل المعلمين عن طريق التدريب والتطوير المهني، ويكون بطرق عدة في واقعا الفلسطيني، حيث تقوم وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بتقديم دورات وورشات عمل حول تكنولوجيا التعليم وما يستجد من تطورات تكنولوجية مخصصة للتعليم الإلكتروني، وتتنوع ما بين استخدام البرمجيات المنتشرة والإدارة الرقمية، كذلك تقوم وزارة المعارف الإسرائيلية في المدارس التي تقع تحت مسؤوليتها في القدس ومناطق الخط الأخضر، تقوم بتصميم دورات استكمال للمعلمين تتعلق بالتكنولوجيا.

وإجمالاً تتضمن هذه الدورات التدريب والتأهيل على تصميم أنشطة تعليمية تعتمد بشكل كلي على تكنولوجيا التعليم، ومن ذلك تصميم الأنشطة التعليمية، وتشتمل على كيفية استخدام التكنولوجيا لتقديم ملاحظات أو أوراق عمل بشكل فوري للطلاب، وذلك باستخدام خصائص مواقع التواصل الاجتماعي.

ويهدف هذا التأهيل إلى تخصيص التدريس بما يتناسب مع مستوى كل طالب وقدراته واستعداداته، وتسهيل مهام المعلم داخل وخارج الفصل الدراسي، وتعزيز تعلم جميع الطلاب، وتحسين تجربة الطالب مع المادة، وجعل الدروس أكثر متعة وقابلية أكبر للنقاش عن طريق تحفيز المجموعة المشاركة بالنقاش تكنولوجياً، وتهدف أيضاً إلى زيادة تحصيل الطلاب واحتفاظهم بالمعرفة التي تم تدريسها (Bakhmat et al, 2022).

كيفية تأهيل المعلمين على استخدام التكنولوجيا:

يتم هذا التأهيل وفق خطوات متنوعة ومتعددة، ويمكن إجمالها بثلاثة خطوات رئيسة على النحو الآتي:

أولاً: تقييم احتياجات المعلمين: تعد خطوة أساسية قبل أي تأهيل، لكن قبل البدء في برنامج تدريب المعلمين في مجال التكنولوجيا التعليمية، من الضروري أخذ الوقت الكافي في تقييم احتياجات وأهداف المعلمين والطلاب، أولاً، بالبحث في فيما يراد تحقيقه، والتحقق من أية تحديات أو فجوات يجب معالجتها، منها كيفية تعزيز مشاركة الطلاب، أو تحسين النتائج، أو مساعدة المعلمين بفهم أعمق للتكنولوجيا ككل، بعدها يتم البحث والتقصي في المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلمون والطلاب، منها على سبيل المثال اكتساب مهارات التعاون والتشارك وحل المشكلات باستخدام التكنولوجيا، كذلك التفكير في موارد التكنولوجيا التعليمية المتاحة، وبالأدوات التي يمكن استخدامها بعد التأهيل (الحربي، 2019).

ثانياً: تصميم محتوى التأهيل وتخصيصه:

بعد تقييم الاحتياجات والتعرف إلى فجوات المهارات لدى الجميع، يتم إنشاء محتوى تدريبي ذي صلة مباشرة مع الواقع التعليمي، بحيث يكون التأهيل مخصصاً لمجالات تدريس المعلمين ومستوياتهم الدراسية وأساليب التدريس السائدة، ويكون هذا المحتوى مرناً وقابل للتكيف مع احتياجات المعلمين المتغيرة، حيث تتمثل إحدى الطرق لتحقيق ذلك من خلال توفير دورات تعليمية تتيح للمعلمين اختيار الموضوعات التي تناسبهم وتناسب موادهم الدراسية، وأنا يكون محتوى الدورة قابل للتحديث باستمرار، حيث إن التكنولوجيا التعليمية مجال يتطور باستمرار (أحمد، 2019).

ثالثاً: التدريب العملي أثناء الدورة التدريبية: يعد الجلوس والاستماع خلال محاضرات التأهيل من الأنشطة السلبية وقد يكون مملاً، لذا فإن التدريب العملي الحقيقي على التكنولوجيا يكون أفضل لحصول المعلمين المتدربين على أقصى استفادة من تدريبهم، لذا يمكن دمج الأنشطة العملية مع المناقشات وفرص التعلم في التدريب، وقد يشمل ذلك المحاكاة الافتراضية والتصميمات ودراسات الحالة أو التعلم القائم على المشاريع، لمساعدة المعلمين على ممارسة وتطبيق مهاراتهم في التكنولوجيا التعليمية واقعياً، من خلال جعلها أكثر تفاعلية وجاذبية بالنسبة لهم، فقد يظلوا متحفزين ومهتمين بالعملية التدريبية، ويتم هذا التطبيق باستخدام المنصات أو المنتديات أو المجتمعات الافتراضية عبر الإنترنت لتسهيل التواصل والتعاون بين المعلمين، وبهذه الطريقة يمكنهم مشاركة الأفكار وطرح الأسئلة والتعلم من تجارب بعضهم البعض أثناء التأهيل (غويلة، 2013).

رابعاً: التقييم والدعم: قد يواجه بعض المعلمين صعوبة من الأدوات التكنولوجية والتطبيقات لأول مرة، وقد لا يكون بعض آخر على دراية بأساسيات استخدام التكنولوجيا، لذا يعد تقديم الدعم والتقييم أثناء التدريب أمراً بالغ الأهمية، ويمكن أن يؤدي إلى نجاح العملية برمتها، ويتم التقييم والدعم بالمساعدة المستمرة من خلال الموارد والبرامج التعليمية والملاحظات وحتى الوصول إلى الدعم الحقيقي للمعلم المتدرب، وسيساعد أيضاً في تقييم برنامج تدريب المعلمين (Romanenko, 2022).

أهمية التأهيل في العملية التعليمية:

لا شك أن التكنولوجيا التعليمية جعلت التعليم أكثر سهولة في الوصول إليه بالنسبة لعدد أكبر من الطلاب في جميع أنحاء العالم، لذا أنشئت العديد من مراكز التعليم التي تقدم - بمساعدة الأدوات التكنولوجية - طرق تدريس عبر الإنترنت أو هجينة (التعلم المختلط)، وبالتالي تسهيل الوصول إلى التعليم، وهذا من جهة، ومن ناحية أخرى، تجعل التكنولوجيا التعليمية التدريس أسهل، حيث تقدم وسائط وقنوات جديدة يمكن للمعلمين استكشافها للتواصل مع الطلاب، وفي وقتنا الحالي وبفضل التكنولوجيا يمكن للمعلمين التقييم بسهولة وسرعة أكبر، وإعداد الدروس بسرعة أكبر، وتصحيح التمارين تلقائياً، ومراقبة كل طالب على حدة أو اكتشاف متى لا يتبع الطالب وتيرة التعلم (المراحل، والزريقات، 2022).

لكن علينا أن نلاحظ أن التكنولوجيا التعليمية لا تحل محل المعلمين، إنما تساعدنا بالأدوات والتطبيقات التي توفرها على تطبيق خطط دروسهم وأهدافهم، والواقع أن أدوات التكنولوجيا التعليمية تتطلب التخطيط للتدريس بحيث يستجيب المحتوى لاحتياجات الطلاب في جميع الأوقات وأن تكون هناك استراتيجية تدريس لجميع المستويات، وفيما يتعلق بالتغيير في ديناميكيات العمل، تتضح أهمية التأهيل في تمكين المعلمين من منهجية سحابية التعلم الهجين، والتي تشير إلى تحميل الأنشطة والدروس والامتحانات والتقييمات على موقع خاص بالمعلم، حيث يتوفر للطلاب الوقت للعمل بمفردهم والاستفادة من الفصول الدراسية الإلكترونية (أبو فرحة، وأبو فرحة، 2024).

وعلى هذا النحو، تقدم المنصات التعليمية الكثير من البيانات المفيدة للمعلمين التي تساعدهم على فهم تطور الطلاب في الدروس، وهذا يساعد المعلمين على تحسين طرق تدريسهم بشكل أكبر لمعالجة القضايا التي تسبب مشاكل للطلاب، وذلك لوجود العديد من الفوائد الرئيسية للتكنولوجيا المطبقة على التعليم التي يمكن اكتسابها من هذا التأهيل، والذي تتضح أهميته في إمكانية تخصيص التدريس لتكييفه مع وتيرة واحتياجات كل طالب، الوصول إلى الطلاب من أي منطقة كانت، وتصميم دروس أكثر متعة وجاذبية تسهم في تحفيز الطلاب، وإمكانية تبادل تجارب الخوض بنقاش جماعي في الموضوع والتمارين العملية، فضلاً عن توفير عدد كبير من موارد التعلم المتاحة على الانترنت (Tondeur et al, 2016).

وتتمثل إحدى مزايا تطبيق التكنولوجيا التعليمية في مساعدة المعلمين على جعل دروسهم أكثر وتفاعلاً، لذا بعد تأهيل وتدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا، تتكون لديهم معرفة بالتفاصيل الدقيقة، مثل ميزات الأداة أو المنصة أو التطبيق، ولديهم الخبرات العملية على كيفية تطبيق التكنولوجيا في الفصل الدراسي، ويصبحوا أكثر معرفة بأساليب التدريس الحديثة والمبتكرة، وهذا يساعد كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب على فهم العالم الرقمي (Martínez, et al, 2022).

وتقدم التكنولوجيا التعليمية مجموعة من الأدوات والتطبيقات الرقمية التي يمكن تخصيصها لتتناسب الاحتياجات والتفضيلات الفردية للمعلمين، إذ يمكنهم الاختيار من بين مجموعة متنوعة من الدورات التدريبية حول مواضيع مختلفة واختيار تلك التي تلبي احتياجاتهم واهتماماتهم على أفضل وجه، حيث يضمن هذا النهج أن يتعلم الجميع فقط ما هو مناسب لممارساتهم التعليمية بحسب موادهم الدراسية، ومن تحسين أساليبهم إلى دمج التكنولوجيا في الفصل الدراسي، وهذا يمنحهم الكثير من الفرص لإدارة وقتهم وعبء العمل بالطريقة التي يريدونها مما يجعلهم أكثر كفاءة (Lazar, 2015).

وعندما يتعلم ويتقن المعلمون كيفية استخدام السبورة التفاعلية والواقع الافتراضي والمعرز والألعاب مثلاً، يمكنهم جعل التعلم أكثر إثارة وتفاعل وفائدة للطلاب، حيث تسمح العديد من أدوات EdTech للمعلمين بتقديم المحتوى بطريقة ديناميكية، مع السماح لهم أيضاً بتكييف أساليب التدريس الخاصة بهم لتتناسب متطلبات طلابهم، نتيجة لذلك لا يتعلم الطلاب الموضوع بشكل أكثر فعالية فحسب، بل يستمتعون أيضاً بعملية التعلم ككل (المراحل، والزريقات، 2022).

وترى الباحثات أن التأهيل يؤدي إلى تقديم ملاحظات بناءة، فبدلاً من قضاء ساعات في تصحيح الأوراق يدوياً، يمكن للمعلمين استخدام المنصات والتطبيقات للتصحيح ولتصميم وتقديم الاختبارات والمهام وأنواع أخرى من التقييمات، حيث توفر هذه الأدوات أيضاً للمعلمين بيانات ورؤى مفيدة، مما يسمح لهم بتقديم ملاحظات بناءة وفورية للطلاب، لذا يعرف الطلاب دائماً ما يحتاجون إليه لتحسين أدائهم، ويقدم المعلمون مساعدة مستهدفة.

المحور الثاني: الأزمان التعليمية:

واجه التعليم على المستوى الدولي أزمان عدة، منها ما أثر على مساره وتنفيذه بشكل مباشر، وأدى إلى انقطاع التعليم في المؤسسات التعليمية، وأبرز مثال على هذه الأزمان جائحة كوفيد-19 أو جائحة كورونا، والتي عايشناها ولاحظنا أنها تعد من أكبر الأزمان التي واجهها التعليم ككل في العصر الحديث، فقد أدت إلى إغلاق المدارس والجامعات في معظم دول العالم تقريباً وتحول التعليم الوجيه إلى تعليم عن بُعد بالاعتماد على التكنولوجيا، الأمر الذي كشف لنا كباحثين ومعلمين عن فجوات حقيقية في البنية التحتية التكنولوجية، وفي استعدادات المعلمين لهذا النوع من التعليم.

كذلك عشنا - ولا يزال البعض في فلسطين يعيش - وقائع الحرب الإسرائيلية على قطاع غزة ولاحظنا أثرها على التعليم، وكيف تؤدي إلى تدمير البنية التحتية للمؤسسات التعليمية، وتشريد الطلاب والمعلمين. فضلاً عن غيرها من الأزمان

الأزمات الاقتصادية التي تعانيها منها بعض الدول أو المجتمعات، والتي ينتج عنها الفقر والبطالة، فتؤدي إلى التسرب المدرسي وترك التعليم وتقليل فرص الطلبة الذين هم في سن التعليم الأساسي من الالتحاق بالتعليم، وهذا الأمر ملاحظ عياناً في بعض من القرى على المستوى المحلي.

مفهوم الأزمات التعليمية:

تعد الأزمات التعليمية مفهوماً علمياً وتربوياً متعدد الجوانب والأبعاد، حيث يمكن استخدامه لوصف العديد من الحالات السياسية والاجتماعية والتربوية التي تقلل من حضور التعليم وتنفيذه في المؤسسات التعليمية، ومن هذه الأزمات ما قد يكون ظاهراً ومعروفاً، ومنها ما يحتاج إلى التقصي والتعمق في الواقع التعليمي، وذلك لأن الأزمة التعليمية الواحدة هي أية حالة سلبية تواجهها الأنظمة التعليمية وتكون عبارة عن تحديات تؤثر على التعليم وتوفره، وبهذا المعنى أوضحت دراسة (Walter, & Pyżalski, 2022) أن الأزمة التعليمية أو الأزمات التعليمية ككل يمكن أن تكون عبارة عن ضعف في جودة التعليم، بحيث لا يكتسب الطلاب المهارات والمعارف الأساسية التي من المفترض أن يكتسبوها.

كذلك اعتبرت دراسة (أبو عرار، 2022) أن الأزمة التعليمية قد تتمثل في حالة عدم الحصول المساواة بين طبقات المجتمع الواحد في الحصول على التعليم المناسب، بحيث تكون فرص التعليم متاحة لفئة دون أخرى، وقد تكون فرصة التعليم أفضل بكثير لطبقة معينة دون الأخرى، مما يتسبب بفقدان تعليمي من حيث الكم والنوع، كذلك أشارت دراسة () أن عوامل أخرى مثل الموقع الجغرافي والوضع الاقتصادي والجنس والثقافة السائدة ونقص الموارد المخصصة للتعليم قد تتسبب بأزمة تعليمية، وهي حالة يتعرض فيها التعليم لأزمة داخلية.

والفاقد التعليمي والنقص في أسس العملية التعليمية ومكوناتها وهيكلتها هو أيضاً يعني أزمة تعليمية، بحيث يعني نقص المعلمين ذوي التأهيل العالي وضعف البنية التحتية للمؤسسات التعليمية، وقلة التمويل الكافي، وضعف أسس تدريب المعلمين وتأهيلهم وظروف العمل الصعبة في البيئة ككل، وانخفاض انخفاض الإنتاجية الاقتصادية، ووجود حالة من عدم المساواة الاجتماعية وعدم الاستقرار السياسي، هي عوامل تنعكس سلباً على قطاع التعليم ككل، وتعني وجود أزمة حقيقية تواجهها قطاعات الدولة ككل تتسبب بأزمة تعليمية (حسونة، وآخرون، 2023).

أنواع الأزمات التعليمية:

بناء على معاني الأزمات التعليمية فإنها تنحصر في أنواع محددة، منها أزمة قوة التعليم، فكما هو معروف أن التعليم هو المحرك الرئيسي للتنمية، وعلى الرغم من ذلك فإن البعض ممن هم في سن التعليم الإلزامي يفتقرون إلى الوصول إلى الموارد التعليمية الأساسية سواء في المدرسة أو خارجها، والتي تكون - أي الموارد التعليمية - جزء أساسي لرسم مسار التعليم العالي (Selwyn, 2021).

أما النوع الثاني فقد يكون عبارة عن أزمة اقتصادية حقيقية يواجهها التعليم، حيث يكون للفقر بين الأجيال تأثير سلبي خطير على النتائج الأكاديمية والحياتية، فالطلاب الذين ينشأون في مجتمعات منخفضة الدخل لديهم معدل أعلى من الغياب، ومستويات إنجاز أقل، وهم أكثر عرضة للانقطاع عن الدراسة، والنتيجة هي حلقة مفرغة حيث يؤدي الفقر إلى تفاقم العوائق البنوية أمام التعلم ويعيق وعد التعليم كمحرك للفرصة والاستقلال، وفي هذا السياق، فإن تمكين من هم في سن التعليم الإلزامي أمر بالغ الأهمية لكسر حلقة الفقر بين الأجيال. وإن المشاركة في تجارب التعليم خارج المدرسة تعزز التزامهم بالتعليم واهتمامهم به، وهو الأساس الضروري للبقاء في المدرسة والحصول على شهادة ما بعد الثانوية (Cai, & Irwin, 2020).

والنوع الثالث من الأزمات التعليمية هو أزمة الفرصة الحقيقية التي يجب أن تتوفر لجميع الطلبة، وهذا النوع من الأزمات يعني عدم حصولهم على الفرصة الحقيقية للتعلم، وتعني وجود تباعد كبير بين الطبقات الاجتماعية والاقتصادية، وهذا يؤدي إلى فجوة في الإنجاز التعليمي المطلوب، هذه هي النتيجة المنطقية للطلاب الذين يعانون من نقص الموارد ولديهم وصول محدود إلى الفرص اللازمة لتغذية ودعم إنجازاتهم الأكاديمية. وتعني فجوة الفرصة هذه أن الطلاب الذين ينشأون في مجتمعات محرومة لا يصلوا إلى إمكاناتهم الأكاديمية والحياتية الكاملة بسبب عدم المساواة في الوصول إلى الموارد داخل المدرسة وخارجها، إذ لا يحصل العديد منهم على فرصته الحقيقية في التعليم لتطوير ذاته، والكشف عن ميوله وتطويرها، فتبقى احتمالات نموه علمياً محدودة، فهو لم يحصل على فرصة التعليم الحقيقية (Rajić et al, 2021).

والنوع الرابع ناتج عن الأوضاع الصحية والسياسية للدولة ككل، فهذا النوع يعني أن الطلاب في المجتمعات المحرومة سياسياً وصحياً يواجهون تحديات صحية وجسدية وتغذوية وعقلية واجتماعية، إذ تعيق هذه الأوضاع التحاق الطلبة بالتعليم كما هو مأمول، كذلك عدم تركيز سياسة التعليم على نقاط الضعف والقوة والتفاوتات النظامية في المدارس العامة، يؤدي إلى تجاهل عوامل مهمة مثل التاريخ العائلي والصحة العقلية والثقافة والمعتقدات الراسخة حول قيمة التعليم والتحفيز الذي سيواجهه الطلاب (Hathaway et al, 2024).

وترى الباحثات أن نجاح الطلاب يعتمد على مزيج من التعلم في المدرسة المكمل بالوصول إلى موارد وفرص التعليم خارج المدرسة التي تعالج هذا التعقيد في حياة الطلاب، ونلاحظ أن المدارس لا تستطيع مواجهة الأزمات التعليمية لوحدها، فقطاع التعليم مرتبط بجميع مقومات الدولة وقطاعاتها.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

قام غويلة (2023) بدراسة هدفها التعرف إلى واقع استخدام التكنولوجيا الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين بمدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية في منطقة قصر بن الجزائرية، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة مع عينة بلغ عددها (734) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن أكثر العوامل التي تعيق دور التكنولوجيا الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين التكلفة المادية وضعف مهارة اللغة الإنجليزية لبعض المعلمين والمعلمات، وعُدن تأهيل كفاءات من المعلمين لتلبية متطلبات التدريس من خلال التكنولوجيا الرقمية، وضعف المحفزات للمعلمين الذين يستخدمون التكنولوجيا الرقمية، واتضح عدم وجود فروق بين استجابات المعلمين والمعلمات تبعاً لمتغيرات: الجنس والخبرة والدرجة العلمية.

وكان هدف دراسة حسونة وآخرون (2023) هو الكشف عن فاعلية منصة الكترونية قائمة على الحوسبة السحابية لخفض الفاقد التعليمي في مهارات البرمجة وتنمية اليقظة لها لدى طالبات المرحلة الإعدادية بمدارس الأونروا، اتبع الباحثان المنهج شبه التجريبي من خلال تطبيق اختبار المعارف لمهارات البرمجة، وبطاقة ملاحظة البرمجة، ومقياس اليقظة لمهارات البرمجة، وبطاقة تقييم جودة مهارات البرمجة قبلياً، وبعد التفاعل مع منصة التعلم الالكترونية على عينة قصدية مكونة من (42) طالبة ممن تتوفر لديهن الإمكانات (جهاز حاسوب، اتصال بالإنترنت) والراغبات بالمشاركة في تجربة البحث، وكشفت نتائج البحث عن فعالية بيئة التعلم الالكترونية القائمة على الحوسبة السحابية، التي أعدها الباحثان لخفض الفاقد التعليمي في مهارات البرمجة وتنمية اليقظة إليها لطالبات المرحلة الإعدادية بمدارس الأونروا، وتمتعت بالأثر الكبير جداً، كما حققت بيئة التعلم الالكترونية القائمة على الحوسبة السحابية مستوى يزيد عن مستوى اليقظة الافتراضي (85 %) في مهارات البرمجة لدى طالبات المرحلة الإعدادية بمدارس الأونروا بعد تطبيق المنصة الإلكترونية القائمة على الحوسبة السحابية حيث بلغ متوسط درجات مقياس اليقظة لمهارات البرمجة (91.22 %)، وهو مستوى مرتفع جداً.

وهدفت دراسة أبو عرار (2022) إلى الكشف عن أبرز التحديات التي تواجه التعليم في ظل الأزمات لطلبة المدارس الابتدائية في منطقة النقب من وجهة نظر المعلمين والمدرء. وكذلك الكشف عن ما إذا كان هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة المعنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين تحديات التعليم في ظل الأزمات والفاقد التعليمي لطلبة المدارس الابتدائية في منطقة النقب من وجهة نظر المعلمين والمدرء، حيث تم اختيار منهم عينة عشوائية بحجم (72) من المعلمين والمعلمات والمديرين والمدرءات، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تحديات التعليم في ظل الأزمات والفاقد التعليمي لطلبة المدارس الابتدائية في منطقة النقب من وجهة نظر المعلمين والمدرء، وتبين ان هناك فروق نحو تحديات التعليم في ظل الازمات تبعاً لمتغير (التصنيف الوظيفي، المؤهل العلمي)، وكذلك وجود فروق التصنيف الوظيفي، الا انه تبين عدم وجود فروق حسب المؤهل العلمي.

سعت دراسة الحربي (2019) إلى معرفة فعالية برامج تدريب المعلمين القائمة على تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة في تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم في دولة الكويت، ولتحقيق هذا الهدف اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة، حيث قام بتطبيقها على عينة عشوائية بلغ عددها (1700) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية الكويتية، وقد أظهرت النتائج أنه في جانب برامج التدريب التي يخضع لها المعلمون لا توجد فروق دالة إحصائية في برامج التدريب بين الذكور والإناث، بينما اتضح وجود فروق تعزى لسنوات الخبرة لصالح المعلم المتوسط الخبرة من (6-10) سنوات خبرة تعليمية.

وقام شقور (2012) بدراسة هدفها التعرف إلى واقع الإعداد التربوي للمعلم الفلسطيني في مجال تكنولوجيا التعليم في محافظة نابلس، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة، والتي تم تطبيقها على عينة عشوائية بلغ عددها (545) معلماً ومعلمة يعملون في مدارس محافظة نابلس، وبعد جمع البيانات وتحليلها بينت النتائج أن هناك في الأجهزة والتسهيلات التكنولوجية في برامج إعداد المعلمين وأن هناك تقديراً من قبل المبحوثين لإسهام مساقات تكنولوجيا التعليم في الإعداد المهني للطلبة، ولم يكن هناك أثر لمتغير الجنس في تقييم المعلم الفلسطيني لبرامج إعداد المعلم في مجال تكنولوجيا التعليم بينما كان هناك أثر لمتغير الخبرة في هذا التقييم.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

أجرى هاثواي وآخرون (Hathaway et al, 2024) دراسة بهدف الكشف عن درجة استعداد المعلمين عبر الإنترنت في أوقات الأزمات، والكشف عن اتجاهات نحو هذا الاستعداد، وذلك في كل من النرويج والولايات المتحدة، وقد أجريت هذه الدراسة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة، والتي تم توزيعها على عينة من المعلمين النرويجيين الذين بلغ عددهم (574) ومن الولايات المتحدة (239)، وقد أشارت النتائج إلى أن درجة الاستعداد كانت تتراوح ما بين عالية ومتوسطة، وقد جاء أولاً مجال: التركيز على الأدوات الرقمية، ثم استقلالية المعلم باستخدام التعليم عبر الإنترنت متوسطاً، ثم مجال التعاون باستخدام الشبكات ثالثاً وبدرجة متوسطة، بينما كانت الاتجاهات بدرجة متوسطة.

قام راجيك وآخرون (Rajić et al, 2022) بدراسة هدفها التحقق من إمكانية تحديد نتائج برنامج تعليم المعلمين الأولي الذي يعد المعلمين المستقبليين للتعامل مع الأزمات بنوعها المتوسط والكلي في أوكرانيا، وتحديد نتائج التعلم فيما يتعلق بنوع الأزمة التي يعالجونها، لذا أجري تحليل محتوى للمناهج الدراسية الخاصة بتعليم المعلمين وأجريت الدراسة بأداة الاستبانة على عينة بلغ عددها (305) من المعلمين، وقد أشارت النتائج إلى أن نتائج برنامج تعليم المعلمين تؤكد على فاعلية التعليم الالكتروني بدرجة كبيرة، واتضح عدم وجود علاقة بين الأزمات الاقتصادية والأزمات التعليمية، واتضح أن نتائج هذا البرنامج تحسن من قدرة المعلمين على التقييم بنسبة (27.3%)، وتحسن من قدرتهم في مجال التعليم ككل بنسبة (34%) من حيث التدريس والتفاعل مع الطلبة.

وقام كل من والتر وبيلزسكي (Walter, & Pyżalski, 2022) بدراسة هدفها الكشف عن الدروس المستفادة من التعليم عن بُعد في حالات الطوارئ بسبب كوفيد-19 للمعلمين من خلال تطوير كفاءات رقمية جديدة أو معدلة، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج الوصفي وأداة الاستبانة، حيث تم تطبيقها على عينة عشوائية بلغ عددها (891) معلماً في أوكرانيا، وقد اتضح من النتائج أن تطوير كفاءات رقمية جديدة أو معدلة لدى المعلمين، كانت بدرجة عالية في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الفصول الدراسية، وبدرجة متوسطة في مجال تصميم أنشطة تعليمية فعالة، وبدرجة متوسطة في مجال تعديل المهارات الرقمية للطلاب والمعلمين.

وسعى ستشوليكوفا (Stuchlikova, 2021) في دراسته إلى الكشف عن واقع تأهيل المعلمين للتعليم عن بُعد بعد أزمة كوفيد-19 في السويد، ولتحقيق هذا الهدف اتبع الباحث المنهج الوصفي وأداة الاستبانة مع عينة عشوائية من المعلمين السويديين بلغ عددهم (153)، وقد أظهرت النتائج أن استعداد المدرسة كان مرتبطاً بشكل أساسي بالجوانب الفنية، وأن المعلمين يفتقرون إلى الاستراتيجيات التربوية اللازمة في مشهد التعلم الناشئ للتعليم عن بُعد، وكشفت النتائج عن أربعة أنشطة تربوية في تأهيل المعلمين تشكل أهمية بالغة للتعليم عن بُعد في أوقات الأزمات، وهي تدريب المعلمين على اتخاذ القرارات و أثناء التحول إلى التعليم عن بُعد، وتطوير خطط الاستعداد للمدارس، وتدريب المعلمين على نواحي تكنولوجيا تتعلق بترابط الموضوعات، وتطوير القدرات الذاتية للمعلمين.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بتقصي أهمية تأهيل المعلمين وتحسين مهاراتهم وقدراتهم في استخدام التعليم الإلكتروني، كذلك تتشابه من حيث البحث في دور هذا التأهيل في تطبيق التعليم الإلكتروني أثناء الأزمات بصورة عامة، لكن الاختلاف ظهر في تميز الدراسة الحالية في تسليط الضوء على واقع التأهيل المخصص لاستخدام المنصات التعليمية، وفي الكشف عن واقع التأهيل المخصص لتصميم الدروس ومتعلقاتها إلكترونياً. إذ لم تتعمق الدراسات السابقة في هذه الموضوعات التي تعد أساسية لإنجاح التعليم الإلكتروني وقت الأزمات، فقد كان تركيزها منصباً على استخدام التكنولوجيا الرقمية في تعزيز مهارات المعلمين، وعلى الحوسبة السحابية وما يشابهها من تطبيقات لخفض الفاقد التعليمي، والتحديات التي تواجه التعليم في ظل الأزمات، وتدريب تدريب المعلمين القائمة على تكنولوجيا التعليم، وواقع الإعداد التربوي للمعلم الفلسطيني في مجال تكنولوجيا. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في أخذ فكرة موسعة وشاملة عن الأزمات التعليمية، وبخاصة الدراسات الأجنبية التي أوضحت أن الأزمات التعليمية ذات جوانب مختلفة، إضافة لتتبع مجالات أداة الدراسة الحالية (الاستبانة) بحسب ما تناولته تلك الدراسات، والاستدلال منها على كيفية صياغة فقرات الأداة.

الطريقة والإجراءات:

يتضمن هذا الجزء من الدراسة وصفاً للمنهجية المستخدمة ومجتمعها وكيفية اختيار العينة، كذلك تفصيل للأداة المستخدمة وطريقة تصحيحها، والأساليب الإحصائية الواردة في هذه الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

منهجية الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، فهو المنهج الأنسب للتعامل مع استجابة أفراد العينة على فقرات مقياس الدراسة والتحقق من واقع تأهيل المعلمين في استخدام تكنولوجيا التعليم أثناء الأزمات.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الإعدادية في لواء الناصرة، والذين يعملون في مدارس داخل الخط الأخضر، ومسجلين للعام الدراسي 2024 - 2025، والذين يقدر عددهم بحوالي (1200) معلماً ومعلمة بحسب إحصاءات وزارة المعارف الإسرائيلية.

عينة الدراسة:

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (106) معلماً ومعلمة الذين استجابوا على أداة الدراسة، وقد تم اختيارهم بطريقة طبقية قصدية، إذ تم اختيارهم من طبقة المدارس الإعدادية بناء على التحاقهم بدورات تأهيل تكنولوجيا، بحيث كان جميع المعلمين عينة الدراسة قد اشتركوا بدورات تأهيل أو استكمال (دورة واحدة على الأقل) في الثلاث سنوات الأخيرة. وقد تم اختيارهم من خمسة مدارس إعدادية في لواء الناصرة. وفيما يلي وصف لأفراد عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول رقم (1):

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب خصائصهم الديمغرافية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
سنوات الخدمة	من 1-5 سنوات	29	27.4%
	من 6-11 سنوات	47	44.3%
	فوق 12 سنة	30	28.3%
اللقب الأكاديمي	لقب أول	77	72.6%
	لقب ثاني	22	20.8%
	لقب ثالث	7	6.6%
الجنس	ذكر	31	29.2%
	أنثى	75	70.8%

أداة الدراسة:

تحقيقاً لأهداف هذه الدراسة تم استخدام أداة الاستبانة، حيث تم بناء فقراتها بناء على ما ورد في الدراسات السابقة من أفكار، ومنها دراسة شقور (2012) والحربي (2019) و أحمد (2019)، كذلك بعد الإطلاع الكافي على واقع تأهيل المعلمين على استخدام تكنولوجيا التعليم، تم تحديد الفقرات التي تتناسب وأهداف الدراسة الحالية، وتقسيمها إلى ثلاثة مجالات، حيث خرجت الصورة النهائية للأداة بقسمين أساسيين، الأول يتعلق بالخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة، وهي سنوات الخدمة واللقب والأكاديمي والجنس، والقسم الثاني مكون من (30) فقرة موزعة على ثلاثة محاور، كان المحور الأول مخصص لقياس واقع التأهيل المخصص لتصميم الدروس ومتعلقاتها إلكترونياً، والمحور الثاني مخصص لقياس واقع التأهيل المخصص لاستخدام المنصات التعليمية، والمحور الثالث مخصص لقياس دور التأهيل في استخدام التعليم الإلكتروني أثناء الأزمات، وبواقع (10) فقرات لكل محور.

وتم اعتماد سلم ليكرت الخماسي للإجابة عن فقرات الاستبانة، وهي (بدرجة كبيرة جداً = 5) و(بدرجة كبيرة = 4) و(بدرجة متوسطة = 3) و(بدرجة منخفضة = 2) و(بدرجة منخفضة جداً = 1)، وقد تم تحويلها إلى ثلاث درجات، بحيث تكون الدرجة عالية إذا كان المتوسط الحسابي للفقرة (3.67 فأكثر) وتكون الدرجة متوسطة إذا كان المتوسط الحسابي ما بين (2.33 - 3.36) وتكون الدرجة منخفضة إذا كان المتوسط الحسابي أقل من (2.33).

وقد تم التحقق من صدق الأداة بحساب معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) لفقرات الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة، وقد بلغت قيم معامل الارتباط ما بين (0.52 - 0.73)، مما يشير إلى اتساق داخلي لفقرات الأداة وأنها تشترك معاً في قياس ذلك التأهيل، كذلك تم حساب ثبات هذه الأداة باستخدام طريقة الاتساق الداخلي وبحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، حيث بلغت قيمة (α) معامل الثبات (0.83)، أي أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

تمت هذه الدراسة بخطوات محددة، فقد بدأت بتحديد مشكلة بحثية موجودة على أرض الواقع، وهي واقع تأهيل المعلمين على استخدام التكنولوجيا وقت الأزمات، ثم تحديد أداة الدراسة بالاستبانة بناء على أفكار من الدراسات السابقة، واختيار محاور الإطار النظري وتقسيمه إلى محورين، ثم تحديد العينة والتحقق من إمكانية الوصول إليها وإجراء هذه الدراسة، وبعد تأكد الباحثات من وجود عينة تستطيع الإجابة عن فقرات الأداة، وتحديد مشكلة الدراسة داخل البيئة المحلية داخل مناطق عام 1948، تم توجيه الأداة إلى معلمي المرحلة الإعدادية في لواء الناصرة، حيث بلغ عدد المستجيبين (106) معلماً ومعلمة، وبعد جمع استجاباتهم تم تحليلها والوصول إلى النتائج التي تمت مناقشتها ووضع التوصيات.

المعالجات الإحصائية:

اعتمدت هذه الدراسة على معادلة الثبات كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) لحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي، ومعامل الارتباط بيرسون (Person correlation) للكشف عن صدق الأداة، ثم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات الأداة على حدة، وللدرجة الكلية لكل محور ولالأداة ككل.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال ومناقشته:

نص السؤال: ما دور التأهيل في استخدام التعليم الإلكتروني أثناء الأزمات؟

للإجابة عن هذا السؤال، ومعرفة دور التأهيل في استخدام التعليم الإلكتروني أثناء الأزمات تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات كما هو موضح في الجدول رقم (2) الآتي:

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات لفقرات دور التأهيل في استخدام التعليم الإلكتروني أثناء الأزمات

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	ساعدني التأهيل على معرفة تفاصيل تصميم الدروس إلكترونياً	3.24	0.881	متوسطة
2	تمكنت بعد التأهيل من عرض الأفكار الصعبة في الدروس بطريقة شيقة إلكترونياً	3.18	0.623	متوسطة
3	استطيع تصميم الدرس الواحد بأكثر من طريقة	3.48	0.691	متوسطة
4	يمكنني تصميم اختبارات بطريقة إلكترونية بسهولة	3.55	0.516	متوسطة
5	استطعت بعد التأهيل دمج صور تعليمية بسهولة داخل الدروس والأنشطة	3.82	0.716	عالية
6	يمكنني تصميم أوراق عمل إلكترونياً وتوجيهها إلى الطلبة بسهولة	3.89	0.452	عالية
7	مكنني التأهيل من استخدام مقاطع الفيديو لتبسيط عمية الشرح	3.91	0.623	عالية
8	أستطيع وضع دروس إلكترونية من تصميمي على منصات تعليمية مختلفة	3.60	0.811	متوسطة
9	ساعدني التأهيل بالتعرف على منصات مخصصة لتصميم الدروس والأنشطة إلكترونياً	3.78	0.641	عالية
10	أستطيع تحميل الدرس/ النشاط ذاته على مواقع مختلفة بطرق مختلفة	3.86	0.654	عالية
	الدرجة الكلية	3.63	0.660	متوسطة

يتضح من بيانات الجدول الثاني أنه يوجد دور وبدرجة متوسطة للتأهيل في استخدام التعليم الإلكتروني أثناء الأزمات،

حيث بلغت الدرجة الكلية للمحور الأول (3.63)، فقد أشارت الإجابات إلى أن أعلى دور للتأهيل كان يتمثل في تمكين المعلمين من استخدام مقاطع الفيديو لتبسيط عملية الشرح، وتصميم أوراق عمل الكترونياً وتوجيهها إلى الطلبة بسهولة، ودمج صور تعليمية بسهولة داخل الدروس والأنشطة، وهذه الإجراءات تعد من الأمور الأساسية والبدئية التي يجب أن يتمكن منها المعلم، ويجب أن تكون ضمن التأهيل، بينما كان أقل دور للتأهيل يتمثل في عرض الأفكار الصعبة في الدروس بطريقة شيقة الكترونياً، يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الازمات المختلفة التي عاشها المعلمون في لواء الناصرة كانت ذات تأثير سلبي واضح وكبير على العملية التعليمية، إذ لم تسنح لهم الفرص التعليمية الكافية أثناء الازمات من ممارسة التعليم بالشكل الذي يرغبون به، ويمكن أن شكلت الازمات التعليمية عائقاً أمامهم حال دون ممارسة ما اكتسبوه أثناء التأهيل من من مهارات مختلفة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أبو عرار (2022) التي أوضحت أنه تواجه التعليم في ظل الازمات تحديات مختلفة، كذلك تفسر دراسة راجيك وآخرون (Rajić et al, 2022) هذا الدور المتوسط بأن تأهيل المعلمين وتحسن من قدرتهم في مجال التعليم والتدريس والتفاعل مع الطلبة بدرجة متوسطة.

نتائج الثاني ومناقشته:

نص السؤال: ما واقع التأهيل المخصص لاستخدام المنصات التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، ومعرفة واقع التأهيل المخصص لاستخدام المنصات التعليمية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات كما هو موضح في الجدول رقم (3) الآتي:

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات لفقرات واقع التأهيل المخصص لاستخدام المنصات التعليمية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	استطعت بعد التأهيل استخدام تطبيق الزووم بكفاءة عالية	3.89	0.452	عالية
2	تمكنت بعد التأهيل من استخدام عدة منصات مخصصة للتعليم عن بعد	3.82	0.391	عالية
3	أفادني التأهيل في استخدام المنصات التعليمية في النقاش الجماعي	3.77	0.495	عالية
4	تمكنت من توظيف المنصات التعليمية لتمرير أوراق العمل	3.91	0.371	عالية
5	استطعت بعد التأهيل توظيف هذه المنصات لتقييم مشاركات الطلبة عن بُعد	3.71	0.557	عالية
6	بعد التأهيل تمكنت من زيادة تفاعل الطلبة عن بُعد باستخدام هذه المنصات	3.23	0.639	متوسطة
7	زادت بعد التأهيل معرفتي باستخدام كافة إضافات المنصات المخصصة للتعليم عن بُعد	3.73	0.484	عالية
8	تمكنت من استخدام أكثر من منصة للدرس الواحد بعد التأهيل	3.95	0.617	عالية
9	أستطيع الآن استخدام أية منصة تعليمية دون عناء	3.76	0.781	عالية
10	يمكنني توظيف إضافات المنصات التعليمية لتوضيح المفاهيم المختلفة	3.51	0.587	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.73	0.537	عالية

يتضح من هذه البيانات أنه يوجد دور ودرجة عالية للتأهيل المخصص لاستخدام المنصات التعليمية، حيث بلغت الدراسة الكلية للمحور الثاني (3.73)، وكانت أعلى مظاهر هذا الواقع تتمثل في تمكين المعلمين من استخدام أكثر من منصة

للدروس الواحد، ومن توظيف المنصات التعليمية لتمير أوراق العمل، أما أقل مظاهر هذا الواقع فكانت زيادة تفاعل الطلبة عن بُعد باستخدام هذه المنصات. تفسر الباحثات هذه النتيجة أن واقع التأهيل من حيث الدورات والإرشادات والاستكمال يكون في أغلب الأوقات مخصصاً لمواكبة التطورات الحاصلة من المنصات التعليمية والمواقع الالكترونية التي تفيد العملية التعليمية، خصوصاً أننا لاحظنا إنشاء العديد من هذه المنصات بعد الأزمات، وتوجه وزارة المعارف المكثف لاستخدامها تجنباً لحدوث العديد من الاضطرابات أو الفقدان في الجانب التعليمي، فقد اشتمل التأهيل على كيفية استخدام هذه المنصات بشكل واقعي، إضافة إلى سهولة استخدام العديد منها، وفي هذا الشأن أشارت دراسة حسونة وآخرون (2023) عن وجود فاعلية للمنصات الالكترونية لخفض الفاقد التعليمي، كذلك تحدثت دراسة (Lazar, 2015) إلى أن التأهيل يعني إتقان المعلمين لاستخدام الأدوات الرقمية والمنصات التعليمية لإنشاء المحتوى التعليمي التفاعلي. كذلك أشارت دراسة أبو عرار (2022) إلى أن من أسس مواجهة الأزمات التعليمية توفير منصات التعلم عبر الإنترنت.

نتائج السؤال الثالث ومناقشته:

نص السؤال: ما واقع التأهيل المخصص لتصميم الدروس ومتعلقاتها إلكترونياً؟

للإجابة عن هذا السؤال، ومعرفة واقع التأهيل المخصص لتصميم الدروس ومتعلقاتها إلكترونياً، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات كما هو موضح في الجدول رقم (4) الآتي:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات لفقرات واقع التأهيل المخصص لتصميم الدروس ومتعلقاتها إلكترونياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أعتقد أن التأهيل ملائم لكافة المعلمين على اختلاف خصائصهم ومستوياتهم	3.78	0.571	عالية
2	تمكنت من إدارة الحصة عن بُعد أثناء الأزمات بفضل التأهيل	3.61	0.642	متوسطة
3	ساعدني التأهيل على الاستمرار في التعليم أثناء الأزمات كما بالوضع الطبيعي	3.52	0.622	متوسطة
4	تمكنت بفضل التأهيل من إعطاء الموضوعات التعليمية حقها أثناء الأزمات	3.36	0.539	متوسطة
5	ساعدني التأهيل على تمرير المعلومات المطلوب إيصالها للطلاب بكفاءة	3.36	0.451	متوسطة
6	أستطيع توظيف إمكانات تكنولوجيا التعليم أثناء الأزمات بوقت قصير نتيجة للتأهيل	3.47	0.432	متوسطة
7	أعتقد أن التأهيل الذي حصلت عليه كافياً لتنفيذ التعليم أثناء الأزمات	3.61	0.612	متوسطة
8	التأهيل مناسب للمواد التعليمية التي أدرسها	3.42	0.541	متوسطة
9	أرى أن التأهيل يتماشى مع واقع الإجراءات التعليمية كما في التعليم الوجاهي (استراتيجيات، أنشطة...)	3.13	0.415	متوسطة
10	ساعدني التأهيل على الاستمرار في العملية التعليمية رغم الانقطاع عن التعليم	3.18	0.523	متوسطة
الدرجة الكلية		3.44	0.534	متوسطة

يتضح من هذه البيانات أن الواقع المخصص لتصميم الدروس ومتعلقاتها إلكترونياً قد حصل على درجة متوسطة وبلغت (3.44)، وأن أعلى مظاهر هذه التأهيل تتمثل في ملاءمته لكافة المعلمين على اختلاف خصائصهم ومستوياتهم، ويزيد من قدرة المعلمين على إدارة الحصة عن بُعد أثناء الأزمات، ويساعدهم في توظيف إمكانيات تكنولوجيا التعليم أثناء الأزمات بوقت قصير، لكن بدرجة متوسطة، تفسر الباحثات هذه النتيجة بأن الدروس أساساً متنوعة، وتتضمن العديد من الأفكار والمفاهيم التي تتطلب تصاميم مختلفة، وتتطلب استخدام العديد من الإضافات في المنصات التعليمية والمواقع الإلكترونية المخصصة للتعليم، كذلك تتنوع إمكانيات الطلبة وقدراتهم في التعامل مع الواقع التعليمي الإلكتروني، وأحياناً كثيرة توجد دروس ذات أفكار جديدة تتطلب تعليم وجاهي تفاعلي بين الطالب والمعلم، وقد لا توفي تكنولوجيا التعليم بهذا الأمر، على الرغم من تعدد جوانبها الإيجابية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة

والتر وبيزلسكي (Walter, & Pyzalski, 2022) بأن قدرات المعلمين على استخدام تكنولوجيا المعلومات في الفصول الدراسية قد جاءت بدرجة متوسطة في مجال تصميم أنشطة تعليمية فعالة، وبدرجة متوسطة في مجال تعديل المهارات الرقمية للطلاب والمعلمين. وتحدثت دراسة أحمد (2019) عن أهمية التأهيل لسد فجوات المهارات لدى جميع المعلمين من خلال تأهيلهم بطريقة تتماشى ومستوياتهم الدراسية وأساليب التدريس السائدة.

التوصيات:

بناء على النتائج السابقة فإنه يمكن التوصية بما يلي:

- تأهيل المعلمين وزيادة مهاراتهم لعرض الأفكار الصعبة في الدروس بطريقة شيقة عن طريق استخدام التعليم الإلكتروني.
- تصميم دورات تأهيل تساعد المعلمين على معرفة تفاصيل تصميم الدروس إلكترونياً وكيفية إنشاؤها بالتفصيل.
- ضرورة تدريب المعلمين وتأهيلهم على كيفية زيادة تفاعل الطلبة عن بُعد باستخدام المنصات التعليمية.
- الاهتمام بجوانب توظيف المنصات التعليمية لتوضيح المفاهيم المختلفة في الدروس.
- ضرورة تطوير التأهيل لمساعد المعلمين على الاستمرار في العملية التعليمية أثناء الانقطاع عن التعليم.
- إعادة النظر بالتأهيل القائم ليتناسب مع مختلف المواد التعليمية.
- ضرورة إعادة النظر بطرق التأهيل كي تتماشى مع واقع الإجراءات التعليمية كما في التعليم الوجاهي.
- ضرورة تدريب المعلمين وتأهيلهم على كيفية إدارة الموضوعات التعليمية أثناء الأزمات عن طريق توظيف إمكانيات تكنولوجيا التعليم بوقت قصير.
- إجراء دراسات أخرى تتعلق بنوع التأهيل ومدته وكيفية التحضير له.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو عرار، منعم (2022). تحديات التعليم في ظل الازمات وعلاقته بالفاقد التعليمي لطلبة المدارس الابتدائية في منطقة النقب من وجهة نظر المعلمين والمدرء. *مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط*, 38 (8)، ص 86-102.
- أبو فرحة، إيناس، وأبو فرحة، ماهر (2024). التحول الرقمي في استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم من أجل مدارس ذكية في محافظة جنين. *مجلة العلوم التربوية و النفسية*, 13(8)، ص 32-44.
- أحمد، رامي (2019). درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم مادة العلوم الحياتية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس الزرقاء. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- الحربي، حنان (2019). فعالية برامج تدريب المعلمين القائمة على تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة في تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت. *مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس*، جزء 4، عدد 44، ص 259 - 306.
- حسونة، إسماعيل، والمشوخي، لمياء، والمشوخي، محمد (2023). فاعلية منصة إلكترونية قائمة على الحوسبة السحابية لخفض الفاقد في مهارات البرمجة وتنمية اليقظة لها لدى طالبات المرحلة الإعدادية بمدارس الأونروا. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني*, 17 (1)، ص 42 - 80.
- شقور، علي (2012). واقع الإعداد التربوي للمعلم الفلسطيني في مجال تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر معلمي المدارس في محافظة نابلس. *مجلة جامعة عين شمس*، مجلد 5، عدد 22، ص 1 - 40.
- غويلة، خيرية (2023). واقع استخدام التكنولوجيا الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين بمدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات: (دراسة ميدانية بمراقبة تعليم قصر بن غشير). *مجلة علوم التربية*، عدد 13.
- المراحلة، ايناس، والزريقات، إبراهيم. (2022). درجة استخدام التكنولوجيا المساندة في تنمية المهارات التواصلية والمهارات الاكاديمية للطلبة الصم والطلبة ضعيفي السمع وتحديات استخدامها من وجهة نظر الطلبة أنفسهم ومعلميهم. *مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط*, 38(9)، ص 68-107.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Bakhmat, N., & Popadych, O., & Derkach, L., & Shvardak, M., & Lukashchuk, M., & Romanenko, V. (2022). Using information technologies to train today teachers in the educational environment. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 14(2), p 479-499.
- Cai, Haiyan, & Irwin, King. (2020). Education technology for online learning in times of crisis." 2020 IEEE international conference on teaching, assessment, and learning for engineering (TALE). *IEEE Journal*.
- Canals, Laia, and Amenah Al-Rawashdeh (2019) Teacher training and teachers' attitudes towards educational technology in the deployment of online English language courses in Jordan. *Computer Assisted Language Learning*, 32(7), p 639-664.
- Domingo, Marta, & Garganté , Antoni (2016). Exploring the use of educational technology in primary education: Teachers' perception of mobile technology learning impacts and

applications' use in the classroom. **Computers in human behavior**, 56, p 21-28.

Hathaway, Dawn,& Greta, Gudmundsdottir,& Matthew, Korona (2024) Teachers' online preparedness in times of crises: Trends from Norway and US. **Education and Information Technologies**, 29(2), p 1489-1517.

Lazar, Stošić (2015). The importance of educational technology in teaching. **International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education** 3(1), p 111-119.

Martínez, Pérez, & Cabero, Almenara, & Barroso, Osuna, & Palacios, Rodríguez, (2022). T-MOOC for initial teacher training in digital competences: Technology and educational innovation. **In Frontiers in Education**, 7, p 846 – 900.

Rajić, V., Diković, M., Koludrović, M., & Daniela, L. (2021). Do we equip teachers to deal with global crisis? Case of initial teacher education in the Republic of Croatia. In Human, Technologies and Quality of Education (pp. 794-802). University of Latvia.

Selwyn, Neil (2021). Ed-Tech Within Limits: Anticipating educational technology in times of environmental crisis. **E-Learning and Digital Media**, 18(5), p 496-510.

Stuchlikova, L (2021) **Did the Covid-19 Crisis Prepare us for Digital Learning?**. 2021 19th International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications (ICETA). IEEE, 2021.

Tondeur, J., Van Braak, J., Siddiq, F., & Scherer, R. (2016). Time for a new approach to prepare future teachers for educational technology use: Its meaning and measurement. **Computers & Education**, 94, p 134-150.

Walter, Natalia, & Pyżalski, Jacek (2022). Lessons learned from Covid-19 emergency remote education. Adaptation to crisis distance education of teachers by developing new or modified digital competences. **Digital literacy for teachers**. 20(22), p 7-23.

RESEARCH TITLE

**Internet of Things (IoT) and Artificial Intelligence (AI) Based
Smart Cities Management: A Review Study**

Saleemah Najm Abdullah¹, Ali Saad Assaad^{2*}

¹ DR, Department of Insurance Techniques, Al-Furat Al-Awsat Technical University,, Iraq. E-mail:
dw.slema@atu.edu.iq

² DR, Department of Management, Faculty of Administrative Sciences and Economics, University of Isfahan, Iran. E-mail: alisaadassaad1989@gmail.com (Corresponding author).

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/45>

Received at 10/12/2025

Accepted at 17/12/2025

Published at 01/01/2026

Abstract

With how technology and metering have improved so quickly, smart cities can use a wide range of disconnected (IoT) and artificial intelligence (AI) devices with greater sophistication than ever before. The use of Artificial Intelligence (AI) as an integrated part of IoT technology regarding smart city safety and security represents a major step forward in urban safety and surveillance. The capacity of cities to detect, prevent, and react to security incidents in real-time can be improved with the help of AI-powered analytics integrated with IoT sensor networks. This research intends to provide a systematic study of the concepts of smart cities, focusing on the motivates and practical executions. Primarily, it focuses on the IoT and AI technologies driving smart city initiatives, discussing their necessary elements and defining their major attributes. Besides, it points to the significant challenges faced in the development of such urban centers.

Key Words: Internet of Things, Smart Cities, Artificial Intelligence, Smart Home.

إدارة المدن الذكية القائمة على إنترنت الأشياء (IoT) والذكاء الاصطناعي (AI): دراسة مراجعة

المستخلص

مع التطور السريع في التكنولوجيا وأنظمة القياس، أصبحت المدن الذكية قادرة على استخدام مجموعة واسعة من أجهزة إنترنت الأشياء (IoT) والذكاء الاصطناعي (AI) المنفصلة بدرجة من التطور تفوق ما كان عليه الحال في السابق. ويُعدّ توظيف الذكاء الاصطناعي كجزء متكامل من تقنيات إنترنت الأشياء في مجال سلامة وأمن المدن الذكية خطوة نوعية متقدمة في تعزيز الأمن الحضري وأنظمة المراقبة. إذ تسهم التحليلات المدعومة بالذكاء الاصطناعي، والمندمجة مع شبكات مستشعرات إنترنت الأشياء، في تحسين قدرة المدن على الكشف عن الحوادث الأمنية والوقاية منها والاستجابة لها في الوقت الحقيقي.

وتهدف هذه الدراسة إلى تقديم بحث منهجي حول مفاهيم المدن الذكية، مع التركيز على الدوافع والتطبيقات العملية. كما تركز بصورة أساسية على تقنيات إنترنت الأشياء والذكاء الاصطناعي التي تقود مبادرات المدن الذكية، من خلال مناقشة مكوناتها الأساسية وتحديد خصائصها الرئيسية. وإلى جانب ذلك، تسلط الدراسة الضوء على التحديات الجوهرية التي تواجه تطوير هذا النوع من المراكز الحضرية.

الكلمات المفتاحية: إنترنت الأشياء، المدن الذكية، الذكاء الاصطناعي، المنزل الذكي.

Introduction

The urgent need to provide infrastructure and services to urban residents has been fueled by a spike in population density in city centers (Wolniak and Stecula, 2024). This geo has substantially increased the number of digital devices including sensors, actuators, smartphones, etc. This also marks the demand IoT and AI technologies. The devices can connect and communicate with each other over the internet which increases their potential impact (Camacho et al, 2024).

A multitude of autonomous systems linked by self-regulating networks makes up an Internet of Things (IoT) framework (Jagatheesaperumal et al., 2024). Generally, IoT is technology that incorporates physical objects that are pervasive, dispersed, and that have low processing and storage capabilities (Omran et al., 2024). Its core focus is the enhancement of the smart cities and the infrastructures supporting the cities in terms of reliability, performance, and security (Wang et al., 2024). AI, on the contrary, improves the effect of the decision made by the systems through its ability to assess complexities and huge volumes of information in record time with remarkable accuracy to reveal insights and patterns that are otherwise invisible to people (Herath & Mittal, 2022; Alahi et al., 2023). Decision made are supposed to be supported by data and in this case, AI helps drive the organization to the intended destination with the least number of mistakes possible and the most desired results (Assaad et al., 2024, Bibri et al., 2023). Hence, this article gives an in-depth analysis of various smart city projects that make use of AI and IoT technologies.

Global advancements have encouraged the creation of smart cities that use cutting-edge technologies. These cities use smart technologies such as the surveillance cameras and sensors used for city monitoring and vehicle traffic management systems. Along with other sources, sensors used in the IoT regions can be used to collect geo-location data, which can be employed for the tracking of vehicles, bicycles, etc. Complex systems of artificial intelligence synthesize existing datasets with complex, layered algorithms to discover patterns in the information. Each cycle of data processing where the system interacts with the datasets results in the modification of the artificial intelligence system which fine tunes the data systems in the process (Hammoumi, Maanan & Rhinane, 2024.) Many administrative functions use Looming Technology to improve functions related with Air and Noise Pollution, Congestion, and Surveillance Systems. Moreover, Artificial Intelligence (AI) is of tremendous help to administrative professionals by supporting in task optimization, efficiency, and productivity. AI's goals are to augment, not replace. It is a powerful tool in easing administrative burdens and propelling career advancement (Chen, Sivaparthipan & Muthu, 2022; Belli et al., 2020) Concerning the Internet. It dynamically connects billions of people. The next phase of the Internet's evolution will make it possible to establish more intricate interactions between objects (Janssen et al., 2019). In 2011 the number of inter-connected devices was considerably more than the number of people using the Internet (Ketu & Mishra, 2022). Today, artificial intelligent tools like ChatGPT demonstrate how AI can be harnessed to fundamentally alter our approaches to data analytics and administrative management (Zhang, Manogaran & Muthu, 2020). IoT and AI technologies are poised to transform a multitude of spheres in life organized under the smart city concept: health, security, and transportation. In addition to this, they might actively participate at the country level advocating on policies involving energy savings, reduction of pollution and so on. They also enable remote monitoring and critical infrastructure management (Jovari 2024, Rahaman & Bhakt Vaishali 2023). In this regard also, the integration of Internet of Things (IoT) and Artificial Intelligence (AI) will improve the effectiveness, lowering the cost, and increasing the security of operations in various fields by taking energy conservation, economic factors, and reliability

into account (Abd Aziz, Abdullah & Sofyan 2023). IoT and AI-based interrelations are shown in the Figure 1.

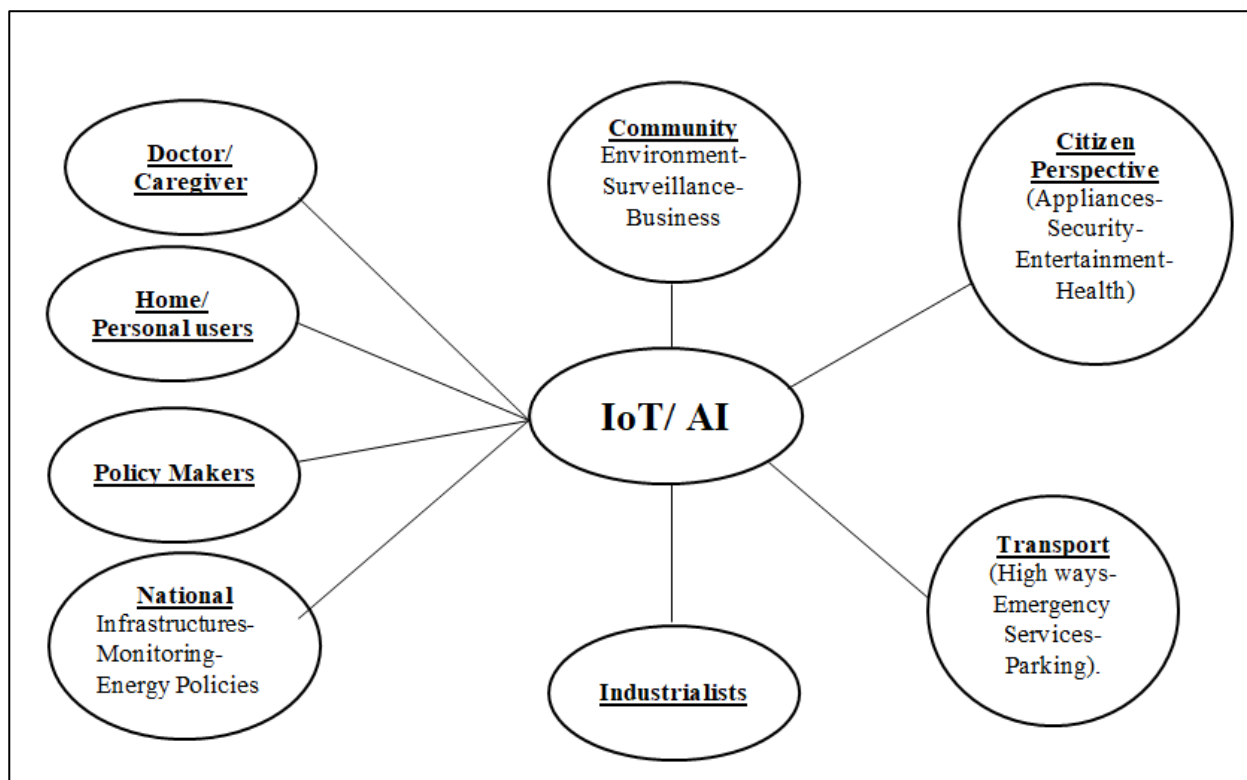


Fig1: IoT and AI-based interconnections

IoT for Smart Cities

The Internet of Things (IoT) is an extensive network system that uses standard communication formats and is intrinsically connected to the internet. More precisely, the Internet of Things (IoT) is defined by the ability to capture, read, and comprehend diverse entities within the domain of their presence and, more importantly, the power to act on their environment. This is predicated on the progress of diverse devices and means of communication (Syed et al, 2021). IoT systems comprise of diverse categories of smart electronics including the cellular phone and items less regarded as electronics including food, smart homes, infrastructure, public utilities, monuments, and even bindeez, which can all cohesively operate to serve a single purpose. One of the most pivotal aspects of the Internet of Things (IoT) is the influence on the clients' lives. In the next section, we will discuss the various IoT developments and their implications (Assaad et al, 2024; Majeed et al, 2021).

1. Addressing: the internet possess the ability to facilitate meaningful relationships among people and foster interconnectivity among devices and things developing intelligent surroundings. Being able to uniquely identify objects is important for the proper and optimal functioning of IoT systems. This is mostly the case because proper and unique addressing of the limitless range of devices is crucial for proper management of the devices over the Internet (Bedi et al., 2022). Unique identification is important but devices with other attributes such as reliability, scale, and resolution come forth as primary needs to be considered for creating a proper addressing scheme (Yu et al., 2022).

2. Wireless Sensor Network: WSNs provide useful information and can be helpful in numerous areas, including but not limited to, the medical field, government, environmental science, and the monitoring of earthquakes. Moreover, WSNs can be combined with RFID technology to collect additional data on the location, movement, and temperature of an object (Yu et al. 2022).

3. Radio-Frequency Identification (RFID): These systems, comprising readers and tags, are fundamental to the framework of the Internet of Things (IoT). When applied to an object, this technology enables the automation of identification, which allows each object to be given a unique digital identity. This automation allows the object to be integrated into a network, which can be linked to other digital data and services (John et al. 2022).

4. Middleware: One of the most crucial points of data collection, chatting, and processing is the application of middleware, which is the primary software layer that connects various devices, network edges, and the different software systems to the application layer. The aim of middleware is to consolidate and simplify the functions and communications of the relevant systems (John et al. 2022; Majeed et al. 2021).

AI for Smart Cities

The combination of AI and smart cities come with a variety of benefits with regards to productivity, safety and overall well-being of the people within the city (Ramu et al. 2022). In urban settings, cross leveraging blades of machine learning and other emerging AI technologies is conservatively transformational and operationally impactful with a low burden on the environment. Moreover, AI smart radiant systems' digital front ends to services are altering the way public services are provided and there is a new form of interaction and active involvement of people (Khanh et al. 2023).

1. Using Big Data: The use of big data with the Internet of Things (IoT) enables cities to achieve their urban development objectives. The data collected helps the city understand its pulse. With the city analytics design data, city officials can capture and analyze large volumes of data (Wu et al., 2024). The powerful use of big data helps municipalities identify and analyze risk factors to improve response policing. The big data also assists forecasting and planning for urbanizations. These approaches identify and analyze emerging issues of citizen interests, problems, and needs. In addition, timely data helps improve response and recovery efforts for disasters like hurricanes and earthquakes (Allam & Dhunny, 2019).

2. Tackling Environmental Issues: In our efforts towards preventing climate change, we see that there is a need for every future city to incorporate practices for effective and sustainable waste management. The increasing concentration of greenhouse gases, marine debris and litter in our towns has spawned a new concept, "smart cities" (Camacho et al. 2024, Allam and Dhunny 2019). The designs for energy-efficient buildings, coupled with renewable energy sources, air-quality monitoring systems and similar innovations, are leading this charge. If cities deploy air-quality sensors in convenient urban positions, they will be able to collect essential pollution level data, identify why certain areas have lower levels of air (Mark and Anya, 2018), and even determine the spatial positions of pollution sources. This is a key development in the practice of air pollution control in highly urbanized areas. AI is central to the emerging domain of e-mobility, which automates the management of strategic charging for electric vehicles in equilibrium with the pulsations of city life. The ever-increasing capability of machine learning to pluck facts from fiction has sharpened the instrument of public safety in the hands of defenders, facilitating deeper analytical processes on violent events (Yigitcanlar et al 2020, Chatterjee, Kar, and Gupta 2018).

IoT Applications for Smart Cities

IoT connects a variety of devices through the internet, bringing them together for enhanced interaction. To enable this connectivity, sensors can be deployed in various locations to gather and analyze data, ultimately improving functionality and efficiency (Ghaffarianhoseini, 2024). Figure 2 illustrates the key applications of IoT in smart cities. The core concepts pertaining to this subject are elaborated upon as follows.

A)- Smart Parking Lots: By facilitating intelligent monitoring, we can track the arrival and departure of various vehicles in different parking zones throughout the city. Therefore, smart parking areas should be designed to accommodate the volume of cars in each specific location (Wang et al., 2024). Furthermore, new parking facilities should be established in areas with a greater concentration of vehicles. Similarly, data from these smart parking facilities can enhance the daily experiences of both vehicle owners and parking lot operators in a smart city context (Chen et al., 2022).

B)- Environmental Pollution: A city cannot truly be regarded as vibrant if its residents are struggling. Therefore, an insightful city should monitor environmental pollution and keep its citizens informed, especially those with health concerns (Syed et al., 2021).

C)- Vehicular Traffic: Information on vehicle movement is one of the most critical resources in a modern smart city. By leveraging this data and employing appropriate analysis techniques, both citizens and government agencies can gain significant advantages. Additionally, residents can utilize vehicle movement information to estimate their arrival times at various destinations (Bauer, Sanchez & Song, 2021).

D) - Smart Homes: Smart homes can be enhanced by leveraging the data generated by various sensors. For instance, innovative demand response capabilities can be integrated, allowing for real-time monitoring of pollution levels. This way, users can be alerted if pollution exceeds acceptable thresholds (Bellini, Nesi & Pantaleo, 2022).

E)- Surveillance Systems: in a smart city, ensuring the safety of its residents is a top priority. Therefore, it is essential for the entire urban environment to be under constant surveillance. However, analyzing this data and detecting criminal activity presents significant challenges (Whaiduzzaman et al., 2022).

F) - Weather and Water Systems: climate and water management systems can utilize various sensors to gather essential data, such as temperature, rainfall, wind speed, and atmospheric pressure. This information can significantly enhance the efficiency of smart cities (Englund et al., 2021; Ketu & Mishra, 2022).

AI Applications for Smart Cities

Artificial intelligence and machine learning algorithms have become essential components across various industries, playing a vital role in the development of smart cities (Bedi et al., 2022). The integration of AI-driven intelligent machines, enhanced by machine learning, establishes a cyber-physical environment that encompasses traffic sensors, industrial control systems, surveillance cameras, environmental sensors, smart meters, and more (Wolniak & Stecuła, 2024; Mark & Anya, 2019).

Analyzing the data collected from these advanced machines enables predictive analysis and informed decision-making, which are critical for effective smart city planning. By efficiently processing vast quantities of data with speed and precision, AI enables city officials to uncover patterns and trends that inform smarter resource management decisions for the urban environment.

There are five AI applications that can be supremely beneficial at five vital AI in a Smart City:

A) - Solving City-wide parking issues using AI based technologies: with the surge in population clustering in Cities, the street traffic has massively increased and finding a parking space has become increasingly difficult. In commercially dense neighborhoods, parking zones are being utilized to their full capacity. City officials are struggling to adjust pricing dynamically based on demand, which hampers their efforts to enhance revenue from parking

facilities (Wolniak & Stecula, 2024). Parking zones in commercially dense areas observe more demand with higher parking charges during rush hours; however, nearby parking zones are not fully utilized to balance the traffic even if the parking charge is lower (Herath et al., 2022). In this context, artificial intelligence offers an effective solution by forecasting demand for parking spaces across various city zones and adjusting the availability of those spaces accordingly (Braun et al., 2019). Utilizing AI to predict parking lot occupancy can guarantee that ample parking is accessible in high-demand areas, thereby minimizing the time individuals spend searching for a spot. This enhanced capability allows for a clearer understanding of demand trends throughout different times of the year, whether during festivals or regular periods (Sarker, 2022).

B)- Efficient Transport Management with AI based applications: with urban populations on the rise, cities are facing significant challenges such as severe traffic congestion and inadequate management of public transportation systems and resources. The growing need for enhanced mobility and road safety has prompted developing nations to undertake substantial upgrades to their infrastructure, particularly focusing on modernizing transportation systems (Zoumpoulis et al., 2024). AI can be harnessed by authorities to integrate various functions within the transportation department, including the scheduling and planning of public transit, fleet operations, workforce management, and addressing citizen complaints. This integration allows for improved planning and execution of transportation activities, enabling officials to oversee performance more effectively (Al Sharif & Pokharel, 2022). An AI-driven Passenger Management System can provide commuters with timely updates through smart devices across different modes of transport, delivering real-time information on road incidents, delays, and vehicle malfunctions. This facilitates informed decision-making for traffic management when developing transportation routes and schedules, thereby alleviating urban congestion (Hammoumi, Maanan & Rhinane, 2024). Furthermore, AI can analyze past and current transportation usage trends, assisting city planners in pinpointing the most frequented routes and peak travel times. This valuable insight can optimize scheduling, pricing strategies, and the allocation of transport resources, ensuring an adequate number of vehicles are available to meet passenger demand. Moreover, AI technology can continuously monitor transport system performance in real-time, offering forecasts and identifying potential issues before they arise through intuitive dashboards. These capabilities help the city authorities predict the number of passengers expected and fare collection for each bus stop to manage and schedule the buses as per the demand, saving on fuel costs and travel time. This can help to reduce delays and improve the overall reliability of transport services (Yigitcanlar et al., 2020; Allam & Dhunny, 2019).

C) - Efficiently disposing and Managing Solid Waste: The gathering, processing, transportation, and disposal of solid waste, especially which produced in urban areas, has emerged as a growing challenge for both governments and residents. For local authorities, the mismanagement of waste collection and disposal has long posed significant difficulties. Factors such as operating in isolation, a lack of effective coordination with waste collectors, and inefficient use of resources are at the heart of the issue (Pan & Zhang, 2023). AI can be used to analyze data on waste generation patterns in different areas of the city by providing predictive 'bin fill' alerts helping city officials to identify areas where waste collection needs to be initialized. This information can be leveraged to enhance the scheduling and allocation of waste collection resources, ensuring that the process is carried out efficiently (Zhou & Kankanhalli, 2021). Furthermore, artificial intelligence can be utilized to determine the most effective routes for garbage collection, taking into account the position of each bin. This approach allows the collection crew to follow the optimal path for waste disposal. Real-time monitoring of waste collection systems through dashboards is instrumental in detecting

potential issues before they arise. This capability is crucial for city officials, as it aids in minimizing waste buildup and elevating the overall cleanliness of urban areas (Garg & Namitan, 2024). Moreover, insights on the type of waste generated can help city authorities to plan for segregation units that can enhance the processing time and provides avenue for revenue generation via creation of Biofuels, Composts, etc. from organic waste (Alahi et al., 2023).

D) - Making Cities and Communities safer using AI based applications: with rapid urbanization, incidents of crimes have drastically increased. It is vital to identify the crime hotspots in the city based on historical patterns of crime and help law enforcement agencies. Modern data solutions possess the ability to gather substantial amounts of information from diverse sources instantly. Through the integration of cameras, sensors, and citizen feedback, advanced technology captures data from a broad spectrum of inputs, spanning urban areas that are continually expanding in both size and population. This has resulted in the accumulation of substantial data concerning daily criminal activities (Zhou & Kankanhalli, 2021). An AI-integrated surveillance system can effectively identify patterns of criminal behavior and potential threats, aiding in the implementation of safety measures. The use of facial recognition-enabled CCTV cameras has significantly enhanced public safety in urban environments. The introduction of AI security cameras has revolutionized the speed of response during threatening situations. However, to develop a genuinely effective and intelligent system, local agencies must have the capability to convert this extensive data into actionable insights. A recommendation engine allocates the patrol vehicles to crime prone areas based on the resources and skills analysis. Challenges like improper location marking of incidents/crime, presence of personal data like name, gender, age, etc. which is removed to avoid biasing in the model, Identifying the incident types which follows the pattern to pass to model (Jagatheesaperumal et al., 2024; Wang et al., 2024).

E) - AI based Utilities and Metering solutions: Utilities manage extensive data to effectively run their energy, water, or gas sectors. Cities encounter significant difficulties in analyzing these substantial data sets, often facing issues of time inefficiency. Additionally, the safety protocols for workers operating equipment in potentially dangerous environments are not routinely monitored. Budget overruns and schedule delays contribute to the overall inefficacy experienced within the energy and utility sector (Bano et al., 2020). Compounding these challenges are factors like weather-related setbacks, limited resources, and regulatory constraints imposed by government bodies. Utilities such as energy, water, and oil & gas are progressively turning to artificial intelligence for profound data insights that enhance both operational and strategic decision-making processes. AI technologies in the utilities sector facilitate efficient power distribution, optimize scheduling for energy and water delivery, predict consumer usage patterns, and boost overall operational effectiveness (Jaramillo-Alcazar, Govea & Villegas, 2023).

AI has the potential to enhance the efficiency of various devices within power plants, sewage treatment plants (STP), and water treatment plants (WTP), ultimately leading to a decrease in operational expenditure (OPEX) for utilities. By leveraging AI, utility companies can accurately predict supply and demand dynamics in real-time, allowing for improved economic dispatch strategies. Furthermore, AI enables power providers to fine-tune generation efficiency through real-time adjustments across their systems (Wolniak & Stecula, 2024). In the realm of metering, AI applications include fault detection, predictive maintenance, operational enhancements, and the identification of energy theft. Addressing fault detection has become increasingly important for field personnel, as it helps minimize significant meter losses and unearths potential theft incidents. The positive impact of this AI

application is twofold: it reduces meter downtime and ensures that consumers have access to a dependable and uninterrupted supply of water or energy. Additionally, the workforce can be streamlined using machine learning and big data technologies, which facilitate quicker processing of extensive datasets. This capability allows for informed decision-making and actionable insights to be derived in real-time (Chakraborty et al., 2024; John et al., 2022).

How AI and IoT boost smart city public security?

The integration of Artificial Intelligence (AI) and the Internet of Things (IoT) has the potential to enhance decision-making processes, optimize urban management, and minimize environmental footprints. By leveraging IoT, smart cities can provide advantages like improved public transportation and lower energy usage (Lv et al., 2021). However, despite these considerable benefits, the development of smart cities presents certain challenges, including the necessity for significant financial investment in technological infrastructure and the growing issue of electronic waste. It is crucial to guarantee that smart city technologies are designed with clear, predetermined objectives that prioritize delivering meaningful advantages to urban residents (Kankanhalli, Charalabidis & Mellouli, 2019).

A) - Robotic and drone integration: In the realm of physical security, the integration of IoT and AI technologies not only alleviates the workload of security staff but also opens the door for AI-driven security robots to take over some roles traditionally held by human law enforcement. These advanced robotic units, outfitted with sophisticated sensors and cameras, are capable of patrolling the streets of smart cities, identifying potential dangers, and even deterring criminal activity simply by being present (Lv et al., 2021; Khanh et al., 2023). They are particularly effective in fundamental security functions such as managing crowds and conducting search missions, frequently surpassing human officers in performance. In the meantime, human security staff are ready to act, stepping in only when situations become more intense. Furthermore, drones can be utilized for monitoring public areas, notifying nearby security teams of any potential threats to safety (Singh et al., 2020).

B) - Threat detection: Threat detection is an advanced process that leverages artificial intelligence algorithms and Internet of Things (IoT) sensor networks to oversee urban settings for possible dangers and weaknesses. This technology empowers smart cities to recognize various threats ranging from criminal acts and natural calamities to infrastructure breakdowns either in real-time or by anticipating them before they happen. AI/ IoT algorithms are capable of identifying patterns that suggest potential threats by examining data from various sources such as surveillance cameras, environmental sensors, traffic monitoring systems, and social media feeds (Singh et al., 2020). These algorithms can spot unusual behaviors, abnormal environmental conditions, or deviations from standard norms, which may indicate the presence of a threat. When a potential threat is identified, automated alert systems can promptly inform the appropriate authorities or security teams, allowing for a quick and effective response. Furthermore, AI-driven systems can enhance resource allocation and response strategies, ensuring a rapid and coordinated approach to minimize the threat's impact (Laufs, Borrión & Bradford, 2020).

C)- Crowd management: Ensuring the safety of public spaces, such as bustling streets, shopping districts, and transit centers, necessitates careful observation of large gatherings to detect possible security risks. It can be challenging security staff to monitor the behavior of every individual in densely populated areas. Spotting potential dangers, like individuals carrying explosives or weapons, presents a notable difficulty. In a smart city environment, security teams can leverage a range of IoT sensors to keep an eye out for suspicious and potentially hazardous items (Singh et al., 2020; Khanh et al., 2023). For instance, advanced scanning devices are capable of identifying objects based on their materials and shapes, even

when they are hidden from view. Additionally, real-time AI analysis of the scanned images assists in assessing whether these items represent a security threat. In addition, crowd monitoring technologies driven by IoT and AI are capable of observing pedestrian movement in vital locations such as footbridges (Singh et al., 2020). These systems help ensure that occupancy levels on bridges remain within safe limits, thereby improving public safety. When footbridges reach capacity, IoT solutions send alerts to both the public and relevant authorities, enabling timely interventions to manage the crowd effectively (Laufs, Borrión & Bradford, 2020).

D) - Video surveillance: The integration of video surveillance within the realms of artificial intelligence and the Internet of Things (IoT) plays a crucial role in enhancing the security of smart cities (Ghaffarianhoseini, 2024). This system utilizes cameras endowed with sophisticated features, including facial recognition, object detection, and behavioral analysis. By linking these cameras to an IoT network, they facilitate the real-time monitoring and analysis of video footage collected from multiple locations across the city. Artificial intelligence algorithms examine video recordings to recognize and identify possible security risks, including suspicious activities, unauthorized entries, or criminal conduct (Alahi et al., 2023). By utilizing AI-powered video surveillance, smart cities significantly bolster their capability to efficiently detect and respond to security incidents, ultimately enhancing public safety and overall security measures (Englund et al., 2021).

E) - Access systems controlling: The Internet of Things (IoT) and artificial intelligence (AI) play a crucial role in managing access to highly secure locations, including airports, financial institutions, and government buildings. IoT-enabled security gateways ensure that only authorized individuals can enter these premises, while supplementary security measures, such as biometric scanning, provide an extra layer of protection for sensitive zones within these facilities (Yang et al., 2023). The implementation of IoT-driven ticketing systems can significantly boost safety measures. By incorporating radio-frequency identification (RFID) technology into tickets, it becomes possible to enhance security protocols, simplify scanning procedures, and improve both reliability and user-friendliness. Alternatively, tickets can be kept digitally on smartphones, allowing for seamless interaction with airport security systems. This ensures that only authorized individuals are granted access, thereby allowing security staff to focus on more urgent concerns (Tasgaonkar, Garg & Garg, 2024).

F)- Facial recognition: in the context of smart city security, facial recognition technology integrates artificial intelligence and the Internet of Things (IoT) to enhance safety measures (Yu et al., 2022). This sophisticated system employs advanced algorithms to analyze and recognize individuals' facial features from images captured by surveillance cameras strategically placed across the city. These cameras are linked to an IoT network, facilitating real-time monitoring and detailed analysis of video footage (Ramu et al., 2022). Artificial intelligence examines facial characteristics, including the dimensions and contours of the eyes, nose, and mouth, to generate distinct facial profiles for every person. These profiles are subsequently matched against a database of recognized individuals or watch lists, enabling the detection and identification of potential security risks or individuals of interest (Chatterjee, Kar & Gupta, 2018). Facial recognition technology holds significant potential for enhancing security measures in smart cities. It can be employed to identify known criminals or suspects, monitor crowd behavior, detect unauthorized entry into restricted zones, and improve public safety at events and gatherings. Nonetheless, issues related to privacy and ethical implications pose considerable challenges that must be thoughtfully addressed (Bano, Ud Din & Al-Huqail, 2020).

Challenges of AI and IoT application in the smart cities

The incorporation of AI and IoT in smart cities offers a wealth of advantages; however, it also presents several challenges that must be tackled to guarantee effective implementation and sustainable success.

1-Data Privacy and Security: AI systems depend on sensitive information, which not only makes them vulnerable to cyber-attacks but also brings to light significant ethical concerns regarding data utilization. Thus, protecting personal and business data is critical for trust and compliance (Nguyen, Nawara & Kashef, 2024).

2- High Implementation Costs: Creating artificial intelligence necessitates substantial investment in infrastructure, highly skilled teams, and advanced hardware. High costs can prevent smaller businesses or governments from adopting AI (Tasgaonkar et al., 2024).

3- Lack of Skilled Workforce: There is a shortage of experts in machine learning, data science, and engineering, slowing AI adoption. Hence, Without skilled professionals, AI projects often stall or fail (Nguyen, Nawara & Kashef, 2024).

4- Bias and Fairness Issues: AI/ IoT can reflect the biases present in its training data, resulting in unjust or detrimental outcomes in sectors such as recruitment or law enforcement. Bias has the potential to negatively impact individuals and diminish confidence in AI systems. It is essential to prioritize fairness in order to achieve an ethical integration of these technologies (Tasgaonkar et al., 2024).

5- Interoperability with Existing Systems: Numerous companies rely on outdated systems that struggle to connect with contemporary AI technologies. For AI systems to operate effectively in practical settings, smooth integration is crucial (Zhou & Kankanhalli, 2021).

6- Scalability: Enhancing AI systems to accommodate larger datasets and tackle more tasks that are intricate. Insufficient scalability hinders the effective growth of AI applications (Tasgaonkar et al., 2024).

7- Ethical Considerations: The decisions made by autonomous AI systems bring forth significant issues regarding accountability and transparency, particularly in critical contexts. To foster trust and ensure that AI-driven decisions align with societal values, it is essential to prioritize transparency (Nguyen, Nawara & Kashef, 2024).

8- Resistance to Change: Employees and stakeholders frequently express concerns that AI may take over jobs or disrupt established workflows. This resistance can hinder the adoption of AI technologies, necessitating considerable efforts in change management and education (Nguyen, Nawara & Kashef, 2024).

9- Regulatory and Legal Barriers: The constantly changing regulations in sectors such as healthcare, finance, and security render compliance with the use of artificial intelligence both intricate and expensive. It is crucial to establish clear legal frameworks to prevent misuse and to ensure effective governance of AI systems (Belli et al., 2020).

10- Data Quality and Accessibility: Artificial Intelligence systems depend on clear and organized data; however, numerous organizations face challenges due to subpar data quality or restricted access. The absence of high-quality data can lead to AI outputs that are either inaccurate or unproductive (Zhou & Kankanhalli, 2021).

11- Sensor networks: Sensor systems are among the most critical technologies that enable the Internet of Things (IoT). They have the potential to transform our world by allowing for the measurement, analysis, and interpretation of environmental indicators. Recent advancements in technology have enhanced the efficiency and user-friendliness of wireless

sensing applications on a large scale (Belli et al., 2020). Moreover, smartphones are equipped with a wide range of sensors, which facilitate numerous mobile applications across various IoT domains. Consequently, the primary challenge lies in managing the vast amounts of data generated by these sensors, especially concerning energy consumption, network limitations, and other uncertainties (Zhou & Kankanhalli, 2021).

Conclusion

The incorporation of artificial intelligence (AI) and the Internet of Things (IoT) into smart city security represents a significant leap forward in enhancing urban safety and surveillance. By utilizing AI-powered analytics alongside IoT sensor networks, cities can improve their capacity to identify, thwart, and react to security threats as they happen. With innovations such as sophisticated video monitoring, facial recognition, IoT-enhanced access control, and crowd management systems, these technologies provide a holistic strategy for safeguarding public safety and security. This study examined the intricate relationships between IoT and AI frameworks, as well as the driving factors behind their utilization. Additionally, it highlighted various applications associated with both IoT and AI technologies. Furthermore, it provided a comprehensive explanation of how AI and IoT enhance public safety in smart cities. Ultimately, we explored the challenges associated with the integration of AI and IoT technologies. We emphasized the critical importance of addressing privacy issues and ethical implications during the deployment of these innovations. With ongoing advancements and a commitment to responsible practices, AI and IoT hold the promise to revolutionize smart cities, creating safer and more resilient urban spaces for all residents and visitors alike. One of the most intriguing future trends lies in the combination of IoT platforms with various autonomous and intelligent systems, which enables intelligent and comprehensive applications. Additionally, developing a framework to address fundamental challenges, such as safeguarding citizens' privacy rights, remains an area of significant interest. Indeed, the full potential of IoT, equipped with smart systems and sensors, should be harnessed to protect the rights of urban dwellers in smart cities.

References

1. Abd Aziz, F. S., Abdullah, K. H., Harith, S. H., & Sofyan, D. (2022). Trends and evolution of road user behaviour research: A bibliometric review. *International Journal of Information Science and Management (IJISM)*, 20(3), 69-93.
2. Al Sharif, R., & Pokharel, S. (2022). Smart city dimensions and associated risks: Review of literature. *Sustainable cities and society*, 77(11), 103-135.
3. Alahi, M. E. E., Sukkuea, A., Tina, F. W., Nag, A., Kurdthongmee, W., Suwannarat, K., & Mukhopadhyay, S. C. (2023). Integration of IoT-enabled technologies and artificial intelligence (AI) for smart city scenario: recent advancements and future trends. *Sensors*, 23(11), 5206.
4. Anthony Jnr, B. (2025). Sustainable mobility governance in smart cities for urban policy development—a scoping review and conceptual model. *Smart and sustainable built environment*, 14(3), 649-671.
5. Assaad, A. S., & Sadek Kanaan, S. (2025, June). Supply chain integration based on big data, Internet of Things, marketing intelligence and knowledge sharing. Study SNOWA company in Iran. In *Supply Chain Forum: An International Journal* (pp. 1-17). Taylor & Francis.
6. Assaad, A. S., Sanayei, A., & Mohammad Shafiee, M. (2024). The Impact of the Internet of Things, Customer Relationship Management, Customer Experience Management, and

Marketing Intelligence on Achieving Sustained Competitive Advantage (case study: Snowa Company). *International Journal of Information Science and Management (IJISM)*, 22(4), 267-286.

7. ASSAAD, A., Sanayei, A. L. I., & Mohammad Shafiee, M. (2024). The Impact of Inbound Marketing Strategy and Relationship Marketing on Brand Loyalty with the Mediating Role of Customer Engagement and Brand Trust: The Case of Melat Bank in Isfahan. *Journal of Strategic Management Studies*, 15(59).

8. Bedi, P., Goyal, S. B., Rajawat, A. S., Shaw, R. N., & Ghosh, A. (2022). Application of AI/IoT for smart renewable energy management in smart cities. *AI and IoT for smart city applications*, 11(3), 115-138.

9. Bellini, P., Nesi, P., & Pantaleo, G. (2022). IoT-enabled smart cities: A review of concepts, frameworks and key technologies. *Applied Sciences*, 12(3), 1607.

10. Bibri, S. E., Alexandre, A., Sharifi, A., & Krogstie, J. (2023). Environmentally sustainable smart cities and their converging AI, IoT, and big data technologies and solutions: an integrated approach to an extensive literature review. *Energy Informatics*, 6(1), 9-18.

11. Camacho, J. D. J., Aguirre, B., Ponce, P., Anthony, B., & Molina, A. (2024). Leveraging Artificial Intelligence to Bolster the Energy Sector in Smart Cities: A Literature Review. *Energies*, 17(2), 353.

12. Chakraborty, A., Banerjee, J. S., Bhadra, R., Dutta, A., Ganguly, S., Das, D., ... & Saha, G. (2024). A framework of intelligent mental health monitoring in smart cities and societies. *IETE Journal of Research*, 70(2), 1328-1341.

13. Chen, Z., Sivaparthipan, C. B., & Muthu, B. (2022). IoT based smart and intelligent smart city energy optimization. *Sustainable Energy Technologies and Assessments*, 49(11), 101-117.

14. Hammoumi, L., Maanan, M., & Rhinane, H. (2024). Characterizing Smart Cities Based on Artificial Intelligence. *Smart Cities*, 7(3), 1330-1345.

15. Herath, H. M. K. K. M. B., & Mittal, M. (2022). Adoption of artificial intelligence in smart cities: A comprehensive review. *International Journal of Information Management Data Insights*, 2(1), 100-112.

16. Ismagilova, E., Hughes, L., Dwivedi, Y. K., & Raman, K. R. (2019). Smart cities: Advances in research—An information systems perspective. *International journal of information management*, 47, 88-100.

17. Jagatheesaperumal, S. K., Bibri, S. E., Huang, J., Rajapandian, J., & Parthiban, B. (2024). Artificial intelligence of things for smart cities: advanced solutions for enhancing transportation safety. *Computational Urban Science*, 4(1), 10-21.

18. Janssen, M., Luthra, S., Mangla, S., Rana, N. P., & Dwivedi, Y. K. (2019). Challenges for adopting and implementing IoT in smart cities: An integrated MICMAC-ISM approach. *Internet Research*, 29(6), 1589-1616.

19. Jaramillo-Alcazar, A., Govea, J., & Villegas-Ch, W. (2023). Advances in the optimization of vehicular traffic in smart cities: Integration of blockchain and computer vision for sustainable mobility. *Sustainability*, 15(22), 15736.

20. John, J., Varkey, M. S., Podder, R. S., Sensarma, N., Selvi, M., Santhosh Kumar, S. V. N., & Kannan, A. (2022). Smart prediction and monitoring of waste disposal system using

IoT and cloud for IoT based smart cities. *Wireless Personal Communications*, 122(1), 243-275.

21. Kanaan, S. S., Zreqa, W., Mhanna, B., Assaad, A. S., & Ali, H. The impact of artificial intelligence on supply chain visibility and decision-making.
22. Ketu, S., & Mishra, P. K. (2022). A contemporary survey on IoT based smart cities: architecture, applications, and open issues. *Wireless Personal Communications*, 125(3), 2319-2367.
23. Khanh, Q. V., Nguyen, V. H., Minh, Q. N., Van, A. D., Le Anh, N., & Chehri, A. (2023). An efficient edge computing management mechanism for sustainable smart cities. *Sustainable Computing: Informatics and Systems*, 38(11), 100-118.
24. Kumar, H., Gupta, A., Singh, R., & Sayal, A. (2025). Toward sustainable social change: strategic approaches to smart city development in developing nations. *Frontiers in Sustainable Cities*, 7, 1592534.
25. Laufs, J., Borrion, H., & Bradford, B. (2020). Security and the smart city: A systematic review. *Sustainable cities and society*, 55(20), 102-123.
26. Lv, Z., Qiao, L., Kumar Singh, A., & Wang, Q. (2021). AI-empowered IoT security for smart cities. *ACM Transactions on Internet Technology*, 21(4), 1-21.
27. Majeed, U., Khan, L. U., Yaqoob, I., Kazmi, S. A., Salah, K., & Hong, C. S. (2021). Blockchain for IoT-based smart cities: Recent advances, requirements, and future challenges. *Journal of Network and Computer Applications*, 181(24), 103-117.
28. Mark, R., & Anya, G. (2019). Ethics of using smart city AI and big data: The case of four large European cities. *The ORBIT Journal*, 2(2), 1-36.
29. Nguyen, H., Nawara, D., & Kashef, R. (2024). Connecting the indispensable roles of iot and artificial intelligence in smart cities: a survey. *Journal of Information and Intelligence*, 11(5), 65-81.
30. Omrany, H., Al-Obaidi, K. M., Hossain, M., Alduais, N. A., Al-Duais, H. S., & Ghaffarianhoseini, A. (2024). IoT-enabled smart cities: a hybrid systematic analysis of key research areas, challenges, and recommendations for future direction. *Discover Cities*, 1(1), 2-14.
31. Pan, Y., & Zhang, L. (2023). Integrating BIM and AI for smart construction management: Current status and future directions. *Archives of Computational Methods in Engineering*, 30(2), 1081-1110.
32. Rahaman, M. S., & Bhakt Vaishali, U. (2023). Cloud Computing in Context with Library and Information Science (LIS): A Scientometric Analysis and Knowledge Mapping. *International Journal of Information Science and Management (IJISM)*, 21(4), 67-82.
33. Ramu, S. P., Boopalan, P., Pham, Q. V., Maddikunta, P. K. R., Huynh-The, T., Alazab, M., ... & Gadekallu, T. R. (2022). Federated learning enabled digital twins for smart cities: Concepts, recent advances, and future directions. *Sustainable Cities and Society*, 79 (4), 103-116.
34. Sarker, I. H. (2022). Smart City Data Science: Towards data-driven smart cities with open research issues. *Internet of Things*, 19, 100-115.
35. Sharma, S., Thirumalaisamy, M., Balusamy, B., & Chilamkurti, N. (Eds.). (2025). *Artificial Intelligence and IoT for Cyber Security Solutions in Smart Cities*. CRC Press.

36. Tasgaonkar, P. P., Garg, R. D., & Garg, P. K. (2024). An IoT-based framework of vehicle accident detection for Smart City. *IETE Journal of Research*, 70(5), 4744-4757.
37. van den Broek, T., & van Veenstra, A. F. (2018). Governance of big data collaborations: How to balance regulatory compliance and disruptive innovation. *Technological Forecasting and Social Change*, 129, 330-338.
38. Wang, B., Dabbaghjamesh, M., Kavousi-Fard, A., & Yue, Y. (2024). AI-enhanced multi-stage learning-to-learning approach for secure smart cities load management in IoT networks. *Ad Hoc Networks*, 164(21), 103-126.
39. Whaiduzzaman, M., Barros, A., Chanda, M., Barman, S., Sultana, T., Rahman, M. S., ... & Fidge, C. (2022). A review of emerging technologies for IoT-based smart cities. *Sensors*, 22(23), 9271.
40. Wolniak, R., & Stecula, K. (2024). Artificial Intelligence in Smart Cities—Applications, Barriers, and Future Directions: A Review. *Smart Cities*, 7(3), 1346-1389.
41. Wu, P., Zhang, Z., Peng, X., & Wang, R. (2024). Deep learning solutions for smart city challenges in urban development. *Scientific Reports*, 14(1), 5176.
42. Yang, B., Tang, J., Dong, X., Li, S., Gu, R., & Hao, J. (2023). Power inspection design by Internet of Things and RFID technology in smart city. *Microprocessors and microsystems*, 96 (31), 104-125.
43. Yu, Z., Song, L., Jiang, L., & Khold Sharafi, O. (2022). Systematic literature review on the security challenges of blockchain in IoT-based smart cities. *Kybernetes*, 51(1), 323-347.

عنوان البحث

**التحول الرقمي في مؤسسات القطاع العام العراقية وأثره في تعزيز أهداف التنمية
المستدامة: بحث تطبيقي في المديرية العامة لتربية واسط**

اسامة حمدالله خديار¹، ضياء منيع جوهر²

¹ وزارة التربية، المديرية العامة لتربية واسط، ² osama57oh@gmail.com ، dhiyaamnee@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/46>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/46>

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م تاريخ القبول: 2025/12/17م تاريخ النشر: 2026/01/01م

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى تقييم وتحليل مستوى التحول الرقمي وأثره في دعم أهداف التنمية المستدامة داخل مؤسسات القطاع العام العراقية، من خلال دراسة تطبيقية في المديرية العامة لتربية واسط/وحدة بنك المعلومات. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي- التحليلي، واستخدمت قائمة فحص (Checklist) صُممت بالاستناد إلى أربعة محاور تمثل أبعاد التحول الرقمي: الجاهزية الرقمية، تطبيق الحكومة الإلكترونية والأتمتة، تنمية رأس المال البشري الرقمي، وتحديات التحول الرقمي. جُمعت البيانات عبر زيارات ميدانية وملاحظات مباشرة واستفسارات ورقية، ثم جرى تحليلها باستخدام الوسط الحسابي المرجح والنسب المئوية لقياس مستوى المطابقة وحجم الفجوة. أظهرت النتائج انخفاضاً واضحاً في مستوى التطبيق الكلي لمتطلبات التحول الرقمي بنسبة بلغت نحو (39%)، مع فجوات كبيرة خصوصاً في تنمية رأس المال البشري الرقمي، وضعف الجاهزية والبنية التحتية والأطر التنظيمية الداعمة. كما بينت مؤشرات الارتباط أن أثر التحول الرقمي الحالي على تعزيز أهداف التنمية المستدامة ما يزال محدوداً (ضعيف إلى متوسط) نتيجة معوقات مادية وتشريعية وتنظيمية وأمن سيبراني. ويوصي البحث بالتركيز على الاستثمار في المهارات الرقمية، وتطوير البنية التحتية والحوكمة والتشريعات الخاصة بالتعاملات الرقمية، وتخصيص موارد مالية مستدامة لمشروعات التحول الرقمي بما يعزز الشفافية وجودة الخدمات ويدعم تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

الكلمات المفتاحية: التحول الرقمي؛ القطاع العام العراقي؛ أهداف التنمية المستدامة؛ الحكومة الإلكترونية؛ رأس المال البشري الرقمي.

RESEARCH TITLE

Digital Transformation in Iraqi Public Sector Institutions and Its Impact on Advancing the Sustainable Development Goals: An Applied Study at the Wasit General Directorate of Education**Abstract**

This study aims to assess and analyze the level of digital transformation and its impact on advancing the Sustainable Development Goals (SDGs) within Iraqi public sector institutions, through an applied case study at the Wasit General Directorate of Education—specifically the Information Bank Unit. The study adopts a descriptive–analytical approach and uses a checklist developed around four key dimensions of digital transformation: digital readiness, e-government implementation and automation, digital human capital development, and digital transformation challenges. Data were collected through field visits, direct observations, and written inquiries, then analyzed using weighted means and percentages to determine the level of compliance and the size of implementation gaps. The findings reveal a low overall implementation rate of digital transformation requirements (approximately 39%), with notable gaps particularly in digital human capital development, along with weaknesses in readiness, infrastructure, and supporting regulatory frameworks. Correlation indicators also suggest that the current impact of digital transformation on advancing the SDGs remains limited (weak to moderate), largely due to financial, legislative, organizational, and cybersecurity constraints. The study recommends strategic investment in digital skills, upgrading infrastructure, strengthening governance and legal frameworks for digital transactions, and allocating sustainable financial resources for digital transformation projects to enhance transparency, improve service quality, and support SDG achievement.

Key Words: Digital transformation; Iraqi public sector; Sustainable Development Goals (SDGs); e-government; digital human capital.

المقدمة

في الوقت الحاضر في عصر التكنولوجيا الرقمية السريعة التغير، أصبح التحول الرقمي ليس مجرد تقنية بل ضرورة حتمية للمؤسسات الحكومية بما في ذلك مؤسسات التربية، ويُعد التحول الرقمي عملية شاملة تُحدث تغييرات جذرية في طريقة تشغيل المؤسسات وتقديم الخدمات. يتضمن هذا التحول اعتماد التكنولوجيا الرقمية مثل الذكاء الاصطناعي والبيانات الضخمة والحوسبة السحابية لتحسين الكفاءة والوصول إلى المعلومات، إذ يُعد التحول الرقمي مصطلحاً شائعاً في البيئات الأكاديمية والتجارية. تشهد جميع القطاعات تقريباً، بما في ذلك الأعمال والتعليم والخدمات المصرفية والحكومة والتصنيع، تحولاً رقمياً في فترة الثورة الصناعية الرابعة. وقد نوقشت عناصر التحول الرقمي، والدوافع والعوائق، وخلق القيمة من خلاله، وغيرها من المواضيع ذات الصلة بشكل متكرر في البيئة الأكاديمية خلال العشرين إلى الخمسة والعشرين عاماً الماضية وأسفرت الدعوة إلى التحول الرقمي في قاعدة بيانات جوجل سكولار عن ثلاثة ملايين نتيجة. كما أدى طلب الكلمات المفتاحية "التحول الرقمي" في قاعدتي ويب أوف ساينس وسكوبس إلى وفرة من الأوراق العلمية، التي يتزايد عددها عاماً بعد عام (Verina&Titko, 2019:720).

لقد فرضت العولمة في العقود الأخيرة ضغوطاً متزايدة على الشركات للتغيير. وهذا يتطلب من الشركات التكامل بكفاءة ليس فقط للبقاء على قيد الحياة، ولكن للازدهار في البيئات التنافسية. ولا يمكن تحقيق التكامل الفعال إلا من خلال العمليات الرقمية والأدوات التعاونية ومع هذا، ازدادت أهمية التحول الرقمي (Kraus et al. 2021:1). فيما يتعلق بالاستدامة، يبحث بعض الباحثين في هذه العلاقة مثل (Thore and Tarverdyan, 2016; seele, 2016; Maffei et al., 2019; Sachs et al., 2019). أن أحد المتطلبات الرئيسية للاستدامة هو تطبيق التطورات التقنية وبالمثل، يزعم بعض الأكاديميين أن التحول الرقمي من خلال التقنيات الرقمية يمكن أن يكون أداة فعالة لدعم أهداف التنمية المستدامة، أن الرقمنة هي مقدمة للاستدامة ومحرك لها. وبالمثل، أكد (Onyango and Ondiek, 2021) على أهمية الاستفادة من الرقمنة لبناء مجتمع مستدام ودمج أهداف التنمية المستدامة في القطاع العام (El Awady et al. 2025:6).

إن تقديم استراتيجية التحول الرقمي ما هي الا استجابة لتحديات إدارة الواقع المتنامي للمبادرات الرقمية والبنية التحتية فمن المفترض أن تعمل استراتيجية التحول الرقمي على تنسيق جهود التحول المؤسسات الحكومية ما قبل الرقمنة وترتيب أولوياتها وتنفيذها وكهدف طويل المدى للتحكم في رحلتها لتحقيق الحالة المستقبلية المرغوبة للتحول الرقمي ف يجب هنا ان نحدد استراتيجية التحول الرقمي من خلا نطاقه رقمنة ادارة المؤسسات ليتضمن تحويل الجوانب الهيكلية، والتنظيمية، والرئيسية، واستخدام تقنيات المعلومات المتقدمة، ولهذا السبب يتم تناول مفهوم التحول الرقمي من منظور استراتيجي، من حيث الفوائد، والأبعاد، والعناصر وأنماط النجاح لاستراتيجيات التحول الرقمي، والجوانب الإجرائية، والمسؤوليات، ودمج استراتيجيات التحول الرقمي في العمل المؤسسي، واتباع المراحل المتكاملة في تشكل خارطة الطريق لتنفيذ ذلك التحويل.

المبحث الاول: منهجية البحث

اولاً: مشكلة البحث

تتمثل مشكلة البحث في تحديد ما مدى مساهمة مؤسسات القطاع العام العراقية في تحقيق اهداف التنمية المستدامة، وتمكن المشكلة في مجموعة من التساؤلات:

1. ما هو مستوى الجاهزية الرقمية (البنية التحتية، الكفاءات البشرية، الإطار التشريعي) لمؤسسات القطاع العام العراقية للتحوّل الرقمي؟
2. ما هو الأثر المباشر للتحوّل الرقمي (كالاتّمة، الحكومة الإلكترونية، الشمول المالي الرقمي) على مؤشرات الحوكمة الرشيدة (كالشفافية ومكافحة الفساد وجودة الخدمات) في العراق؟
3. ما هي أبرز التحديات (التنظيمية، السيبرانية، الثقافية) التي تواجه استراتيجية التحوّل الرقمي في مؤسسات القطاع العام العراقية وتحد من أثرها الإيجابي على التنمية المستدامة؟

ثانياً: أهمية البحث

تستند أهمية البحث الى ثلاثة محاور رئيسية:

1. يسهم البحث في سد الفجوة البحثية من خلال تقديم إطار تحليلي متكامل يربط بين مفهوم التحوّل الرقمي (في سياق بيئة حكومية ناشئة) وأهداف التنمية المستدامة.
2. يوفر البحث نموذجاً مفاهيمياً يمكن استخدامه لاحقاً كأداة لتقييم وقياس مدى مساهمة المبادرات الرقمية الحكومية في تحقيق أهداف محددة من التنمية المستدامة في البيئة العراقية.
3. يقدم نتائج وتوصيات عملية يمكن أن تسترشد بها الأمانة العامة لمجلس الوزراء ووزارة التخطيط والجهات الحكومية الأخرى المسؤولة عن وضع وتنفيذ الاستراتيجية الوطنية للتحوّل الرقمي 2030 وخطة التنمية الوطنية 2024-2028.
4. يسلط الضوء على آليات تكنولوجية محددة (كالحكومة الإلكترونية والمدفوعات الرقمية) التي يمكن أن تساهم بشكل مباشر في تحسين جودة الخدمات العامة والحد من ظواهر الفساد الإداري والمالي، بما يخدم الهدف 16 من التنمية المستدامة (السلام والعدالة والمؤسسات القوية).
5. يوضح البحث كيف يمكن لتبني التقنيات الحديثة أن يكون حافزاً فعالاً لتسريع تحقيق أهداف التنمية المستدامة الـ 17 في العراق، لا سيما في مجالات الشمول المالي (هدف 8)، والتعليم الرقمي (هدف 4)، والصحة الإلكترونية (هدف 3).

ثالثاً: أهداف البحث

- يهدف البحث بشكل رئيس إلى تقييم وتحليل أثر التحوّل الرقمي في مؤسسات القطاع العام العراقية على مؤشرات التنمية المستدامة. ويمكن تحقيق هذا الهدف العام من خلال الأهداف التفصيلية التالية:
- 1-تشخيص وتقييم الوضع الحالي لجاهزية المؤسسات الحكومية العراقية للتحوّل الرقمي.
 - 2-تحديد وقياس طبيعة واتجاه العلاقة بين أبعاد التحوّل الرقمي (كالبنية التحتية الرقمية، التشريعات، الموارد البشرية) وفعالية مؤشرات التنمية المستدامة في العراق.
 - 3-تحليل الدور الذي تلعبه مبادرات الحكومة الإلكترونية في تعزيز الشفافية ومحاربة الفساد الإداري.
 - 4-اقتراح مجموعة من التوصيات والآليات العملية لتعزيز الاستثمار في التحوّل الرقمي بما يتفق مع متطلبات تحقيق أهداف التنمية المستدامة في البيئة العراقية.

رابعاً: بناء الفرضيات

بناءً على مشكلة وأهداف البحث، يمكن صياغة الفرضيات الإحصائية الرئيسية والفرعية التي سيسعى البحث لاختبارها:

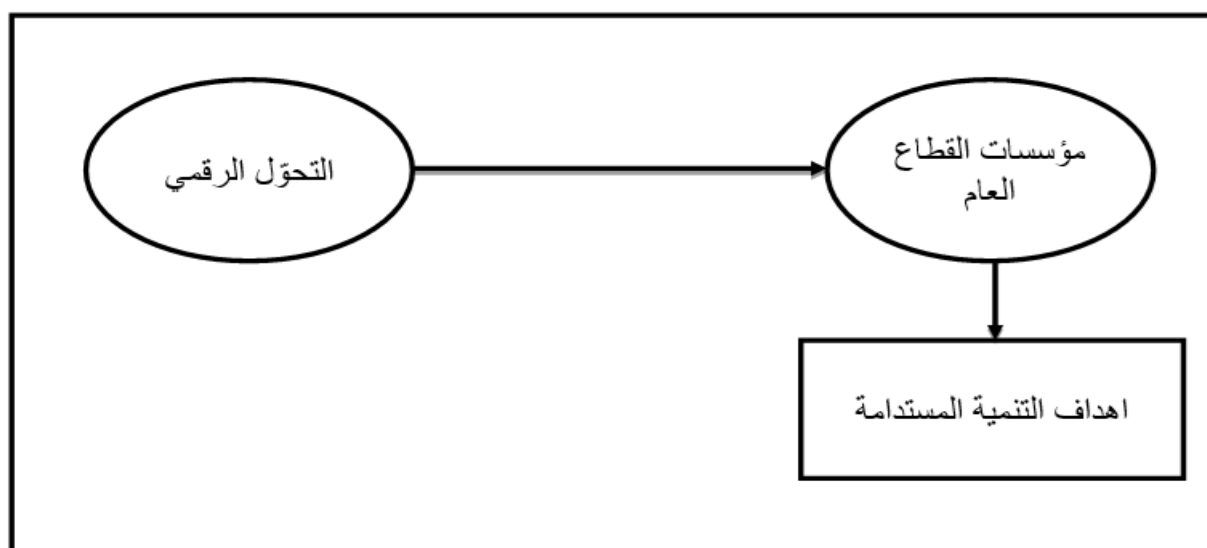
• الفرضيتين الرئيسيتين

1. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية للتحول الرقمي في مؤسسات القطاع العام العراقية على تعزيز مؤشرات التنمية المستدامة (الاقتصادية، الاجتماعية، البيئية).
2. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية وإيجابية للتحول الرقمي في مؤسسات القطاع العام العراقية على تعزيز مؤشرات التنمية المستدامة (الاقتصادية، الاجتماعية، البيئية).

• الفرضيات الفرعية:

1. الفرضية الأولى: يؤدي ارتفاع مستوى الجاهزية الرقمية (البنية التحتية، التشريعات) في مؤسسات القطاع العام العراقية إلى تحسن ملموس في مؤشرات التنمية الاقتصادية المستدامة (كالشموّل المالي وتشجيع ريادة الأعمال).
 2. الفرضية الثانية: يؤثر تطبيق الحكومة الإلكترونية والأتمتة إيجاباً على كفاءة مؤسسات القطاع العام العراقية مما يقلل من مدركات الفساد المالي والإداري.
 3. الفرضية الثالثة: توجد علاقة إيجابية بين تنمية رأس المال البشري الرقمي (المهارات والكفاءات) وبين سرعة وجودة تقديم الخدمات العامة الرقمية (الصحة، التعليم) التي تدعم مؤشرات التنمية الاجتماعية المستدامة.
 4. الفرضية الرابعة: تختلف درجة الأثر الإيجابي للتحول الرقمي تبعاً لمستوى التحديات (السياسية، التشريعية، الأمن السيبراني) التي تواجه عملية التطبيق في مؤسسات القطاع العام العراقية
- خامساً. مجتمع وعينة البحث: تمثل مجتمع البحث ب مؤسسات القطاع العام العراقية، اما عينة البحث كانت من المديرية العامة لتربية واسط ال وتم اعداد قائمة الفحص لغرض اثبات فرضية البحث.

سادساً: المخطط الفرضي للبحث



شكل (1) المخطط الفرضي للبحث

المصدر: اعداد الباحثين

المبحث الثاني: الإطار النظري

أولاً: مفهوم وتعريف الرقمنة

تشير الرقمنة إلى تحويل المعلومات من العالم التناظري إلى العالم الرقمي أو أتمتة العمليات من خلال تقنيات المعلومات والاتصالات، مهدت الرقمنة الطريق لتطوير العديد من الأساليب لمواءمة الأعمال وتكنولوجيا المعلومات مثل مفاهيم اعتماد التكنولوجيا، وإجراءات اختيار البرمجيات، أو تكامل البيانات والمعلومات باستخدام أنظمة المعلومات، علاوة على ذلك فإن الرقمنة أدت إلى تحسينات كبيرة في استخدام المؤسسات لتكنولوجيا المعلومات، وتنفيذ استراتيجيات تكنولوجيا المعلومات، وقدرات معالجة المعلومات، وبالتالي يمكن فهم أن الرقمنة قد وضعت الخطوة الأولى لعملية تحول رقمي واسعة النطاق مدعومة بتقارب وسائل التواصل الاجتماعي والمحمول والسحابة والذكاء (Udovita.2020:521) والتحول الرقمي عملية جوهرية تسهم في إعادة تشكيل نماذج الأعمال التقليدية في مختلف القطاعات، بالاستفادة من الإمكانيات الهائلة التي توفرها التطبيقات والمنصات الرقمية. وكثيراً ما تُعتبر هذه الجهود الرامية إلى رقمنة العمليات والخدمات بمثابة تحول رقمي (Redha, Z. M. A., & Jawad.2025:318)

واضاف (Pereira et al.2022:3) أن الرقمنة في سياق الأعمال هي مفهومٌ للعمليات الرقمية والآلية، و تُنقل جميع البيانات إلى أنظمة الحاسوب وتصبح أكثر سهولةً في الوصول إليها، وبالتالي فإن تطوير الأتمتة المُمكنة بالروبوتات والذكاء الاصطناعي يُبشر بمستويات إنتاجية أعلى، بالإضافة إلى كفاءة وأمان وراحة أفضل. بينما عرفه (Nadkarni, S., & Prügl, R.2021:234) بأنه التحول "المتعلق بالتغييرات التي يُمكن أن تُحدثها التقنيات الرقمية في نموذج أعمال الشركة، أو منتجاتها، أو هياكلها التنظيمية" كذلك عرفت بانها استراتيجية تتبناها المؤسسات لغرض تحقيق ميزة تنافسية من خلال تقنية المعلومات ونظم الاتصال عن طريق تغيير مكونات العمل الاساسية بدءاً من البنى التحتية وحتى التوزيع والتسويق والخدمات التي تكون ما بعد البيع بمعنى ان التحول الرقمي يمس كل وظيفة وكل مجال من مجالات العمل كما أن التحول الرقمي بأنه استخدام أنظمة الاتصال والتقنيات الحديثة في الاعمال المحاسبية من الادخال والمعالجة والتخزين والاخراج من اجل تحسين وظائف المحاسبة واعداد قوائم مالية تتصف بالموثوقية والشفافية (Simon,2019 :17). كما عرف بانه استخدام تكنولوجيا الحاسوب وشبكة الانترنت لغرض تكوين قيمة اقتصادية اكثر كفاءة وفعالية بمعنى يشير الى التغييرات التي حدثت نتيجة التطورات التكنولوجية الجديدة في العمل وكيفية تكوين الثروة (محمد وابراهيم، 2023: 765).

ثانياً: أهمية التحول الرقمي

يعد موضوع التحول الرقمي مهماً لكل من المستهلكين والشركات، وكذلك لموظفيهم فقد أصبحت التكنولوجيا متاحة ليس فقط للشركات ولكن أيضاً لعملائها، مما أثر على توقعاتهم ومتطلباتهم تجاه المنتجات والخدمات ولتلبية هذه التوقعات والمتطلبات، يتعين على الشركات مواجهة تحدي التحول الرقمي من حيث تنظيمها نفسه ولكن بالإضافة إلى عملياتها التجارية أيضاً، فالمنتجات والخدمات الجديدة والعمليات الداعمة وكذلك عمليات التصنيع ضرورية. وقد تأثرت كل خطوة في سلسلة القيمة الصناعية بالتحول الرقمي ومع تغير العمليات، تتغير الأدوار التنظيمية وفقاً لذلك. ويتم تعزيز الأدوار التقليدية بالتوجه الرقمي أو حتى يتم إنشاء أدوار جديدة ذات تركيز رقمي وتتحدى هذه الأدوار الجديدة التسلسلات الهرمية الحالية داخل الشركات وتفتح المجال أمام المواطنين الرقميين الذين يدخلون سوق العمل. حتى مكان العمل الفردي يتأثر بالتقنيات الرقمية، مما يؤدي إلى زيادة المهارات المطلوبة من الموظف وزيادة مرونة العمل من حيث المكان والزمان وفي الختام، تؤثر الرقمنة على كل جانب من جوانب العمل (Vitera et al.2022:59). ومع التقدم التكنولوجي وتحديات العمل التقليدي، أصبح التحول الرقمي ضرورة لتطوير قطاعي الزراعة والخدمات في العراق. فالتحول من الإجراءات

الورقية إلى الإجراءات الرقمية يُسرّع العمليات، ويُحسّن التواصل، ويُمكن من استخدام البيانات لاتخاذ قرارات أفضل وبالنظر إلى الظروف الاقتصادية والاجتماعية المتغيرة، يُمكن التحول الرقمي هذه القطاعات من مواجهة التحديات وتقديم خدمات جديدة تلبي احتياجات المجتمع بشكل أفضل، مع خفض التكاليف والجهد، كما يُسهّل التحول الرقمي استلام المدفوعات الإلكترونية بشكل آمن، ويزيد الشفافية، ويُقلّل الفساد، ويُحسّن إدارة الموارد المالية. تشمل مزايا الرقمنة في هذين القطاعين ما يلي (Redha& Jawad.2025:318-319):

1. تقديم خدمات حديثة تفتح آفاقاً جديدة.
2. زيادة الكفاءة وتقليل الأخطاء البشرية.
3. تحسين جودة الإجراءات وتسريع تدفق المعلومات.
4. خفض التكاليف التشغيلية.
5. تعزيز أمن المعلومات وزيادة الشفافية في التواصل.

ثالثاً: أهداف التحول الرقمي

ان الاهداف التي تسعى المؤسسات من التحول رقمياً يهدف الى: (هندي، 2025:7)

1. تدعيم مستوى الاداء: مثل امكانية نقل المعلومات بشكل مفصل وبطريقة منتسبة بين مختلف الادارات، وتحسين مستويات الدقة للمعلومات مما يساهم في تحسين مستويات الثقة في المعلومات وقلة الاخطاء التي تترتب على الادخال اليدوي.
2. الاختصار بالإجراءات الادارية: مع خزن المعلومات إلكترونياً تقل الاعمال بصيغها الورقية كما تنتهي الحاجة لحفظ النسخ الورقية في حال خزنها إلكترونياً.
3. استغلال الطاقات البشرية بشكل مثالي: ففي حالة خزن المعلومات إلكترونياً مع اعادة استخدامها وتحريكها، لذا سيتم توجيه الموارد البشرية للعمل في اعمال منتجة أكثر.
4. خفض التكلفة وزيادة الانتاجية: عن طريق استغلال التطورات التكنولوجية المربوطة على شبكات الاتصال، وايجاد طريق أفضل لمشاركة المستفيدين في اعمال التنفيذ

رابعاً: أدوات التحول الرقمي

تحتاج الشركات إلى أدوات قوية لكي تعمل بكفاءة ومن تلك الأدوات هي: (البار، 2024:11).

1. الذكاء الاصطناعي: يعد ظهور الذكاء الاصطناعي نقطة تحول كبيرة في تحقيق التحول الرقمي، إذ أصبح لدينا أداة جيدة لتوقع احتياجات المواطن قبل أن يطلبها، ويعد هذا الهدف الأساسي، اذا تستطيع المؤسسات الحكومية أن تؤدي ما عليها من خدمات دون أن يتعامل معها المواطن بصفة يومية، يعتبر ذلك نجاح كبير مما يؤدي إلى شعور جيد لدى بقيمة التحول الرقمي.
2. الحوسبة السحابية: عبارة نموذج يتيح الوصول المريح للشبكة عند الطلب إلى مجموعة مشتركة من موارد الحوسبة القابلة أو تفاعل مع مزود الخدمة، مثل الشبكات والخوادم والتخزين.
3. نظم المعلومات الجغرافية: يعتمد على نظم المعلومات الجغرافية في التخطيط وهي تعتبر جزء من التحول الرقمي متعلق بكيفية إدارة الموارد، لذا ان معظم الحكومات موارد أقل من طموحاتها، لذلك يجب أن تحسن إدارة هذه الموارد حتى تحقق أكبر عائد.

4. **البيانات الضخمة وتحليلها:** تأتي أهمية البيانات الضخمة وتحليلها كأحد أهم أدوات التحول الرقمي، وإن استخدامها مرتبط بالتحول الرقمي، فكمية البيانات المتاحة حالياً كبيرة جداً وتحليلها يتطلب إمكانات تكنولوجية متطورة، ولذلك فإن تحليل البيانات الضخمة من مهام التحول الرقمي، إذ أصبح له برامج تستطيع أن تكتشف بعض العلاقات بين المعاملات المختلفة وتستنتج منها مؤشرات قد تختلف باختلاف الأماكن أو البيانات الديموغرافية.
 5. **التكنولوجيا المالية:** هي التكنولوجيا والابتكارات، وكذلك خدمات العملات الرقمية، وبمنظور موسع فإن التكنولوجيا المالية يمكن تعريفها بتطبيق واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في القطاع المالي.
 6. **حماية وتأمين البيانات:** عبارة عن دائرة لا تنتهي، حيث أن المخترقين يحاولون دائماً التغلب على وسائل الحماية، وكلما تم تطوير وسائل الحماية يقوم المخترقون بتطوير أدواتهم للاختراق
- خامساً: التحول الرقمي وتأثيره على أداء مؤسسات القطاع العام**

تسعى الحكومات في أغلب دول العالم اليوم إلى مواكبة التطورات العالمية المتسارعة باستخدام الأدوات والوسائل المتاحة لمواجهة التحديات التي يفرضها عصر تكنولوجيا المعلومات، وباعتبار أن القطاع الحكومي المعني بتقديم الخدمات المتنوعة إلى الجمهور، وهنا أدركت الحكومات أهمية التحسين المستمر لتقديم خدمات أفضل وتحقيق تطورات ملموسة في مختلف المجالات الإدارية، مع التركيز على الاستفادة من التقنيات الحديثة، لا سيما المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات، لقد أصبحت تطلعات الأشخاص نحو خدمة أكثر حداثة، وذلك بفضل الجهود المبذولة لتلك التطلعات المختلفة، وتتبنى التطبيقات التكنولوجية ضمن العمليات الحكومية بات هدفاً وجود العديد من الدول الراغبة في تحقيق التقدم والازدهار، وفي ظل ثورة والتحول الرقمي الذي يركز على أساليب الإدارة الإلكترونية ركيزة للوصول إلى العمل الحكومي ولهذا السبب تم اشتراكها في مجال الاتصالات الدول لإنجاز إنجازات التكنولوجيا، مثل استخدام الحواسيب وشبكات الإنترنت لإنجاز المساهمات للخدمات الإلكترونية. بفضل الإدارة الإلكترونية العديد من القدرات الإدارية، وتحد من القدرة والوساطة التي تعوق استمرار الإدارة التقليدية، كما تتميز بالسرعة والكفاءة في إنجاز المهام، ما يوفر الوقت والجهد ويعزز الأداء الحكومي (عيسى، 2023: 1681).

إن البنية التحتية التكنولوجية تمثل حجر الأساس في تعزيز كفاءة الأداء المؤسسي وتحقيق الأهداف الاستراتيجية للوحدات الاقتصادية الحديثة ومن خلال دراسات متعددة، يتضح أن البنية التحتية التكنولوجية تشمل مجموعة متكاملة من الموارد الفنية والبشرية التي تتفاعل لدعم العمليات اليومية وتعزيز الكفاءة التنظيمية تشمل هذه الموارد الأجهزة المادية مثل الخوادم والحواسيب، والبرمجيات مثل نظم إدارة الموارد، بالإضافة إلى الشبكات والأنظمة السحابية التي تسهم في تحسين الاتصال وسرعة تبادل المعلومات. كما يلعب الأمن السيبراني دوراً حيوياً في حماية هذه البنية وضمان سلامة البيانات، من جهة أخرى، تُبرز الدراسات أهمية دور البنية التحتية التكنولوجية في تحسين جودة الخدمات المقدمة، سواء في إطار المؤسسات العامة أو الإدارة المحلية. على سبيل المثال، يبرز مشروع الجوائز الإلكترونية كإحدى المبادرات الهادفة إلى تحويل الإدارة المحلية إلى نموذج رقمي متقدم، مما يعزز من كفاءة العمليات الإدارية ويسهم في تطوير الخدمات المقدمة للمواطنين. هذا التحول الرقمي لا يُعد مجرد اختيار، بل ضرورة تفرضها البيئة الرقمية الحديثة والتحديات المرتبطة بها، وبناءً على ذلك، فإن تطوير البنية التحتية التكنولوجية يُعد ضرورة استراتيجية لتحقيق المرونة، تحسين الكفاءة، وتعزيز القدرة التنافسية للمنظمات والمؤسسات الحكومية على حد سواء (حسين، 2025: 1380).

سادساً: العلاقة بين التحول الرقمي وأهداف التنمية المستدامة

تُوفر أهداف التنمية المستدامة العالمية إطاراً قائماً على الأدلة لتخطيط وبرمجة التنمية المستدامة على المستويات الوطنية والإقليمية والعالمية على مدى 15 عاماً حتى عام 2030 ويستند هذا الإطار، الذي يتألف من 17 هدفاً و169 غاية و232 مؤشراً، إلى نجاح أطر عمل أخرى قائمة على الأهداف والمؤشرات، وتوفر هذه الأهداف تغطية أفضل للأبعاد

الاقتصادية والاجتماعية والبيئية للتنمية المستدامة، وتوازنًا بينها، وتتيح فرصة لإحداث تغيير منهجي نحو مستقبل مستدام. (Allen et al.2018:2).

تؤدي تقنية المعلومات والخدمات الالكترونية والاتصالات دورا فاعلا في ترسيخ مفهوم التنمية المستدامة حيث تعزز من أنشطة البحث والتطوير لتحسين أداء الشركات وتعود إلى استحداث أنماط إدارية جديدة، وتحفز النمو الاقتصادي، وتولد فرص عمل جديدة تسهم في تقليص الفقر ووضع الخطط والبرامج، التي تهدف إلى التحول نحو المجتمع ألمعلوماتي، أما التنمية المستدامة والتي تتصف بمجموعة من الخصائص منها أن الإنسان فيها هو هدفها وغايتها ووسيلتها، مع تأكيدها على التوازن بين البيئة بأبعادها المختلفة والمتنوعة وحرصها على تحقيق كل من تنمية الموارد الطبيعية والبشرية دون أي إسراف أو تبذير ووفق استراتيجية حالية ومستقبلية محددة ومخططة بشكل جماعي وتعاوني وعلمي سليم، وذلك لتلبية احتياجات الحاضر والمستقبل، وعلى أساس من المشاركة المجتمعية مع الإبقاء على الخصوصية الثقافية والحضارية لكل مجتمع، وفي علاقة بمفهوم التنمية المستدامة والتحول الرقمي نجد أن من بين أهم الأهداف التي تسعى التنمية المستدامة إلى تحقيقها على ارض الواقع هو ربط التكنولوجيا الحديثة بالمجتمع، ويتم توظيف التكنولوجيا الحديثة بما يخدم أهداف المجتمع، وذلك من خلال توعية السكان بأهمية التقنيات المختلفة، وكيفية استخدام المتاح والجديد منها في تحسين نوعية حياة المجتمع، دون أن يؤدي ذلك إلى مخاطر وأثار بيئية، ومن هنا تبرز أهمية الموضوع من خلال ربط العلاقة القائمة بين التحول الرقمي وتحقيق أبعاد التنمية المستدامة، وهذا من خلال مساهمة التطورات التكنولوجية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة على المستوى الاجتماعي والاقتصادي والبيئي. (أكرم، 2022:20).

التنمية المستدامة هدف عالمي ذو أولوية، صاغته وأقرته الجمعية العامة للأمم المتحدة في وثيقة "تحويل عالمنا: خطة التنمية المستدامة لعام 2030" والتي تنص على تنفيذ تدابير تهدف إلى الاستخدام الأمثل للموارد المحدودة واستخدام التقنيات الموفرة للموارد، والحفاظ على استقرار النظم الاجتماعية والثقافية، وضمان حماية البيئة في ظل بيئة اليوم الديناميكية، أصبح التحول الرقمي أساسًا لتحقيق أهداف التنمية المستدامة المحددة، إذ تتمتع التقنيات الرقمية والحلول المبتكرة بالقدرة على تحسين كفاءة الموارد، وتحسين عمليات الإنتاج وتحسين فرص الحصول على التعليم والخدمات الصحية وغيرها، وتعزيز إدارة المخاطر والرصد البيئي و على سبيل المثال، تتيح لنا المعالجة السريعة لكميات كبيرة من المعلومات حول انبعاثات الملوثات، بالاعتماد على التقنيات الحديثة، رصد الأثر الحالي للبيئة وحالتها، والتنفيذ الفوري لتدابير التنمية المستدامة المستهدفة التي تهدف إلى حمايتها ومع ذلك، يمكن للتحول الرقمي أيضًا أن يزيد من التفاوتات الاجتماعية، إذا لم يتم اتخاذ التدابير المناسبة في الوقت المناسب لضمان الوصول إلى الموارد والفرص الرقمية لجميع الفئات السكانية. بالإضافة إلى ذلك، قد يكون لاستهلاك كميات كبيرة من الطاقة والموارد بواسطة التقنيات الرقمية عواقب سلبية على البيئة، في مثل هذه الظروف، يصبح تبرير اتجاهات زيادة الاستدامة والمسؤولية البيئية للتقنيات الرقمية، بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين التحول الرقمي والتنمية المستدامة، ذا أهمية خاصة (Kwilinski.2023:58).

ان أهمية التبنّي المستدام في التحول الرقمي تواجه الشركات تحديات هائلة نتيجة للتحول الرقمي، الذي يحول الصناعات ويستلزم تطوير استراتيجيات جديدة لتبني التغيير. تمر الشركات والصناعات بتحول كبير سيؤدي إلى عمليات تجارية رقمية، مما تُجبر الشركات على تطوير استراتيجيات جديدة تمامًا نتيجة للرقمنة، التي تقود أيضًا جميع العمليات التجارية (Alojail& Khan.2023:4).

المبحث الثالث: الجانب العملي

أولاً: وصف مجتمع البحث وقائمة الفحص والمحاور الرئيسية المستخدمة

1. المديرية العامة لتربية محافظة واسط. قسم الموارد البشرية. وحدة بنك المعلومات
2. تطوير قائمة الفحص:

وتم تطوير قائمة الفحص (Checklist) من قبل الباحثان اعتماداً على أربعة محاور رئيسية منبثقة من الفرضيات الفرعية الأربعة للبحث وهي كالآتي:

جدول (1) المصادر المعتمدة في بناء قائمة الفحص

ت	محاور قائمة الفحص	عدد الفقرات	المصادر
1	مستوى الجاهزية الرقمية	5	الأدب المحاسبي فيما يخص متغيرات البحث
2	تطبيق الحكومة الإلكترونية والأتمتة	5	
3	تنمية رأس المال البشري الرقمي	5	
4	تحديات التحول الرقمي	5	

بعد إجراء عدد من الزيارات إلى وحدة بنك المعلومات وبعض الأقسام والشعب ذات العلاقة بموضوع البحث والاطلاع عن كُتب على المعلومات والبيانات والجداول والتقارير التي لها علاقة بموضوع البحث ، إضافة إلى الملاحظات التي تم تسجيلها من قبل الباحثان خلال هذه الزيارات التي قام بها الباحثان، فضلاً عن توجيه استفسارات ورقية لغرض الوصول إلى مستوى الدقة والملائمة المناسبة في إعداد هذه المحاور في قائمة الفحص تم الاعتماد على الوسط الحسابي المرجح والنسبة المئوية لمدى المطابقة للوصول إلى مقدار الفجوة في ممارسات تطبيق متغيرات البحث ، وقد اعتمد الباحثان على مقياس (Likert) السباعي حرصاً على وجود مرونة ودقة أكثر في المعلومات التي سيتم الحصول عليها.

ثانياً: عرض وتحليل وتفسير البيانات على ضوء نتائج قائمة الفحص:

يصب اهتمام المبحث في عرض نتائج الإجابات على أسئلة قائمة الفحص، وتحليل البيانات للوصول إلى نتائج البحث بالاعتماد على أسلوب إحصائي (الوصفي التحليلي) باستخراج التكرارات والأوساط الحسابية والنسب المئوية لمدى مطابقة المتغيرات الفرعية وتحديد حجم الفجوة مع واقع وحدة بنك المعلومات عينة البحث من خلال الإجابات على قائمة الفحص ذات المقياس السباعي (غير مطبق وغير موثق، مطبق جزئياً غير موثق، مطبق جزئياً موثق، مطبق جزئياً موثق كلياً، مطبق كلياً غير موثق، مطبق كلياً موثق جزئياً، مطبق كلياً موثق كلياً (0,1,2,3,4,5,6) على التوالي، وفيما يلي تحليل لنتائج قائمة الفحص:

جدول (2) قياس مستوى الجاهزية الرقمية (البنية التحتية، التشريعات) في مؤسسات القطاع العام العراقية

ت	أولاً: فحص الفرضية الأولى H1	6	5	4	3	2	1	0
1	تمتلك شبكات بيانات مركزية آمنة ومتراصة (Intranet)، تتميز بالسرعة القصوى ومتوسط سعة النطاق الترددي المتاح لربط هذه المؤسسات بشبكة الإنترنت الحكومية الموحدة لضمان تبادل المعلومات بكفاءة				X			

			X					الموظفين اجتازوا برامج تدريبية متخصصة في مجالات التحول الرقمي، وإدارة قواعد البيانات، والأمن السيبراني خلال العام الماضي،	2
X								هناك اعتماد على أنظمة الحوسبة السحابية لتخزين ومعالجة البيانات بدلاً من الخوادم المحلية.	3
X								هناك إطار متبع لقياس مخاطر الأمن السيبراني في المؤسسات الرقمية الحالية.	4
			X					هناك هيكل وظيفي رقمي معتمد يحدد الأدوار والمسؤوليات الرقمية.	5
0	1	2	3	4	5	6		الوزن	
0	0	0	3	0	0	0		التكرارات	
0	0	0	9	0	0	0		النتيجة (الوزن x التكرارات)	
1.8								الوسط الحسابي المرجح (مج النتيجة / عدد الأسئلة) $0+0+0+9+0+0+0 =$ $5 / 9 =$	
0.30								النسبة المئوية لمدى المطابقة (الوسط الحسابي / 6) X %	
0.70								حجم الفجوة (100 - النسبة المئوية)	

جدول (3) قياس تطبيق الحكومة الإلكترونية والأتمتة إيجاباً على كفاءة المؤسسات الحكومية مما يقلل من مدركات الفساد المالي والإداري.

ت	ثانياً: فحص الفرضية الثانية H2	6	5	4	3	2	1	0
1	تمتلك بنية تحتية لشبكات الاتصالات والإنترنت عالية السرعة ومؤمنة بشكل كافٍ لتقديم الخدمات الإلكترونية الشاملة والمستدامة للمواطنين والموظفين؟ (يقيس مدى تطور الأساس التقني لتقديم الخدمات).				X			
2	تتوفر لدى الموظفين الكفاءة الرقمية والتدريب التخصصي الذين يتولون إدارة وتشغيل وصيانة أنظمة الحكومة الإلكترونية (يقيس مدى توفر الكفاءات القادرة على التعامل مع التحول الرقمي).	X						
3	هناك اليات تنظم تداول البيانات الحكومية مستمدة من الأطر التشريعية ولوائح تنفيذية التي تنظم تداول البيانات الحكومية، والتوقيع الإلكتروني، والتعاملات الرقمية، وتضمن الأمن السيبراني والخصوصية، وتدعم التكامل	X						

							بين الأنظمة الحكومية المختلفة	
					X		هناك امكانية لتحول الخدمات بشكل كامل إلى منصات إلكترونية متكاملة، دون الحاجة للمراجعة المادية، مع وجود نظام فعال لتبادل البيانات بين الدوائر المعنية؟ (يقيس مستوى نضج الخدمات الرقمية والتكامل الأفقي بين المؤسسات).	4
						X	هناك نسبة من مخصصات الموازنة التشغيلية والاستثمارية السنوية الموجهة تحديداً لمشاريع التحول الرقمي وتطوير الأمن السيبراني وصيانة الأنظمة، مقارنةً بإجمالي الموازنة العامة للوزارة أو الدائرة؟ (يقيس مدى الجدية في تخصيص الموارد لضمان استمرارية وتحديث عملية التحول)	5
	0	1	2	3	4	5	6	الوزن
	2	0	0	1	0	1	2	التكرارات
	0	0	0	3	0	5	12	النتيجة (الوزن x التكرارات)
							4	الوسط الحسابي المرجح (مج النتيجة / عدد الأسئلة) $5/20 = 12+5+0+3+0+0+0$
							67%	النسبة المئوية لمدى المطابقة (الوسط الحسابي / 6) X %
							33%	حجم الفجوة (100 - النسبة المئوية)

جدول (4) قياس تنمية رأس المال البشري الرقمي (المهارات والكفاءات) وبين سرعة وجودة تقديم الخدمات العامة الرقمية (الصحة، التعليم) التي تدعم مؤشرات التنمية الاجتماعية المستدامة.

0	1	2	3	4	5	6	ت	ثالثاً: فحص الفرضية الثالثة H3
						X	1	موظفي القطاع العام يمتلكون المهارات والكفاءات الرقمية الأساسية والمتقدمة المطلوبة لتشغيل وصيانة وتطوير المنصات والخدمات العامة الرقمية الجديدة؟ (يهدف

							لقياس تنمية رأس المال البشري الرقمي).
X							2 لقياس مستوى جودة الخدمات الرقمية اعتمدت على معايير الجودة والكفاءة الدولية أو الإقليمية؟ (يهدف لقياس سرعة وجودة تقديم الخدمات العامة الرقمية).
X							3 هناك سياسات تتضمن برامج تدريب وتطوير المهارات الرقمية للموظفين التي تدعمها الخدمات الرقمية؟ (يهدف لقياس أثر رأس المال البشري على التنمية
X							4 هناك معلومات دقيقة عن نسبة السكان الذين يمكنهم الوصول الفعال (من حيث التغطية والسرعة والقدرة على تحمل التكاليف) للإنترنت والمنصات الرقمية اللازمة للاستفادة من خدمات الصحة والتعليم العامة، (يهدف لقياس جاهزية البنية التحتية لدعم الشمول الاجتماعي).
X							5 حددت مؤشرات رضا المستفيدين عن سهولة وفعالية وجودة استخدام الخدمات العامة المقدمة رقمياً في قطاعي الصحة والتعليم، (يهدف لقياس القبول والجودة من منظور المستخدم).
0	1	2	3	4	5	6	الوزن
4	0	0	0	0	0	1	التكرارات
0	0	0	0	0	0	6	النتيجة(الوزن x التكرارات)
100%							الوسط الحسابي المرجح (مج النتيجة / عدد الأسئلة) $6/6 = 6+0+0+0+0+0+0$
17%							النسبة المئوية لمدى المطابقة (الوسط الحسابي / 6) X %
83%							حجم الفجوة(100 - النسبة المئوية)

جدول (5) التحول الرقمي في مواجهة مستوى التحديات (السياسية، التشريعية، الأمن السيبراني) التي تواجه عملية التطبيق في المؤسسات الحكومية العراقية.

ت	0	1	2	3	4	5	6	ثالثاً: فحص الفرضية الرابعة H4
1							X	توفر رؤية وطنية عليا مُعلنة وملزمة للتحول الرقمي في المؤسسة، مدعومة بمخصصات مالية واضحة ومستدامة ضمن الموازنة التشغيلية والاستثمارية،
2		X						حددت نسبة الخدمات الحكومية التي تم رقمنة إجراءاتها وتوثيقها بالكامل بموجب لوائح وإطار قانوني مُحدّث ومعتمد رسمياً،
3	X							حدد مستوى نضج الإطار الأمني السيبراني المطبق داخل المؤسسة (كالحماية من الاختراقات، وتأمين خصوصية بيانات المواطنين، وتوافر خطط استجابة للحوادث)
4	X							حددت نسبة الربط الشبكي الآمن بين أنظمة المؤسسة وقواعد بياناتها المركزية مع الأنظمة والمنصات الحكومية الأخرى ذات العلاقة بتقديم الخدمات
5							X	توجد سياسة للتعاون بين القطاعين العام والخاص ومؤسسات المجتمع المدني لنشر الوعي الرقمي والأمني
الوزن	0	1	2	3	4	5	6	
التكرارات	2	1	0	0	0	0	2	
النتيجة(الوزن x التكرارات)	0	1	0	0	0	0	12	
الوسط الحسابي المرجح (مج النتيجة / عدد الأسئلة)	2.6%							
النسبة المئوية لمدى المطابقة (الوسط الحسابي / 6) X %	44%							
حجم الفجوة(100 - النسبة المئوية)	66%							

ثالثاً: مناقشة النتائج وثبات صحة الفرضيات

أظهرت نتائج البحث وجود فجوات متباعدة إلى حد ما بين الواقع الفعلي ومتغيرات البحث واقع التحول الرقمي، حيث إذ بلغت النسبة الكلية للتطبيق في وحدة بنك المعلومات لمتطلبات (39%) مقارنة بالتطبيق القياسي لهذه المتطلبات مما يعكس مدى انخفاض تحقق أهداف التنمية المستدامة

أما صحة الفرضيات الأربعة الفرعية وهي:

الفرضية الفرعية الأولى H1: توجد علاقة ارتباط ضعيفة جداً

الفرضية الفرعية الثانية H2: توجد علاقة ارتباط متوسطة

الفرضية الفرعية الثالثة H3: توجد علاقة ارتباط ضعيفة جداً

الفرضية الفرعية الرابعة H4: توجد علاقة ارتباط ضعيفة

تشير نتائج التحليل إلى انخفاض كبير في تطبيق التحول الرقمي ببنك المعلومات التابع في المديرية العامة لتربية واسط منسبة (39%) مما يُفسّر ذلك إلى تدني تحقيق أهداف التنمية المستدامة. كما أن ضعف أو متوسطة علاقات الارتباط بين المتغيرات (H1, H3, H4) ضعيفة/متوسطة؛ H2 متوسطة) تؤكد على أن تأثير التحول الرقمي الحالي في العراق على التنمية المستدامة لا يزال محدوداً. وهذا يعود إلى ضعف الامكانيات المادية التي تعاني منها المديرية ووزارة التربية بشكل عام.

المبحث الرابع: الاستنتاجات والتوصيات

أولاً: الاستنتاجات

- 1- انخفاض مستوى التحول الرقمي الكلي إذ بلغت النسبة الكلية لتطبيق متطلبات التحول الرقمي في وحدة بنك المعلومات (39%) مقارنةً بالتطبيق القياسي يعكس هذا الانخفاض الكبير تدني مستوى تحقيق أهداف التنمية المستدامة
- 2- تباين في مستوى التطبيق الفرعي، فتنمية رأس المال البشري الرقمي منخفضة، وهذا يشير إلى قصور حاد في المهارات والكفاءات وتطويرها لدعم الخدمات الرقمية.
- 3- ضعف محدودة الارتباط بين التحول الرقمي والتنمية المستدامة، وتؤكد هذه العلاقات أن تأثير التحول الرقمي الحالي في العراق على التنمية المستدامة لا يزال محدوداً، ويُعزى ذلك إلى ضعف الإمكانيات المادية

ثانياً: التوصيات

- 1- ضرورة الاستثمار الاستراتيجي في رأس المال البشري الرقمي للمؤسسات الحكومية، لا سيما وزارة التربية.
- 2- ضرورة تطوير البنية التحتية والجاهزية الرقمية، فضرورة العمل على توفير شبكات بيانات مركزية آمنة ومتربطة ذات سرعة قصوى، واعتماد أنظمة الحوسبة السحابية بدلاً من الخوادم المحلية، وتحديد هيكل وظيفي رقمي معتمد.
- 3- ضرورة تعزيز الإطار التشريعي والحوكمة الإلكترونية من خلال تعزيز هذه المبادرات بواسطة تسريع إصدار الأطر التشريعية واللوائح التنفيذية التي تنظم تداول البيانات الحكومية، والتوقيع الإلكتروني، لضمان الأمن السيبراني والخصوصية، مما يدعم الشفافية ومكافحة الفساد (وهي تمثل الهدف 16 من التنمية المستدامة)
- 4- تخصيص الموارد المالية المستدامة ضرورة توجيه مخصصات مالية واضحة ومستدامة من الموازنة التشغيلية والاستثمارية لمشاريع التحول الرقمي وتطوير الأمن السيبراني

المصادر والمراجع

1. أكرام، بلباي (2022) "التحول الرقمي وأبعاد التنمية المستدامة" بحث منشور في مجلة البحوث في الحقوق والعلوم والسياسية، المجلد (8)، العدد (1)، الجزائر.
2. البار، عدنان (2024) "تقنيات التحول الرقمي" مقالة منشورة في جامعة الملك عبد العزيز، كلية الحاسبات وتقنيات.
3. حسين، خولة ابراهيم (2025) دور التكنولوجيا في تحسين الإدارة المحلية: تحليل لآثار التحول الرقمي على الأداء الحكومي المحلي مجلة القادسية للقانون والعلوم السياسية الجزء (١) - ع (٢) - المجلد (١٦) - أيلول ٢٠٢٥
4. عيسى، محمود محمد عبد الغني (٢٠٢٣)، دور التكنولوجيا في منع الفساد ومكافحته في الإدارة المحلية، مجلة روحالقوانين، كلية الحقوق جامعة طنطا، عدد خاص، المؤتمر العالمي الدولي الثامن، التكنولوجيا والقانون، مج ١٠٢، عدد ٣٥
5. قيس مكي خلف. (2025). تأثير التحول الرقمي في تحقيق أبعاد التنمية المستدامة دراسة تطبيقية للشركات المدرجة في سوق العراق للأوراق المالية: تأثير تطبيق قواعد الهندسة البشرية في رفع مستوى الصحة التنظيمية دراسة استطلاعية في جامعه النهرين كليه اقتصاديات الأعمال. المجلة العراقية للعلوم الاقتصادية، 23(ملحق 1 للعدد 85)، 778-790.
- المعلومات، السعودية.
6. هندي، وليد خالد (2025) دور تقنيات التحول الرقمي في تعزيز مصداقية وموثوقية القوائم المالية (دراسة استطلاعية لآراء عينة من المحاسبين والمدققين في المصارف العراقية الخاصة) مجلة جامعة الانبار للعلوم الاقتصادية والادارية مجلد 17. العدد 3
7. Allen, C., Metternicht, G., & Wiedmann, T. (2018). Initial progress in implementing the Sustainable Development Goals (SDGs): A review of evidence from countries. Sustainability science, 13(5), 1453-1467.
8. Alojail, M., & Khan, S. B. (2023). Impact of digital transformation toward sustainable development. Sustainability, 15(20), 14697.
9. El Awady, S. M. S., Salman, W. M. M., & Eltayb, A. T. (2025). Digital transformation and its impact on sustainable development. Journal of Lifestyle and SDGs Review, 5(1), e04576-e04576.
10. Kraus, S., Jones, P., Kailer, N., Weinmann, A., Chaparro-Banegas, N., & Roig-Tierno, N. (2021). Digital transformation: An overview of the current state of the art of research. Sage Open, 11(3), 21582440211047576.
11. Kwilinski, A. (2023). The relationship between sustainable development and digital transformation: bibliometric analysis. Virtual Economics, 6(3), 56-69.
12. Nadkarni, S., & Prügl, R. (2021). Digital transformation: a review, synthesis and opportunities for future research. Management review quarterly, 71(2), 233-341.
13. Pereira, C. S., Durão, N., Moreira, F., & Veloso, B. (2022). The importance of digital transformation in international business. Sustainability, 14(2), 834.
14. Redha, Z. M. A., & Jawad, A. W. M. (2025). The Role of Digital Transformation in the Development of the Agricultural and Services Sectors: The Case of the Iraqi Economy. Humanities & Natural Sciences Journal, 6(8), 316-329.
15. Udovita, P. V. M. V. D. (2020). Conceptual review on dimensions of digital transformation in modern era. International Journal of Scientific and Research Publications, 10(2), 520-529..
16. Verina, N., & Titko, J. (2019). Digital transformation: conceptual framework
17. Vitera, J., Hörcher, F., Griesch, L., Goltz, K., Rößler, J., Meyer, J., & Sandkuhl, K. (2022). On the Importance of Digital Transformation for SME-Results from a Survey among German SME. In BIR Workshops (pp. 56-69).

عنوان البحث

التفكير العلاقي كمدخل معرفي لبناء الفهم المفاهيمي العميق في تعليم الرياضيات

نادين عدنان مرعي حمودة¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: nadine.mari.97@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/47>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/47>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء دور التفكير العلاقي بوصفه مدخلاً معرفياً بنوياً في بناء الفهم المفاهيمي العميق لدى متعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية، انطلاقاً من منظور بنائي يرى أن التعلم الرياضي يتشكل عبر بناء المعنى من خلال إدراك العلاقات وتنظيمها داخل بنى معرفية مترابطة، لا عبر إتقان الإجراءات بمعزل عن دلالاتها. اعتمدت الدراسة منهجاً وصفيًا-تحليليًا ذا طابع تفسيري، مستنداً إلى تحليل نوعي مدعوم بمؤشرات كمية، وطُبِّقَت على عينة قوامها (50) طالباً/طالبة من الصف الحادي عشر. جُمِعت البيانات عبر أربع مهام رياضية ثرية تغطي مجالات: الاحتمالات، والإحصاء، والهندسة التحليلية، والجبر، وضممت لاستثارة مستويات التفكير الإجرائي والعلاقي والفهم المفاهيمي العميق. أظهرت النتائج تمايزاً واضحاً في أنماط استجابات الطلبة؛ إذ ارتبطت المستويات الأعلى من التفكير العلاقي بتفسيرات أكثر اتساقاً، وقدرة أكبر على الربط بين التمثيلات المختلفة، وتبرير الإجراءات، والتعميم ونقل المعرفة إلى سياقات جديدة، بينما اقترن الاعتماد على المعالجة الإجرائية بفهم مجزأ محدود المرونة. وتخلص الدراسة إلى أن تعزيز التفكير العلاقي يمثل ضرورة مفاهيمية لبناء تعلم رياضي قائم على المعنى، وتوصي بإعادة توجيه التدريس والتقويم نحو دعم الاستدلال العلاقي، وتفسير العلاقات، وإبراز مبررات الحلول بوصفها مؤشرات جوهرية على عمق الفهم المفاهيمي واستدامته.

الكلمات المفتاحية: التفكير العلاقي، الفهم المفاهيمي العميق، بناء المعنى، تعلم الرياضيات، الاستدلال الرياضي.

RESEARCH TITLE

Relational Thinking as a Cognitive Entry Point for Building Deep Conceptual Understanding in Mathematics Learning

Abstract

This study investigates relational thinking as a foundational cognitive entry point for constructing deep conceptual understanding in mathematics learning, grounded in a constructivist perspective that views learning as meaning-making through recognizing and organizing relationships rather than mastering procedures in isolation. Adopting a descriptive-analytical interpretive design, the study integrates qualitative analysis supported by descriptive quantitative indicators. The sample consisted of 50 eleventh-grade students. Data were collected through four mathematically rich tasks spanning probability, statistics, analytic geometry, and algebra, designed to elicit procedural thinking, relational thinking, and deep conceptual understanding. The findings reveal clear distinctions in students' response patterns: higher levels of relational thinking were associated with more coherent explanations, stronger connections across representations, well-justified procedures, and greater ability to generalize and transfer knowledge to new contexts, whereas reliance on procedural execution was linked to fragmented and less flexible understanding. The study concludes that fostering relational thinking is a conceptual necessity for meaningful mathematics learning and recommends reorienting instructional and assessment practices toward supporting relational reasoning, interpretation of relationships, and justification of solutions as core indicators of deep and sustainable conceptual understanding.

Key Words: Relational thinking, deep conceptual understanding, meaning-making, mathematics learning, mathematical reasoning.

مقدمة البحث

يُعدّ تعلّم الرياضيات من المجالات التعليمية التي تبرز فيها بوضوح إشكالية الانتقال من الأداء الإجرائي إلى الفهم القائم على المعنى. فعلى الرغم من التطور الذي شهدته المناهج المعاصرة، وما تتضمنه من تأكيد على بناء الفهم المفاهيمي، ما تزال الممارسات الصفّية في كثير من السياقات التعليمية تميل إلى التركيز على إتقان الإجراءات بوصفه معيارًا للنجاح في التعلّم، الأمر الذي يحدّ من قدرة المتعلمين على تفسير المفاهيم الرياضية أو توظيفها في مواقف جديدة (Hiebert & Lefevre, 1986; Kilpatrick et al., 2001).

ويشير هذا الواقع إلى حاجة ملحة لإعادة النظر في أنماط التفكير التي يُتاح للمتعلمين توظيفها أثناء تعلّم الرياضيات، ولا سيما تلك التي تمكّنهم من إدراك العلاقات الكامنة بين المفاهيم والبنى الرياضية. وفي هذا السياق، يبرز التفكير العلاقي بوصفه نمط تفكير معرفي يركّز على فهم العلاقات الرياضية وتنظيمها، بدل الاكتفاء بتطبيق القواعد والإجراءات بصورة آلية (Sfard, 1991).

ولا ينظر إلى التفكير العلاقي في هذا البحث بوصفه مهارة إضافية تُكتسب إلى جانب مهارات أخرى، بل بوصفه مدخلًا معرفيًا يسهم في تشكيل طبيعة الفهم الرياضي ذاته. فالمتعلم الذي يوظّف التفكير العلاقي يتعامل مع المعرفة الرياضية كبنية مترابطة من المعاني، ما يتيح له تفسير الإجراءات في ضوء العلاقات التي تقوم عليها، وبناء فهم مفاهيمي أكثر عمقًا واتساقًا.

وعلى الرغم من الاهتمام البحثي المتزايد بالتفكير العلاقي والفهم المفاهيمي كلّ على حدة، تشير مراجعة الأدبيات إلى محدودية الدراسات التي تناولت العلاقة بينهما في إطار تحليلي يفسّر كيف يسهم التفكير العلاقي في بناء الفهم المفاهيمي العميق في تعلم الرياضيات. كما يلاحظ أن عددًا من الدراسات ركّز على نواتج التعلّم، دون التعمّق في أنماط التفكير المعرفي التي تقف خلف هذه النواتج (Sfard, 1991; Rittle-Johnson & Schneider, 2015).

انطلاقًا من ذلك، تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء دور التفكير العلاقي في بناء الفهم المفاهيمي العميق في تعلم الرياضيات، من خلال تحليل العلاقة بينهما في ضوء إطار نظري يقوم على التعلم البنائي وبناء المعنى الرياضي، بما يسهم في تقديم فهم أعمق لآليات التعلّم الرياضي القائم على المعنى.

الأدبيات ذات الصلة

أظهرت الأدبيات التربوية اهتمامًا متزايدًا بقضية الانتقال من التعلم الإجرائي إلى التعلم القائم على الفهم في تعلم الرياضيات، وأكدت على أهمية إدراك العلاقات بين المفاهيم بوصفه شرطًا أساسيًا لبناء معنى رياضي مستدام. وقد تناولت دراسات متعددة الفهم المفاهيمي بوصفه هدفًا مركزيًا للتعلم الرياضي، مبيّنة ارتباطه بقدرة المتعلمين على التفسير، والتبرير، ونقل المعرفة إلى مواقف جديدة، مقارنة بالتعلم القائم على تنفيذ الإجراءات فقط.

في المقابل، ركّزت دراسات أخرى على التفكير العلاقي في سياقات رياضية محددة، ولا سيما في موضوعات مثل المساواة والعلاقات العددية، وأشارت إلى أن المتعلمين الذين يوظفون هذا النمط من التفكير يظهرون مرونة أكبر

في الحل وفهماً أعمق لبنية المسائل. غير أن تحليل هذه الدراسات يكشف أن التفكير العلاقي غالباً ما عولج بوصفه قدرة مرتبطة بمواقف تعليمية جزئية، أو كأداة لتحسين الأداء، دون تناوله إطاراً معرفياً يؤثر في طبيعة الفهم الرياضي ذاته (Hiebert & Lefevre, 1986; Kilpatrick et al., 2001).

وعلى الرغم من تقاطع هذين المسارين البحثيين — التفكير العلاقي من جهة، والفهم المفاهيمي من جهة أخرى — يلاحظ أن عددًا محدودًا من الدراسات سعى إلى الربط بينهما ضمن إطار تحليلي يفسر كيف يسهم التفكير العلاقي في بناء الفهم المفاهيمي العميق في تعلم الرياضيات. كما تميل بعض الأدبيات إلى التركيز على نواتج التعلم، مع إغفال أنماط التفكير المعرفي التي تقف خلف تشكّل هذه النواتج (Sfard, 1991; Rittle-Johnson & Schneider, 2015).

وانطلاقاً من ذلك، تأتي هذه الدراسة لتسد فجوة قائمة في الأدبيات، من خلال تناول التفكير العلاقي بوصفه مدخلاً معرفياً لبناء الفهم المفاهيمي العميق، وتحليل العلاقة بينهما في ضوء منظور بنائي يركّز على بناء المعنى وتنظيم المعرفة الرياضية (Cobb et al., 1992).

منهجية البحث

1. تصميم البحث ومنهجه

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي-التحليلي ذي الطابع التفسيري، بوصفه الأنسب لطبيعة المشكلة البحثية وأهداف الدراسة، حيث يسعى هذا المنهج إلى فهم الظواهر التعليمية المعقدة وتحليل العلاقات بين مكوناتها في سياقها الطبيعي، بدل الاكتفاء بقياس نواتج التعلم بصورة منفصلة. ويستند هذا الاختيار إلى افتراض بنائي يرى أن الفهم الرياضي لا يُختزل في الأداء الإجرائي، بل يتشكّل من خلال أنماط التفكير والمعاني التي يبنها المتعلم أثناء التفاعل مع المحتوى الرياضي.

كما ينسجم هذا المنهج مع هدف الدراسة المتمثل في استقصاء دور التفكير العلاقي بوصفه مدخلاً معرفياً في بناء الفهم المفاهيمي العميق، حيث يتطلب ذلك تحليل كيفية تفسير المتعلمين للعلاقات الرياضية، وطبيعة التبريرات التي يقدمونها، والروابط التي يقيمونها بين المفاهيم والتمثيلات المختلفة.

2. سياق الدراسة ومجالها التعليمي

تناولت هذه الدراسة التفكير العلاقي بوصفه مدخلاً معرفياً لبناء الفهم المفاهيمي العميق في تعلم الرياضيات ضمن سياقات تعليمية مدرسية، حيث يتركّز التحليل على طبيعة أنماط التفكير التي يوظفها المتعلمون أثناء تعلّم المفاهيم الرياضية، وعلى الكيفية التي يُعاد من خلالها تنظيم المعرفة الرياضية وبناء المعنى.

وينطلق هذا التوجّه من افتراض أن التفكير العلاقي يمثل بنية معرفية عامة لا ترتبط بمرحلة تعليمية محددة بقدر ما تتجلى بدرجات متفاوتة من العمق والتعقيد عبر مراحل تعليمية مختلفة. وعليه، لا تهدف الدراسة إلى توصيف خصائص متعلمين في مرحلة بعينها، بل تسعى إلى تحليل العلاقة البنوية بين التفكير العلاقي والفهم المفاهيمي العميق بوصفها علاقة معرفية تؤثر في طبيعة تعلم الرياضيات المدرسية.

3. عينة الدراسة وخصائصها

تكوّنت عينة الدراسة من (50) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر في المرحلة الثانوية، تم اختيارهم من مدرسة ثانوية تعتمد منهجًا رسميًا يركّز على تنمية مهارات التفكير الرياضي والتحليل المفاهيمي. وقد تراوحت أعمار الطلبة بين 16-17 عامًا، وهي مرحلة تعليمية يُتوقع فيها امتلاك الطلبة أساسًا معرفيًا يسمح بالتعامل مع مهام تتطلب مستويات متقدمة من التفكير الرياضي.

تميّزت العينة بمستوى تحصيلي متوسط إلى مرتفع في مادة الرياضيات، وهو ما يتلاءم مع طبيعة المهام المستخدمة في الدراسة، والتي صُممت لتستهدف التفكير العلاقي والفهم المفاهيمي، وليس المهارات الإجرائية البسيطة. وقد أُخذ بعين الاعتبار أن يكون الطلبة قد أنهوا وحدات دراسية سابقة تتضمن مفاهيم في الجبر، والاحتمالات، والإحصاء، والهندسة التحليلية، بما يتيح لهم التفاعل مع المهام على نحو ذي معنى.

ينتمي الطلبة إلى سياق مدرسي يتبنى ممارسات تعليمية منظمة، ويعتمد في تدريس الرياضيات على الدمج بين الشرح المفاهيمي والتطبيقات الصفية، مع إتاحة فرص للنقاش الرياضي وحل المشكلات. وقد وُفّر هذا السياق بيئة تعليمية مناسبة لتطبيق المهام البحثية، وملاحظة أنماط التفكير العلاقي والفهم المفاهيمي لدى الطلبة ضمن سياق تعليمي طبيعي.

4. أدوات الدراسة ومهامها التحليلية

4.1. وصف الأدوات:

اعتمدت الدراسة أربع مهام رياضية صُممت لقياس أنماط متعددة من التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الحادي عشر، بحيث تغطي مجالات معرفية مختلفة تشمل: الاحتمالات، الإحصاء، الهندسة التحليلية، والجبر. وقد روعي في تصميم المهام أن تتدرج في مستوى الصعوبة متوسط - مرتفع، وأن تتيح للطلبة فرصًا متنوعة لإظهار الفهم الإجرائي والفهم العلاقي على حدّ سواء. كما صُممت المهام بحيث تستثير عمليات التفكير العليا، ولا تقتصر على تطبيق القواعد أو الخوارزميات الجاهزة، بل تتطلب تفسير العلاقات الرياضية، وربط التمثيلات المختلفة، واتخاذ قرارات مبنية على فهم مفاهيمي.

المهمة الأولى: مهمة في الاحتمالات - تحليل العلاقة بين التمثيلات المختلفة للاحتمال

وصف المهمة

تهدف هذه المهمة إلى فحص قدرة الطلبة على الربط بين التمثيلات المختلفة للاحتمال، وعلى التمييز بين المفهوم النظري للاحتمال والنتائج المتوقعة للتجربة العشوائية. كما تسعى إلى الكشف عن مدى فهم الطلبة للعلاقة بين حجم العينة واستقرار النتائج الاحتمالية، بعيدًا عن الاكتفاء بالتطبيق الإجرائي للقوانين.

المهمة:

يحتوي صندوق على 3 كرات حمراء و 2 كرتين زرقاوين.

أُجريت تجربة سحب كرة واحدة من الصندوق مع الإرجاع عدة مرات، وظهرت النتائج الآتية:

- في 5 محاولات: ظهرت الكرة الحمراء 4 مرات.
- في 10 محاولات: ظهرت الكرة الحمراء 7 مرات.

أجب عن الأسئلة الآتية:

1. احسب الاحتمال النظري لسحب كرة حمراء.
2. قارن بين النتائج التجريبية في الحالتين (5 محاولات و 10 محاولات).
3. ما الذي تلاحظه عند زيادة عدد المحاولات؟
4. كيف تفسر العلاقة بين عدد المحاولات واستقرار النتائج؟

تحليل استجابات الطلبة

أظهر تحليل استجابات الطلبة تفاوتاً واضحاً بين من تعاملوا مع المهمة بوصفها إجراءً حسابياً مباشراً، وبين من تعاملوا معها بوصفها موقفًا احتماليًا يتطلب تفسير العلاقة بين التمثيلات العددية والسياق التجريبي. ويمكن تصنيف أنماط الاستجابات إلى أربعة أنماط رئيسية:

1. نمط الفهم الإجرائي الصحيح مع تفسير محدود
تمكن بعض الطلبة من حساب الاحتمال النظري بصورة صحيحة (اعتماداً على عدد الحالات الملائمة إلى عدد الحالات الكلية)، إلا أن تفسيرهم للفروق بين النتائج التجريبية والاحتمال النظري بقي محدوداً، إذ تعاملوا مع النسب التجريبية على أنها "نتيجة" ينبغي أن تطابق القيمة النظرية، دون توضيح سبب إمكان الاختلاف في المحاولات القليلة. ويشير هذا النمط إلى امتلاك قاعدة إجرائية سليمة مع نقص في الربط المفاهيمي بين "الاحتمال بوصفه ميلاً" وبين "النسبة المتحصلة من تجارب محدودة".
2. نمط الفهم العلاقي القائم على الربط بين التكرار واستقرار النتائج
قدّم عدد من الطلبة تفسيرات أكثر عمقاً، إذ ربطوا بين زيادة عدد المحاولات وبين اقتراب النسب التجريبية من الاحتمال النظري واستقرارها تدريجياً. كما ظهر لدى هذا النمط وعيٌ بأن النتائج في عدد محاولات قليل قد تتأثر بالتذبذب العشوائي، وأن زيادة التكرار تقلل أثر هذا التذبذب. ويُعد هذا النمط مؤشراً على الفهم المفاهيمي العميق؛ لأنه يعكس إدراكاً للعلاقة بين بنية الحدث الاحتمالي والسلوك الناتج عنه عبر التكرار، وليس مجرد استخراج قيمة عددية.

3. نمط الخلط بين "الاحتمال" و"النتيجة المتوقعة حتمياً"

ظهرت لدى بعض الطلبة استجابات تميل إلى الحتمية، بحيث افترضوا أن النتيجة التجريبية ينبغي أن "تتوزع بالتساوي" وفق النسب النظرية في كل مرة أو في عدد محاولات صغير، أو فسّروا أي فرق بأنه "خطأ في التجربة" لا باعتباره سمة طبيعية للعشوائية. ويكشف هذا النمط عن تصور غير دقيق لطبيعة الظواهر الاحتمالية، وعن صعوبة في استيعاب أن التوقع الاحتمالي لا يضمن تحقق النسبة نفسها في عينات صغيرة.

4. نمط سوء التمثيل: تفسير النسب التجريبية بمعزل عن السياق

بيّن التحليل أن بعض الاستجابات ركزت على مقارنة نسبتي (5 محاولات) و(10 محاولات) من زاوية “من الأكبر” فقط، دون تفسير علاقة ذلك بمفهوم الاستقرار أو الميل الاحتمالي. كما ظهر ميلٌ إلى إصدار أحكام عامة بناءً على بيانات محدودة، مثل الاستنتاج بأن الاحتمال “تغيّر” أو أن النتائج “تثبت” بمجرد ملاحظة فرق بين حالتين. ويعكس هذا النمط ضعفًا في توظيف التمثيل العددي بوصفه تمثيلًا لظاهرة عشوائية ترتبط بالسياق وبعدد التجارب.

المهمة الثانية: مهمة في الإحصاء - تحليل التمثيلات الإحصائية وتفسير مقاييس النزعة المركزية

وصف المهمة:

تهدف هذه المهمة إلى قياس قدرة الطلبة على تفسير البيانات الإحصائية من خلال الربط بين التمثيلات المختلفة (الجدول، المتوسط، الوسيط، والمدى)، وفهم دلالتها في سياق واقعي، بدل الاكتفاء بإجراء الحسابات بشكل آلي. كما تسعى المهمة إلى الكشف عن مدى وعي الطلبة بحدود كل مقياس من مقاييس النزعة المركزية ومدى ملاءمته لوصف البيانات.

المهمة:

في أحد الصفوف، تم جمع بيانات تمثل عدد الساعات التي خصصها مجموعة من الطلبة للمذاكرة خلال أسبوع واحد، وكانت القيم على النحو الآتي:

3 ، 4 ، 4 ، 5 ، 6 ، 6 ، 6 ، 7 ، 12

أجب عن الأسئلة الآتية:

1. احسب كلاً من المتوسط الحسابي والوسيط لهذه البيانات.
2. أي المقياسين (المتوسط أم الوسيط) ترى أنه يمثل هذه البيانات بشكل أدق؟ وضح سبب اختيارك.
3. كيف يؤثر وجود القيمة (12) على تمثيل البيانات؟
4. في حال حذف القيمة (12)، ما التغير المتوقع في المتوسط؟ ولماذا؟

تحليل استجابات الطلبة:

أظهر تحليل استجابات الطلبة لمهمة الإحصاء تبايناً ملحوظاً في مستويات الفهم الإحصائي، لا سيما في قدرتهم على تفسير مقاييس النزعة المركزية وربطها بالسياق الواقعي للبيانات. وقد أمكن تصنيف أنماط الاستجابات إلى عدة مستويات تعكس اختلاف عمق الفهم المفاهيمي لدى الطلبة.

1. نمط الفهم الإجرائي المباشر

أظهر عدد من الطلبة قدرة جيدة على حساب المتوسط الحسابي والوسيط بصورة صحيحة، إلا أن تفسيراتهم

اقتصرت على عرض القيم العددية دون ربطها بالسياق الذي تمثله البيانات. وقد بدا هذا النمط من التفكير قائماً على تطبيق القواعد الحسابية بصورة آلية، دون إدراك كافٍ لدور هذه المقاييس في وصف توزيع البيانات أو تفسير خصائصه.

2. نمط الفهم العلاقي المرتبط بالسياق

تميّزت استجابات فئة أخرى من الطلبة بقدرتهم على الربط بين القيم الإحصائية وسياق البيانات، حيث أشاروا إلى أن وجود القيمة المرتفعة (12) يؤثر في المتوسط الحسابي أكثر من الوسيط، مما يجعل الوسيط في هذه الحالة أكثر تمثيلاً لمستوى الدراسة الفعلي لبقية الطلبة. ويعكس هذا النمط وعياً بمفهوم القيم المتطرفة ودورها في تشويه التمثيل الإحصائي عند الاعتماد على المتوسط فقط.

3. نمط الخلط المفاهيمي بين المقاييس

أظهرت بعض الاستجابات خلطاً بين مفهومي المتوسط والوسيط، حيث اعتبر بعض الطلبة أن أي مقياس عددي يمكنه تمثيل البيانات بصورة متكافئة، دون تمييز لطبيعة توزيع القيم أو تأثير القيم المتطرفة. ويشير هذا النمط إلى ضعف في فهم العلاقة بين شكل التوزيع الإحصائي واختيار المقياس الأنسب لوصفه.

4. نمط التفسير الجزئي أو غير المكتمل

اتجهت بعض الاستجابات إلى التركيز على جزء من المعطيات دون ربطها ببقية عناصر المهمة، مثل الإشارة إلى أن حذف القيمة (12) "يقلل المتوسط" دون تفسير سبب هذا التغير أو دلالاته الإحصائية. ويعكس هذا النمط فهماً جزئياً للمفهوم الإحصائي دون امتلاك رؤية شمولية لطبيعة البيانات.

المهمة الثالثة: مهمة في الهندسة التحليلية - الربط بين التمثيل الجبري والتمثيل الهندسي في الهندسة التحليلية

وصف المهمة:

تهدف هذه المهمة إلى تقويم قدرة الطلبة على توظيف مفاهيم الهندسة التحليلية في تفسير العلاقات بين المعادلات الجبرية والتمثيل الهندسي للمستقيمات في المستوى الإحداثي. وتركز المهمة على تحليل مفهوم الميل بوصفه رابطاً بين التمثيل الرمزي والتمثيل البياني، وعلى فهم شروط التوازي والتعامد من منظور علائقي، لا إجرائي فقط.

المهمة:

في المستوى الإحداثي، معطى المستقيمان:

$$L_1: 2x - y = 4$$

$$L_2: x + ky = 3$$

1. أوجد ميل كل من المستقيمين بدلالة k .

2. حدّد قيمة k التي تجعل المستقيمين متوازيين، وفّر إجابتك.

3. هل توجد قيمة لـ k تجعل المستقيمين متعامدين؟ وضح ذلك هندسيًا.

تحليل استجابات الطلبة:

أظهر تحليل استجابات الطلبة لمهمة الهندسة التحليلية تباينًا واضحًا في مستويات الفهم المرتبطة بمفهوم الميل والعلاقات الهندسية بين المستقيمتين، مما يعكس اختلافًا في درجة الانتقال من المعالجة الإجرائية إلى الفهم العلاقي للمفاهيم الهندسية.

1. نمط الفهم الإجرائي القائم على القواعد

أظهرت مجموعة من الطلبة قدرة على إيجاد ميل المستقيمين من خلال تحويل المعادلات إلى الصورة العامة أو صيغة الميل-القطع، وتطبيق القواعد المعروفة لتحديد التوازي أو التعامد. إلا أن هذه الاستجابات اقتصرَت في الغالب على التطبيق الإجرائي دون توضيح المعنى الهندسي للميل أو تفسير العلاقة بين التمثيل الجبري والتمثيل البياني، مما يشير إلى فهم محدود قائم على استدعاء القاعدة أكثر من استيعاب المفهوم.

2. نمط الفهم العلاقي المرتبط بالتمثيل الهندسي

أظهر عدد من الطلبة مستوى أعمق من الفهم، تمثل في ربطهم بين قيم الميل واتجاه المستقيم في المستوى الإحداثي، وربطهم بين شرط التوازي أو التعامد وبين التمثيل الهندسي الناتج. وقد برز هذا النمط من خلال تفسيرات تشير إلى أن تساوي الميلين يؤدي إلى اتجاهين متوازيين، في حين أن حاصل ضرب الميلين يساوي (-1) في حالة التعامد، مع تفسير ذلك بوصفه علاقة هندسية لا مجرد قاعدة حسابية.

3. نمط الخلط بين المفاهيم الجبرية والهندسية

كشفت بعض الاستجابات عن خلط بين تمثيل المعادلة الجبرية ومعناها الهندسي، حيث اعتبر بعض الطلبة أن تغير قيمة الثابت في المعادلة يؤثر على اتجاه المستقيم، أو أن أي اختلاف في المعادلة يؤدي بالضرورة إلى تغير في الميل. ويعكس هذا النمط ضعفًا في التمييز بين عناصر المعادلة ودورها الهندسي، لا سيما بين الميل والمقطع.

4. نمط التفسير الجزئي أو غير المكتمل

أظهرت بعض الاستجابات تفسيرًا جزئيًا للعلاقة بين المستقيمين، حيث ركزت على تحديد حالة واحدة (توازي أو تعامد) دون تبرير هندسي واضح، أو اكتفت بذكر النتيجة النهائية دون بيان العلاقة التي أدت إليها. ويشير هذا النمط إلى امتلاك معرفة جزئية غير مترابطة، تفتقر إلى البنية المفاهيمية المتكاملة.

المهمة الرابعة: مهمة في الجبر - تحليل البنية الجبرية والتعميم من خلال تمثيلات متعددة

وصف المهمة:

تهدف هذه المهمة إلى تقويم قدرة الطلبة على تحليل البنية الجبرية لعلاقة عددية، والانتقال من التمثيل العددي إلى التمثيل الرمزي، ثم تفسير هذا التمثيل في سياق عام. كما تركز على الكشف عن مدى فهم الطلبة لمفهوم التعميم

الجبري بوصفه عملية بنائية تتجاوز إيجاد صيغة حسابية مباشرة.

المهمة:

أعطيت المتتابعة العددية الآتية:

3, 7, 11, 15, ...

صف النمط الذي تلاحظه في هذه المتتابعة، وفّر سبب اختيارك لهذا الوصف.

1. اكتب تعبيراً جبرياً يعبر عن الحدّ النوني للمتتابعة، وبيّن كيف توصلت إليه.
2. هل يمكن تمثيل هذه المتتابعة بأكثر من صيغة جبرية؟ فّر إجابتك مع إعطاء مثال.
3. كيف يمكنك التحقق من صحة التعبير الجبري الذي توصلت إليه دون التعويض بعدة قيم؟

تحليل استجابات الطلبة:

أظهر تحليل استجابات الطلبة لمهمة الجبر تفاوتاً واضحاً في مستويات الفهم الجبري، لا سيما في قدرتهم على الانتقال من ملاحظة النمط العددي إلى بناء تعميم جبري ذي معنى. وقد كشفت الاستجابات عن أنماط متعددة تعكس اختلافاً في عمق الفهم المفاهيمي والبنية المعرفية لدى الطلبة.

1. نمط الفهم الإجرائي القائم على التعرف السطحي للنمط

أظهرت فئة من الطلبة قدرة على ملاحظة الزيادة المنتظمة في المتتابعة، وتمكنوا من وصف النمط لفظياً (مثل "تضيف 4 كل مرة")، إلا أن تفسيرهم بقي في حدود الوصف العددي دون الانتقال إلى صياغة علاقة جبرية تعبر عن البنية العامة للمتتابعة. وفي بعض الحالات، اقتصر التعبير الجبري على محاولات غير مكتملة أو صيغ غير دقيقة، مما يشير إلى فهم جزئي قائم على الملاحظة دون تعميم مفاهيمي.

2. نمط الفهم العلاقي القائم على التعميم البنوي

أظهر عدد من الطلبة قدرة على بناء تعبير جبري يعكس البنية الداخلية للمتتابعة، من خلال ربط موقع الحد بقيمته العددية، وليس فقط من خلال متابعة الزيادة المنتظمة. وقد عبّرت هذه الاستجابات عن فهم عميق لمفهوم التعميم، حيث استطاع الطلبة تبرير الصيغة الجبرية وربطها بالتمثيل العددي، بل وتوضيح سبب صحتها من خلال تحليل البنية الرياضية للنمط.

3. نمط الخلط بين التعميم والتحقق العددي

كشفت بعض الاستجابات عن ميل إلى التحقق من صحة التعبير الجبري من خلال التعويض بعدة قيم فقط، دون إدراك أن صحة التعبير يجب أن تقوم على تفسير بنيوي عام وليس على أمثلة جزئية. ويشير هذا النمط إلى انتقال جزئي نحو التفكير العلاقي، إلا أنه ما يزال مرتبطاً بالممارسة الإجرائية أكثر من كونه تعميماً مفاهيمياً.

4. نمط التفسير غير المكتمل

أظهرت بعض الاستجابات صعوبة في تفسير العلاقة بين المتتابعة والصيغة الجبرية، حيث اكتفى الطلبة بذكر

الصيغة دون توضيح كيفية بنائها أو معناها. ويعكس هذا النمط ضعفًا في الربط بين التمثيل العددي والتمثيل الرمزي، مما يدل على محدودية في الفهم العميق لمفهوم التعميم الجبري.

4.2. تحكيم الادوات

للتأكد من صدق المحتوى، عُرضت أدوات الدراسة على سبعة (7) محكمين من ذوي الاختصاص في:

- مناهج وطرق تدريس الرياضيات
- القياس والتقويم التربوي
- تعليم الرياضيات في المرحلة الثانوية
- وطلب من المحكمين تقويم الأدوات من حيث:
- ملاءمة المهام لأهداف الدراسة
- وضوح الصياغة اللغوية والتعليمات
- مناسبة مستوى الصعوبة للمرحلة الدراسية
- مدى تمثيل المهام لمفاهيم التفكير العلاقي والفهم المفاهيمي

نتائج التحكيم

أظهرت نتائج التحكيم مستوى مرتفعًا من الاتفاق بين المحكمين، حيث تراوحت نسب الاتفاق بين 86% - 94% عبر بنود الأداة المختلفة. وبناءً على ملاحظات المحكمين، أُجريت تعديلات طفيفة تمثلت في إعادة صياغة بعض الأسئلة وتوضيح التعليمات دون المساس ببنية المهام أو أهدافها.

4.3. ثبات الادوات

معامل الثبات (Cronbach's Alpha)

تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) بالاعتماد على استجابات عينة الدراسة المكونة من (50) طالبًا، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

معامل الثبات (α) عدد البنود المجال		
0.81	4	الاحتمالات
0.84	4	الإحصاء
0.79	4	الهندسة التحليلية
0.86	4	الجبر
0.88	16	الأداة ككل

وتُعد هذه القيم دالة على مستوى عالٍ من الاتساق الداخلي، حيث تشير القيم التي تزيد عن (0.70) إلى ثبات مقبول للأدوات التربوية، في حين تعكس القيم التي تقترب من (0.90) مستوى ثبات مرتفعاً.

4.4. ثبات التحليل النوعي

ثبات التحليل النوعي المصدقية – (Credibility)

نظراً لاعتماد الدراسة على تحليل نوعي لاستجابات الطلبة، تم اعتماد مجموعة من الإجراءات لضمان مصداقية النتائج، تمثلت فيما يأتي:

1. ثبات الترميز (Inter-coder Reliability)

تم تحليل الاستجابات وفق إطار تصنيفي محدد (تفكير إجرائي – تفكير علائقي – فهم مفاهيمي عميق)، ثم أُعيد ترميز عينة من الاستجابات من قبل محكم متخصص في تعليم الرياضيات، حيث بلغ معامل الاتفاق بين التحليلين 0.87، وهو مؤشر مرتفع يدل على اتساق عملية الترميز.

2. التحقق من المصدقية (Credibility)

تم تعزيز مصداقية التحليل من خلال:

- مقارنة نتائج التحليل النوعي مع النتائج الكمية للأداة.
- التأكد من انسجام أنماط الاستجابات مع الإطار النظري للتفكير العلاقي.
- مراجعة الفئات التحليلية لضمان وضوحها وعدم تداخلها.

3. الاتساق الداخلي للنتائج

أظهرت نتائج التحليل النوعي اتساقاً واضحاً مع نتائج التحليل الكمي، حيث دعمت الأنماط التفسيرية النتائج الرقمية، مما عزز من قوة الاستنتاجات المستخلصة من الدراسة.

إجراءات جمع البيانات وتحليلها التفسيري

طُبِّقت أدوات الدراسة في سياق تعليمي اعتيادي، مع توفير بيئة صفية تسمح للمتعلمين بالتفكير والتفسير والتعبير عن استجاباتهم دون ضغوط زمنية أو تقويمية قد تؤثر في طبيعة تفكيرهم. وبعد جمع البيانات، جرى تحليلها باستخدام مقارنة تحليلية تكاملية تجمع بين التحليل الكمي والتحليل النوعي.

فقد استُخدمت الأساليب الكمية لوصف مستويات التفكير العلاقي والفهم المفاهيمي العميق لدى المتعلمين، في حين خضعت الاستجابات التفسيرية والتحليلات المكتوبة لتحليل نوعي تفسيري ركّز على أنماط التفكير، وطبيعة التبريرات، والعلاقات التي يقيمها المتعلمون بين المفاهيم الرياضية. وتم تفسير النتائج في ضوء الإطار البنائي وبناء المعنى الرياضي، بما يتيح فهماً أعمق للعلاقة بين نمط التفكير وطبيعة الفهم.

الإطار الترميزي للتحليل النوعي:

أولاً: الإطار الترميزي المعتمد في التحليل النوعي

الإطار الترميزي (Coding Framework)

اعتمدت الدراسة إطاراً ترميزياً تحليلياً مستنداً إلى أدبيات التفكير العلاقي والفهم المفاهيمي في تعلم الرياضيات، بهدف تصنيف استجابات الطلبة وفق طبيعة المعالجة المعرفية التي تعكسها، وليس وفق صحة الإجابة فقط. وقد بُني الإطار الترميزي على ثلاثة مستويات رئيسة تمثل أنماط التفكير المتوقعة لدى الطلبة.

ثانياً: مستويات الإطار الترميزي

الترميز الأول: التفكير الإجرائي (Procedural Thinking)

التعريف الإجرائي:

يشير إلى استجابات تعتمد على تطبيق خطوات أو قواعد محفوظة دون إظهار فهم للعلاقات الكامنة بين المفاهيم الرياضية.

مؤشرات الترميز:

- استخدام قواعد أو صيغ دون تفسير سبب استخدامها.
- التركيز على الوصول إلى ناتج عددي دون تبرير.
- غياب الربط بين التمثيلات المختلفة للمفهوم.
- الاعتماد على المحاكاة أو التقليد بدل الفهم.

الترميز الثاني: التفكير العلاقي (Relational Thinking)

التعريف الإجرائي:

يشير إلى قدرة الطالب على إدراك العلاقات بين مكونات المسألة، وربط التمثيلات المختلفة للمفهوم الرياضي، وتفسير الإجراءات على أساس هذه العلاقات.

مؤشرات الترميز:

- تفسير العلاقات بين القيم أو المتغيرات.
- الربط بين التمثيل الرمزي والتمثيل العددي أو الهندسي.
- استخدام مبررات منطقية توضح سبب صحة الإجراء.
- الانتقال بين التمثيلات دون فقدان المعنى.

الترميز الثالث: الفهم المفاهيمي العميق (Deep Conceptual Understanding)

التعريف الإجرائي:

يمثل هذا المستوى أعلى درجات الفهم، ويظهر عندما يتمكن الطالب من تعميم المفهوم، وتطبيقه في سياقات جديدة، وتفسير حدوده وشروطه.

مؤشرات الترميز:

- تقديم تفسيرات تتجاوز الحالة المعطاة.
- تعميم العلاقات الرياضية وربطها بسياقات مختلفة.
- تفسير سبب صلاحية التعميم وليس الاكتفاء بتطبيقه.
- إدراك القيود أو الحالات الخاصة للمفهوم.

ثالثاً: آلية الترميز والتحليل

تم تحليل استجابات الطلبة وفق خطوات منهجية واضحة:

1. القراءة الأولية للاستجابات لتكوين تصور عام عن أنماط التفكير.
2. ترميز أولي مفتوح لتحديد الأفكار الرئيسة في الاستجابات.
3. تصنيف الاستجابات ضمن الفئات الثلاث (إجرائي - علائقي - مفاهيمي).
4. مراجعة الترميز للتحقق من الاتساق الداخلي والتقليل من التحيز.
5. تحليل تكرار الأنماط وربطها بنتائج التحليل الكمي.

رابعاً: ضمان صدق وثبات الترميز (Qualitative Trustworthiness)

• ثبات الترميز (Inter-coder Reliability)

تم التحقق من ثبات الترميز من خلال قيام محللين مستقلين بترميز عينة من الاستجابات وفق الإطار نفسه، وبلغ معامل الاتفاق بينهما 0.87، وهو مؤشر مرتفع يعكس اتساقاً جيداً في تطبيق الفئات التحليلية.

• المصداقية (Credibility)

تم تعزيز مصداقية التحليل من خلال:

- ربط النتائج النوعية بنتائج التحليل الكمي.
- استخدام أمثلة تمثيلية تعكس الأنماط المختلفة دون تحريف.
- مراجعة الفئات التحليلية في ضوء الإطار النظري المعتمد.

أسلوب التحليل الكمي

اعتمدت الدراسة في تحليل البيانات الكمية على الأساليب الإحصائية الوصفية، وذلك انسجاماً مع طبيعة أهداف البحث التي تركز على وصف أنماط التفكير العلاقي والفهم المفاهيمي لدى الطلبة، وليس على اختبار فروض سببية أو تعميم نتائج على مجتمع أوسع. وقد تم اختيار هذا الأسلوب نظراً لملاءمته لطبيعة الأداة المستخدمة، والتي تقوم على مهام مفتوحة تتطلب تحليلاً نوعياً مدعوماً بمؤشرات كمية.

الإحصاءات الوصفية المستخدمة

تم استخدام مجموعة من الإحصاءات الوصفية الأساسية لتحليل بيانات الطلبة، شملت ما يأتي:

- **المتوسط الحسابي (Mean):** لتمثيل مستوى الأداء العام للطلبة في كل مجال من مجالات الأداة (الاحتمالات، الإحصاء، الهندسة التحليلية، الجبر).
 - **الانحراف المعياري (Standard Deviation):** لقياس درجة تشتت استجابات الطلبة حول المتوسط، وتحديد مدى التجانس أو التباين في مستويات الأداء.
 - **الوسيط (Median):** عند الحاجة، بوصفه مؤشراً داعماً لفهم توزيع الدرجات خاصة في حال وجود قيم متطرفة.
 - **النسب المئوية:** لتمثيل توزيع أنماط الاستجابات (تفكير إجرائي، تفكير علائقي، فهم مفاهيمي عميق).
- وقد استخدمت هذه المؤشرات لوصف الأداء العام للطلبة دون السعي إلى إجراء مقارنات استدلالية أو تعميم النتائج على مجتمع الدراسة الأكبر.

التحليل الكمي الداعم للتحليل النوعي

اعتمد التحليل الكمي في هذه الدراسة بوصفه أداة داعمة للتحليل النوعي، حيث استخدمت المؤشرات الإحصائية لتوضيح الاتجاهات العامة في استجابات الطلبة، وليس لاختبار فروض إحصائية. وقد أسهم هذا التكامل في:

- توضيح مدى انتشار أنماط التفكير المختلفة بين الطلبة.
- دعم نتائج التحليل النوعي بأدلة رقمية تعزز مصداقية التفسير.
- الكشف عن الفروق في مستوى الأداء بين مجالات المهام المختلفة دون الدخول في اختبارات فروق إحصائية استدلالية.

معاملات الارتباط (عند الاقتضاء)

وفي حال الحاجة إلى استكشاف العلاقة بين مجالات المهام المختلفة، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون ($Pearson's r$) لقياس درجة الارتباط بين درجات الطلبة في مجالات الأداة، وذلك بهدف التحقق من مدى اتساق الأداء عبر مجالات التفكير المختلفة، دون استخدام هذه العلاقات لأغراض التنبؤ أو المقارنة الإحصائية.

وقد فُسرَت قيم الارتباط وفق المعايير المتعارف عليها في الدراسات التربوية (ضعيفة - متوسطة - قوية)، وبما يخدم تفسير النتائج دون تعميمات سببية.

مبررات اختيار هذا الأسلوب الإحصائي

يُعد هذا الأسلوب مناسباً لطبيعة الدراسة الحالية للأسباب الآتية:

- تركيز الدراسة على الفهم العميق لا على الفروق الإحصائية.
- طبيعة الأداة القائمة على مهام مفتوحة تتطلب تفسيراً نوعياً مدعوماً كمياً.
- حجم العينة الذي يلائم التحليل الوصفي أكثر من التحليل الاستدلالي.
- انسجام هذا الأسلوب مع أهداف البحث القائمة على تحليل أنماط التفكير.

النتائج

أولاً: مستوى التفكير العلاقي لدى المتعلمين

أظهرت نتائج الدراسة تفاوتاً ملحوظاً في مستوى التفكير العلاقي لدى المتعلمين. فقد برزت فئة من المتعلمين أظهرت قدرة واضحة على إدراك العلاقات الرياضية وربط المفاهيم والتمثيلات المختلفة، وتفسير منطق الحلول بعيداً عن التطبيق الإجرائي الآلي. وفي المقابل، أظهرت فئة أخرى اعتماداً أكبر على تنفيذ الإجراءات دون إظهار وعي بالعلاقات التي تستند إليها، ما انعكس في صعوبات عند التعامل مع مهام غير مألوفة أو عند تغيير سياق المسألة.

كما أظهرت استجابات المتعلمين على المهام المفتوحة أن التفكير العلاقي تجلّى بصورة أوضح لدى المتعلمين الذين قدّموا تفسيرات صريحة للعلاقات بين عناصر المسألة، وربطوا بين التمثيلات المختلفة، مقارنة بالمتعلمين الذين اكتفوا بتطبيق إجراءات دون تبرير.

ثانياً: مستوى الفهم المفاهيمي العميق

بيّنت النتائج وجود فروق نوعية في مستوى الفهم المفاهيمي العميق لدى المتعلمين. إذ أظهر بعضهم قدرة على تفسير المفاهيم الرياضية وتبرير الإجراءات وربط المعرفة الجديدة بمعرفة سابقة ضمن بنية مترابطة، في حين اقتصر أداء آخرين على استدعاء قواعد وإجراءات دون إظهار فهم للمعاني الكامنة وراءها. كما ظهر أن المتعلمين ذوي الفهم المفاهيمي الأعمق كانوا أكثر مرونة في التعامل مع تمثيلات مختلفة للمفهوم الواحد.

وقد كشفت تحليلات التبريرات المكتوبة أن المتعلمين ذوي الفهم المفاهيمي العميق لم يكتفوا بشرح خطوات الحل، بل ركّزوا على تفسير منطق العلاقات الرياضية التي يقوم عليها الحل، ما يشير إلى بنية معرفية قائمة على المعنى لا على الاستدعاء الإجرائي.

ثالثاً: العلاقة بين التفكير العلاقي والفهم المفاهيمي العميق

كشفت نتائج الدراسة عن ارتباط واضح بين مستوى التفكير العلاقي ومستوى الفهم المفاهيمي العميق لدى

المتعلمين. فقد تبين أن المتعلمين الذين أظهروا مستويات أعلى من التفكير العلاقي كانوا أكثر قدرة على بناء فهم مفاهيمي متماسك، يتسم بالاتساق وقابلية النقل إلى مواقف جديدة. في المقابل، ارتبط ضعف التفكير العلاقي بمستويات أدنى من الفهم المفاهيمي، ولا سيما في المهام التي تتطلب تفسير العلاقات أو إعادة تنظيم المعرفة. وأظهرت البيانات النوعية المستخلصة من تفسيرات المتعلمين أن التفكير العلاقي شكّل وسيطاً معرفياً في بناء الفهم المفاهيمي العميق، حيث سبقت القدرة على إدراك العلاقات تفسير المفاهيم وتبرير الإجراءات بصورة متماسكة.

رابعاً: أنماط الاستجابة للمسائل الرياضية

أظهرت النتائج وجود أنماط مميزة في استجابات المتعلمين للمسائل الرياضية. فقد اتسمت استجابات المتعلمين ذوي التفكير العلاقي المرتفع بتنوع استراتيجيات الحل، والقدرة على تفسير المسألة من أكثر من زاوية، في حين اتسمت استجابات المتعلمين الآخرين بالاعتماد على نمط واحد من الحل، مع محدودية في التفسير أو التبرير. ويعكس ذلك اختلافاً في طبيعة البنى المعرفية التي يستند إليها المتعلمون في تعلم الرياضيات. وتشير هذه الأنماط إلى أن اختلاف الاستجابات لم يكن ناتجاً عن فروق في المعرفة الإجرائية فقط، بل عن اختلاف في طبيعة أنماط التفكير التي يوظفها المتعلمون أثناء حل المسائل.

المناقشة

تفسير نتائج التفكير العلاقي في ضوء المنظور البنائي

تُظهر نتائج الدراسة أن التفاوت في مستوى التفكير العلاقي لدى المتعلمين يعكس اختلافاً في طبيعة التفاعل المعرفي مع المحتوى الرياضي، وهو ما ينسجم مع المنظور البنائي الذي يؤكد أن التعلم يتشكل من خلال إدراك العلاقات وتنظيم المعاني، لا عبر تنفيذ إجراءات معزولة. فالمتعلمون الذين أبدوا مستويات أعلى من التفكير العلاقي لم يكتفوا بتطبيق القواعد، بل انخرطوا في تفسير بنية المسألة وربط عناصرها، بما يشير إلى انخراط معرفي أعمق في عملية التعلم (Cobb et al., 1992).

وفي المقابل، فإن اعتماد بعض المتعلمين على الأداء الإجرائي دون وعي بالعلاقات الكامنة يبرز محدودية الممارسات التعليمية التي تُقدّم الإجراءات بوصفه غاية، لا وسيلة لبناء المعنى. ويؤكد ذلك الحاجة إلى مواقف تعليمية تُعيد توجيه الانتباه من "كيف نحل؟" إلى "لماذا يعمل الحل؟"، بما يدعم تشكّل التفكير العلاقي.

مناقشة نتائج الفهم المفاهيمي العميق وبناء المعنى

تدعم النتائج التصور الذي يرى أن الفهم المفاهيمي العميق يتجاوز صحة الناتج إلى القدرة على التفسير والتبرير وربط المعرفة ضمن بنى مترابطة. فمرونة المتعلمين ذوي الفهم الأعمق في التعامل مع تمثيلات مختلفة للمفهوم الواحد تشير إلى بنية معرفية متماسكة وقابلة للنقل، وهو ما يتوافق مع الطروحات التي تربط الفهم العميق ببناء المعنى الرياضي (Hiebert & Grouws, 2007).

ويشير ضعف الفهم المفاهيمي لدى فئة من المتعلمين إلى أن التركيز على الحفظ الإجرائي يُنتج معرفة هشة،

يصعب توظيفها خارج السياق المألوف. ويؤكد ذلك أن بناء المعنى لا يتحقق تلقائيًا، بل يتطلب أنماط تفكير تمكّن المتعلم من إدراك العلاقات وتنظيمها بصورة واعية.

العلاقة بين التفكير العلاقي والفهم المفاهيمي العميق

تكشف نتائج الدراسة عن علاقة بنيوية بين التفكير العلاقي والفهم المفاهيمي العميق، حيث يبدو أن إدراك العلاقات الرياضية وتنظيمها يشكل شرطًا معرفيًا لبناء فهم متماسك ومستدام. فالمتعلمون الذين أظهروا مستويات أعلى من التفكير العلاقي كانوا أكثر قدرة على تفسير المفاهيم ونقل المعرفة، ما يدعم التصور الذي يقدم التفكير العلاقي بوصفه مدخلًا معرفيًا لبناء الفهم، لا مجرد مهارة لتحسين الأداء.

وتشير هذه العلاقة إلى طابع تفاعلي؛ إذ يعزّز الفهم المفاهيمي المتماسك ممارسة التفكير العلاقي، في حين يهيئ التفكير العلاقي شروط بناء هذا الفهم. ويضيف هذا الطرح بعدًا تفسيريًا إلى الأدبيات، من خلال توضيح آليات الربط بين نمط التفكير وطبيعة الفهم، لا الاكتفاء بوصف الارتباط بين المتغيرين.

موضوعة النتائج في سياق الأدبيات

تتسق نتائج الدراسة مع الأدبيات التي أكدت أهمية إدراك العلاقات في تعلم الرياضيات، وتوسّعها عبر تقديم تفسير يربط التفكير العلاقي ببناء المعنى والفهم المفاهيمي العميق ضمن إطار بنائي. وعلى خلاف بعض الدراسات التي عالجت التفكير العلاقي في سياقات جزئية أو بوصفه أداة لتحسين الأداء، تُبرز هذه الدراسة موقعه كبنية معرفية تؤثر في طبيعة الفهم الرياضي ذاته.

دلالات تربوية

تشير نتائج الدراسة ومناقشتها إلى ضرورة إعادة توجيه تعليم الرياضيات نحو ممارسات تُعلي من قيمة إدراك العلاقات وبناء المعنى، وتُدمج التفكير العلاقي بصورة منهجية في تصميم المناهج والتقويم. كما تبرز أهمية تطوير أدوات تقويم تتيح للمتعلمين تفسير تفكيرهم وتبرير حلولهم، بما يوفر مؤشرات أدق على عمق الفهم.

الخاتمة والدلالات التربوية

تناول هذا البحث التفكير العلاقي بوصفه مدخلًا معرفيًا لبناء الفهم المفاهيمي العميق في تعلم الرياضيات، منطلقًا من تصور بنائي يرى أن التعلم القائم على المعنى يتشكل عبر إدراك العلاقات وتنظيمها ضمن بنى معرفية مترابطة. وقد أظهرت النتائج أن التفكير العلاقي يرتبط ارتباطًا بنيويًا بالفهم المفاهيمي العميق، وأن المتعلمين الذين يوظفون هذا النمط من التفكير يمتلكون قدرة أعلى على تفسير المفاهيم، وتبرير الإجراءات، ونقل المعرفة إلى مواقف جديدة.

وتسهم هذه النتائج في توسيع الفهم النظري للتعلم الرياضي، من خلال موضوعة التفكير العلاقي لا كمهارة مساندة لتحسين الأداء، بل كإطار معرفي يؤثر في طبيعة الفهم الرياضي ذاته. ويقدم البحث بذلك إضافة نوعية إلى الأدبيات، عبر تفسير آليات الربط بين نمط التفكير وبناء المعنى، بدل الاكتفاء بوصف نواتج التعلم.

وتشير الدلالات التربوية للبحث إلى أهمية إعادة توجيه تعليم الرياضيات نحو ممارسات تُعلي من إدراك العلاقات

وبناء المعنى، وتُدمج التفكير العلاقي بصورة منهجية في التدريس والتقويم. كما تبرز الحاجة إلى تطوير أدوات تقويم تتيح للمتعلمين تفسير تفكيرهم وتبرير حلولهم، بما يوفر مؤشرات أدق على عمق الفهم المفاهيمي. ويُنتظر أن يساهم تبني هذا التوجه في دعم تعلم رياضي أكثر استدامة ومرونة، قائم على الفهم لا على التنفيذ الإجرائي وحده.

وتفتح نتائج هذه الدراسة آفاقًا بحثية مستقبلية لدراسة التفكير العلاقي في سياقات رياضية ومراحل تعليمية مختلفة، وتحليل دوره في دعم انتقال المتعلمين بين الفهم المفاهيمي والإجرائي، إضافة إلى استقصاء أثر تصميم ممارسات تدريسية وتقييمية قائمة على العلاقات في بناء تعلم رياضي قائم على المعنى.

المراجع

- Skemp, R. R. (1976). Relational understanding and instrumental understanding. *Mathematics Teaching*, 77, 20–26.
- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.
- Hiebert, J., & Grouws, D. A. (2007). The effects of classroom mathematics teaching on students' learning. In F. K. Lester Jr. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 371–404). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Star, J. R. (2005). Reconceptualizing procedural knowledge. *Journal for Research in Mathematics Education*, 36(5), 404–411.
- Star, J. R., & Rittle-Johnson, B. (2009). It's not just the math: The role of relational thinking in procedural flexibility. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 817–832.
- Rittle-Johnson, B., & Schneider, M. (2015). Developing conceptual and procedural knowledge of mathematics. In R. C. Kadosh & A. Dowker (Eds.), *The Oxford handbook of numerical cognition* (pp. 1118–1134). Oxford: Oxford University Press.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2019). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (10th ed.). New York, NY: Pearson.
- Sfard, A. (1991). On the dual nature of mathematical conceptions: Reflections on processes and objects as different sides of the same coin. *Educational Studies in Mathematics*, 22(1), 1–36.
- Cobb, P., Yackel, E., & Wood, T. (1992). A constructivist alternative to the representational view of mind in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 23(1), 2–33.
- Hiebert, J., & Lefevre, P. (1986). Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory analysis. In J. Hiebert (Ed.), *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics* (pp. 1–27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2014). *Principles to actions: Ensuring mathematical success for all*. Reston, VA: NCTM.

عنوان البحث

دور الإنترنت في إحداث تغيير ثقافي في المجتمع السعودي

د. عادل بن عبدالرحمن الخضير¹

¹ جامعة الملك سعود - كلية الآداب والعلوم الإنسانية - المملكة العربية السعودية

البريد الإلكتروني: adelalkhudiri@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/48>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/48>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/18م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

يتناول هذا البحث دور الإنترنت بوصفه عاملاً تقنياً اجتماعياً أسهم في تسريع التحولات الثقافية داخل المجتمع السعودي، من خلال توسيع فرص الوصول إلى المعرفة، وتعزيز التواصل والتبادل الثقافي، وإعادة تشكيل بعض القيم والعادات وأنماط التفكير. وينطلق البحث من سؤال محوري حول طبيعة هذا الدور وحدود تأثيره، ويُميز بين "الدور" باعتباره الوظائف التي يتيحها الإنترنت، و"الأثر" باعتباره النتائج الثقافية المترتبة على الاستخدام. واعتمدت الدراسة المنهج الوثائقي/المكتبي لتحليل الأدبيات والتقارير ذات الصلة، وتفسير التغير الثقافي في ضوء حتميات ثلاث: التقنية والاجتماعية والمعلوماتية. وتخلص النتائج إلى أن الإنترنت يمثل فضاءً مفتوحاً يحمل تأثيراً مزدوجاً؛ إذ يتيح اكتساب الخبرة والانفتاح على ثقافات متعددة، وفي الوقت نفسه قد يحدث تحولات قيمية وسلوكية تختلف باختلاف الفئات والسياسات. كما تشير الدراسة إلى أن التحول الثقافي لم يبدأ بالإنترنت مباشرة، بل سبقته عوامل إعلامية وبيئية، ثم جاء انتشار التكنولوجيا وتزايد استخدام الشباب للإنترنت ليعمقا وتيرة التغير. وتوصي الدراسة بتعزيز الوعي الرقمي، ودعم إنتاج المحتوى الوطني، وإدماج الثقافة الرقمية والتفكير النقدي في التعليم، وتحديث السياسات والتشريعات الرقمية بما يضمن الاستخدام الآمن ويعزز الأمن السيبراني والشراكات المؤسسية لخدمة التنمية الثقافية والاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: دور الإنترنت، التغير الثقافي، الهوية الثقافية، الوعي الرقمي، المجتمع السعودي.

RESEARCH TITLE

The Role of the Internet in Bringing About Cultural Change in Saudi Society

Abstract

This study examines the role of the Internet as a techno-social factor that has accelerated cultural transformations within Saudi society by expanding access to knowledge, enhancing communication, and reshaping certain values, habits, and patterns of thinking. The research is guided by a central question concerning the nature and extent of this role, distinguishing between the “role” of the Internet as the functions it provides and its “impact” as the cultural outcomes resulting from its use. Adopting a documentary (desk-based) research methodology, the study analyzes relevant literature and official reports and interprets cultural change through three forms of determinism: technological, social, and informational. The findings indicate that the Internet constitutes an open virtual space with a dual influence, offering broad opportunities for learning and intercultural openness while also contributing to value-based and behavioral transformations that vary across social groups and contexts. The study further concludes that cultural transformation in Saudi society did not originate directly from the Internet itself; rather, it was preceded by media, advertising, and a conducive social environment, with the subsequent diffusion of technology and increased youth engagement intensifying the pace of change. The study recommends strengthening digital awareness, supporting the production of national digital content, integrating digital culture and critical-thinking skills into education, and continuously updating digital policies and regulations to ensure safe Internet use, enhance cybersecurity, and promote institutional partnerships in support of cultural and social development.

Key Words: Internet role, cultural change, cultural identity, digital awareness, Saudi society.

المقدمة

شهد النصف الثاني من القرن التاسع عشر مولد عدد من الاختراعات الإلكترونية، حيث بدأت ملامح تقنية اتصالية جديدة كان لها آثار عميقة في القرن الحالي، ذلك أن عصر الإتصال الإلكتروني قد حمل معه مجتمع المعلومات الذي يُعتبر مرحلة متقدمة لما يُسمى مجتمع صناعي.

فقد بدأت في الثمانينات من القرن الماضي عملية دخول كثيف للمعلوماتية إلى المجتمعات الصناعية الغربية ومنها إلى المجتمعات العربية والإسلامية، وفي الوقت الذي تأثرت فيه كل قطاعات الاقتصاد الكبيرة بهذه التغيرات مما أدى إلى إحداث تغيير في العمق للنظام التقني الخاص بالمجتمعات وابتكار أشكال جديدة لتنظيم العمل، فالانفجار المعرفي الكبير الذي أتى للعالم بكتل هائلة من المعارف والمعلومات، انتقلت بسرعة فائقة عبر التقنيات الاتصالية الحديثة التي أنتجتها الثورة التكنولوجية، فألغت الأبعاد والمسافات وعبرت الحدود الجغرافية، وحملت أشكالاً ونماذج متعددة من الأفكار والعادات والقيم الاجتماعية، التي أدت إلى تقارب الشعوب وتلاقح الثقافات.

ويشهد العالم اليوم تطوراً سريعاً في تقنيات الاتصال والمعلومات، مما جعله أشبه بقرية صغيرة تنتقل فيها البيانات لحظياً. وقد أثرت هذه التحولات بشكل مباشر في الأفراد والمؤسسات، مما دفع بالمجتمعات إلى تبني هذه التقنيات والتكيف معها للاستفادة من مزاياها في مختلف المجالات.

لقد أسهمت شبكة الإنترنت في تقديم مجموعة واسعة من الخدمات التي شملت الجوانب الثقافية والإعلامية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتربوية. فقد أتاحت فرصاً للاتصال المباشر وغير المباشر بين الأفراد بسرعة كبيرة، وسهّلت عملية تبادل ونقل مختلف أنواع الملفات؛ النصية والصوتية والصورية والمتحركة. كما مكّنت من متابعة الأحداث المحلية والعالمية لحظة بلحظة.

وفي المجال التعليمي، ساعدت شبكة الإنترنت في إيصال التعليم إلى أي مكان وفي أي وقت، ووفرت بيئات تعليمية حديثة مثل الفصول والجامعات الافتراضية. كما أوجدت مساحات متنوعة للترفيه والتسلية وتبادل الآراء والأفكار بين الأفراد والشعوب، وسهّلت انتقال المعلومات وتداولها بسرعة وانتشار واسع بوصفها وسيلة اتصال متعددة الأطراف تعتمد على التفاعل الشبكي، فقد أسهمت التقنية في تعزيز الروابط الاجتماعية بين الأفراد، خاصة عندما تفصل بينهم المسافات الجغرافية الكبيرة. حيث تُعد الإنترنت اليوم الوسيلة الأهم لإرسال واستقبال البريد الإلكتروني، وللتواصل الشخصي بين الأصدقاء وأفراد العائلة عبر الرسائل والتطبيقات المتنوعة.

وتُعد المملكة العربية السعودية جزءاً من المجتمعات الحديثة، ولم تكن بمنأى عن الثورة التقنية التي يشهدها العالم، فمنذ عقود تشهد المملكة اهتماماً متزايداً بالتحول نحو مجتمع تقني يستثمر مزايا تقنيات الاتصال على وجه الخصوص، والتقنيات الحديثة عموماً في مختلف المجالات. ويأتي هذا التوجه حرصاً على مواكبة عصر المعلومات الذي أصبح واقعاً مفروضاً على الجميع، ولضمان عدم انزاعها عن دول العالم، وبما يتيح لها مكانة متقدمة بجانب الدول الرائدة.

والجدير بالذكر أنّ هذه الدراسة ستتألف من أربعة فصول، يتناول الفصل الأول: المشكلة البحثية، والأهمية، والأهداف، والتساؤلات، وتوضيح المفاهيم المرتبطة بها. أما الفصل الثاني: فيتناول الإطارين النظري والتعريف للدراسة، حيث يتم استعراض النظريات الكلاسيكية والعملية المفسرة لموضوع الدراسة، إلى جانب تقديم تعريف شامل عن نشأة الإنترنت والتعاملات الإلكترونية في المملكة، مع إلقاء الضوء على المجتمع السعودي ومصادر وعوامل التغير فيه. وفي الفصل الثالث: تُعرض الإجراءات المنهجية، بما في ذلك نوع الدراسة ومنهجها وحدودها. بينما يخصص الفصل الرابع: لعرض النتائج والتوصيات، ويُختتم بذكر قائمة المراجع المعتمدة في الدراسة.

الفصل الأول

أولاً: المشكلة

يشهد العالم المعاصر تغيرات متسارعة في مختلف جوانب الحياة، ولا سيما في المجال التقني الذي يتسم بالتجدد المستمر في أفكاره وأساليبه، حيث أصبح الإنترنت منذ ظهوره في أواخر الستينيات الميلادية أحد أبرز أدوات هذا التحول، فقد بدأ استخدامه في وزارة الدفاع الأمريكية عام 1969م لأغراض عسكرية، ثم توسع في عام 1986م عبر شبكة مؤسسة العلوم القومية ليستفيد منه العلماء والباحثون، قبل أن يتطور لاحقاً ليصبح أداة أساسية تخدم الباحثين وعامة الناس (آل دويس، 2000).

وتتميز التقنيات الحديثة بآثارها المتباينة وفقاً لطبيعة المجتمعات، إذ يُنظر إليها بوصفها عاملاً فاعلاً في صياغة التاريخ من خلال دورها الإيجابي في تيسير النظم الاجتماعية والاقتصادية. وقد انعكس ذلك في ظهور خدمات نوعية لم تكن متاحة سابقاً، مثل التعليم الإلكتروني، الصحة الإلكترونية، المصرفية الإلكترونية، الحكومة الإلكترونية، وغيرها، مما أتاح للمواطن والمستهلك وصانع القرار التفاعل المباشر عبر بيئة رقمية متكاملة، وأسهم في دعم التنمية الاقتصادية والاجتماعية (سنو، 2004، 43).

وفي عصر المعلومات الراهن، أصبح تبادل المعلومات إلى جانب المتغيرين الاقتصادي والاجتماعي مؤشراً أساسياً لقياس الأداء التنموي للدول، حيث يترك الاستخدام الفعال للتقنيات الحديثة أثراً ملموساً في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية.

وفي المملكة العربية السعودية، اكتسبت التعاملات الإلكترونية أهمية أساسية انسجاماً مع توجهات رؤية المملكة 2030 التي جعلت التقنية والتحول الرقمي ركيزة للتنمية المستدامة. وقد حظي هذا المجال بدعم حكومي ومؤسسي واسع، انعكس في تطوير أنظمة وخدمات رقمية متكاملة، فضلاً عن جهود الجامعات السعودية في توظيف التقنيات الحديثة لتقديم المعرفة العلمية عبر منصات إلكترونية وتطبيقات متنوعة، مما يعزز جودة التعليم ويؤهل جيلاً قادراً على التعامل بكفاءة مع أدوات العصر الرقمي.

وبناءً على ذلك، تتمحور مشكلة الدراسة حول السؤال الرئيس التالي: ما دور الإنترنت في إحداث تغيير ثقافي في المجتمع السعودي؟

ثانياً: الأهمية

تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها، إذ تحلل دور الإنترنت في إحداث تغيير ثقافي في المجتمع السعودي، نتيجة ما نشهده من تطور متسارع في تقنيات المعلومات والاتصالات وما يصاحب هذا التطور من توسع في استخدام التعاملات الإلكترونية في العصر الراهن، لذا حرص الباحث على تناول الموضوع من منظورين متكاملين يتيحان فهماً أعمق لأبعادها الثقافية والاجتماعية، وذلك على النحو التالي:

الأهمية العلمية:

تُسهم هذه الدراسة في إظهار أهمية التقنية الحديثة ودورها في سرعة نقل المعلومات وتسهيل تنفيذ الإجراءات من خلال التعاملات الإلكترونية، كما تعمل على نشر الوعي بأهمية التحول الرقمي. وتضيف الدراسة قيمة علمية للمكتبة العربية من خلال ما تقدمه من نتائج وتوصيات تتعلق بدور الإنترنت في إحداث تغيير ثقافي داخل المجتمع السعودي، بما يعزز الفهم الأكاديمي ويثري الدراسات المستقبلية في هذا المجال.

الأهمية العملية:

تسعى الدراسة من خلال نتائجها إلى توضيح أهمية وضع خطط عملية تستهدف تثقيف أفراد المجتمع وزيادة وعيهم بالأثر الإيجابي للتقنية وسبل تعزيزه، مع التنبيه إلى الآثار الثقافية السلبية المحتملة الناتجة عن الاستخدام غير المنضبط، كما تهدف إلى الاستشراف المبكر للتغيرات الثقافية والاجتماعية المتوقعة، بما يتيح التعامل معها بوعي واستعداد يسهم في تعزيز التماسك المجتمعي ودعم التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية.

ثالثاً: الأهداف

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف على دور الإنترنت في إحداث تحولات ثقافية داخل المجتمع السعودي.
2. تحديد عوامل التغير الاجتماعي في المجتمع السعودي.
3. دراسة أثر تقنية الإنترنت في إحداث تغيير ثقافي داخل المجتمع السعودي.

رابعاً: التساؤلات

بناءً على الأهداف تنطلق هذه الدراسة من التساؤلات التالية:

- 1) ما دور الإنترنت في إحداث تحولات ثقافية داخل المجتمع السعودي؟
- 2) ما عوامل التغير الاجتماعي في المجتمع السعودي؟
- 3) ما أثر تقنية الإنترنت في إحداث تغيير ثقافي داخل المجتمع السعودي؟

خامساً: المفاهيم

سيعرض الباحث مجموعة من المفاهيم التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتقنية شبكة الإنترنت، لأنه من الضروري أن يتم تحديد مفهومات البحث، فالمفهوم هو تجريد أو وسيلة مختزلة لتمثيل الحقائق وشرحها بهدف تبسيطها وتوضيح الفكرة منها (حجاب، 1997: 24).

ولتعدد التعريفات حول شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت)، سيذكر الباحث اليسير منها والتي توضح معنى المفهوم وتناسب مع موضوع الدراسة:

الإنترنت: شبكة عالمية (international net work) متصلة ترتبط بها ملايين الحواسيب المختلفة وتتبادل فيما بينها البيانات والمعلومات بمختلف أشكالها كما أنها توفر خدمة البريد الإلكتروني المترابط عالمياً وذلك لتبادل المعلومات والاتصال بشكل سريع بين تلك الأجهزة، كما إن الإنترنت ليس كيان متجانس يتمتع بالاستقلال الإداري بل يتكون من آلاف الشبكات المترابطة (الشنيفي، 2003: 8).

كما ورد تعريف آخر للإنترنت: بأنها شبكة عالمية تربط عدد من الشبكات والحواسيب المختلفة الأنواع في العالم ولها تسميات متعددة توفر الوسيلة التي تتواصل مع الحواسيب (عمر، 2003: 17).

وفي تعريف آخر للإنترنت: هي عبارة عن مجموعة من عشرات الآلاف أو أكثر من شبكات الحاسب الآلي التي تتبادل المعلومات فيما بينها، حيث يمكن لأي جهاز حاسب آلي أن يتصل بجهاز حاسب آلي آخر في أي مكان

حول العالم شريطة أن تكون الأجهزة متصلة بشبكات الإنترنت (عارف، السريحي، 2007: 31).

كما عرفها (العبود): بأنها شبكة كبيرة جداً من الحاسبات المتصلة فيما بينها بنظام اتصال ومجموعة من البروتوكولات أهمها بروتوكول (TIP/IP) بحيث تسمح هذه البروتوكولات بنقل المعلومات وتحويلها بين أجزاء هذه الشبكة. وهناك تعريف آخر للإنترنت: بأنها شبكة مكونة من ملايين الأجهزة الحاسوبية المتصلة جميعها عبر خطوط الهاتف والكابلات والأقمار الصناعية (الفنتوخ، 2010: 23).

التعريف الإجرائي للإنترنت: هي مجموعة مختلفة من شبكات الاتصال مرتبطة بمجموعة من الحواسيب المختلفة وظيفتها نقل وتبادل المعلومات فيما بينها، وتتميز بالسرعة في نقل المعلومة وسرعة انتشارها حول العالم. والإنترنت تقنية والتقنية لغة: تقن من إتقان الصنعة أي أتقن الأمر وأحكمه.

ويقال رجل تقن: أي متقن للأشياء حاذق في العمل. ومن ذلك التعريف يتضح أن الأصل في اللفظ يعني به: الصنعة والإحكام والإتقان. ويلاحظ من هذه ارتباط الخبرة مع الأصل الإنساني (رحومة، 2005: 53). وقد ذكر (رحومة، 2005) أن التقنية لها معانٍ متشابهة في اللغة الإنكليزية حيث يأتي المعنى لكلمة (techno) وتعني أسلوب أداء المهنة.

أما كلمة (technology) فتعني العلم الذي يدرس الصنائع، حيث تشتمل هذه المعاني على صفة الصنعة والمهارة العلمية.

وقد ورد تعريف لفظ التكنولوجيا في قاموس أكسفورد بأنه وصف الحرف الآلية، وعرفته دائرة المعارف الفرنسية بأنه فن التعامل مع الحرف والمهن عن طريق الدراسة العملية، وفي كل هذه التعريفات تقارب في المعنى من ناحية إتقان العمل أو الحرفة أو المهنة أو الصنعة.

ويأتي إسباغ العامل الاجتماعي على العملية التقنية نوعان للتقنية: (المادية والاجتماعية)، فالمادية هي المصنعة، والاجتماعية تعني الأساليب الموظفة للمعارف الاجتماعية، وذلك على شكل أدوات ووسائل اجتماعية مختلفة تخدم الإنسان وتقدم له النفع للمجتمع (رحومة، 2005: 55).

ويشير رحومة بأن التقنية إصطلاحاً: هي الجهد المنظم لاستخدام نتائج البحث العلمي وتطوير أساليبه أو دراسة أدواته وطرائقه ووسائله المستعملة في مختلف الصناعات للوصول إلى فن الإنتاج وهي المعرفة المنهجية للعمليات الصناعية واستخداماتها وهي وثيقة الصلة بالهندسة والعلوم والتصنيع.

ويؤكد رحومة أن التقنية اكتسبت قيمة هامة في المجتمع وهي قيمة الوجود وتكاد تكون هي الأداة المادية الاجتماعية المحركة للطبيعة الذاتية للمجتمع: والتي تمثل الهوية والوعي بالذات من خلال اكتساب قيم جديدة في المجتمع، حيث إن التقنية تحدث تفاعل في التفكير والتقليد وتتغرس في الطبع والتطبع لمختلف فئات المجتمع سواء الصناعي التقني أو المعلوماتي أو الحداثي وما بعد الحداثي (رحومة، 2005: 56).

وعرفت التقنية: بأنها إمكانيات وخبرات المنتجين في المجال النظري والعملية، وهي مجموعة الوسائل التي تضم الآلات والتجهيزات والمعدات (النقري، 2000: 105).

كما عرفت التقنية بأنها: "مجموعة من المعارف والخبرات المتراكمة والأدوات والوسائل المادية والتنظيمية

والإدارية التي يستخدمها الإنسان في أداء عمل ما في مجال حياته اليومية وذلك لإشباع الحاجات المادية والمعنوية" (النقري، 2000: 105).

مفهوم الثقافة:

يتسم بتعدد مصطلحاته، وسيعرض الباحث المفهوم السوسيولوجي لمصطلح الثقافة وهو متسم بطابع العمومية، ومن أشهرها تعريف (كروبير وكلوكهون) بأنها: "تتألف من أنماط مستترة أو ظاهرة للسلوك المكتسب والمنقول عن طريق الرموز فضلاً عن الإنجازات المتميزة للجماعات الإنسانية" (السعيد، وخليل، 2008: 34).

كما يتسم تعريف تايلور بالعمومية أيضاً وعرفها: "بأنها ذلك الكل المعقد الذي يتضمن المعرفة والعقيدة والفرن والأخلاق والقانون والعادات وكل المقومات الأخرى التي يكتسبها الإنسان بصفته عضواً في المجتمع" (السعيد، وخليل، 2008: 35).

وعرفت اليونسكو الثقافة بمعنيين، "الأول: معنى أكثر خصوصية حيث أن الثقافة كل ما يميز شعباً من الشعوب عن غيره، والمعنى الآخر فهو أكثر عمومية وهو أن الثقافة هي كل ما يميز الإنسان عن غيره من المخلوقات" (السعيد، وخليل، 2008: 52).

ويشير إليوت: "أن الثقافة لها ثلاث معان وهي السلوك والعلم والفنون وأنها لا تأتي مجتمعة في شخص واحد أو جماعة من الأفراد بل على نطاق أوسع، نجدها في هيئة المجتمع كله" (إليوت، 2010: 27).

أما مفهوم المجتمع: فقد عرفه (الخليفي): بأنهم جماعة من الناس لهم ثقافة مشتركة وتمتيزة تحتل حيزاً إقليمياً محدداً وتتمتع بشعور الوحدة وتنتظر إلى ذاتها ككيان متميز، ويشبه المجتمع كل المجتمعات الأخرى، في اشتماله على بناء من أدوار مترابطة وسلوك محدد تفرضه المعايير الاجتماعية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والتعريف للدراسة

أولاً: النظريات المفسرة:

- نظرية الهوية الثقافية لعالم الاجتماع الأمريكي (وليم أوجبرن 1886-1959)، تهتم النظرية بمدى انسجام القيم مع التقدم التقني والصناعي وهي نموذج لمدخل الانتشار الثقافي.

يدل مصطلح الهوية على وجود الفارق الزمني أو الثقافي أو الحضاري بين المادي وغير المادي، حيث صاغ أوجبرن مفهوم الهوية الثقافية على افتراض أنه حين تحدث تغيرات في الثقافة المادية فإن هذه التغيرات بدورها تحدث تغيرات في الثقافة غير المادية، ويفترض أوجبرن أن العناصر المادية هي التي تتغير أولاً ومن ثم تتخلف وراءها العناصر اللامادية وذلك يؤدي إلى اختلال وهو ما أسماه التخلف الثقافي أو الهوية (الشقير، 2011: 79).

وفي إطار نظرية الحتمية التقنية: اشتهر عالم الاجتماع الأمريكي (وليم أوجبرن 1886-1959): بفكرة التخلف أو الفجوة الثقافية وهي الظاهرة التي تقول أن على المجتمع أن يعيد تنظيم نفسه بعد كل اختراع وتقدم تقني حتى تتكيف جميع عناصره وتسير جوانب الثقافة مادياً ومعنوياً في تغييرها جنباً إلى جنب.

تتجلى أهمية هذه النظرية في قدرتها على تفسير أثر الإنترنت باعتباره أحد العناصر المادية في الثقافة، وما

يترتب عليه من انعكاسات غير مادية تظهر في تكيف المجتمع مع التطور التقني وتغير القيم الاجتماعية في المجتمع السعودي نتيجة الاستخدام المكثف للتكنولوجيا. كما لا يمكن إغفال الدور الجوهري للتقنية بوصفها محركاً أساسياً للمستويات المادية والمعنوية في حياة الإنسان، إذ تسهم في إعادة تنظيم الأفراد والجماعات، وتؤدي إلى نشوء أنماط ونظم اجتماعية جديدة.

توضح لنا نظرية الهوية الثقافية الواقع في العصر الراهن وفق ما يشهده العالم من تطور تقني متسارع، ترافقه ممارسات فاعلة من قبل الأفراد واهتمام متزايد بالتكنولوجيا، وهو ما يعكس الانتشار الواسع للتقنية وتغلغلها في مختلف المستويات. وقد أصبح الانسجام معها أمراً واضحاً حتى غدت من الحاجات الأساسية في شتى مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والإدارية، ولا سيما في ميدان التعليم والجامعات، حيث أسهمت في إحداث تحولات جوهرية في أساليب التعلم والإدارة الأكاديمية.

- **نظرية انتشار الأفكار المستحدثة للعالم** (إيفرت روجرز 1931-2004)، وتركز على كيفية انتشار الأفكار الحديثة في أوساط المجتمعات التقليدية ومدى انتشارها حتى تصبح شيئاً تقليدياً، وهذه النظرية مكملية لنظرية الهوية الثقافية من حيث الاستجابة لقبول التقنية أو رفضها أو الاستعداد لقبولها، واهتم روجرز بأهمية القيم الثقافية في ذبوع الأفكار الجديدة وقابلية الفرد لتبني الأفكار الحديثة ومدى تأثير القيم والعادات الاجتماعية والثقافية على ذلك (الشقير، 2011: 83).

ويمكن الاستفادة من نظرية انتشار الأفكار المستحدثة بوصفها مكملية لنظرية الهوية الثقافية، إذ تطرح ذات المضامين المتعلقة بالتقنية باعتبارها من الأفكار الحديثة، بينما تُعد التعاملات الإلكترونية ظاهرة جديدة نسبياً، وقد حظيت هذه الممارسات بقبول واسع لما توفره من مزايا وخدمات نوعية تلبي احتياجات الأفراد وتستجيب لرغباتهم وطموحاتهم، فضلاً عن توافقه مع مسار التقدم والتطور العالمي على مختلف المستويات.

- **نظرية تجاوز المجتمع التقليدي للعالم** (دانيال ليرنر 1917-1980) وتركز النظرية على تحديث المجتمع وهي نموذج لمدخل تحديث شخصية الفرد (الشقير، 2011: 78).

وتُعد نظرية تجاوز المجتمع التقليدي مفسرة لواقع المجتمع التقني المعاصر الذي يمارس استخدام التكنولوجيا الحديثة؛ إذ يختلف الوضع الراهن عن العهد السابق في التعليم وخدماته قبل ظهور التقنية وانتشار التعامل مع شبكة الإنترنت، حيث أصبح الفرد اليوم متجاوزاً لحدود المجتمع التقليدي، ومتقدماً في توظيفه لتقنية الإنترنت واستخدامه للمواقع الإلكترونية في إنجاز متطلباته بصورة أكثر فاعلية وتنظيماً.

- **نظرية الحتمية التقنية: للعالم** (ثورستين فبلن 1857-1929) حيث صاغ الاقتصادي وعالم الاجتماع الأمريكي مصطلح الحتمية التقنية مع بداية العشرينات من القرن الماضي ويعتبر الأكثر طرْحاً وتأكيذاً لهذه النظرية في التغير الاجتماعي، وتعتبر نظريته أن التكنولوجيا هي التي تحدد العلاقات الاجتماعية والإنسانية والثقافية لدرجة أنه رأى أن الإنسان هو نتاج لما يفعله.

وقد تم رصد بدايات التفكير الحتمي في أثر التغير التكنولوجي على المجتمعات البشرية منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر، لدى كل من الأمريكي لويس هنري مورغن (1818-1881) والألماني كارل ماركس (1817-1883). فقد أكد مورغن أن التقدم في النظام الاجتماعي الإنساني إنما تحقق بفعل التحولات التكنولوجية، سواء في مجالات الغذاء أو الصيد أو التحضر، مشدداً على أهمية العوامل المادية والتغير التقني في التطور الثقافي والاجتماعي. وقد وجد هذا الطرح تأييداً لدى كارل ماركس الذي شاركه الرؤية ذاتها حول الدور الجوهري للتكنولوجيا في إحداث التحولات الاجتماعية

ويطرح (يورغن هابرماس) الذي يعتبر وريث المدرسة الاجتماعية الماركسية، أفكاره حول التقنية ويفسرها بأنها ما ينتهي بشكل ما إلى توظيف المعرفة العلمية، وتطبيقها بوصفها إيديولوجيا والتي من المتوقع منها حدوث حلول لمشاكل موجودة في الواقع، و يعتبر كتاب مورغن المجتمع القديم حول مسألة الحتمية التقنية حيث أشار إلى أن التغيير التكنولوجي الحتمي وما يحدثه من تغيرات اجتماعية مرتبطة باختراع مادي جديد، وبناء على ذلك فإن المجتمع والثقافة يتطوران اعتماداً على تطور الوسائل المادية المستخدمة (هابرماس، 1999 : 5).

مما سبق عرضه يتضح أن تأثير التقنية في الثقافة ينطلق من الإعجاب بها والتأثر بمضامينها، إلى جانب الرغبة المستمرة في توظيفها واستثمار إمكاناتها لإعادة تشكيل أساليبنا وأنماط تعاملنا مع مختلف جوانب الحياة. هذا التفاعل يفتح المجال أمام التطور والتقدم، ويعزز الوعي والمعرفة، كما يوسع دائرة تبادل المنافع بين المجتمعات على مستوى العالم، وفي نهاية الأمر تسهم التقنية في تحقيق الرضا والرفاهية لأفراد المجتمع.

النظريات السوسيولوجية الحديثة:

تمهيد:

هي امتداد للنظريات الكلاسيكية، لكنها جاءت لتواكب التحولات الكبرى في المجتمع الحديث مثل العولمة، والتكنولوجيا، والتغير الثقافي، والتحولات الاقتصادية والسياسية، وهي مجموعة من المعارف، والخبرات المتراكمة والمتاحة والوسائل المادية والتنظيمية التي تستخدم في مجالات مختلفة بغية إشباع الحاجات البشرية المتزايدة، فهي لا تكتفي بتفسير الظواهر الاجتماعية من منظور واحد، بل تسعى إلى تقديم رؤى متعددة تدمج بين الاقتصاد، والثقافة، والتكنولوجيا، والسياسة لفهم المجتمع المعاصر وتحولاته.

النظريات العاملة، وهي:

- 1- نظرية العامل التكنولوجي.
- 2- نظرية العامل الديموغرافي.
- 3- نظرية العامل الأيكولوجي.
- 4- نظرية العامل الاقتصادي.
- 5- نظرية العامل الثقافي.

ويقصد بالنظريات العاملة، هي تلك النظريات التي تفسر التغير الاجتماعي في ضوء عامل واحد من عوامل التغير، وهي نظريات حديثة نسبياً مقارنة بالنظريات السابقة، ونظراً لكونها تبني أفكارها في الغالب على تجارب علمية، وإمبريقية (ميدانية)، لهذا اعتبرت نظريات سوسيولوجية (علمية) تميزها لها عن النظريات السابقة.

ويُرى أن هذه النظريات السوسيولوجية ليست متطابقة في إطارها العام ولا في معالجتها لمسألة التغير الاجتماعي، إذ تختلف في درجة واقعيته التحليلية وفي مستوى تأثيرها على الظواهر الاجتماعية. ومع ذلك فإنها تتفق على حتمية التغير وضرورته، غير أن بعض هذه الطروحات حصرت التغير في عامل واحد فقط، وهو ما جعلها عرضة لانتقادات علمية واسعة. وفي هذا السياق، ذهب ولبرت مور (W. Moor) إلى رفض نظرية العامل الواحد في تفسير التغير الاجتماعي، مؤكداً ضرورة النظر إلى مجموعة من العوامل المتداخلة والمتكاملة لإحداث هذا التغير.

وفيما يلي عرض لبعض هذه النظريات التي سيستفاد منها في الدراسة بشكل مفصل، على النحو التالي:

– نظرية العامل التكنولوجي

من المهم تحديد مفهوم التكنولوجيا حيث قدمت تعريفات متعددة تختلف باختلاف تخصص الباحثين، ومنها:

التكنولوجيا: هي الوسائل التقنية التي يستخدمها الناس في وقت معين من أجل التكيف مع الوسط الذي يعيشون فيه.

التكنولوجيا: يرى ويليام أوجبرن بأنها: دراسة التقنيات والأفكار التي تغطي المواضيع المادية أي أنها تشمل الجوانب المادية للثقافة.

وهناك من يربط بين التكنولوجيا والعلوم التي تدرس في المعاهد الفنية، والكليات العلمية، مثل: الهندسة والميكانيكا والكهرباء. أي أنها ترتبط بالتطبيق أكثر من ارتباطها بالناحية النظرية، ولا شك أن في ذلك صعوبة في التمييز الواضح بين هذين العنصرين نظراً للارتباط السببي بين النظرية والتطبيق.

العلاقة بين التكنولوجيا والمجتمع:

العلاقة بين التكنولوجيا والمجتمع علاقة وثيقة تقوم على الارتباط والتأثير المتبادل؛ فالتكنولوجيا تمثل انعكاساً للثقافة المادية والفكرية، كما تُعد تعبيراً صادقاً عن مستوى التقدم الحضاري للمجتمع، ومن زاوية التأثير، فإن العلاقة بينهما جدلية، حيث يؤثر كل طرف في الآخر. وتشمل التكنولوجيا في جوهرها العلم التطبيقي الذي يقود إلى إنتاج الأدوات والوسائل المادية، وقد ذهب أنصار النظرية التكنولوجية ومن أبرزهم (وليام أوجبرن) إلى إرجاع التغيرات الاجتماعية إلى أثر التكنولوجيا، ومن الضروري الإشارة بأن علم الاجتماع يهتم بالتكنولوجيا لا من باب التجريد، بل من حيث ما تتركه من آثار اجتماعية ووظيفية في حياة الأفراد والجماعات.

وعلى الرغم من أن التكنولوجيا في أصلها آلات وعلوم طبيعية، فإنها في النهاية تُعد جزءاً من الثقافة المادية ذات المعنى الاجتماعي، إذ إن العلاقة بين المجتمع والتكنولوجيا متبادلة؛ فالحاجات الاجتماعية تدفع إلى ابتكار أدوات جديدة، وهذه الأدوات بدورها تحدث تأثيراً ملموساً في حياة المجتمع، مما يجعل إنتاج التكنولوجيا ووظيفتها مرتبطتين ارتباطاً مباشراً بالبنية الاجتماعية والأنماط الحياتية العامة.

وخلاصة النظرية تؤكد على أن التغير الاجتماعي يبدأ من التكنولوجيا، وأن الماديات تتغير أولاً بينما تتأخر اللاماديات في مواكبتها، مما يخلق فجوة ثقافية بينهما، وفيما يلي عرض للنقاط الرئيسية للنظرية:

- جوهر النظرية التكنولوجية: ترى أن التكنولوجيا هي السبب الرئيس للتغير الاجتماعي، حيث تؤدي الاختراعات والاكتشافات إلى سلسلة من التأثيرات المتواصلة والمتشابكة في المجتمع.
- أثر التكنولوجيا في الحياة اليومية: جاءت استجابة لحاجات الإنسان لتسهيل العمل وتقليل الجهد والتكاليف، وأسهمت في تحسين الإنتاج الزراعي، وتطوير الاقتصاد، وتغيير أنماط الحياة الفردية والاجتماعية.

ومن المهم الإشارة لملاحظات وليام أوجبرن على النظرية، حيث يرى أن:

1. التغيرات المادية أسرع من اللامادية.
2. الماديات تدفع إلى تغيير الثقافة اللامادية.
3. أسباب التخلف الثقافي: الميل للمحافظة على القديم، الجهل بالتجديد، النزعة المحافظة لدى كبار السن.

خلاصة العلاقة بين التكنولوجيا والمجتمع: ترتبط التكنولوجيا بالمجتمع ارتباطاً وثيقاً فهي انعكاس لثقافة المجتمع المادية

والفكرية وتشمل التكنولوجيا العلم التطبيقي الذي يؤدي إلى صناعة الأشياء المادية ونحن نهتم بالتكنولوجيا كمعاني وأبعاد وانعكاسات وليس كآلات نظراً للأثار التي تتركها في المجتمع. وتتلخص العلاقة بين المجتمع والتكنولوجيا في الأوجه التالية :

- 1- يؤدي الموقف السوسيولوجي إلى الاختراع المادي الذي يستعمل في المجتمع.
- 2- يؤثر الاختراع التكنولوجي في حياة المجتمع من خلال استعماله.
- 3- تؤثر التكنولوجيا في مجتمعات لم تساهم في عملية الاختراع أو الاكتشاف، وذلك بفعل عامل الانتشار.

- نظرية العامل الثقافي:

تركز النظرية على آليات التغير الثقافي ومصادره (داخلية أم خارجية)، وتتمثل في:

- **الانتشار الثقافي:** وترى أن انتشار السمات الثقافية هو العامل الأساسي للتغير.

وهناك نوعان من الانتشار، هما:

- ♦ داخلي: من جيل إلى جيل داخل المجتمع (التراث والإرث الثقافي).
- ♦ خارجي: انتقال الثقافة من منطقة إلى أخرى (الاستعارات الثقافية).
- **الارتباط الثقافي:** وتركز على العلاقات المتبادلة بين عناصر الثقافة المختلفة، وترى: أن التغير يحدث نتيجة تفاعل وتكامل هذه العناصر داخل المجتمع.

• الصراع الثقافي:

- ♦ ترى أن التغير الثقافي يحدث نتيجة التعارض والصراع بين الأفكار والقيم.
 - ♦ ترى أن الصراع بين الجماعات والمؤسسات يولد تحولات في البنية الثقافية والاجتماعية.
- وخلاصة ما سبق عرضه من نظريات عاملية: فإن العامل الثقافي يُعد من أبرز محركات التغير الاجتماعي، والانتشار، والارتباط، والصراع هي الآليات الأساسية التي تفسر كيفية حدوث التغير الثقافي عبر الزمان والمكان.

ثانياً: الإطار التعريفي

نشأة الإنترنت:

شهد العالم منذ منتصف القرن العشرين سلسلة من التطورات التقنية التي مهدت لظهور الإنترنت بصورته الحديثة. فقد كانت البدايات الأولى عام 1944 عندما طوّر مهندسو شركة IBM آلة حسابية متقدمة، أسهمت في تشكيل رؤية جديدة للحاسوب بوصفه نظاماً يعتمد على الإدخال والإخراج والعمليات الآلية.

وفي العام التالي 1945 نشر المستشار العلمي للرئيس الأمريكي الأسبق روزفلت مقالاً طرح فيه فكرة تخزين البيانات، وهي رؤية تصورية مبكرة لما أصبح لاحقاً أحد الأسس المفاهيمية لتقنية الإنترنت.

ومع حلول عام 1955 تطورت تقنيات المعلومات بشكل ملحوظ، وتم اعتماد التخزين المغناطيسي الذي أحدث نقلة نوعية في حفظ البيانات. ثم جاء عام 1957 ليشهد إطلاق الاتحاد السوفييتي أول قمر صناعي في إطار الحرب

الباردة، الأمر الذي دفع الولايات المتحدة إلى تأسيس وكالة مشروعات الأبحاث المتقدمة (ARPA) التابعة لوزارة الدفاع، بهدف تعزيز التقدم العلمي والتقني، خصوصاً في التطبيقات العسكرية.

وفي هذا السياق بدأ التفكير في ربط الحواسيب عبر خطوط هاتفية لتبادل المعلومات، وهو ما تحقق فعلياً عام 1961 عندما تم ربط أول جهازين حاسوبيين بين جامعة كاليفورنيا في لوس أنجلوس ومعهد ستانفورد للبحوث.

وفي عام 1965 ظهر مصطلح "النص الشعبي" الذي يشير إلى النصوص التي تحتوي على روابط مباشرة، وهو مفهوم أساسي في بنية الويب لاحقاً.

ثم توالى التطورات التقنية، فتم عام 1969 ربط شبكات حاسوبية متعددة، وتبع ذلك تطوير خطوط اتصال أرضية وفضائية عام 1970، وإنشاء شبكات محلية تعتمد على الكيابل، إضافة إلى نشر بروتوكولات الاتصال الأولى. واستمرت هذه التطورات حتى عام 1990 حين توقفت شبكة ARPANET عن العمل، لتحل محلها مؤسسات وشركات تقدم خدمات اتصال أسرع وأكثر تطوراً.

أما في التسعينيات فقد بدأت الإنترنت ترسخ وجودها عالمياً، إذ قدم المركز الأوروبي للأبحاث النووية (CERN) شبكة الويب العالمية عام 1991، ثم ظهر أول متصفح يسمح بالانتقال بين الروابط عام 1992. ومع منتصف التسعينيات اكتسبت الويب أهمية تجارية كبيرة، وظهرت شركات توفر خدمات النفاذ التجاري إلى الشبكة، مما أسهم في انتشار الإنترنت على نطاق واسع.

نشأة الإنترنت في المملكة العربية السعودية:

قدم الدكتور إياس بن سمير الهاجري مدير وحدة الإنترنت في مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، رسداً مهماً لتاريخ الإنترنت في المملكة العربية السعودية منذ بداية الربط الشبكي، وذلك وفق المراحل التالية:

- في العام 1985: تم إنشاء الشبكة الخليجية (GULFNET) كأول شبكة حاسوب عامة في منطقة الخليج العربي وذلك في شهر شعبان 1405، وتضم عدداً من الجامعات ومراكز الأبحاث في دول المنطقة، وتعد مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية النواة الرئيسية للشبكة.

- في العام 1989: تم ربط الشبكة الخليجية بشبكة بت نت (bitnet) العالمية وذلك في شهر رمضان من العام 1409، عن طريق دائرة اتصال تربط مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، بجامعة جورج واشنطن في الولايات المتحدة الأمريكية (عارف، والسريحي، 2007:40).

- في العام 1994: تم ارتباط مستشفى الملك فيصل التخصصي ومركز الأبحاث بشبكة الإنترنت في شهر شعبان عام 1414 الموافق يناير 1994، وهي أول جهة في المملكة العربية السعودية ترتبط بالشبكة العالمية للإنترنت.

- وبعد ذلك تم إنشاء اسم النطاق السعودي (SA) في شهر ذي الحجة من العام 1414، والموافق لشهر مايو 1994.

- في العام 1995: ارتبطت مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية بشبكة الإنترنت في شعبان 1416، الموافق شهر ديسمبر 1995، وذلك عن طريق مستشفى الملك فيصل التخصصي، ضمن مشروع تجريبي للربط بشبكة الإنترنت الذي كان يضم عدداً من الجهات بالإضافة إلى مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية.

- في العام 1997: صدر قرار مجلس الوزراء رقم 163 بتاريخ 1417/10/24 الموافق 1997/3/3 والقاضي بالموافقة على إدخال خدمة الإنترنت إلى المملكة العربية السعودية، وذلك تحت إشراف مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية

بالتنسيق مع جهات مختلفة.

- في العام 1998: إعلان مدينة الملك عبدالعزيز للعلم والتقنية في شهر ربيع الثاني من العام 1419 الموافق شهر أغسطس 1998 عن تأهيل 73 شركة ومؤسسة تجارية لتقديم خدمة الإنترنت في المملكة العربية السعودية. وأعلنت المدينة عن ترخيص 41 جهة من بين الجهات المؤهلة لتقديم الخدمة، وذلك في شهر رجب 1419 الموافق شهر نوفمبر 1998.

- وتم تشغيل أول خط اتصال لربط مركز تشغيل الشبكة بالمدينة بشبكة الإنترنت العالمية في تاريخ 1419/6/24 الموافق 1998/10/15 (عارف، والسريحي، 2007: 40-41).

- ارتباط أول مجموعة من مقدمي خدمات الإنترنت بالشبكة وذلك بتاريخ 1419/9/3 الموافق 1998/12/21، وكان عددهم أربع جهات.

- في العام 1999: تم تأسيس وحدة خدمات الإنترنت في مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، وذلك لتولي مهام الإشراف على خدمة الإنترنت الموكلة للمدينة، وذلك في شهر رمضان 1419 الموافق شهر يناير 1999.

- في العام 2000: تم تشغيل أول خط اتصال دولي بالإنترنت واستخدمت الكيابل البحرية.

- في العام 2001: صدرت الموافقة على نظام الاتصالات في المملكة العربية السعودية بموجب المرسوم الملكي وقرار مجلس الوزراء في شهر ربيع الأول من العام 1422 الموافق شهر مايو لعام 2001، كما تضمن قرار مجلس الوزراء الموافقة على إنشاء هيئة للاتصالات.

- وتم إنشاء مركز تشغيل ثانٍ لوحدة خدمات الإنترنت في محافظة جدة يعمل بالتوازي مع مركز تشغيل الشبكة الرئيسي في مدينة الرياض.

- في العام 2003: تم الإعلان في شهر شوال 1423 الموافق لشهر يناير من العام 2003، عن أول اندماج بين مجموعتين من مقدمي خدمات الإنترنت، حيث قامت المجموعة الأولى بإنشاء شركة جديدة سميت (سيبريا) ضمت في ملكيتها ثلاثة من مقدمي خدمات الإنترنت وهم شركة سعودي أوجيه ومؤسسة دله ومؤسسة خليل بن لادن، أما المجموعة الثانية فقد ضمت أول نت التابعة لمؤسسة الفيصلية وشركة العالمية للإنترنت والاتصالات وشركة النظم العربية المتطورة (نسيج).

- نقلت المهام التنظيمية لخدمة الإنترنت من مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية إلى هيئة الاتصالات بتاريخ 1423/11/1، الموافق 2003/1/3 (عارف، السريحي، 2007: 41-42).

- العام 2004: صدر قرار مجلس الوزراء رقم 229 و تاريخ 1425/8/13، القاضي بإعادة تنظيم خدمة الإنترنت في المملكة العربية السعودية بالشكل التالي:

1. انتقال المهام التشغيلية لبوابات الارتباط (Gateways) و خدمة الفلترة (Filtering) إلى شركة الاتصالات السعودية وشركات مزودي خدمة المعطيات (DSP's).

2. انتقال المهام الإشرافية لخدمة الفلترة (Filtering) و تنفيذ الضوابط الأمنية إلى هيئة الاتصالات و تقنية المعلومات.

3. انتقال خدمة تسجيل أسماء النطاقات السعودية إلى هيئة الاتصالات و تقنية المعلومات.

4. استمرار مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية في تقديم خدمة الارتباط بالإنترنت للجهات الأكاديمية والبحثية وبعض الجهات الحكومية .

- العام 2005: تم الترخيص لكل من شركة الاتصالات المتكاملة وشركة بيانات من قبل هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات لتقديم خدمات المعطيات ليصبح بعد ذلك عدد الشركات المرخص لها بتقديم المعطيات في المملكة ثلاث شركات وهي:

- (1) شركة الاتصالات السعودية.
- (2) شركة الاتصالات المتكاملة.
- (3) شركة بيانات(المصدر السابق).

- العام 2006م: خلال هذه السنة تم تنفيذ قرار مجلس الوزراء رقم 229 وذلك بعد استكمال الاستعدادات اللازمة من قبل هيئة الاتصالات وشركة الاتصالات، ومدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، وفقاً لخطة النقل المشتركة بين هذه الجهات على النحو التالي:

- (1) تم نقل مزودي الخدمات والمرتبطين من خلال المدينة في فرع الرياض إلى شركة الاتصالات السعودية في شهر سبتمبر الموافق لشهر شعبان من العام 1427.
 - (2) تم نقل المهام الإشرافية لخدمة الحجب وتنفيذ الضوابط الأمنية وخدمة تسجيل النطاقات السعودية إلى هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات في شهر نوفمبر الموافق لشهر شوال من العام 1427.
- وتم تسليم الفرع الخاص بوحدة خدمات الإنترنت بمحافظة جدة بالكامل لشركة الاتصالات السعودية حسب مذكرة التفاهم الثلاثية بين كل من (هيئة الاتصالات، وشركة الاتصالات، ومدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية)، وذلك في شهر ديسمبر الموافق لشهر ذو القعدة من العام 1427.

الإنسان والتقنية:

الإنسان بحد ذاته يحب تجربة وامتلاك كل ما يحقق رغباته وطموحاته ورفاهيته، وذلك ما عرف عليه منذ القدم فكان يحاول أن يسخر كل شيء لخدمة رغباته واحتياجاته، وينطبق ذلك على ما يحدث في العصر الحالي الحديث والمتقدم تكنولوجياً، ففرى أنّ الإنسان يسعى لتجربة التقنية الحديثة أو امتلاك ما يمكن امتلاكه حسب قدرته المالية، من مختلف السلع والمنتجات التقنية المبهرة كالأجهزة الإلكترونية المتعددة وغيرها مما يوظفه لتحقيق هدف في نفسه وليرضي تطلعاته.

كما إنّ للتقنية تأثير مزدوج على حياة الفرد والمجتمع، فهي من جهة تزيد من تحرره تجاه الطبيعة التي يتعامل معها، ومن جهة أخرى تهتئ لتغيير الوسط الطبيعي والاجتماعي أيضاً، والتقنية كمنتوج اجتماعي كما عرفها الماركسيون بأنها مجموعة وسائل عمل من خلق الإنسان مبنية على معرفة قوانين وصفات الطبيعة وتهدف إلى إرضاء الحاجات المادية، في حين أنها ذات جانب وظيفي أيضاً ويعني أن وظيفتها الاجتماعية مكلفة بخدمة مصالح وحاجات الناس(النقري، 2000 : 85).

الإنترنت والمجتمع:

أصبحت تقنية الإنترنت من التقنيات الضرورية لأي مجتمع يطمح إلى تحقيق التقدم والتطور والاستفادة مما تقدمه وسائل الاتصال والمعلومات، وخاصة المجتمعات النامية حيث يمكن استخدامها في نقل التقنية والعلوم والمعرفة التعليمية والثقافية، وذلك لا يتطلب فقط إنشاء بنية تحتية للاتصالات لربط الشبكة، بل لا بد من المشاركة الفعالة من قبل

المؤسسات التعليمية والمنظمات الحكومية والتجارية في المجتمع لوضع سياسات وطنية لتوعية المجتمع وتحقيق أهدافه بما يتفق مع القيم ومبادئ المجتمع (آل دويس، 2000 : 26).

إن استخدام التقنية بين فئات المجتمع يعزز بعض السلوكيات الاجتماعية المفيدة وتهدف التقنية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف:

- 1- السعي إلى تحقيق المساواة عند طلب الحصول على الخدمات وذلك يؤدي إلى التقليل من بعض السلوكيات الاجتماعية الضارة كالواسطة والمحسوبية، كما تؤدي التقنية إلى تقليل الأخطاء المرتبطة بالعامل الإنساني وخاصة في المجالات الطبية والصناعية والخدمية التي يكون لها جانب تقني هام.
 - 2- المساعدة على نشر مبدأ الخدمة الذاتية.
 - 3- تعزيز قدرة المنشآت على توجيه خدماتها بما يتناسب مع القيم الاجتماعية ومع تنوع شرائح المجتمع وتلبية مظاهر التغير الاجتماعي (إسماعيل، 2010: 66-67).
- بعد دخول تقنية الإنترنت ووصولها إلى أفراد المجتمع السعودي، لاقت هذه التقنية اهتمام واسع أدى هذا الاهتمام إلى تزايد أعداد مستخدمي الإنترنت بشكل مستمر، حيث أصدرت هيئة الاتصالات والفضاء والتقنية تصدر تقرير إنترنت السعودية 2024، عرض فيه أهم الأرقام الموثوقة حول منظومة الإنترنت واستخداماتها في المملكة، ومدى التقدم في جودة خدمات الإنترنت، وفقا لأحدث الإحصائيات، بهدف رفع مستوى الخدمات الرقمية، وتمكين المستثمرين ورواد الأعمال، مما يساهم في بناء اقتصاد رقمي مزدهر، واستعرض التقرير مجموعة من المؤشرات والمعلومات المتعلقة بنمط وسلوك المستخدمين وتفضيلاتهم في تصفح الإنترنت بالمملكة خلال عام 2024م، حيث كشف التقرير وصول نسبة انتشار استخدام الإنترنت في المملكة إلى 99%.

الإنترنت والقطاع العام:

سيعرض الباحث فيما يلي عن واقع الإنترنت في الإدارات الحكومية:

حين صدر قرار مجلس الوزراء رقم (163) بالسماح بدخول الإنترنت إلى المملكة العربية السعودية، كانت استخداماته آنذاك محصورة ومحدودة من خلال وحدات أقمار صناعية خاصة بمستشفى الملك فيصل التخصصي وجامعة الملك سعود، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، ومدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، حيث أوكلت إليها مهمة القيام بدور بوابة العبور ومدخل الخدمة إلى الجهات الحكومية والخاصة (العتيبي، 2005: 21).

ورأت حكومة المملكة العربية السعودية فيما بعد أهمية الإنترنت في المجالات العلمية والطبية والتجارية والاتصالات وغير ذلك من الخدمات الهامة التي تقدمها شبكة الإنترنت العالمية، فكان قرار القيادة الرشيدة بتكليف مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية بإنشاء وحدة تسمى وحدة خدمات الإنترنت، تدار بكادر وطني يشرف على نقاط الارتباط بشبكة الإنترنت، وتقدم الاستشارات اللازمة لكافة الأجهزة الحكومية حول خدمات الإنترنت وطرق التعامل معها، وتطوير الشبكة الخليجية لتكون قادرة على توفير خدمة الإنترنت داخل المملكة (المصدر السابق).

ومن ثم بدأ التوسع في استخدام الإنترنت بشكل أكبر وأوسع، واشتمل ذلك الخدمات المقدمة للجمهور كافة، حيث كانت عن طريق شبكة الوسيط التي توفرها شركة الاتصالات السعودية للمستفيدين، وذلك ما تضمنه قرار مجلس الوزراء في المملكة العربية السعودية رقم (163) الصادر في عام 1417، والمتضمن الموافقة على إدخال نظام نقل المعلومات السريع والمعروف باسم (شبكة الإنترنت العالمية) إلى المملكة العربية السعودية من خلال وحدة خدمات الإنترنت

المرتبطة إدارياً بمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، وتم ربط المملكة العربية السعودية بشبكة المعلومات العالمية من خلال الإنترنت الوطنية ثم ربطت شركات تقديم الخدمات والجامعات بوحدة خدمات الإنترنت وتم ربط المستخدمين من أفراد ومؤسسات حكومية وخاصة حيث تم تجهيز وحدة خدمات الإنترنت بأحدث الأجهزة والمعدات والطاقات البشرية المؤهلة وبدأت في تقديم الخدمة في عام 1419 وهناك عدة مهام تقوم بها الوحدة بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة ومن تلك المهام:

- 1- إنشاء وتشغيل شبكة الإنترنت.
- 2- تسجيل الأسماء والعناوين على شبكة الإنترنت .
- 3- إنشاء وتشغيل مركز امن المعلومات بما في ذلك التعامل مع الطوارئ.
- 4- إعداد وتحديث الضوابط واللوائح المنظمة لخدمة الإنترنت بالمملكة.
- 5- الإشراف على الأعمال المساندة لمقدمي الخدمة بما في ذلك التأهيل والترخيص.
- 6- تقديم الاستشارات الفنية في مجال الإنترنت والمشاركة في البرامج التوعوية وتنظيم الندوات والحلقات العلمية المتعلقة بتقنية شبكة الإنترنت.
- 7- الإشراف على الأقسام التابعة لها والتنسيق فيما بينها (آل دويس، 2000: 28).

دور شبكة الإنترنت في مجال الحكومة الإلكترونية والفائدة المرجوة منها:

يسهم توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في تمكين الحكومة الإلكترونية من تحقيق مجموعة واسعة من الفوائد التي تعود على الحكومة وقطاع الأعمال والمواطنين، ومن أبرز هذه الفوائد:

أولاً: فوائد للحكومة، وتتمثل فيما يلي:

- رفع كفاءة الإجراءات الحكومية وتسريع إنجاز المعاملات.
 - ترشيد التكاليف المالية من خلال تقليل الاعتماد على المعاملات الورقية.
 - تحسين مستوى الأداء العام للجهات الحكومية.
 - زيادة دقة البيانات وتقليل الأخطاء الناتجة عن الإدخال اليدوي.
 - تقليص الإجراءات الإدارية الروتينية.
 - الاستفادة المثلى من الموارد البشرية عبر توجيهها لمهام أكثر إنتاجية.
- ثانياً: فوائد للمواطنين، وتتمثل فيما يلي:
- تحسين جودة الخدمات الحكومية المقدمة لهم.
 - إمكانية الحصول على الخدمات إلكترونياً عبر الإنترنت من أي مكان وفي أي وقت.
 - تقليل الوقت والجهد المبذول في مراجعة الجهات الحكومية.

ثالثاً: فوائد لقطاع الأعمال، وتتمثل فيما يلي:

- دعم نمو الأعمال التجارية الإلكترونية.

- تسهيل التعاملات بين الشركات والجهات الحكومية (السبيق, 2003: 18-19)

مراحل تطبيق الحكومة الإلكترونية:

المرحلة الأولى: هي الإعلان عن الخدمات على شبكة الإنترنت, حيث تقوم بالاستعداد لتطبيق التقنية الحديثة, وذلك بتدريب وتطوير وتأهيل الموظفين للتعامل مع الإنترنت.

المرحلة الثانية: تبادل المعلومات بين طالب الخدمة والقطاع الحكومي المزود للخدمة, بحيث توفر كل جهة حكومية معلومات كافية على موقعها على الإنترنت لكي يستطيع المتعاملون من فهم طريقة الإجراءات وتنفيذها إلكترونياً.

المرحلة الثالثة: تنفيذ المرحلة آلياً بحيث يتم تبادل المعلومات بين المستفيد والجهة الحكومية مزودة الخدمة (العتيبي, 2005: 27).

وقد ركزت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 على أهمية دور التقنية للمملكة, وتبنيها في جميع القطاعات لتيسير الإجراءات ومواجهة التحديات التي تواجه التغيرات ولتحقيق تطلعات المواطن ولمواكبة التغيرات العالمية في مجال التقنية, وقد نفذت العديد من الاستراتيجيات الهادفة للتنمية والاستدامة, بتوظيفات متعددة للتعاملات الإلكترونية, وتستهدف ما يلي:

- تذليل الصعوبات: تسهيل الإجراءات وتقليل التعقيدات الإدارية.
- تقليل الجهد: تخفف العبء عن الأفراد والموظفين.
- توفير الوقت والمال: إنجاز الطلبات بسرعة وبتكلفة أقل.
- سرعة التنفيذ: الحصول على الخدمة في مدة قصيرة دون الحاجة للتنقل بين الأقسام.
- الابتعاد عن الروتين التقليدي: الحد من التعامل الورقي والبيروقراطية.
- تحقيق العدالة والمساواة: ضمان وصول الخدمات للجميع بشكل منظم وعادل.
- الدقة في التنفيذ: تحسين مستوى التنظيم وجودة الأداء داخل المؤسسات.

- وفي تقرير حديث نشر على موقع هيئة الحكومة الرقمية يفيد بأن السعودية تُعد اليوم من أعلى دول العالم تقدماً في الحكومة الإلكترونية، حيث حققت المملكة معدل نضج 96% في مؤشر نضج الخدمات الحكومية الإلكترونية والخدمات عبر الهاتف المحمول لعام 2024 حسب التقرير الصادر عن الإسكوا عام 2024 وحصلت السعودية على المركز الأول في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا للعام الثالث على التوالي.

- كما حصلت على المركز الثاني عالمياً وفق مؤشر نضج الحوكمة الرقمية GovTech 2025 الصادر عن البنك الدولي، من بين 197 دولة، بنسبة نضج بلغت 99.64%.

- كما أعلنت وكالة الأنباء السعودية بأن مؤشرات الحكومة الرقمية في السعودية أحرزت تقدماً كبيراً، كما يلي:

- ارتفع مؤشر التحول الرقمي من 69.39% عام 2021 إلى 87.14% عام 2024.

- ارتفع مؤشر التجربة الرقمية من 77.26% عام 2022 إلى 85.04% عام 2024.

مفهوم المجتمع وأنواعه وخصائص المجتمع السعودي:

أولاً: مفهوم المجتمع: ليس مجرد تجمع أفراد، بل هو نسق منظم من القوانين والإجراءات والسلطات التي تضبط السلوك، ويتشكل بفعل العقل الجمعي والشعور الاجتماعي، وله ظروف تاريخية ونشأة تلقائية، ويختلف عن المجتمع المحلي الذي يقتصر على جماعة في نطاق جغرافي محدد (قرية، مدينة، قبيلة).

ثانياً: المجتمع المحلي هو أحد الوحدات الأساسية للتنظيم الاجتماعي داخل المجتمع العام.

أنواعه حسب ميريل:

- المجتمع الريفي.
- المجتمع الحضري.
- المجتمع الإشعاعي (المتروبوليتاني).
- المجتمع يتميز بعلاقات أولية قوية، وتقاليد وقيم محلية، وضبط اجتماعي غير رسمي.

ثالثاً: المجتمع العام: وفقاً لـ "ماريون ليفي"، يتميز بأربع معايير:

- الاستمرار الزمني أطول من أعمار الأفراد.
- القدرة على تجديد ذاته عبر التناسل والأفكار.
- وجود معايير مشتركة تنظم الاهتمامات والقضايا.
- تحقيق الاكتفاء الذاتي.

رابعاً: المجتمع الجغرافي: هم مجموعة من الناس يعيشون في بقعة محددة، لهم أهداف مشتركة ونظم اجتماعية تحدد العلاقات بينهم.

عناصره:

- جمع متفاعل من الناس.
- بيئة جغرافية محددة.
- أهداف عامة مشتركة.
- مؤسسات اجتماعية منظمة <http://ibrahim-aljuwair.com/home/?content=184>.

خامساً: خصائص المجتمع السعودي:

- وحدة الدين: جميع الأفراد مسلمون، والشرعية الإسلامية أساس القوانين والقيم.
- وحدة اللغة: اللغة العربية هي اللغة الجامعة رغم وجود لهجات محلية.
- وحدة السمات الحضارية: الصحراء والبدوة، إلى جانب الدين واللغة، تمنح المجتمع طابعاً حضارياً خاصاً.
- الأسرة كوحدة رئيسة: ما تزال تؤدي وظائفها الأساسية في التربية والرعاية، بخلاف كثير من المجتمعات الحديثة

<http://ibrahim-aljuwair.com/home/?content=184>

عوامل التغير في المجتمع السعودي

-التعليم

- قبل الحرب العالمية الثانية لم يكن للتعليم الرسمي وجود يُذكر، وكانت الأمية واسعة الانتشار.
- بداية الاهتمام بالتعليم في الأربعينيات بإنشاء المدارس، ثم تأسيس وزارة المعارف عام 1954 برئاسة الملك فهد بن عبدالعزيز.
- انتشار سريع لمدارس البنين، ثم بدء تعليم البنات عام 1959 عبر هيئة مستقلة (الرئاسة العامة لتعليم البنات).
- التعليم الجامعي بدأ بإنشاء كليات الشريعة واللغة العربية، ثم تأسيس جامعة الملك سعود عام 1957.
- لاحقاً تم الاهتمام بتعليم الكبار ومحو الأمية .

-آثار التعليم على المجتمع السعودي، وتتمثل فيما يلي:

- ظهور الهجرة إلى المدن وانتقال العاملين من الزراعة والرعي إلى الوظائف الإدارية والمهنية.
- تغير أوضاع المرأة: دخولها سوق العمل وزيادة مساهمتها الاقتصادية.
- تعزيز قدرة المجتمع على التعامل مع مستحدثات العصر في العمل والإنتاج والتقنية.

-البتترول

- اكتشاف البترول وإنتاجه بكميات كبيرة أحدث نقلة نوعية في المملكة.
- يمكن التمييز بين مرحلتين:

1. مرحلة ما قبل البترول: اقتصاد محدود يعتمد على الزراعة والرعي.

2. مرحلة ما بعد البترول: انطلاقة تنموية كبيرة شملت الاقتصاد والمجتمع والسياسة.

- البترول مع التعليم شكلا الركيزة الأساسية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية في المملكة.

خلاصة ما سبق: فإن التعليم والبتترول هما أهم عاملين للتغير الاجتماعي والاقتصادي في المجتمع السعودي، والتعليم أحدث تحولاً في البنية الاجتماعية (الهجرة، دور المرأة، التعامل مع التقنية)، وأما البترول أحدث تحولاً اقتصادياً وسياسياً واسعاً، وأصبح أساس التنمية الحديثة في المملكة <http://ibrahim-4aljuwair.com/home/?content=18>

عوامل التغير الاجتماعي

التغير الاجتماعي عملية تفاعلية بين عوامل متعددة: ثقافية، إيديولوجية، اقتصادية، قومية، وتكنولوجية، فلا يمكن لعامل واحد أن يكون هو المحدد الوحيد، بل هناك عدة عوامل رئيسة للتغير الاجتماعي، تتمثل فيما يلي:

-العامل الثقافي والاتصالات الفكرية، ويتمثل فيما يلي:

- اختلاف القيم بين المجتمعات نتيجة اختلاف الثقافات.
- الانتشار الثقافي عبر وسائل الاتصال يؤدي إلى تغييرات في النظم والأفكار.

- الثقافة تخلق منافسة وصراعاً فكرياً بين الجماعات والمؤسسات.
 - العامل الإيديولوجي، ويتمثل فيما يلي:
 - الإيديولوجيا قوة فكرية تسعى لتطوير النماذج الاجتماعية وفق سياسة متكاملة.
 - ترتبط بالحركات الاجتماعية وتؤثر في التنشئة والقيم والتدرجات الطبقية.
 - انتشار المذاهب والتيارات الفكرية يؤدي إلى تشريعات جديدة وتنميط أساليب الحياة.
 - الأفكار والآراء المحركة من الفئات الاجتماعية تُحدث تغييرات واسعة في المجتمع.
 - العامل الاقتصادي، ويتمثل فيما يلي:
 - الاقتصاد أساس البناء القانوني والسياسي (وفق نظرية ماركس).
 - تغيير وسائل الإنتاج يؤدي إلى تغيير الكيان الاجتماعي.
 - الهيكل الاقتصادي (زراعي، صناعي، معدني) يحدد طبيعة المجتمع وتطلعاته.
 - عدالة أو انعدام العدالة في التوزيع تؤثر على العلاقات والصراع الطبقي.
 - نمو الوعي القومي، ويتمثل فيما يلي:
 - القومية قوة محركة للتغيير عبر تعزيز الولاء والحماية والشعور بالهوية الجماعية.
 - تؤدي إلى مقاومة الاستعمار والمطالبة بالتحرك وتقرير المصير.
 - ساهمت في التغييرات السريعة بمجتمعات آسيوية وإفريقية.
 - العامل التكنولوجي، ويتمثل فيما يلي:
 - الصناعة تحدد حجم المناطق السكنية وتشكل البنية المهنية للمجتمع.
 - التكنولوجيا تؤثر على الدخل، التعليم، الصحة، الإسكان.
 - المدينة الصناعية أفرزت مجتمعاتاً صناعياً واقتصاداً تسويق وتنظيماً اقتصادياً جديداً.
 - جميع المؤسسات الاجتماعية تتأثر بالإطار المادي للتكنولوجيا الحديثة.
- ويرى (هاري جونسون) أن هناك أسباباً عديدة للتغيير الاجتماعي يمكن حصرها في مجموعات ثلاثة :
- أسباب للتغيير كامنة إما داخل النظم الاجتماعية أو في جوانب معينة من النظام الاجتماعي.
 - أسباب قد ترجع الى بعض التأثير الذي تخلفه البيئة الاجتماعية على نظام من النظم الاجتماعية.
 - تغيير قد يرجع الى أثر البيئة غير الاجتماعية.
- هذه المصادر الثلاثة الأساسية متصلة ومتداخلة بحيث إن واحداً منها قد يؤدي الى الآخر فهناك آثارٌ استرجاعية متبادلة ومستمرة بينها فالتغيير قد يكون سبباً آخر.

ويحدد العالمان راوسك ووارن (Rocek and warren) عددا من المصادر المتنوعة للتغير الاجتماعي منها ما يأتي:

- الاختراع والانتشار: يعد الاختراع من العوامل الأساسية في التغير الاجتماعي حيث إن الاختراع هو عبارة عن تركيب جديد للعناصر المعروفة ويحدث الاختراع في الجانب المادي وفي الجوانب غير المادية للمجتمع كاتحاد العمال أو استخدام بعض المفاهيم الجديدة في الفلسفة.
- دور العناصر السكانية: أن نمو السكان يؤدي إلى تعقيد أكبر وإيجاد طرق جديدة للمحافظة على استمرارية المجتمع وأساليب جديدة في الضبط الاجتماعي.
- دور التغير القيمي: لقد كان هنالك جدل مستمر ما بين العلماء حول أثر القيم في التغير الاجتماعي ففي الوقت الذي رأى فيه (هيجل) أن التغير ناتج عن التفاعل ما بين المثل، رأى ماركس أن القيم ليس لها أثر على التغير الاجتماعي على المدى البعيد الذي هو ناتج عن التفاعل ما بين القوى الاجتماعية التي تكشف عن نفسها في الصراع الطبقي .
- تلعب العوامل البيئية دوراً مهماً في التغير الاجتماعي، مثل تغير المناخ.
- يعتمد التغير في حدوثه أيضاً على الهيكل السكاني القائم في المجتمع، إذ يؤدي معدل المواليد والوفيات والهجرة الداخلية والخارجية إلى تغير في الهرم السكاني من شأنه أن يزداد عدد المسنين على عدد الصغار، ومن ناحية أخرى فإن عدد الإناث يزيد على عدد الذكور وعلى ذلك تحدث تغيرات اجتماعية تبعاً لنوع التكوين العقلي والجسمي والاجتماعي للنوع الغالب.
- يمثل الاحتكاك والاتصال الحضاري عاملاً جوهرياً في إحداث التغير الاجتماعي، فاحتكاك المجتمعات ثقافياً بعضها ببعض عنصراً لازماً لكي تنبعث في الحياة عناصر تجدد مستمر ولتسودها روح العصر <http://ibrahim-aljuwair.com/home/?content=184>

عوائق التغير الاجتماعي:

أولاً: العوائق الاجتماعية، وتتمثل فيما يلي:

- الثقافة التقليدية والتمسك بالعادات والتقاليد التي تعيق عمليات التحديث.
- التماسك الطبقي قد يحد من الحراك الاجتماعي القائم على المواهب والمهارات المكتسبة.
- مقاومة الإصلاحات أو المستحدثات (مثل مقاومة استخدام الكمبيوتر في المكاتب).

ثانياً: العوائق الاقتصادية، وتتمثل فيما يلي:

- ركود حركة الاختراعات والاكتشافات نتيجة لضعف المستوى العلمي والاجتماعي، وانعدام الحاجة الملحة، وقصور التكنولوجيا.

- ارتفاع أسعار المخترعات يحول دون اقتنائها رغم وجود الرغبة.

- شح الموارد يؤدي إلى اقتصاد تقليدي ضعيف الإنتاج، مع هيمنة الشركات متعددة الجنسيات على مصالحها الخاصة، مما يعيق التنمية (أبوزيد، 1999)

ثالثاً: العوائق الأيكولوجية (البيئية)، وتتمثل فيما يلي:

- البيئة الطبيعية (المناخ، الجبال، الأنهار) تؤثر إيجاباً أو سلباً في تكوين الحضارات.
- شح الموارد أو العزلة الجغرافية (الصحراء، الجبال الوعرة) يعيق الاتصال بالمجتمعات الأخرى ويحد من التغيير.
- التقدم التكنولوجي والمواصلات الحديثة يخفف من هذه العزلة ويعزز الانتشار الثقافي (هاريسون، 2000).

رابعاً: العوائق السياسية، وتنقسم إلى:

داخلية: وتتمثل في ضعف الأيديولوجية التنموية، وتعدد القوميات والأقليات داخل المجتمع، وعدم الاستقرار السياسي.

خارجية: وتتمثل في الهيمنة الاستعمارية التي تعرقل أي تغيير إيجابي، والحروب الخارجية التي تستنزف الموارد المالية والبشرية وتدمر الثروات (الزيات، 2001)

وخلاصة ما سبق فإن العوائق الاجتماعية، والاقتصادية، والتكنولوجية، والسياسية مترابطة ويصعب فصلها بشكل نهائي، وجميعها تؤدي إلى إعاقة التغيير الاجتماعي وتجذير التخلف، تجاوز هذه العوائق مرهون ب الوعي الاجتماعي والقدرة على التغيير لتحقيق التنمية نحو الأفضل.

الفصل الثالث

الإجراءات المنهجية للدراسة:

أولاً: نوع الدراسة:

تعد ضمن البحوث الوصفية التي تفسر أهمية تقنية الإنترنت وأثرها، فقد عُرفت البحوث الوصفية: بأنها البحوث التي تعرض خصائص ظاهرة ما كميّاً أو كيفيّاً بناءً على فروض مبدئية سابقة للدراسة أو بدونها بطريقة أكثر إحكاماً ودقة (نوري، 2007: 50).

حيث سيتم وصف دور تقنية الإنترنت في إحداث تغيير ثقافي في المجتمع السعودي، وتسليط الضوء على أهميته لدى الأفراد والمؤسسات، وعرض البيانات والحقائق المتعلقة بتأثير الإنترنت، مع تفسير العوامل المؤثرة في المجتمع السعودي، بما يسهم في فهم دور الإنترنت وتأثيرها الحيوي في الثقافة وفي الحياة الاجتماعية، ويعزز من إمكانات توظيفه في خدمة التنمية والاستقرار المجتمعي.

ثانياً: منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوثائقي أو المكتبي وهو أحد المناهج المعتمدة في البحوث الاجتماعية، ومن خلاله سيتوصل الباحث بعد البحث في جميع المعلومات والوثائق مثل (الكتب، والتقارير الرسمية، والإحصاءات، والوثائق الحكومية، أو حتى المواد السمعية والبصرية) ذات الصلة بالموضوع لفهم تاريخ ووقائع موضوع الدراسة بجانب تتبع ما رصد عنها في أدبيات ودراسات سابقة ومقارنتها وتحليلها للوصول لفهم معمق لموضوع الدراسة، وتحديد أهميتها العلمية والعملية، بما يسهم في بناء تصور معرفي متكامل حول الموضوع، وبما يسهم في تعزيز الفهم النظري والتطبيقي للموضوع المدروس، ويمنح الدراسة عمقاً علمياً يثري نتائجها ويُعزز من موثوقيتها.

ثالثاً: حدود الدراسة: حدودها من عنوانها عن المجتمع السعودي بحدود الوطن الجغرافية.

الفصل الرابع

النتائج

توصل الباحث لمجموعة من النتائج التي توضح تأثير الإنترنت في الثقافة، وهي كما يلي:

- (1) أصبحت شبكة الإنترنت بمثابة عالم افتراضي يتيح للفرد فرصاً واسعة لاكتساب المعرفة والخبرة والتجربة في مختلف المجالات.
 - (2) تعد تقنية الإنترنت فضاء مفتوحاً وحرّاً لتبادل الآراء والأفكار الثقافية والأدبية والسياسية وغيرها، بما يعزز التفاعل بين الأفراد والمجتمعات.
 - (3) أثبتت النتائج أن الإنترنت يشكل عاملاً محورياً في إحداث التغيير الثقافي والاجتماعي، سواء كان هذا التغيير إيجابياً أم سلبياً.
 - (4) أنّ شبكة الإنترنت تعد من الفضاءات المفتوحة -للمرّد والثورة- بداية من التمرّد على الخجل والانطواء وانتهاء بالثورة على الأنظمة، وهو ما يعكس تأثيراً مزدوجاً يحمل جوانب إيجابية وأخرى سلبية.
 - (5) يتضح أن فهم التغيير الثقافي والاجتماعي يمكن تفسيره من خلال ثلاث رؤى حتمية: الأولى: ما يعرف "بالحتمية التقنية"، والثانية: ما يعرف "بالحتمية الاجتماعية"، والأخيرة: الحتمية المعلوماتية، وهي مسارات تفسّر آليات التحول في المجتمعات المعاصرة.
 - (6) يسعى مستخدمو الإنترنت إلى اكتساب معارف متنوعة من العالم الافتراضي، مستفيدين من الانفتاح على ثقافات ومجتمعات متعددة.
 - (7) توصلت الدراسة إلى أنّ التغيير الأساسي للمجتمع لم يبدأ من الإنترنت، بل سبقته عوامل أخرى مثل الإعلام والدعاية والبيئة الاجتماعية المهيأة للتغيير.
 - (8) إنّ انتشار التكنولوجيا ساهم بشكل ملحوظ في إحداث تغيير في ثقافة المجتمع السعودي.
 - (9) لوحظ وجود إقبال متزايد من فئة الشباب في المجتمع السعودي على استخدام الإنترنت، بما يعكس اهتماماً متنامياً بالتقنية وتطبيقاتها.
 - (10) أدى انفتاح المجتمع السعودي على المجتمعات الأخرى عبر الإنترنت إلى تحولات ثقافية وفكرية واقتصادية واضحة، وهو ما تؤكد المؤشرات الحكومية ذات الصلة.
- ومما سبق عرضه نستنتج بأن تأثير تقنية الإنترنت على الثقافة ينبع من الإعجاب بها والتأثر بمضامينها، إضافة إلى الرغبة الملحة في توظيفها والاستفادة منها في إعادة تشكيل أساليب أفعالنا وأنماط تعاملنا مع قضايا الحياة المختلفة، ومن خلال هذا التفاعل يتحقق التطور والتقدم، ويتعزز الوعي والمعرفة، كما يتسع نطاق تبادل المنافع بين المجتمعات على مستوى العالم، وفي المحصلة النهائية، تسهم التقنية في تحقيق الرضا والرفاهية لأفراد المجتمع، وفي ذلك تأكيد على أن الإنترنت ساهم ولا يزال يساهم بشكل فعال في إحداث تغيير ثقافي في المجتمع السعودي.

التوصيات

استناداً إلى النتائج التي خلصت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

1. ضرورة قيام المختصين بتعزيز الوعي الرقمي، وتطوير برامج توعوية وتثقيفية تستهدف مختلف فئات المجتمع، بهدف رفع مستوى الوعي بالاستخدام الآمن والمسؤول للإنترنت، وتعزيز مهارات التحقق من المعلومات ومواجهة التضليل الرقمي.
2. تشجيع المؤسسات الثقافية والإعلامية على إنتاج محتوى رقمي يعكس الهوية الوطنية والقيم الاجتماعية، بما يساهم في موازنة التأثيرات الثقافية الوافدة عبر الإنترنت.

3. الاستثمار في التعليم الرقمي، وذلك بتطوير المناهج التعليمية لتشمل مهارات الثقافة الرقمية، والتفكير النقدي، والتفاعل الواعي مع الفضاء الافتراضي، بما يمكن الطلاب من الاستفادة المثلى من الإنترنت دون الوقوع في مخاطره.
 4. تعزيز الرقابة الذاتية لدى المستخدمين وذلك بتشجيع الأفراد، خصوصاً الشباب، على ممارسة الرقابة الذاتية في استخدام الإنترنت، وتوجيههم نحو الاستخدام الإيجابي الذي يعزز المعرفة وينمي المهارات.
 5. الاهتمام بالتطور التكنولوجي والأخذ بكل جديد نافع يتوافق مع القيم الاجتماعية، والحث على إجراء المزيد من البحوث العلمية حول تأثير الإنترنت على الثقافة والقيم الاجتماعية، مع التركيز على التحولات المتسارعة في المجتمع السعودي.
 6. الاستمرار في تحديث وتطوير السياسات الرقمية الوطنية، والتشريعات المتعلقة بالفضاء الرقمي، بما يضمن حماية المستخدمين، وتنظيم المحتوى، وتعزيز الأمن السيبراني.
 7. تعزيز الشراكة والتعاون الفعال بين المؤسسات التعليمية والثقافية والإعلامية والتقنية لتطوير مبادرات مشتركة تهدف إلى توظيف الإنترنت في خدمة التنمية الثقافية والاجتماعية.
 8. على وسائل الإعلام دور توعوي هام تجاه أفراد المجتمع، وذلك بتوجيه الشباب نحو الاستخدام الإيجابي، وإطلاق مبادرات تفاعلية تستثمر طاقات الشباب في إنتاج محتوى رقمي هادف يعزز الانتماء الوطني، وينمي مهاراتهم في الابتكار والتواصل الرقمي بما يساهم في بناء صورة إيجابية للمجتمع السعودي.
 9. مراقبة التأثيرات والتحولات الثقافية الناتجة عن الانفتاح الرقمي، وتقييم آثارها على القيم والسلوكيات، بهدف وضع استراتيجيات مناسبة للتعامل معها.
- وفي الختام، أحمد الله على التمام بفضلله وتوفيقه، وأسأله جلّ وعلا أن يجعل فيما قدمته نفعاً وفائدة. وأرجو أن يساهم هذا البحث في إثراء المعرفة حول الإنترنت وتأثيره الثقافي، وأن يشكل إضافة علمية يستفيد منها الباحثون والمهتمون، بما يعود بالنفع على المجتمع ويعزز وعي أفراد.
- وصلّى الله وسلّم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلّم تسليمًا كثيرًا.

المراجع:

المراجع العربية:

- (1) أبو زيد، أحمد (1999)، التغير الاجتماعي، القاهرة: عالم المعرفة.
- (2) آل دويس، هادي (2000)، اتجاهات الضباط والافراد العاملين في الاجهزة الأمنية نحو استخدام الإنترنت، رسالة ماجستير في العلوم الشرطية، أكاديمية نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض.
- (3) اسماعيل، محمد صادق (2010)، الحكومة الإلكترونية وتطبيقاتها في الدول العربية، الطبعة الأولى، القاهرة: العربي للنشر والتوزيع.
- (4) إليوت، ت. س (2010)، ملاحظات نحو تعريف الثقافة، ترجمة: شكري عياد، القاهرة: المركز القومي للترجمة.
- (5) التل، وائل، قح، عيسى (2007)، البحث العلمي في العلوم الانسانية والاجتماعية، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.
- (6) حجاب، محمد منير (1997)، الأسس العلمية لكتابة الرسائل الجامعية، دار الفجر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، مصر.

- (7) الحازمي، خليلي عبيد (1999)، أثر استخدام الحاسوب في أداء الأجهزة الأمنية، دراسة مسحية على حرس الحدود بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- (8) الخلفي، محمد صالح (ب ت)، "تأثير الإنترنت في المجتمع"، دراسة ميدانية على طلاب الجامعات السعودية، قسم المكتبات والمعلومات، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- (9) رحومة، علي محمد (2005)، الإنترنت والمنظومة التكنو- اجتماعية، بحث تحليلي في الآلية التقنية للإنترنت ونمذجة منظومتها الاجتماعية، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى، بيروت.
- (10) الرقب، إبراهيم سليمان (2010)، الحكومة الإلكترونية، دار يافا للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.
- (11) الزهراني، راشد (2009)، التعاملات الإلكترونية الحكومية في المملكة العربية السعودية- الواقع- المعوقات- التطورات، الرياض.
- (12) الزيات، أحمد (2001)، علم الاجتماع التربوي، القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- (13) عارف، محمد، السريحي، حسن (2007)، الإنترنت والبحث العلمي، الطبعة الثانية، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع، جدة.
- (14) عمر، فدوى (2003)، استخدام شبكة الإنترنت في إدارة مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، كلية التربية، جدة.
- (15) عبد الغني عماد (2016)، سوسيولوجيا الثقافة - المفاهيم والإشكاليات من الحادثة إلى العولمة، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
- (16) العبود، الدكتور فهد ناصر (ب.ت)، دور الإنترنت في التنمية المعلوماتية والثقافية، قسم المكتبات والمعلومات، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض.
- (17) العتيبي، عمر محمد (2005)، كفاءة الإجراءات الإدارية في التعامل مع الاستخدامات السلبية للحاسب الآلي والإنترنت، دراسة تطبيقية على هيئة القوات المسلحة والأقسام الشعبية التابعة لها بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- (18) السبيق، عبدالكريم قاسم (2003)، مدى استفادة الأجهزة الأمنية من خدمات شبكة الإنترنت، دراسة استطلاعية على إدارتي الشرطة والمرور بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- (19) السعيد، فؤاد و خليل، فوزي (2008)، الثقافة والحضارة- مقارنة بين الفكرين الغربي والإسلامي، دمشق: دار الفكر، الطبعة الأولى.
- (20) الشقير، عبدالرحمن عبدالله (2011)، موقف الشباب الجامعي من قيم التحديث، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود.
- (21) الفتوخ، عبدالقادر (2010)، ترجمة كتاب، كيف تكون معلماً عبر الإنترنت، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض.
- (22) هاريسون، لورنس (2000)، الثقافة والتنمية، ترجمة: محمد الجوهري. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
- (23) يورغين، هابرماس (1999)، التقنية والعلم كأيديولوجيا، ترجمة: إلياس حاجوج، دمشق: منشورات وزارة الثقافة.
- (24) النقري، معن (2000)، العلم والتكنولوجيا والمجتمع- نقل التكنولوجيا والعالم النامي، الطبعة الأولى، دمشق: دار حازم للنشر والطباعة والتوزيع.

25) نوري، محمد عثمان الأمين (2007)، تصميم البحوث في العلوم الاجتماعية والسلوكية، خطوات البحث العلمي، الجزء الأول، الطبعة الأولى، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع، جده.

المراجع الأجنبية:

1. **Hafner, Katie & Lyon, Matthew.** *Where Wizards Stay Up Late: The Origins of the Internet.* Simon & Schuster, 1996.
2. **Leiner, Barry et al.** *A Brief History of the Internet.* Internet Society (ISOC), 2003.

المراجع من الإنترنت:

1. <http://ibrahim-aljuwair.com/home/?content=184>
2. <https://www.cst.gov.sa/ar/media-center/news/N2025051200>
3. <https://dga.gov.sa/ar/news/saudi-arabia-ranks-first-in-e-government-services-third-time>
4. [Saudi Arabia's Digital Government Achieves Major Progress in Four Key Indicators](#)

أثر دمج التكنولوجيا في تعليم الرياضيات من وجهة نظر المعلمين

أسيل شلبي أبو عابد*¹، مراد أبو عابد¹، سحر دردون¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

*بريد الكتروني الباحث المراسل: aseel.9279@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/49>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/49>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

هدفت الدراسة لمعرفة أثر دمج التكنولوجيا في تعليم الرياضيات من وجهة نظر المعلمين، حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أداة الدراسة المقابلات وتكونت أسئلة المقابلات من 7 أسئلة موضوعية إلى جانب البيانات الديمغرافية، وتم اجراء المقابلات على عينة الدراسة المكونة من 6 من معلمي ومعلمات الرياضيات. وأظهرت نتائج الدراسة: إجماع على الأثر الإيجابي للتكنولوجيا في تسهيل الفهم وتنويع طرق الشرح. نقص في التدريب والدعم الفني يعتبر عائقاً رئيسياً أمام الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا. الاختلاف في الاستخدام مرتبط بالخبرة والمرحلة الدراسية. البيئة التحتية (أجهزة، إنترنت، صيانة) تشكل تحدياً جوهرياً. وخرجت الدراسة بعدة توصيات منها: ضرورة توفير تدريب دوري تخصصي في استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم. دعم فني دائم داخل المدارس يساعد في التغلب على الأعطال والمشكلات. بناء محتوى رقمي عربي متوافق مع المنهج المحلي.

الكلمات المفتاحية: أدوات تكنولوجيا التعليم، أساليب تدريس الرياضيات.

RESEARCH TITLE

The impact of integrating technology into mathematics education from the teachers' perspective

Abstract

The study aimed to explore the impact of technology integration in mathematics education from the perspective of teachers, using a case study. A descriptive-analytical approach was used, using interviews as a study tool. The interviews consisted of seven objective questions, along with demographic data. The interviews were conducted on a study sample of six male and female mathematics teachers.

The study results showed: Consensus on the positive impact of technology in facilitating understanding and diversifying instructional methods. A lack of training and technical support is a major obstacle to the optimal use of technology. Variations in use are linked to experience and educational level. The infrastructure (devices, internet, maintenance) poses a fundamental challenge.

The study concluded with several recommendations, including: the need to provide specialized periodic training in the use of educational technology tools. Continuous technical support within schools helps overcome malfunctions and problems. Developing Arabic digital content compatible with the local curriculum.

Key Words: Educational technology tools, mathematics teaching methods.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

مقدمة

شهدت العقود الأخيرة تقدمًا ملحوظًا في مجال التكنولوجيا، مما أثر بشكل مباشر على مختلف القطاعات، وخاصة القطاع التعليمي. أصبح استخدام التكنولوجيا التعليمية أداة أساسية في تحسين العملية التعليمية وتسهيل وصول المعرفة للمتعلمين، خصوصًا في مادة الرياضيات التي تتطلب تجريدًا ذهنيًا وفهمًا عميقًا للمفاهيم. إن دمج التكنولوجيا في تعليم الرياضيات لا يقتصر على تقديم المحتوى بشكل أكثر جذبًا، بل يشمل أيضًا تعزيز التفاعل وتوفير بيئة تعلم مرنة تتيح للطلاب التعلم وفقًا لسرعتهم وقدراتهم. ومع ذلك، فإن فعالية هذا الدمج تعتمد على استعداد المعلمين، وتوافر البنية التحتية، والدعم الإداري والمؤسسي، مما يجعل دراسة تجارب المعلمين أمرًا ضروريًا لفهم التحديات والفرص في هذا المجال (العنزي والمسعد، 2018؛ حرز الله وآخرون، 2022). ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة التي تهدف إلى استكشاف آراء المعلمين حول دمج التكنولوجيا في تدريس الرياضيات، وتحليل تأثير هذا الدمج على العملية التعليمية من خلال دراسة حالة ميدانية.

مشكلة الدراسة

على الرغم من الاتجاه العالمي المتزايد نحو دمج التكنولوجيا في التعليم، إلا أن هذا التحول لا يزال يواجه العديد من التحديات، خاصة في مادة الرياضيات التي تستفيد بشكل كبير من التطبيقات التفاعلية. يواجه المعلمون عدة صعوبات تتعلق بكيفية استخدام هذه الأدوات بشكل فعال، مثل نقص التدريب، وضعف البنية التحتية، وغياب الدعم الإداري أو المنهجي الواضح. ومع تزايد الاعتماد على التكنولوجيا في التعليم، تبرز الحاجة إلى دراسة واقعية من منظور المعلمين أنفسهم حول فعالية هذا الدمج والعوائق التي تمنع تحقيق أقصى استفادة منه في تدريس الرياضيات. وتتمثل مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي وهو: ما أثر دمج التكنولوجيا في تعليم الرياضيات من وجهة نظر المعلمين؟

أسئلة الدراسة (أسئلة المقابلات)

ويتفرع عن السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية وهي أسئلة المقابلات لإجراء مقابلات عن الدراسة قيد التنفيذ:

1. ما أبرز الأدوات والتقنيات التكنولوجية التي يستخدمها المعلمون في تدريس الرياضيات؟
2. كيف يقيم المعلمون تأثير دمج التكنولوجيا على فهم الطلاب لمفاهيم الرياضيات؟
3. ما العوامل التي تساعد على نجاح دمج التكنولوجيا في تدريس الرياضيات؟
4. ما التحديات أو المعوقات التي يواجهها المعلمون عند استخدام التكنولوجيا في الصف؟
5. ما مدى توفر التدريب والدعم الفني للمعلمين في مجال دمج التكنولوجيا؟
6. هل تختلف درجة استخدام التكنولوجيا باختلاف المرحلة الدراسية أو سنوات الخبرة؟ ولماذا؟
7. ما اقتراحات المعلمين لتحسين فعالية استخدام التكنولوجيا في تعليم الرياضيات مستقبلاً.

أهداف الدراسة

1. التعرف على مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في تدريس مادة الرياضيات.
2. استقصاء آراء المعلمين حول تأثير دمج التكنولوجيا على تحصيل وفهم الطلاب للمفاهيم الرياضية.
3. تحديد أبرز الأدوات والتقنيات التكنولوجية المستخدمة في تدريس الرياضيات.

4. الكشف عن المعوقات والتحديات التي تواجه المعلمين أثناء دمج التكنولوجيا في التعليم.
5. استقصاء مدى توفر الدعم الفني والتدريب اللازم للمعلمين في مجال التكنولوجيا التعليمية.
6. تقديم توصيات واقعية لتحسين توظيف التكنولوجيا في تدريس الرياضيات استناداً إلى آراء وتجارب المعلمين.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة بالأهمية العملية والأهمية العلمية كما يلي:

أولاً: الأهمية التعليمية: تكتسب هذه الدراسة قيمة تعليمية كبيرة لأنها تبرز أحد الاتجاهات الحديثة في التعليم، وهو دمج التكنولوجيا في تدريس الرياضيات. هذا الدمج يساهم في تحسين الممارسات الصفية وزيادة فعالية التعليم والتعلم. كما يعزز من فهم المعلمين والمهتمين بالمجال التربوي لكيفية استخدام التقنيات التكنولوجية في تقديم المفاهيم الرياضية بشكل أكثر تفاعلية وتجريبية، مما ينعكس إيجاباً على أداء الطلاب ويساعد في تنمية قدراتهم التحليلية وحل المشكلات.

ثانياً: الأهمية العملية: تتمثل الأهمية العملية للدراسة في توفير بيانات ميدانية حقيقية تستند إلى آراء وتجارب المعلمين، مما يمكن صناع القرار التربوي ومخططي المناهج ومطوري البرامج التدريبية من الاستفادة منها. كما تقدم الدراسة توصيات عملية قابلة للتطبيق، تساهم في تجاوز العقبات التي تعيق استخدام التكنولوجيا بفاعلية في تدريس الرياضيات، وتساعد في تصميم استراتيجيات دعم مناسبة للمعلمين تشمل التدريب، والتجهيزات، والدعم الفني.

مصطلحات الدراسة

الدمج التكنولوجي

لغة: الدمج هو إدخال الشيء في غيره أو ضمه إليه بحيث يصير جزءاً منه (ابن منظور، 2003).

لغة: التكنولوجيا كلمة معربة تعني "علم التقنيات" وهي مكونة من كلمتين يونانيتين: "تكني" (فن أو حرفة) و"لوجيا" (علم) (المعجم الوسيط، 2004).

تعريفه اصطلاحياً: يعني استخدام الأدوات والوسائط التكنولوجية، مثل الحواسيب، والبرامج التعليمية، والإنترنت، والألواح الذكية، وتطبيقات الهواتف الذكية، في بيئة التعلم بهدف تحسين جودة التعليم وتسهيل تحقيق الأهداف التربوية (حرز الله وآخرون، 2022).

تعريفه إجرائياً: يتعلق بتوظيف المعلمين للأدوات والتقنيات التكنولوجية أثناء تدريس مادة الرياضيات، سواء في الصف الدراسي أو عن بُعد، ويتم قياس ذلك من خلال استجاباتهم على الاستبانة التي أعدها الباحث.

تعليم الرياضيات

لغة: الرياضيات هي علم دراسة الكميات والعلاقات بينها باستخدام الرموز والنماذج الرياضية (معجم اللغة العربية، 2008).

اصطلاحياً: هو عملية منظمة تهدف إلى تعزيز مهارات التفكير الرياضي وفهم المفاهيم الرياضية، بالإضافة إلى تطبيقها في حل المشكلات، وذلك من خلال استخدام طرق وأساليب تدريسية متنوعة (الحازمي، 2018).

إجرائياً: يشير إلى الممارسات والأساليب التي يعتمد عليها المعلمون لتدريس محتوى مقرر الرياضيات في الصفوف المستهدفة، كما تم توضيحه في سياق الدراسة الحالية.

وجهة نظر المعلمين

اصطلاحياً: تشير إلى التصورات والآراء والمواقف التي يتبناها المعلمون تجاه موضوع معين، والتي تتشكل بناءً على خبراتهم ومعارفهم وتوجهاتهم (العنزي والمساعد، 2018).

إجرائياً: تتعلق بالاستجابات التي يقدمها المعلمون من خلال أدوات الدراسة (مثل الاستبيانات أو المقابلات)، والتي تعكس تقييمهم لتأثير دمج التكنولوجيا في تدريس مادة الرياضيات.

تأثير دمج التكنولوجيا

اصطلاحياً: يشير إلى التغيير أو التحسن الذي يحدث نتيجة إدخال الأدوات التكنولوجية في العملية التعليمية، والذي يمكن أن يظهر في أداء الطلاب، ودافعيتهم للتعلم، وتفاعلهم، بالإضافة إلى فعالية المعلم (البحر، 2020).

إجرائياً: يعبر عن الفرق الملحوظ الذي يلاحظه المعلمون في فعالية تدريس الرياضيات نتيجة استخدامهم للتكنولوجيا. ويتم قياس هذا التأثير من خلال عناصر تتعلق بالأثر الأكاديمي، التحفيزي، والإداري في أداة الدراسة.

حدود الدراسة

الحدود الزمانية: يتناول البحث الفترة من الفصل الدراسي الثاني للعام الأكاديمي 2024/2025.

الحدود المكانية: يقتصر البحث على مدارس التعليم الأساسي الحكومية في محافظة القدس.

الحدود البشرية: معلمي مادة الرياضيات فقط.

الحدود الموضوعية: يركز البحث على موضوع دمج التكنولوجيا في تعليم الرياضيات من وجهة نظر المعلمين.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

مقدمة

يشهد التعليم الحديث تغييرات جذرية نتيجة للتقدم التكنولوجي السريع، حيث أصبحت التقنيات الحديثة جزءاً أساسياً من العملية التعليمية، خاصة في تدريس المواد العلمية مثل الرياضيات. تُعتبر مادة الرياضيات من أكثر المواد التي تحتاج إلى استخدام أدوات وأساليب مبتكرة لجعل المفاهيم المجردة أكثر وضوحاً وتفاعلية للمتعلمين. من هنا، يُمثل دمج التكنولوجيا في تعليم الرياضيات تحولاً نوعياً في أساليب التدريس، نظراً لما توفره من بيئات تعليمية تفاعلية، ومصادر متعددة الوسائط، وأدوات لتحليل ومتابعة أداء الطلاب بشكل فوري. ومع ذلك، يعتمد نجاح هذا الدمج بشكل كبير على دور المعلمين ومدى تقبلهم واستعدادهم لاستخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية. تُعتبر وجهات نظرهم أساسية في تقييم فعالية هذا التحول، وكذلك في التعرف على العوائق المحتملة التي قد تحد من نجاحه. بناءً على ذلك، تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف تأثير دمج التكنولوجيا في تعليم الرياضيات من منظور المعلمين، من خلال دراسة حالة تطبيقية تركز على الممارسات الواقعية، والتحديات التي يواجهونها، وتأثير هذا الدمج على تحصيل الطلاب وسلوكهم التعليمي.

أولاً: مفهوم دمج التكنولوجيا في التعليم

أخذ مفهوم دمج التكنولوجيا في التعليم عدة تعريفات:

- ❖ يمثل الاستخدام المنهجي للأدوات التكنولوجية وسيلة لدعم وتوسيع وتعميق عملية التعلم. ويتضمن ذلك توظيف التكنولوجيا بشكل فعال داخل الصف الدراسي لتسهيل التعلم، وتعزيز المشاركة، وتنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب (U.S. Department of Education, 2017).
- ❖ عملية اتخاذ قرارات تربوية تتضمن اختيار وتطبيق الأدوات التكنولوجية بشكل يساهم في تحقيق الأهداف التعليمية ويلبي احتياجات المتعلمين (المالكي، 2022).
- ❖ يساهم استخدام المعلم للتكنولوجيا الرقمية بشكل متكامل في السياق التعليمي في تعزيز دور المتعلم في بناء المعرفة، وتنمية مهارات التفكير، وتعميق الفهم للمفاهيم الدراسية، خاصة في المواد العلمية مثل الرياضيات (حرز الله وآخرون، 2022).

ثانيًا: أهمية دمج التكنولوجيا في تدريس الرياضيات

يعتبر دمج التكنولوجيا في تدريس الرياضيات أحد الأسس الرئيسية التي تعزز العملية التعليمية وتزيد من تفاعلها وكفاءتها. فالتكنولوجيا لا تقتصر على تقديم وسائل ترفيهية أو تعليمية إضافية، بل تلعب دورًا محوريًا في تغيير أساليب التعلم من خلال توفير فرص تعليمية جديدة، مما يساعد في تحسين نتائج الطلاب في مادة الرياضيات التي قد تكون تحديًا للبعض. فيما يلي أبرز الجوانب والأسباب التي تبرز أهمية دمج التكنولوجيا في تدريس الرياضيات:

- ❖ **تعزيز التفاعل والمشاركة النشطة:** تساهم الأدوات التكنولوجية، مثل البرمجيات التعليمية والأنشطة التفاعلية، في جعل تعلم الرياضيات أكثر جذبًا للطلاب. حيث تعزز هذه الأدوات التفاعل بين الطالب والمعلم من خلال خلق بيئات تعلم ديناميكية، مما يزيد من انخراط الطلاب في عملية التعلم ويؤدي إلى تحسين فهمهم للمفاهيم الرياضية المعقدة. وفقًا لدراسة (الحازمي، 2018)، فإن دمج التكنولوجيا يعزز تفاعل الطلاب ويزيد من دافعيتهم نحو التعلم.
- ❖ **إنشاء بيئات تعلم متنوعة:** تتيح التكنولوجيا إنشاء بيئات تعلم مرنة ومتنوعة، مثل بيئات الواقع المعزز، والمحاكاة الرياضية، وبرامج التعلم التكيفي. تساعد هذه الأدوات الطلاب على التعامل مع مفاهيم الرياضيات بشكل عملي وواقعي، مما يعزز فهمهم ويطور مهاراتهم في حل المشكلات. كما توفر فرصًا للطلاب للعمل ضمن فرق والتعاون في حل مسائل رياضية معقدة (الحازمي، 2018).
- ❖ **تعزيز التحصيل الدراسي:** أظهرت العديد من الأبحاث أن دمج التكنولوجيا في تدريس الرياضيات يساهم في تحسين أداء الطلاب. على سبيل المثال، تشير دراسة البحيري (2020) إلى أن استخدام أدوات تكنولوجية مثل الألواح الذكية وبرمجيات الرياضيات مثل GeoGebra ساعد في رفع نتائج الطلاب في اختبارات الرياضيات. كما أظهرت النتائج أن الطلاب الذين استخدموا هذه الأدوات حققوا تقدمًا ملحوظًا في فهم المفاهيم الرياضية.

ثالثًا: أدوات وتقنيات تكنولوجية في تدريس الرياضيات

تعتبر الأدوات والتقنيات التكنولوجية من العناصر الأساسية التي تعزز تجربة التعلم في مادة الرياضيات. فهي تساهم في جعل عملية التعلم أكثر تفاعلية، مما يساعد الطلاب على فهم المفاهيم الرياضية المعقدة بطريقة أسهل وأكثر فعالية. فيما يلي أبرز الأدوات والتقنيات التي يمكن استخدامها في تدريس الرياضيات:

1. البرمجيات التعليمية (العنزي والمساعد، 2018)

➤ **GeoGebra:** برنامج تفاعلي يُستخدم في تدريس الرياضيات، حيث يجمع بين الجبر والهندسة والإحصاء وحساب التفاضل والتكامل. يتيح للطلاب إمكانية رسم الرسوم البيانية والتفاعل مع الأشكال

الرياضية، مما يساعد في توضيح المفاهيم الهندسية والجبرية. كما يعزز البرنامج مهارات التفكير الرياضي وحل المشكلات بشكل عملي.

➤ **Mathematica**: برنامج رياضي متقدم يُستخدم لحل المعادلات الرياضية المعقدة، ورسم الرسوم البيانية، وتحليل البيانات. يعتمد عليه المعلمون في تدريس مواضيع الرياضيات المتقدمة مثل الجبر والرياضيات التطبيقية.

➤ **Wolfram Alpha**: محرك بحث رياضي يتميز بقدرته على إجراء العديد من العمليات الرياضية، بما في ذلك حل المعادلات وحساب المشتقات والتكاملات. يمكن للطلاب الاستفادة منه لتحليل المشكلات الرياضية بشكل فوري.

2. أدوات التعلم عبر الإنترنت (حرز الله، 2022)

➤ **Khan Academy**: تُعد منصة تعليمية تقدم مجموعة من الفيديوهات التي تشرح المفاهيم الرياضية بدءًا من المراحل الابتدائية وصولاً إلى المستويات المتقدمة. توفر هذه المنصة دروسًا شاملة مع تمارين تفاعلية تهدف إلى تعزيز فهم الطلاب للمفاهيم الرياضية.

➤ **Edmodo**: هي منصة تعليمية تتيح للمعلمين إنشاء فصول دراسية رقمية، حيث يمكن للطلاب التفاعل مع الأنشطة والتمارين الرياضية. كما توفر للمعلمين إمكانية تقديم الواجبات المنزلية وتقييم الطلاب باستخدام الأدوات المدمجة في المنصة.

3. **الألواح الذكية (Smartboards)**: تُستخدم الألواح الذكية لعرض المعلومات بشكل تفاعلي، حيث يمكن للمعلم كتابة المعادلات الرياضية وحل المسائل مباشرة على اللوحة، مما يشجع الطلاب على المشاركة في تقديم الحلول بأنفسهم. من خلال هذه الألواح، يمكن تقديم تطبيقات تفاعلية وعروض مرئية تساهم في تبسيط المفاهيم الرياضية المعقدة، مثل الرسوم البيانية والأنماط (الحازمي، 2018).

4. التعليم من خلال الألعاب (أدوات التحفيز) (البحر، 2020)

➤ **Kahoot**: تعتبر أداة تفاعلية تهدف إلى تحفيز الطلاب على تعلم الرياضيات عبر الألعاب والمسابقات. يتيح للمعلمين تصميم اختبارات تفاعلية ومسابقات رياضية، مما يجعل تجربة التعلم أكثر إثارة وجاذبية.

➤ **Quizlet**: هو تطبيق يمكن الطلاب من إنشاء بطاقات تعليمية تتضمن مفاهيم رياضية. يمكن للمستخدمين الاستفادة من هذه البطاقات لتعزيز مهاراتهم في الرياضيات من خلال التفاعل مع الأسئلة والأجوبة التي يوفرها التطبيق.

رابعاً: دور المعلمين في دمج التكنولوجيا

يعتبر المعلمون من العناصر الأساسية لنجاح دمج التكنولوجيا في التعليم بشكل عام، وخصوصاً في تدريس الرياضيات. مع التقدم السريع في التكنولوجيا، يتحمل المعلمون مسؤولية كبيرة في استخدام الأدوات التكنولوجية بطرق فعالة تساهم في تحسين جودة التعليم وتسهيل عملية التعلم للطلاب. وفي هذا الإطار، يمكن تلخيص دور المعلمين في دمج التكنولوجيا في تدريس الرياضيات بالنقاط التالية:

❖ **التخطيط والتصميم الفعال**: للدرس يعتبر دمج التكنولوجيا في دروس الرياضيات بشكل مدروس ومنظم أمراً بالغ الأهمية للمعلمين. ينبغي عليهم اختيار الأدوات التكنولوجية المناسبة التي تتماشى مع الأهداف التعليمية وتعزز المفاهيم الرياضية التي يتم تدريسها. يجب أن يتمتع المعلم بالقدرة على (البحيري، 2021):

➤ اختيار البرمجيات أو التطبيقات الملائمة لمستوى الطلاب، مثل استخدام GeoGebra في تدريس الهندسة.

➤ تصميم أنشطة تفاعلية تشجع الطلاب على المشاركة الفعالة، مثل استخدام الألواح الذكية أو تطبيقات الألعاب التعليمية مثل Kahoot.

❖ **التدريب المستمر على التكنولوجيا:** يتعين على المعلمين متابعة التطورات المستمرة في مجال التكنولوجيا التعليمية. من خلال التدريب المستمر، يمكن للمعلمين (البحر، 2021):

- اكتساب مهارات جديدة تتعلق باستخدام الأدوات التكنولوجية.
 - فهم كيفية استخدام التطبيقات والبرامج بشكل فعال لتحقيق أهداف التعلم.
 - تقليل العقبات التي قد تواجههم عند استخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية.
- يشمل ذلك المشاركة في ورش العمل والدورات التدريبية، بالإضافة إلى الاستفادة من الموارد المتاحة على الإنترنت.

❖ **دعم وتوجيه الطلاب في استخدام التكنولوجيا:** يعتبر المعلمون عنصرًا أساسيًا في إرشاد الطلاب حول الاستخدام الفعال للتكنولوجيا. ويتجاوز دور المعلم مجرد توفير الأدوات، حيث ينبغي أن يكون قادرًا على (غريب، 2019):

- توجيه الطلاب نحو الاستخدام الصحيح والمنظم للأدوات التكنولوجية.
- تقديم الدعم الفني عند الحاجة، سواء في التعامل مع البرامج أو حل المشكلات التي قد تواجه الطلاب أثناء استخدام هذه الأدوات.
- تشجيع الطلاب على التفكير النقدي أثناء استخدام التكنولوجيا وطرح الأسئلة المتعلقة بكيفية تطبيق ما تعلموه.

أمثلة على دور المعلم في دمج التكنولوجيا في تدريس الرياضيات

1. استخدام البرمجيات الرياضية: عند تدريس المفاهيم الهندسية أو الجبرية، يمكن للمعلم استخدام برامج مثل GeoGebra لشرح القضايا المعقدة بطريقة مرئية. يمكن للمعلم عرض العمليات الحسابية على السبورة الذكية، مما يسمح للطلاب برؤية التطبيقات الحية للمفاهيم الرياضية.
2. **التعلم المدمج: (Blended Learning)** من خلال دمج التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني، يمكن للمعلم تقديم محتوى دراسي عبر منصات مثل Moodle أو Google Classroom، وتوجيه الطلاب نحو مواد إضافية على الإنترنت، مع تخصيص جلسات وجهاً لوجه لمناقشة التحديات التي قد يواجهها الطلاب.
3. **التفاعل عبر الألعاب التعليمية:** المعلم يمكنه استخدام Kahoot! أو Quizizz لإجراء اختبارات تفاعلية على الإنترنت، حيث يمكن للطلاب التنافس في حل المسائل الرياضية.
4. **استخدام الواقع المعزز:** عند تدريس موضوعات مثل الأشكال الهندسية، يمكن للمعلم استخدام تطبيقات الواقع المعزز مثل ARMath لتعزيز فهم الطلاب للأشكال ثلاثية الأبعاد من خلال تجربتها في بيئة معززة.

خامسا: التحديات والمعوقات في دمج التكنولوجيا في تدريس الرياضيات

جدول: التحديات والمعوقات في دمج التكنولوجيا في تدريس الرياضيات (غفور وصيام، 2020، وحرز الله وآخرون، 2022):

رقم	نوع المعوق	التوضيح
1	ضعف البنية التحتية	عدم توفر أجهزة كافية، وانقطاع الإنترنت، وغياب الصيانة الدورية للأدوات.
2	نقص التدريب المهني	المعلمون يفتقرون إلى التدريب المتخصص في استخدام التكنولوجيا بفعالية.
3	ضعف الكفايات التكنولوجية	عدم امتلاك المعلمين للمهارات الأساسية في استخدام البرامج التعليمية.
4	مقاومة التغيير	بعض المعلمين يفضلون الطرق التقليدية ولا يقنعون بأهمية التكنولوجيا.
5	ضيق الوقت	الوقت المخصص لإعداد الدروس التقنية وتنفيذها طويل مقارنة بالتدريس العادي.
6	قلة الدعم الإداري	غياب الدعم من الإدارة المدرسية لتوفير أدوات وبرمجيات تعليمية محدثة.
7	تفاوت مهارات الطلاب التقنية	بعض الطلاب لا يمتلكون المهارات أو الأجهزة لاستخدام المنصات الرقمية.
8	ضعف المحتوى الرياضي للرياضيات	قلة توفر برمجيات عربية تفاعلية متخصصة في تعليم الرياضيات.

شرح موجز لأهم التحديات:

1. **ضعف البنية التحتية:** تعد هذه المشكلة شائعة في العديد من المدارس الحكومية، حيث تقتصر إلى الحواسيب أو شبكة الإنترنت الكافية لدعم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية اليومية.
2. **نقص التدريب والدعم الفني:** يفتقر العديد من المعلمين إلى التدريب الكافي على استخدام البرمجيات أو المنصات الحديثة، مما يؤثر سلباً على فعالية دمج التكنولوجيا في التعليم.
3. **المقاومة الثقافية والتربوية:** يعبر بعض المعلمين عن عدم اقتناعهم بأهمية التكنولوجيا في العملية التعليمية، ويخشون من تأثيرها على سلطتهم الصفية أو فعالية الأساليب التقليدية في التدريس.
4. **عدم تكيف المحتوى:** العديد من الموارد الرقمية المتاحة تكون باللغة الإنجليزية أو لا تتناسب مع المنهج المحلي، مما يجعل من الصعب استخدامها بشكل مباشر في الفصول الدراسية الناطقة بالعربية.

ثانياً: الدراسات السابقة

❖ **دراسة صناعية (2025):** توظيف التكنولوجيا الحديثة في تعليم الرياضيات: الأدوات الرقمية ودورها في تحسين الفهم والتطبيقات العملية —صناعة. الهدف / المنهج: دراسة وصفية تحليلية + نوعية: استبانة + مقابلات مع معلمي رياضيات في محافظة (المحويت) حول مدى توظيف “الأدوات الرقمية” في تدريس الرياضيات، ودورها في تحسين الفهم، وتحفيز الطلبة، وكذلك التحديات التي تواجه المعلمين. نتائج رئيسية: غالبية المعلمين أفادوا بأن استخدام الأدوات الرقمية (مثل برمجيات، عروض تفاعلية، سبورات ذكية...) يزيد تفاعل الطلبة، ويساعدهم على فهم المفاهيم المجردة بوضوح، ويجعل الحصة أكثر جاذبية. أيضاً، التكنولوجيا وفّرت مصادر تعليمية متنوعة (فيديوهات، محاكاة، تمارين تفاعلية)، تساعد على تنمية مهارات التفكير الرياضي والتطبيق. من جهة أخرى،

أشار المعلمون إلى صعوبات: نقص تدريب كافٍ، قصور في البنية التحتية (أجهزة، سرعة إنترنت)، ونقص برمجيات متوافقة مع المنهاج.

❖ **دراسة حرز الله، عثمان، وأبو سارة (2022) بعنوان: درجة تمكن معلمي الرياضيات في فلسطين من استخدام الرقمنة في التعليم وفق معايير ISTE.** هدفت قياس مدى امتلاك معلمي الرياضيات لمهارات استخدام التكنولوجيا الرقمية. المنهج وصفي تحليلي. وأظهرت أن المعلمين يمتلكون مستوى متوسطاً من المهارات الرقمية، وهناك حاجة لتطوير قدراتهم التدريبية.

❖ **دراسة المالكي (2022) بعنوان: دور دمج التكنولوجيا في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.** هدفت قياس أثر استخدام التكنولوجيا على تنمية التفكير الإبداعي. المنهج شبه تجريبي. أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في التفكير الإبداعي عند استخدام التكنولوجيا.

❖ **دراسة غفور وصيام (2020) بعنوان: معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق.** هدفت التعرف على أبرز المعوقات التي تواجه المعلمين في دمج التكنولوجيا. المنهج وصفي. أظهرت النتائج من أبرز المعوقات: ضعف البنية التحتية، قلة التدريب، والعبء الإداري على المعلمين.

❖ **دراسة العنزي والمسعد (2018) بعنوان: واقع استخدام التقنية في تدريس الرياضيات للمرحلة الابتدائية في مدارس مدينة عرعر.** هدفت التعرف على واقع استخدام التقنية في تدريس الرياضيات من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن استخدام التقنية متوسط، وتوجد حاجة لتوفير تدريب متخصص ودعم فني.

❖ **دراسة القحطاني (2018) بعنوان: أثر التعلم المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول المتوسط.** هدفت لمعرفة أثر التعلم المدمج على التحصيل والتفكير الناقد. المنهج شبه تجريبي. أظهرت الدراسة تحسناً واضحاً في التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية.

❖ **Systematic Review of Teachers' Perception Towards ICT Integrations in**

Mathematics Classroom — Teoh Hui Fung & Siti Mistima Maat (2021) / الهدف:

المنهج: مراجعة منهجية (systematic review) لدراسات نُشرت بين 2017-2021 تناولت رأي المعلمين تجاه دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في تدريس الرياضيات. عدد المصادر الأصلية المقبولة 30 من 697 مقال/دراسة أولية. نتائج رئيسية عموماً، المعلمون أبدوا موقفاً إيجابياً من دمج ICT في حصة الرياضيات. من الفوائد: تعزيز التفاعل داخل الصف، تنويع طرق الشرح، إمكانية توضيح المفاهيم المجردة باستخدام أدوات بصرية/ديناميكية، وتحفيز الطلبة. مع ذلك، أشارت مراجعة إلى وجود تفاوت بين دراسات (بلدان، موارد، نوع تكنولوجيا)، مما يعني أن الإيجابيات ليست مضمّنة دائماً في كل سياق؛ وتؤكد الحاجة إلى توفر بنية تحتية ملائمة، تدريب معلمين، وغيرها من الشروط.

❖ **Interdisciplinary Comparative Analysis of Science and Mathematics Teachers'**

Level of Technology Use in Teaching Processes, Their Aims and Problems

Encountered — Mehmet Polat & Tayfun Tutak (2025) / الهدف: دراسة نوعية

(تصميم ظاهراتي) لـ 40 معلماً (رياضيات + علوم) في مناطق شرقي و جنوب شرقي تركيا. استخدمت مقابلات نصف مهيكلة لتحليل مستوى الاستخدام، الأهداف من التكنولوجيا، والمشاكل التي يواجهونها. نتائج رئيسية: عدد كبير من معلمي الرياضيات يستخدمون تكنولوجيا تعليمية، لكن استخدامهم أقل مقارنة بمعلمي العلوم. المعلمون

يختارون التكنولوجيا بناءً على مدى ملاءمتها للمحتوى، سهولة الاستخدام، وقدرتها على جذب اهتمام الطلبة وتحفيزهم. الاستخدام كان غالباً لشرح المفاهيم، تنفيذ أنشطة تفاعلية، وحل التمارين/اختبارات. لكن هناك مشكلات: انقطاع الإنترنت، ضعف البنية التحتية، تطبيقات غير متوافقة مع المحتوى، ونقص المهارة/خبرة المعلم في استخدام التكنولوجيا.

التعليق على الدراسات

من خلال استعراض الدراسات السابقة استفادت الباحثة منها في معرفة أثر دمج التكنولوجيا في تعليم الرياضيات من وجهة نظر المعلمين دراسة حالة واستنباط تساؤلات الدراسة وأدواتها وهي المقابلات، إضافة إلى عرض وإثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، واختيار المنهج المناسب وكيفية بناء أداة الدراسة وصياغة عباراتها وتفسير النتائج التي سيتم التوصل إليها. وبالرغم من أن كل مجموعة من الدراسات تناولت موضوع دراستها من منظور وزاوية مختلفة فكانت أوجه الاتفاق والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة تتمثل في الآتي:

1. يتضح أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة من حيث أثر دمج التكنولوجيا في تعليم الرياضيات.
2. هناك اختلافاً في البيئات الدراسية حيث تمثل البيئة الدراسية في دراستنا الحالية في محافظة القدس.
- ومن أهم الفوائد التي حصلت عليها الباحثة عن طريق اطلاعها على الدراسات السابقة هي على النحو التالي:
1. التعرف على آخر المستجدات العلمية والبحثية التي تناولت موضوع الدراسة.
2. ساهمت الدراسات السابقة في عرض وإثراء الإطار النظري للدراسة.
3. الاستفادة من منهجية الدراسات وتسلسل فقراتها في صياغة منهجية الدراسة الحالية.
4. تحديد البيئة والعينة المناسبة للدراسة الحالية.
5. عرض وتفسير النتائج، وتقديم التوصيات والمقترحات.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تعمقت بمعرفة أثر دمج التكنولوجيا في تعليم الرياضيات من وجهة نظر المعلمين دراسة حالة.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة

تم إجراء مقابلات مع معلمات ومعلمي الرياضيات من أجل معرفة أثر دمج التكنولوجيا في تعليم الرياضيات، بعد الاتفاق والتنسيق معهم من أجل إجراء تلك المقابلات لأغراض البحث العلمي.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية من معلمي ومعلمات الرياضيات مكونة من (6) من معلمي ومعلمات الرياضيات لتحقيق هدف الدراسة والإجابة على أسئلة المقابلات.

طريقة جمع المعلومات: المقابلات النصف مبنية، فقد قمت باستخدام المقابلات النصفية المبنية كأداة لجمع بيانات البحث مع المبحوثين والمتمثلة ب(7) أسئلة، وقد تم تقسيمها إلى قسمين كالتالي:

القسم الأول: وقد شمل المعلومات الديموغرافية عن المبحوثين حسب متغيرات الدراسة وهي: (العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التدريسية التي يدرسها المعلم).

القسم الثاني: وقد شمل أسئلة المقابلة التي وجهت للمبحوثين من عينة الدراسة والتي من خلالها ستجيب على السؤال الرئيسي للبحث والأسئلة الفرعية واستخلاص أهم النتائج والتوصيات من خلال المقابلات التي ستجرى مع المبحوثين.

الجدول التالي يوضح البيانات الشخصية لعينة الدراسة وأهم الأدوات المستخدمة:

أبرز الأدوات والتقنيات المستخدمة	عدد سنوات الخبرة	المرحلة الدراسية	الجنس	الاسم الرمزي	رقم المقابلة
Kahoot، YouTube، اللوح الذكي	8 سنوات	ابتدائية	أنثى	معلمة أ	1
GeoGebra، PowerPoint، Excel	15 سنة	ثانوية	ذكر	معلم ب	2
Desmos، Google Classroom، البروجكتور	4 سنوات	متوسطة	أنثى	معلمة ج	3
Prodigy، فيديوهات تعليمية	10 سنوات	ابتدائية	ذكر	معلم د	4
WolframAlpha، اللوح التفاعلي	12 سنة	ثانوية	أنثى	معلمة هـ	5
Excel، Padlet، ألعاب تعليمية	6 سنوات	متوسطة	ذكر	معلم و	6

أسئلة الدراسة (أسئلة المقابلات)

السؤال الرئيسي: ما أثر دمج التكنولوجيا في تعليم الرياضيات من وجهة نظر المعلمين؟

1. ما أبرز الأدوات والتقنيات التكنولوجية التي يستخدمها المعلمون في تدريس الرياضيات؟
2. كيف يقيم المعلمون تأثير دمج التكنولوجيا على فهم الطلاب لمفاهيم الرياضيات؟
3. ما العوامل التي تساعد على نجاح دمج التكنولوجيا في تدريس الرياضيات؟
4. ما التحديات أو المعوقات التي يواجهها المعلمون عند استخدام التكنولوجيا في الصف؟
5. ما مدى توفر التدريب والدعم الفني للمعلمين في مجال دمج التكنولوجيا؟
6. هل تختلف درجة استخدام التكنولوجيا باختلاف المرحلة الدراسية أو سنوات الخبرة؟ ولماذا؟
7. ما اقتراحات المعلمين لتحسين فعالية استخدام التكنولوجيا في تعليم الرياضيات مستقبلاً؟

الفصل الرابع: مناقشة النتائج والتوصيات

بعد اجراء المقابلات الستة مع عينة الدراسة والمتمثلة ب (3) معلمين و(3) معلمات كما هو في الجدو الخاص بالبيانات الديمغرافية للعينة، تم تحليل الإجابات والخروج بالتشابه والاختلاف في إجابات العينة واهم النتائج والتوصيات المترتبة على هذه المقابلات كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول التحليلي لإجابات مقابلات المعلمين والمعلمات حول دمج التكنولوجيا في تدريس الرياضيات

أبرز التوصيات	أهم النتائج المستخلصة	أوجه الاختلاف في الإجابات	أوجه التشابه في الإجابات	سؤال المقابلة
تتويع الأدوات واستخدام التطبيقات حسب المرحلة الدراسية.	استخدام التقنية أصبح جزءاً مهماً في العملية التعليمية.	المعلمون الثانويون يستخدمون أدوات أكثر تخصصاً مثل WolframAlpha، بينما في الابتدائي يفضلون الألعاب التعليمية.	معظمهم يستخدمون: اللوح الذكي، التطبيقات (Kahoot، Desmos، GeoGebra)، والفيديوهات التعليمية.	أبرز الأدوات والتقنيات
زيادة المحتوى المرئي للتقالي الرياضيات.	دمج التكنولوجيا له أثر إيجابي ملحوظ على الفهم، خاصة عندما تكون المحتويات بصرية وتفاعلية.	بعض المعلمين يرون أن الفهم تحسّن لدى الأغلبية، لكن البعض الآخر ذكر وجود طلاب لا يستجيبون بشكل كبير للتقنية.	جميعهم أكدوا أن التكنولوجيا تحسّن من فهم الطلاب، خصوصاً في المفاهيم الهندسية أو التجريدية.	تقييم تأثير التكنولوجيا على الفهم
تطوير بنية تحتية جيدة وتدريب مستمر للمعلمين.	نجاح دمج التقنية يتطلب دعماً شاملاً من المدرسة والأسرة وتوفير بيئة ملائمة.	بعضهم أضاف عامل "تعاون أولياء الأمور"، وآخرون ركزوا على "تحفيز الإدارة".	اتفقوا على أهمية: البنية التحتية، التدريب، والدعم الفني.	عوامل النجاح
توفير بنية تحتية أفضل، ومصادر عربية، وتدريب متخصص في دمج التقنية.	التحديات التقنية والبشرية تعيق الاستخدام للتكنولوجيا في التعليم.	بعضهم ذكر مشاكل في "لغة بعض التطبيقات" أو "ضعف تفاعل بعض الطلاب".	مشاكل شائعة: ضعف الإنترنت، عدم توفر أجهزة لكل الطلاب، نقص التدريب.	التحديات أو المعوقات
إدراج التكنولوجيا ضمن خطة التطوير المهني وتوفير دعم فني دائم بالمدارس.	يوجد نقص واضح في التدريب المنهجي والدعم الفني للمعلمين.	البعض يتعلم ذاتياً عبر الإنترنت، وبعض المدارس توفر ورشاً محدودة فقط.	معظم المشاركين قالوا إن التدريب قليل أو غير منتظم، والدعم الفني ضعيف أو غير متوفر داخل المدرسة.	مدى توفر التدريب والدعم الفني
تخصيص أدوات تقنية حسب المرحلة، وتشجيع المعلمين القدامى على التدريب والتجريب.	استخدام التكنولوجيا يتأثر بالعمر التدريسي والمرحلة الدراسية.	استخدام الأدوات المتقدمة يزيد مع المرحلة الثانوية، بينما الابتدائي يركز على أدوات بسيطة وتفاعلية.	اتفقوا أن المعلمين الجدد أكثر انفتاحاً على استخدام التكنولوجيا حسب المرحلة/الخبرة	اختلاف استخدام التكنولوجيا حسب المرحلة/الخبرة
بناء محتوى رياضيات رقمي محلي، وتفعيل خطة دمج تكنولوجيا تعليمية وطنية.	الحاجة واضحة لتطوير مستمر في محتوى وأدوات التعليم الرقمي.	معلمو الثانوية أوصوا بمحتوى متخصص، بينما الابتدائي أوصى بترجمة التطبيقات للغة العربية.	توصيات متكررة: توفير التدريب، دعم فني، تحديث المناهج لتتكامل مع التكنولوجيا.	اقتراحات لتحسين فعالية دمج التكنولوجيا

النتائج

1. إجماع على الأثر الإيجابي للتكنولوجيا في تسهيل الفهم وتتنوع طرق الشرح.
2. نقص في التدريب والدعم الفني يعتبر عائقاً رئيسياً أمام الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا.
3. الاختلاف في الاستخدام مرتبط بالخبرة والمرحلة الدراسية.
4. البيئة التحتية (أجهزة، إنترنت، صيانة) تشكل تحدياً جوهرياً.

التوصيات

- ضرورة توفير تدريب دوري تخصصي في استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.
- دعم فني دائم داخل المدارس يساعد في التغلب على الأعطال والمشكلات.
- بناء محتوى رقمي عربي متوافق مع المنهج المحلي.
- تحفيز المعلمين القدامى وتوفير حوافز لتشجيع استخدام التكنولوجيا.
- تهيئة البنية التحتية وتوفير أجهزة لجميع الطلاب.

المراجع

1. البحر، وليد (2021). دور المعلمين في تعزيز استخدام التكنولوجيا في التعليم، مجلة الدراسات التربوية، 24(2)، 55-73.
2. البحيري، أحمد حسن. (2020). أثر دمج التكنولوجيا في تدريس الرياضيات على تحصيل الطلاب وتنمية مهارات التفكير النقدي. مجلة الدراسات التربوية، 18(2)، 45-67.
3. الحازمي، عصام عبدالمعين. (2018). فاعلية دمج التكنولوجيا في تدريس الرياضيات باستخدام منصات الإنترنت. مجلة العلوم التربوية، 37(2)، 99-120. <https://doi.org/10.21608/jsrep.2018.25865>
4. حرز الله، هديل تيسير محمود، عثمان، أمل محمد أحمد، وأبو سارة، أمين محمود صالح. (2022). درجة تمكن معلمي الرياضيات في فلسطين من استخدام الرقمنة في التعليم وفق معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم (ISTE). مجلة جامعة عمان العربية للبحوث - سلسلة البحوث التربوية والنفسية، 7(3)، 340-363.
5. عفور، نورة أحمد، وصيام، مجدي وليد. (2020). معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق. مجلة جامعة حماة، 3(9). استرجع من <https://www.hama-univ.edu.sy/ojs/index.php/huj/article/view/422>
6. عفور، نورة أحمد، وصيام، مجدي وليد. (2020). معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة دمشق. مجلة جامعة حماة، 3(9).
7. العنزي، عبد الرحمن راشد، والمسعد، عبد الله زيد. (2018). واقع استخدام التقنية في تدريس الرياضيات للمرحلة الابتدائية في مدارس مدينة عرعر من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2(23)، 1-22. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.A290418>
8. غريب، أحمد (2019). دمج التكنولوجيا في تدريس الرياضيات: التحديات والفرص، مجلة التعليم التكنولوجي، 15(4)، 25-40.

9. القحطاني، ظبية بنت جار الله. (2018). أثر تدريس الرياضيات باستخدام التعلم المدمج على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد. مجلة العلوم التربوية، 37(1)، 443-511.
10. المالكي، فوزية علي عوض. (2022). دور دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف من وجهة نظر معلمات الرياضيات. في أبحاث المؤتمر الدولي الثاني للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول (ص. 70-86). إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث.
11. المالكي، فوزية علي عوض. (2022). دور دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. في المؤتمر الدولي الثاني للتعليم في الوطن العربي (ص. 70-86). إثراء المعرفة.
12. صنعة، م. ع. أ. (2025). توظيف التكنولوجيا الحديثة في تعليم الرياضيات: الأدوات الرقمية ودورها في تحسين الفهم والتطبيقات العملية. مجلة جامعة تعز للآداب والعلوم الإنسانية، 17(3)، 245-270.
<https://journal.tu.edu.ye/index.php/artsmain/article/view/2582>
13. U.S. Department of Education. (2017). Reimagining the role of technology in education: 2017 National Education Technology Plan Update. <https://tech.ed.gov>.
14. Teoh, H. F., & Maat, S. M. (2021). *A systematic review of teachers' perception towards ICT integrations in mathematics classroom*. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 10(4), 292-307.
<https://doi.org/10.6007/IJARPED/v10-i4/10922>
15. Polat, M., & Tutak, T. (2025). Interdisciplinary comparative analysis of science and mathematics teachers' level of technology use in teaching processes, their aims and problems encountered. International Journal of Research in Teacher Education, 16(1), 1-23. <https://ijrte.inased.org/makale/8119>.

عنوان البحث

الرقابة على إجراءات التعاقد في عقود الأشغال العامة

ساجدة قاسم مجيد¹

¹ كلية الحقوق، قسم القانون الخاص، الجامعة الإسلامية في لبنان.

بريد الكتروني: Sajidaq125@gmail.com

إشراف الاستاذ الدكتور / جورج لبكي. بريد الكتروني: drlabaki20@gmail.com

HNSJ، 202، 6 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/50>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/50>

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10 تاريخ القبول: 2025/12/17 تاريخ النشر: 2026/01/01

المستخلص

تناول هذا البحث موضوع الرقابة على إجراءات التعاقد في عقود الأشغال العامة بوصفها ضماناً قانونية وإدارية لحماية المال العام وصون المصلحة العامة، ولا سيما أن مرحلة الإبرام تُعد الأساس الذي تُبنى عليه سلامة التنفيذ؛ إذ إن أي خلل في الإجراءات التحضيرية أو الشكلية قد يفضي إلى تعثر المشروع أو تضخم كلفته أو نشوء منازعات، فضلاً عن فتح منافذ للفساد الإداري والمالي. وتتطلب الدراسة من إشكاليات أبرزها غموض حدود السلطة التقديرية للإدارة في ممارسة الرقابة، وضعف الرقابة على مرحلة الإبرام نتيجة تعدد التشريعات وتداخل اختصاصات الأجهزة الرقابية، إلى جانب تفاقم ظاهرة الفساد بوصفها عائقاً للتنمية.

اعتمدت الدراسة المنهج التحليلي للنصوص القانونية والأنظمة والتعليمات ذات الصلة بإجراءات إبرام عقود الأشغال العامة وآليات الرقابة عليها، مع بيان صور الرقابة الإدارية (التلقائية والناشئة عن التظلمات) وأنواعها (الداخلية والخارجية). كما بحثت الجهات التي تباشر الرقابة الداخلية، مثل جهاز الإشراف الهندسي/المهندس المقيم ورقابة الوزير والدوائر المختصة داخل الجهة المتعاقدة، والجهات التي تمارس الرقابة الخارجية، مثل مجلس الوزراء ووزارة التخطيط، فضلاً عن الأجهزة المتخصصة كديوان الرقابة المالية وهيئة النزاهة.

وتخلص الدراسة إلى أن فعالية الرقابة تزداد كلما تحقق التنسيق بين الجهات الرقابية وتوحدت المعايير الإجرائية وتعززت مبادئ الشفافية والمنافسة والعلانية، بما يحد من الانحراف في إجراءات الإحالة والتعاقد، ويقلل النزاعات، ويضمن توجيه الموارد العامة نحو تحقيق الأهداف التنموية بكفاءة ونزاهة.

الكلمات المفتاحية: الرقابة الإدارية، عقود الأشغال العامة، إجراءات التعاقد، حماية المال العام، مكافحة الفساد.

RESEARCH TITLE

Oversight of Contracting Procedures in Public Works Contracts

Abstract

This study examines oversight of contracting procedures in public works contracts as a legal and administrative safeguard for protecting public funds and upholding the public interest. The contracting stage constitutes the legal foundation for execution; any defect in preparatory or formal procedures may lead to project delays, cost overruns, disputes, and opportunities for administrative and financial corruption. The research addresses key challenges, including ambiguity surrounding the limits of administrative discretion in exercising oversight, weakness of oversight at the contract award stage due to fragmented legislation and overlapping mandates of oversight bodies, and the growing impact of corruption as a barrier to development.

Adopting an analytical approach to relevant laws, regulations, and instructions, the study clarifies forms of administrative oversight (ex officio oversight and grievance-based oversight) and its types (internal and external). It also analyzes internal oversight bodies—such as the engineering supervision apparatus/resident engineer, ministerial oversight, and specialized units within the contracting authority—and external oversight bodies, including the Council of Ministers and the Ministry of Planning, as well as specialized agencies like the Federal Board of Supreme Audit and the Integrity Commission.

The study concludes that oversight effectiveness increases with stronger coordination among oversight bodies, unified procedural standards, and reinforced principles of transparency, competition, and publicity. Such measures curb deviations in award and contracting procedures, reduce disputes, and ensure that public resources are directed efficiently and with integrity toward achieving development objectives.

Key Words: Administrative oversight, Public works contracts, Contracting procedures, Protection of public funds, Anti-corruption.

المقدمة

تعتمد دوائر الدولة ومؤسساتها على العقود الادارية بدرجة كبيرة في تنفيذ مهامها وواجباتها المقررة قانوناً وتعد تلك العقود وسيلة لسياسة اقتصادية حقيقية حيث يحتل عقد الاشغال العامة مكان الصدارة ضمن العقود الادارية التي تبرمها الدولة لتعلقها بالبنية الاساسية لها.

أن إبرام هذه العقود يتطلب اجراءات تحضيرية واجراءات شكلية اشترطها القانون لذا فان هذا الامر يتطلب وجود رقابة فاعلة للحيلولة دون ان يصاحب إبرام تلك العقود هدر في المال العام او سوء استخدام وبالتالي فهي وسيلة للتأكد من ان التنفيذ يتم وفقاً لمواصفات العقد ووفقاً للمدد والكلف المحددة فيه. وان أي خلل أو تلاعب ينطوي على فساد إداري أو مالي يسبب ضرر المال العام، ويبدو هذا الضرر من خلال عدم الالتزام بالأنظمة والتعليمات الخاصة بمبدأ التعاقد في إبرام عقود الأشغال

وغني عن البيان ان الرقابة الادارية على تنفيذ العقد الاداري لا تضيي الشرعية والصحة على اجراءات هذا التنفيذ اذا كانت قد فقدتها ولا تطهرها من المخالفات التي تشوبها وانما تكشف عنها، وتضعها تحت بصر الجهة الادارية من اجل اعادة النظر في العقد بالتحلل منه كله او بعضه على ضوء ما اسفرت عنه هذه الرقابة من نتائج.

اولاً: اهمية البحث

ان اهمية موضوع الدراسة (الرقابة على إجراءات التعاقد في عقود الأشغال العامة) تنبع من اهمية وخطورة المشاكل المصاحبة لتنفيذ العقود الادارية والاثار السلبية المترتبة على ظهور هذه المشاكل كما تبرز أهمية البحث من حاجة هذه العقود للحماية القانونية اذ ان هذه العقود تعكس مستوى التطور الحضاري والتنموي التي وصلت إليها الدولة أمام المجتمع الدولي من خلال التوسع بالمشاريع الإستراتيجية الكبرى فتظهر الأهمية البالغة في فرض رقابة مجدية للمحافظة على سلامة الإبرام ووضع الجزاء لمن يخالف التعليمات ذات الصلة كما يستمد البحث أهميته من خطورة وتفاقم ظاهرة الفساد الإداري وتأثيره في الجانب الاقتصادي والاجتماعي، وان أي خلل أو ضعف سيؤثر في العملية العقدية برمتها ومن ثم الإضرار بالمصلحة العامة لضعف الرقابة عليها بمختلف أنواعها أو أشكالها لذا سنحاول من خلال هذه الدراسة تقديم رؤية حول موضوع الرقابة على إبرام عقود الأشغال العامة

ثانياً: مشكلة البحث

تكمن مشكلة الدراسة في: .

1. غموض الحدود المتاحة للإدارة والاسس التي يمكن ان تعمل على اساسها في ممارسة العمل الرقابي على تنفيذ العقود الادارية لتحقيق النتائج المبتغاة من وراء إبرام وتنفيذ هذه العقود
2. ضعف الرقابة على مرحلة إبرام العقود الحكومية وفشلها في تحقيق الهدف المنشود منها في تحقيق النفع العام، وذلك بسبب الاختلاف في الاحكام القانونية نتيجة تعدد التشريعات المنظمة للعمل الرقابي بسبب تعدد الاجهزة الرقابية الحالية، ما يجعل دراسة الموضوع والوقوف على مستلزماته وجوانب القصور سواء على مستوى الإدارة أو الأجهزة الرقابية أو قصور التشريعات نفسها ضرورة لا بد منها، فضلاً عن أن سلامة إجراءات التعاقد وكون إن هذه الإجراءات إذا ما تمت بالشكل القانوني الصحيح سوف يسهل من تنفيذ العقد، إذ كلما كان العقد سليماً وصحيحاً كلما سهل من إجراءات تنفيذه وقلل من احتمالات النزاعات التي قد تشوب تطبيق العقد.

3. تعد ظاهرة الفساد من أهم عوائق التنمية في الدول الحديثة وإن وجود هذه الظاهرة ارتبط بوجود الانظمة السياسية والتنظيم السياسي وللأسف فإن أكثر الدول حاجة الى التنمية من الدول النامية هي أكثرها فسادا مع حاجة تلك الدول الى مشاركة الخطى لنقل الفجوة الحضارية بينها وبين الدول المتحضرة وهي ظاهرة لا تقتصر على شعب دون آخر أو دولة أو ثقافة دون أخرى ومن أهم وسائل مقاومة الفساد الإداري هو تفعيل الرقابة الإدارية لأنها الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها التخطيط واستخدام الأساليب العلمية التي تقدم حلولاً لتسهيل حل المشكلات التي تواجه المؤسسة ضمن البيانات المتاحة والأهداف المرجوة

ثالثاً: نطاق البحث

لما كان موضوع البحث يتناول الرقابة على إجراءات التعاقد في عقود الأشغال العامة، فإن نطاق البحث سيكون القوانين والأنظمة والتعليمات ذات العلاقة سواء المتعلقة بإجراءات إبرام عقود الأشغال العامة أو تلك المنظمة للعمل الرقابي للجهات المختلفة.

رابعاً: منهج البحث

إن دراستنا لموضوع الرقابة على إجراءات التعاقد في عقود الأشغال العامة هو دراسة تحليلية للنصوص القانونية والأنظمة والتعليمات ذات الصلة

خامساً: هيكلية البحث

سنقسم موضوع المبحث الى مبحثين وعلى النحو الآتي:

المبحث الأول: الرقابة الإدارية

المطلب الأول: تعريف وأشكال الرقابة الإدارية

الفرع الأول: تعريف الرقابة لغة واصطلاحاً وفقها الرقابة

الفرع الثاني: أشكال الرقابة الإدارية

المطلب الثاني: أنواع الرقابة الإدارية

الفرع الأول: الرقابة الداخلية

الفرع الثاني: الرقابة الخارجية

المبحث الثاني: الجهات الرقابية على العقود الإدارية

المطلب الأول: الجهات التي تمارس الرقابة الداخلية على تنفيذ العقد الإداري

الفرع الأول: دائرة المهندس المقيم

الفرع الثاني: رقابة الوزير

المطلب الثاني: الجهات التي تمارس الرقابة الخارجية على تنفيذ العقد الإداري

الفرع الأول: رقابة مجلس الوزراء على تنفيذ العقد الإداري

الفرع الثاني: رقابة وزارة التخطيط

الفرع الثالث: الجهات التي تباشر الإدارة من خلالها الرقابة على تنفيذ العقود الإدارية في العراق

الرقابة الادارية على إجراءات التعاقد في عقد الاشغال العامة

تتمتع الإدارة في عقود الأشغال العامة بامتيازات السلطة العامة التي لا مثيل لها في عقود القانون الخاص لضمان حسن تنفيذ المتعاقد لالتزاماته ولضمان سير عمل المرفق العام ومنحها الفاعلية اللازمة، وتعد هذه السلطات جزءاً من اختصاصات السلطة التنفيذية

تتسع سلطات الإدارة في ميدان الرقابة في عقود الأشغال العامة كونها تمثل جانباً مهماً من نشاطات الإدارة وبالتالي فإن أي تلاعب أو خلل ينطوي على فساد مالي أو إداري يسبب ضرر المال العام، ويبدو هذا الضرر من خلال عدم الالتزام بالتعليمات والأنظمة الخاصة بمبدأ التعاقد في إبرام عقود الأشغال وعلى سبيل المثال عدم الالتزام بإتباع مبدأ الشفافية والمنافسة والعدالة والعلانية في الإعلان في المشروعات أو عدم إتباع الوسيلة المحددة قانوناً أو استغلال النفوذ أو استغلال تخصيصات في غير الأبواب المخصصة له أو إبرام العقود لتحقيق مصالح ذاتية غير المصلحة العامة... وغير ذلك، فالإدارة العامة هي المسؤولة عن الحفاظ على الأموال العامة والمتصرف فيها وهي بمثابة الوكيل أو النائب وليست صاحبة الحق الأصلي، ومن ثم ينبغي أن تخضع كل تصرفاتها ونشاطاتها في مجال إبرام عقود الأشغال العامة للرقابة التدقيقية بل والفحص المستمر لضمان مفارقة الانحراف وتحقيق حسن استخدام المال.

وإزاء ما تقدم وللدور الذي تقوم به الرقابة الإدارية في الوقوف والتحقق من مدى التزام الإدارة في إبرامها لعقود الأشغال العامة بالأنظمة والتعليمات النافذة⁽¹⁾، ولذا سوف نحاول في هذا المبحث تسليط الضوء

على الرقابة الادارية على النحو الاتي:

المبحث الاول

الرقابة الادارية

بالرغم من ان وظيفة الرقابة تأتي كآخر وظيفة من وظائف العملية الادارية، فهي تأتي بعد التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه، الا انها في حقيقتها لا تقل اهمية عن هذه الوظائف الادارية ان لم تزد عنها، لان الاختبار الحقيقي للإدارة وقيادتها يتوقف اساساً على مدى ما تم تحقيقه من نتائج معينة في ضوء ما كان يستهدف تحقيقه ولذلك تبدو اهمية الرقابة في مقارنة النتائج المتحققة بالأهداف الموضوعة⁽²⁾.

لاشك في أن تحديد ماهية الرقابة الإدارية ليست بالأمر السهل نظر لاختلاف الأنظمة السياسية حول مضمونها فضلاً عن أنها تختلف داخل النظام السياسي الواحد من فترة زمنية إلى أخرى وينظر لكثيرون إلى الرقابة بعين الحرص والحذر ويرون أنها أثقل أعباء الإدارة لان التفوق فيها يتطلب قدراً من الحكمة والرشاد وكما أن الإفراط فيها يقود إلى السلبية ويقتل روح الحماس لذا تعد الرقابة الإدارية من أهم الوظائف الأساسية التي تقوم بها الإدارة العامة وعلى هذا الأساس سنتناول تعريف الرقابة الإدارية واشكال الرقابة الإدارية وكالاتي:

(1) يلاحظ أن بعض التشريعات العربية تستخدم مصطلح أو تعبير الوصاية الادارية مثل التشريع اللبناني إذ استعمل المصطلح الاخير بموجب المرسوم رقم 4517 لسنة 1972 الخاص بالنظام العام للمؤسسات العامة وهذا المصطلح غير دقيق والوصاية بحد ذاتها اصطلاح قانوني خاص بالقانون المدني وهي تهدف الى حماية القاصر أو فاقد الأهلية، أما في القانون الاداري فإن فكرة النقص غير مستبعدة وهي مرتكزة أساساً على مبدأ التخصيص بالوصاية لا تهدف فقط الى حماية الهيئة اللامركزية ومصالحها كافة، وإن يكن مثل هذا الهدف وارد وغير مستبعد بدليل ان السلطة العامة يمكن أن تعد مسؤولة عن أي ضرر تتسبب به للمؤسسة الموصى عليها بفعل خطأ جسيم ناجم عن تقصيرها في ممارسة سلطاتها، فالهدف الأول من الوصاية الحفاظ على المصلحة العامة وحمايتها من التجاوزات والممارسات التعسفية التي قد ترتكبها السلطات اللامركزية، ينظر: يوسف سعد الله الخوري، مجموعة القانون الإداري، ج2، بلا طبعة ومطبعة، 1999، ص108.

(2) د. جاسم محمد الذهبي، مبادئ الادارة (الاسس والنظرية واهم القضايا التطبيقية)، الجزء الثاني، بلا طبعة، بغداد، 1988، ص79

المطلب الأول

تعريف واشكال الرقابة الادارية

يتطلب تقسيم هذا المطلب على فرعين نتعرض من خلالها الى تعريف واهمية الرقابة الادارية في الفرع الاول والى بيان اشكالها في الفرع الثاني وهذا ما سنبحثه تباعاً:

الفرع الاول

لقد وضع العديد من التعريفات للرقابة الادارية وذلك على النحو الاتي:

اولاً: الرقابة لغةً واصطلاحاً وفقها

1. الرقابة لغة

الحفظ والرصد ورقب الشيء حرسه ورقيب يقوم حارسه وراقب الله تعالى أي خافه أو المراجعة والتفتيش⁽³⁾. والرقيب هو الحارس الحافظ، ورقيب القوم حارسهم⁽⁴⁾، وهو اسم من أسماء الله تعالى ويعني الحافظ الذي لا يغيب عنه شيء، وفي الحديث: اَرْقُبُوا مُحَمَّداً فِي أَهْلِ بَيْتِهِ أَيِ احْفَظُوهُ فِيهِمْ، والترقب هو تتظر الشيء وتوقعه فقبل رقيب الشيء اي انتظرت⁽⁵⁾، وتعني قوة او سلطة التوجيه او الامر، كذلك تعني السهر او الملاحظة او الحراسة او المحافظة او الانتظار او الرصد، كما انها تأتي بمعنى المراجعة او التفتيش او الاختبار⁽⁶⁾. وهي المحافظة والانتظار والاطلاع على الاحوال⁽⁷⁾

2. الرقابة اصطلاحاً

دوام ملاحظة الشيء المقصود في سيرته باتجاه الحق، ومواصلة العلم به بالنظر اليه⁽⁸⁾.

3. الرقابة فقهاً

- تعني الإشراف والمراجعة من جانب سلطة أعلى للتعرف على كيفية سير العمل داخل المشروع والتأكد من أن الموارد تستخدم وفقاً لشروط العقد أي وفقاً لما هو مخطط لها اي ان الرقابة تقتصر على التحقق من أن المتعاقد يباشر تنفيذ العقد طبقاً لشروطه، و التأكد من أن كل شيء يسير وفقاً لمقتضيات الصالح العام.
- وظيفة تقوم بها السلطة المختصة بقصد التحقق من أن العمل يسير وفقاً للأهداف المرسومة بكفاية وفي الوقت المحدد ر لها⁽⁹⁾
- بها توجيه الإدارة للمتعاقدين معها أثناء تنفيذ العقد لضمان سلامة تنفيذه على الوجه المطلوب. ⁽¹⁰⁾

(3) ابن منظور، للامام العلامة ابي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الافريقي المصري ، لسان العرب، المجلد الأول، بلا طبعة، دار بيروت للطباعة والنشر، لبنان، 1955، ص 424 و 425 و 426.

(4) ابن منظور، لسان العرب، المجلد الاول، دار لسان العرب، بيروت، 1955، ص425.

(5) ابو عبد الرحمن الخليل بن احمد الفراهيدي، العين، الجزء الخامس، تحقيق د. مهدي المخزومي، د. ابراهيم السامرائي، دار الرشيد، بغداد 1982، ص154.

(6) مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز ابادي، القاموس المحيط، الطبعة الاولى، القاهرة، 1952، ص75.

(7) علي بن محمد الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، 1983، ص210.

(8) محمد اعلى بن علي التهاوني، موسوعة اصطلاحات العلوم الاسلامية، الجزء الاول، بيروت، بلا سنة طبع، ص533.

(9) د.فؤاد العطار، مبادئ علم الادارة العامة، ط1، دار النهضة العربية، مصر، 1974، ص179.

(10) د، حسين عثمان محمد عثمان، أصول القانون الإداري، ط1، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، 2006، ص631.

- (التحقق من ان ما يتحقق مطابق لما تقرر في الخطة المعتمدة سواء بالنسبة للاهداف الموضوعية او بالنسبة للسياسات والاجراءات (اللوائح)، او بالنسبة للموازنات التخطيطية او بالنسبة لبرامج العمل، او الجدوال الزمنية⁽¹¹⁾).
- انها (واجب دستوري يمنح الجهة المختصة سلطة اصدار القرارات اللازمة لاداء شركات القطاع الخاص الدور المرسوم لها ضمن خطة التنمية)⁽¹²⁾.
- أنها الرقابة الذاتية التي تقوم بها الإدارة بنفسها لمراقبة أعمالها والتحقق من مدى مطابقتها القانون أو ملاءمتها للظروف المحيطة لها فتقوم بتصحيح ما تكتشف من أخطاء في تصرفاتها المختلفة أو ما يكشف عنه الأفراد في تظلماتهم المرفوعة إليها، وما يترتب على ذلك من سحب هذه الأعمال أو إلغائها أو تعديلها⁽¹³⁾.
- أنها الرقابة التي تتولاها الحكومة أو تعبير رقابة الإدارة لنفسها وتشمل بحث مشروعية الأعمال وملاءمتها⁽¹⁴⁾.
- بأنها واجب دستوري وقانوني يمنح الجهة المختصة سلطة إصدار القرارات اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة، فهي سلسلة من الإجراءات المتعلقة بالتفتيش والفحص والمراجعة وتحليل النتائج النهائية للعمل، بهدف اكتشاف الأخطاء إن وجدت ومعالجتها ومنع تكرارها في المستقبل أي أنها عملية التأكد من أن تنفيذ المهام المكلفة بها الإدارة قد تمت طبقاً للخطوات المرسومة في التشريعات المعتمدة⁽¹⁵⁾.
- التقييد الرسمي لاي تعبير عام يعتقد بانه يهدد السلطة الحاكمة او نظام الاداب مما يجعلها اسلوباً لحماية السلطة من خلال الملاحظة والتقييد⁽¹⁶⁾.

ومن كل ما تقدم يمكننا ان نصل الى تعريف دقيق للرقابة الادارية بانها: (الصلاحيه التي تمنح للجهة الادارية للتأكد والتحقق من سلامة وقانونية الاجراءات الادارية وتماشيا مع القوانين والانظمة المعمول بها). ومن خلال المفاهيم السابقة يمكن إعطاء أهمية للرقابة الإدارية:

ثانياً: أهمية الرقابة الادارية

أن الإدارة المتعاقدة تمتلك امتيازات وسلطات واسعة في مجال العقود الحكومية، وإساءة استعمال هذه السلطات قد يؤدي إلى إلحاق الضرر بالآخرين سواء كانوا من المتعاقدين معها أو من الغير والضرر قد يطال مؤسسات الدولة الأخرى أيضاً، لذا يجب إخضاع الإدارة لرقابة فعالة لكي تبقى ضمن نطاق القانون وتعمل لما فيه المصلحة العامة ولمنعها من التعسف وإساءة استعمال سلطاتها، كما أن اتساع نشاط الإدارة وأعمالها وازدياد أعداد الموظفين وخاصة في العراق يستوجب مراقبة هذه الاعمال والنشاطات، لضمان موافقتها للقانون ومطابقتها للخطط المرسومة، والتأكد من أن جميع الموظفين يتبعون الإجراءات القانونية المحددة، وأن الأعمال الموكلة اليهم قد تم إنجازها بجودة عالية، وبالعكس ذلك يتم معالجة الانحرافات وتصحيح الاعوجاج الحاصل⁽¹⁷⁾.

(11) د. سيد الهواري، الادارة، الاصول والاسس العلمية، الطبعة الحادية عشر، عين شمس، القاهرة 1996، ص381، انظر كذلك د. بكر قباني، الرقابة الادارية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1987، ص2.

(12) د. فلوريدا العامري، رقابة الدولة على شركات القطاع الخاص التجارية في العراق، رسالة ماجستير، كلية القانون، جامعة بغداد، 1983، ص34.

(13) صلاح احمد السيد جودة، اصول الرقابة في النظم المعاصرة والشريعة الاسلامية، بلا طبعة، دار النهضة العربية، مصر، 2012، ص21.

(14) د. حبيب الهرمزي، الرقابة على المؤسسات العامة، ط1، مطبعة الأوقاف، بغداد، 1971، ص9.

(15) د. سعد العطية، الرقابة على الإنفاق العام في العقود الحكومية، ط1، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2016.

(16) د. خولة عيسى صالح، الرقابة الادارية والمالية في الدولة العربية الاسلامية، الطبعة الاولى، بغداد، 2001، ص9.

(17) د. صباح عبد الكاظم شبيب الساعدي، دور السلطات العامة في مكافحة ظاهرة الفساد الإداري في العراق، ط1، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، 2016، ص372.

للرقابة أهمية كبيرة في مجال العقد الحكومي باعتبارها من أهم الوسائل التي تملكها الإدارة والتي تتيح لها إجراء مراجعة شاملة لكافة إجراءات التعاقد تتضمن من الإجراءات التي سبق إبرام العقود الحكومية وصولاً إلى الإجراءات النهائية لها، ومن خلال هذا التدقيق والمراجعة يمكن اكتشاف نقاط الضعف والخلل والاختفاء إن وجدت والعمل على معالجتها ووضع آلية محددة لمنع تكرارها وهذا الأمر بالتأكيد سيسهم في إيجاد بيئة تعاقد مناسبة وعادلة وشفافية تخفي فيها كل مظاهر الفساد المالي والإداري، والرقابة تهدف، إلى حماية الصالح العام، على اختلاف أنواعها، وتعدد أوجه ممارستها ولذلك ينبغي أن لا يكون الهدف منها هو الانتقام الشخصي أو التخويف أو السعي لاصطياد الأخطاء، أو المبالغة في حجم المشكلة، فالعاملين بأعمال الإدارة والمتعاقدين معها هم بشر وهم عرضة للخطأ والانحراف، وهنا تبرز أهمية عملية الرقابة سواء كانت (داخلية) تجريها الإدارة بنفسها أو مستقلة خارجية تجريها هيئات مستقلة في الكشف عن هذه الأخطاء والانحرافات والعمل على تصحيحها وتجنب وقوعها في المستقبل.

أن بعض أنواع الرقابة قد يسهم في التقليل من المنازعات القضائية إلى حد كبير، التي قد تحصل بين الإدارة والمتعاقدين معها، إذا يستطيع المتعاقد مع الإدارة أن يتظلم من القرارات التي يعتقد أنها قد خالفت فيها القانون أو التعليمات، والتظلم هنا يعد صورة من صور الرقابة الإدارية، التي تتيح للإدارة فرصة للتدقيق في قراراتها التي من المحتمل أن يكون شابها خلل ما، وفي حال قناعتها بأحقية المتظلم تقوم بسحب قرارها أو إلغائه أو تعديله بحسب الأحوال، وبذلك نكون قد تجنبنا النزاع القضائي الذي من الممكن أن يؤثر سلباً على تنفيذ العقد بسبب طول الإجراءات والروتين المتبع لحسم القضايا.⁽¹⁸⁾

الفرع الثاني

اشكال الرقابة الادارية

الإدارة تحاول من جراء ممارسة أعمالها القانونية والمادية إلى تحقيق الأهداف التي تسعى إليها والمتمثلة في ضمان حسن سير المرافق العامة وتنفيذ القوانين والالتزام بالواجبات الوظيفية، فضلاً عن حماية حقوق الأفراد وحمايتهم من تجاوزات الموظفين إذا ما أساءوا استعمال سلطاتهم وهذه الرقابة إما أن تتم بشكل تلقائي، وإما عن طريق تظلم وسنوضحهما تباعاً:

أولاً: الرقابة التلقائية

قيام الجهة الادارية بمهمة مراقبة قرارها الاداري للتحقق من مطابقته للقانون او الظروف المحيطة وتتحقق هذه الرقابة عن طريق مراجعة الإدارة من تلقاء نفسها للقرارات التي اصدرتها بناء على حقها في الرقابة الذاتية لفحص مشروعيتها تلك القرارات ومدى ملاءمتها للهدف المرجو منها دون مطالبة من احد ونتيجة هذه الرقابة إما تأكيد العمل وصحته وإما سحب القرار أو إلغائه أو تعديله، كل ذلك لإتاحة الفرصة للإدارة في تصحيح قراراتها المعيبة⁽¹⁹⁾.

وقد يمارس هذه الرقابة الموظف أو الجهة التي أصدرت القرار وتسمى رقابة ولائية وقد يمارسها الرئيس الإداري بماله من سلطة رئاسية تجاه أعمال مرفؤوسيه وتسمى رقابة رئاسية، وقد تمارس الرقابة الادارية من قبل الهيئة المركزية بماله من سلطة الوصاية الإدارية على أعمال الهيئات اللامركزية. وتسمى رقابة وصائية، لكن سلطتها تنحصر فقط في رفض التصديق على التصرف غير المشروع دون أن يكون لها حق تعديله، أو كما قد تمارس هذه الرقابة من قبل لجان أو هيئات ادارية تشكل لهذا الغرض قد تمنح صلاحية إلغاء القرارات غير المشروعة أو أن مهمتها تنحصر بتشخيص المخالفات القانونية وإبلاغ الرئيس الإداري بشأنها ليتخذ الإجراء المناسب بخصوصها⁽²⁰⁾.

(18) د. وسام صبار العاني، الرقابة القضائية على مشروعية أعمال الإدارة في العراق والنظم المقارنة، الطبعة الثانية مزيدة ومنقحة، بدون ذكر لدار النشر، 2014، ص 86-87

(19) علي سعد عمران، القضاء الاداري العراقي والمقارن، طبعة جديدة، مكتبة السنهوري، بغداد، 2011، ص 69.

(20) رائد الجابري، الرقابة الادارية، بلا طبعة، الناشر صباح صادق جعفر الانباري، بغداد، 2007، ص 2.

ان الرقابة الادارية يمكن أن تثمر عن نتائج فعالة إذا ما أحسن استخدامها، فوعي الإدارة النابع من مسؤوليتها الذاتية يضيف على هذا النوع من الرقابة طابع تصحيحي أو تقويمي⁽²¹⁾، فعندما تقوم الإدارة ومن تلقاء نفسها بتدقيق ومراجعة أعمالها المتعلقة بالعقود الحكومية سواء في المراحل التمهيدية كتوفر التخصيص المالي لتغطية نفقات العقد، وموافقة الجهات المعنية على موقع المشروع وتخصيص الأرض المطلوبة ودقة الشروط والمواصفات وجدول الكميات لتجنب اجراء التغييرات أو التأكد من دراسة الجدوى الفنية والاقتصادية للمشروع واستحصال موافقة الجهات لتنفيذ المشروع كالبيئة والسياحة والاثار ومديرية الدفاع المدني او فيما إذا كانت الكلفة التخمينية أعدت بصورة دقيقة من عدمه استرشاداً بمعلومات السوق او المقاول المرجعية وبالتنسيق مع الجهات المستفيدة ووفقاً لاحكام المادة (4) من تعليمات تنفيذ العقود الحكومية وفيما اذا تم قبول العرض على أساس السياسات الأصولية، من ناحية الإعلان عن المناقصة والارساء على أساس المنافسة الأصولية او تم التأكد من صحة صدور المستمسكات من حيث مدى أهلية الشركة أو المكتب أو المقاول من الناحية المهنية والفنية والمالية والقانونية وعدم الادخال في القائمة السوداء او من خلال مراجعة عمليات التعاقد وتدقيقها بمراجعة العروض في المناقصات، كما تتجلى فائدة أعمال الرقابة الادارية أيضاً في المراحل اللاحقة التي يمر بها العقد الحكومي كمرحلة اختيار المتعاقد المؤهل من النواحي القانونية والفنية والمالية، واختيار الأسلوب المناسب للتعاقد، ومرحلة تنفيذ العقد والإشكالات والتعقيدات التي تحدث فيها، إذ يمنع هذا النوع من الرقابة وفي كل هذه المراحل الكثير من حالات الفساد المالي والإداري. كل ذلك يعطي فرصة لتدارك الأخطاء وإصلاحها واستكمال الإجراءات التعاقدية قبل إبرام العقد من دون الوقوع في مخالفات قانونية التي قد تسبب هدراً بالمال العام وتجعل منها في موضع شبهة أو تقصير. ومن أهم اللجان التي تمارس الرقابة الإدارية التلقائية على إجراءات التعاقد في العراق، اللجنة المركزية للمراجعة والمصادقة على الإحالة وتشكل هذه اللجنة في الجهات التعاقدية برئاسة رئيس جهة التعاقد وعضوية وكلاء الوزارة، أو نواب رئيس جهة التعاقد، ورؤساء التشكيلات القانونية والمالية والعقود والرقابة والتدقيق الداخلي، وموظفين من ذوي الخبرة والاختصاص في المجالات الفنية يحددهم رئيس جهة التعاقد ومقرر اللجنة لا تقل درجته الوظيفية عن الدرجة الثالثة، إذ يتم إحالة العقود إلى هذه اللجنة لغرض التدقيق واتخاذ الإجراءات اللازمة بصدد المصادقة⁽²²⁾. تتولى اللجنة المهام التالية⁽²³⁾:

1. المصادقة على توصيات لجنة التحليل او عدم الاخذ بها مع مراعاة الصلاحيات المالية المعتمدة لأغراض الاحالة
2. مراجعة إجراءات الإحالة والتعديل أو المصادقة أو عدم الأخذ بتوصيات لجان التحليل مع مراعاة الصلاحيات المالية المعتمدة لأغراض الإحالة.
3. الموافقة على تنفيذ اسلوب العطاء الواحد (العرض الوحيد).
4. التوصية إلى رئيس مجلس الوزراء لتنفيذ العقد من جهة التعاقد الرسمية بأسلوب التعاقد المباشر.
5. البت في طلبات تمديد المدة التي تزيد عن (25%) من مدة العقد وفقاً للضوابط مع اية تغييرات سابقة في المدة.
6. البت في اعتراضات المتعاقدين على قرارات التمديد الصادرة من الجهة المخولة في جهة التعاقد الرسمية ووفقاً للضوابط المحددة.
7. البت في طلب إلغاء سحب العمل⁽²⁴⁾ وفق ظوابط تصدرها الوزارة

(21) عامر الكبيسي، الإدارة العامة بين النظرية والتطبيق، ج2، ط5، بلا مكان وسنة الطبع، ص157 - 158.

(22) الفصل السابع الفقرة أولاً من المادة (16) من تعليمات تنفيذ العقود الحكومية رقم 2 لسنة 2014 النافذة.

(23) ومن الأمثلة على هذه اللجان اللجنة المركزية للمراجعة والإحالة في وزارة الاسكان والاعمار والبلديات العامة المشكلة بموجب الامر الوزاري المرقم ع ق/141 في 2014/1/9 برئاسة وزير الاعمار والاسكان والبلديات العامة (غير منشور).

(24) الفقرة ثانياً من المادة (5) من تعليمات تنفيذ العقود الحكومية رقم 2 لسنة 2014 النافذة.

ثانياً: الرقابة بناءً على تظلم

وهي الرقابة التي تمارسها الإدارة على تصرفاتها ؛ بناءً على تظلم إداري يقدمه المتضرر صاحب الشأن من قرارها إلى ذات الجهة الإدارية التي أصدرته أو إلى الجهة الإدارية العليا السلطة الرئاسية لها متضمناً المطالبة بسحب القرار أو إلغاءه أو تعديله.

يتضح من خلال ذلك أن التظلم إما أن يقدم إلى الجهة التي أصدرت القرار وعندها يسمى تظلماً ولأئياً، أو يقدم إلى الجهة الرئاسية لها فيسمى تظلماً رئاسياً، وقد ينص القانون على تقديمه إلى لجنة تشكل لهذا الغرض، ومن ثم تقوم الإدارة بنفسها بمراجعة تصرفاتها الصادرة عنها، وإذا وجدت أن التظلم مبني على أسس قانونية سليمة وأن قرارها معيب تبادر حينئذ إلى إلغائه أو تعديله أو سحبه بحسب الأحوال⁽²⁵⁾، ويعد تقديم التظلم إلى لجان مختصة في فحص التظلمات هو الطريق الأفضل والأكثر فاعلية كون أعضائها يتم اختيارهم في الغالب من ذوي الخبرة والكفاءة العالية وهو ما يسمى بالتظلم الإداري وهو يختلف عن التظلم القضائي الذي يقدمه الأفراد إلى القضاء وفي صورة الدعوى، وهي تمثل أسلوباً وسطاً بين نظام المحاكم الإدارية والإدارة القضائية ولنجاحة هذا الأسلوب فقد اعتمد في أغلب الدول ومنها العراق. ومن أمثلته ما جاء في قانون التقاعد الموحد رقم 9 لسنة 2014 فبموجب المادة (29) من القانون انفا تم اناطة صلاحية النظر في الاعتراضات المقدمة بشأن القرارات التي تصدرها هيئة التقاعد الوطنية إلى مجلس تدقيق قضايا المتقاعدين الذي يتالف من قاض من الصنف الثاني على الأقل وموظف قانوني لا تقل درجته الوظيفية عن مدير من كل من وزارت الداخلية والدفاع والمالية.

وكذلك ما جاء في تعليمات تنفيذ العقود الحكومية رقم 2 لسنة 2014 إذ أجازت لمقدم العطاء الاعتراض أو الشكوى أمام اللجنة المشكلة بموجب الفقرة أولاً من المادة (7) من التعليمات وللوزير المختص كلمة الفصل في حسم هذه الشكوى إذ تلتزم جهة التعاقد بعدم توقيع العقود لحين حسم الاعتراضات من قبل رئيس جهة التعاقد⁽²⁶⁾.

اذ أشارت التعليمات إلى تشكيل لجنة مركزية في كل جهة تعاقد للنظر بالاعتراضات المقدمة من مقدمي العطاءات على قرارات الإحالة برئاسة موظف لا تقل درجته الوظيفية عن الدرجة الأولى وعضوية عدد من ذوي الخبرة في الاختصاصات المالية والقانونية والفنية ومقرر للجنة لا تقل درجته الوظيفية عن الدرجة الرابعة ومن غير العاملين في لجان الفتح والتحليل أو اللجنة المركزية للمصادقة على الإحالة.

- أن يقدم المتعاقد المخل (عقود المقاولات والتجهيز والعقود الاستشارية) طلباً بإلغاء قرار سحب العمل خلال مدة 30 يوم ثلاثين يوماً من تاريخ تبليغه بقرار سحب العمل إلى رئيس التشكيل الإداري للعقد في جهة التعاقد مع تقديم تعهد بانجاز الفقرات المتبقية خلال مدة محددة ومعززة بجدول تقدم العمل تفصيلي مصادق عليه من الجهة الفنية لدى جهة التعاقد ومراعاة نفاذ خطاب الضمان الخاص بحسن التنفيذ
- تبت اللجنة بالطلب خلال مدة لا تزيد عن 30 يوم من تاريخ تسلم الطلب وعند عدم البت في الطلب خلال المدة المذكورة يعد الطلب مرفوضاً
- استمرار استقطاع الغرامات التأخيرية بموجب العقد والتعليمات النافذة

الموافقة على ادخال شريك مع المقاول الرئيس الذي تتوفر فيه الشروط والمواصفات التي تتم احواله العقد بموجبها وبطلب من المقاول الرئيس اذا كان من شان ذلك تحقيق سرعة انجاز المشروع مع الالتزام بشروط العقد

للجنة استثناء الشركات العالمية الرصينة المجهزة للسلع والخدمات من تقديم التامينات الاولية المنصوص وتحدد معايير الشركات العالمية الرصينة بضوابط تصدر عن وزارة التخطيط عليها في هذه التعليمات

للجنة الموافقة على تقديم التامينات النهائية خلال (21) يوم تبدأ من تاريخ توقيع العقد

(25) د.ابو بكر مصطفى بغيره، الرقابة الادارية، بلا طبعة، المؤسسة العربية للعلوم الادارية، بدون سنة طبع، ص38، وأيضاً ينظر: د.محمد علي آل ياسين، القانون الاداري، بلا طبعة، المكتبة الحديثة للطباعة والنشر، بيروت، بلا سنة طبع، ص168.

(26) المادة 7، الفقرة خامساً، من تعليمات تنفيذ العقود الحكومية رقم 2 لسنة 2014 النافذة.

تتولى هذه اللجنة دراسة الاعتراضات التحريرية المقدمة من مقدمي العطاءات المعترضين أو وكلائهم الرسميين ممن لم يطلبوا سحب التأمينات الأولية وفقاً للآتي:

أ. تقديم الاعتراض خلال (7) أيام من تاريخ التبليغ بكتاب الإحالة.

ب. تقديم المعترض تعهد رسمي مصدق أصولياً من محاسب حسب القانون لدفع قيمة الأضرار الناجمة لمصلحة جهة التعاقد عن التأخير بتوقيع العقد لأسباب كيدية أو غير مبررة.

ج. على اللجنة دراسة جميع الاعتراضات وتقديم محضر واحد متضمناً موضوع كل اعتراض وأسبابه مع بيان توصياتها بشأنه إلى رئيس جهة التعاقد خلال مدة لا تزيد على (14) أربعة عشر يوماً عمل من تاريخ إيداع الاعتراض لديها وتتضمن التوصية إما رد الاعتراض أو إلغاء الإحالة وإعادة التحليل لمقدمي العطاءات المعترضين المقبولة اعتراضاتهم إضافة إلى عطاء من صدر قرار الإحالة إليه صاحب الإحالة محل الاعتراض

د. على رئيس جهة التعاقد أو من يخوله البت بالتوصية خلال (7) سبعة أيام عمل من تاريخ إيداع التوصية في مكتبه، ويعد عدم البت بالموضوع رفضاً للاعتراض عند مرور هذه المدة.

و. على جهة التعاقد عدم توقيع العقد لحين حسم الاعتراضات وفق ما منصوص عليه في هذه المادة.

هـ. لا يترتب على إلغاء الإحالة عند قبول الاعتراض المقدم من أحد مقدمي العطاءات أية التزامات على جهة التعاقد.

7. تمارس اللجنة المركزية للمراجعة والمصادقة على الإحالة رقابة بناء على تظلم وذلك من خلال النظر في الطلبات المقدمة إليها بخصوص إلغاء قرارات سحب العمل وإصدار قرار بشأنها.

المطلب الثاني

أنواع الرقابة الإدارية

تتعدد أنواع الرقابة الإدارية بحسب معايير تصنيفها فتقسم الرقابة الإدارية بالنسبة لوقت ممارستها على رقابة سابقة ومتزامنة ولاحقة، ومن حيث تنظيمها فتقسم على رقابة دورية ورقابة مفاجئة، أما من حيث الجهة التي تمارس هذه الرقابة على رقابة داخلية ورقابة خارجية⁽²⁷⁾، وهذه الصورة هي التي تعيننا من صور الرقابة في هذا البحث الذي يدرس الجهات التي تمارس رقابة الإدارة على تنفيذ عقودها وعلى هذا الأساس فإن الرقابة التي تمارس على تنفيذ العقود الإدارية هي إما أن تكون رقابة داخلية تمارس من قبل أشخاص أو هيئات تابعة إدارياً إلى الجهة المتعاقدة، أو تكون رقابة خارجية تمارس من قبل هيئات مستقلة عنها، وكل من هاتين الصورتين تقوم على أساس متابعة الأداء المرتبط بتنفيذ العقد وتقييمه، والاطمئنان على حسن النشاط الإداري المرتبط بهذه العقود بكل جزئياته ومفاصله⁽²⁸⁾.

ولتوضيح مفهوم كل من الرقابة الداخلية والرقابة الخارجية، سوف نقسم هذا المطلب على فرعين ندرس في الأول الرقابة الداخلية، والفرع الثاني نتناول فيه الرقابة الخارجية.

(27). لبنان هاتف الشامي و د. ماركو إبراهيم نينو، الإدارة (المبادئ الأساسية)، الطبعة الأولى، المركز القومي للنشر، 2001، ص 275

(28). د. بشير العلاق، الإدارة الحديثة نظريات ومفاهيم، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، 2008، ص 352.

الفرع الاول

الرقابة الداخلية

هي مجموعة النظم والاجراءات والطرق التي تتخذها الادارة لحماية اصول المنشاة ولضمان دقة وسلامة البيانات المالية وزيادة درجة الاعتماد عليها وضمان الالتزام بسياسات الادارة الموضوعة. وهي الرقابة التي تمارس داخل المؤسسة عن طريق عضو من اعضائها او عن طريق ادارة لها طابع رقابي موجود داخل تلك المؤسسة وهي التي تتم داخل الجهة الادارية، ويقوم بممارسة هذا النوع من الرقابة السلطات الرئاسية في اطار السلم الوظيفي داخل الجهة الادارية، مثل رقابة الوزير على رؤساء الاقسام في حدود وزارته، فيقوم الرئيس بمراقبة المرؤوسين المباشرين في كل مستوى ومحاسبتهم عن كل خطأ او اهمال او تقصير في اعمالهم، ويتقرر هنا النوع من الرقابة الرئاسية دون حاجة لوجود نص فهي توجد نتيجة فكرة التنظيم وبحكم القانون، ويطلق على الرقابة التي يمارسها الرئيس على مرؤوسيه اسم الرقابة التسلسلية او الرقابة الرئاسية، اذ تشمل الرقابة الادارية سلطة الرئيس في الاشراف على مرؤوسيه وتوجيههم واعطاءهم الاوامر والتعليمات ومكافأتهم ومعاقبتهم ومراقبة اعمالهم وقراراتهم من ناحيتي المشروعية والملاءمة، بحيث ان للرئيس الحق في اقرار او طلب الغاء هذه الاعمال او تعديلها او سحبها او توقيفها، ويتوجب على المرؤوسين احترام اوامر رؤسائهم وتنفيذها الا اذا كانت مخالفة للقانون بصورة واضحة وصريحة⁽²⁹⁾.

ويتولى الرئيس الاداري رقابته بطرق مختلفة منها رقابة جزئية تستهدف جزءاً معيناً من الاعمال ومنها الرقابة الشاملة بحيث تشمل رقابته جميع الاعمال الموكولة الى مرؤوسيه، وايضاً رقابة خاطفة يقوم بها الرئيس ساعة يشاء ومن شأنها اشعار المرؤوسين بالوجود الدائم والفعال لرئيسهم، وبالمسؤوليات الملقة على عاتقهم⁽³⁰⁾.

اما هدف الرقابة الرئاسية فهو ضمان عدم مخالفة القانون واحترامه من جانب المرؤوسين وذلك على اساس مسؤولية الرئيس عن اعمال هؤلاء المرؤوسين ويستعين الرئيس الاداري لتحقيق مهمته بسلطة التعديل والالغاء فضلاً عن سلطة اصدار التعليمات الملزمة، وغيرها. وكذلك تهدف الى ضمان احترام المصلحة العامة من جانب المرؤوسين فيما يصدر عنهم من اعمال، وهي رقابة ملائمة لانها تجعل للرئيس الاداري مرونة عند استعمال سلطته الرقابية، وذلك نظراً لاتساع مضمون المصلحة العامة وغموضه على عكس الرقابة الرئاسية على المشروعية وذلك نظراً لانحصار مجالها في عدم مخالفة القانون من جانب العمال والمرؤوسين⁽³¹⁾.

وبجانب الرقابة الرئاسية التي توجد في كل جهة ادارية يأتي دور الادارات التي يكون لها طابع رقابي والتي توجد ايضاً داخل الجهة الادارية مثل الادارة المالية المسؤولة عن الجوانب المالية لنشاط الجهة الادارية، والادارة القانونية المسؤولة عن احترام موظفي الادارة للقوانين واللوائح، وادارة المخازن المسؤولة عن مراقبة كل ما يرد الى الجهة الادارية او يخرج منها.

الفرع الثاني

الرقابة الخارجية

يقصد بها تلك التي تمارس من قبل جهة تقع خارج الجهة الادارية، فالرقابة الخارجية تمارس من اجهزة رقابية مستقلة، كذلك التي تمارسها سلطات الوصاية الادارية على الوحدات اللامركزية، او تلك التي تقوم بها اجهزة رقابية متخصصة على

(29) د. فوزي حبيش، المصدر السابق، ص 130-131.

(30) د. طارق المجذوب، الادارة العامة (العملية الادارية والوظيفة العامة والاصلاح الاداري)، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، 2003، ص 533.

(31) د. عبد المعطي محمد عساف، مبادئ الادارة، المفاهيم والاتجاهات الحديثة، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص 290.

مستوى الدولة وتجدر الإشارة الى ان الاخذ بأسلوب الرقابة الخارجية لا يعني انتفاء الحاجة الى الرقابة الداخلية فكل منهما يكمل عمل الآخر ويتممه. وتتنوع صور الرقابة الخارجية الى نوعين وسنوضح كل من هذه الصورتين فيما يأتي:

1 - الرقابة الوصائية

تتمتع الاشخاص المعنوية، الاقليمية او المرفقية بالاستقلال المالي والاداري، الا انها تخضع لنوع من الرقابة تمارسه عليها السلطة المركزية، اصطلاح على تسميتها بالوصاية الادارية او الرقابة الوصائية. وتعني الوصاية الادارية رقابة الدولة او السلطات المركزية منها على الهيئات اللامركزية، وتتمثل هذه الرقابة فيما تملكه من سلطات تمارسها اما على ذات الهيئات اللامركزية او على اشخاصها او على اعمال هذه الهيئات، فالرقابة الوصائية قيد تمارسه السلطة المركزية او من يمثلها على الهيئات اللامركزية بما يتفق مع القوانين التي تحكمها وفي اطار الغاية او الاهداف التي انشئت هذه الهيئات لتحقيقها، تطبيقاً لقاعدة تخصيص الاهداف.

ومن مميزات الوصاية الادارية انها تسعى الى المحافظة على وحدة الدولة من الناحيتين السياسية والقانونية حتى لا تكون الهيئات اللامركزية دولاً ضمن الدولة كما انه في الوقت نفسه يجب ان لا تكون هذه الصورة من الرقابة متشددة الى الحد الذي تفقد الهيئات اللامركزية حريتها في العمل، وكذلك ان لا تكون هذه الرقابة ضعيفة بحيث تتحرف الهيئات اللامركزية عن المخطط المرسوم لها⁽³²⁾. وتعدّ الوصاية الادارية استثناء من الاصل العام، وهذا يعني انها لا تفرض ولا يمكن ممارستها الا بناءً على نص قانوني يقرها صراحة ولا تعمل الا في حدود هذا النص واي خروج على حدود النص يؤدي الى بطلان عمل جهة الوصاية وفي الوقت نفسه يؤدي الى عرقلة سير اعمال الاجهزة اللامركزية ويهدم استقلالها، وكل ذلك تطبيق لقاعدة استقرت في القضاء الاداري مؤداها (ان لا وصاية دون نص ولا وصاية ازيد من النصوص)⁽³³⁾.

ولا تملك السلطات المركزية في إطار الوصاية الادارية توجيه اوامر او تعليمات ملزمة الى الهيئات اللامركزية الخاضعة لوصايتها وذلك لان توجيه الاوامر وواجب الالتزام بها من سمات التدرج الرئاسي وهذا لا ينسجم مع الاستقلال المالي والاداري الذي تتمتع به الهيئات اللامركزية.

2 - رقابة الاجهزة المتخصصة

استوجب تطور مهام الادارة العامة ضرورة وجود متابعة فعالة ومتخصصة بغية حسن اداء العمل وزيادة الانتاجية، ولما كان المفهوم الحديث للرقابة يتطلب اختصاصاً وتقنية ومتابعة تتعدى في أكثر الاحيان قدرة المشرفين والامكانات الموضوعية بتصرفهم، فقد عملت غالبية الدول الى ايجاد اجهزة متخصصة، تزود بالعناصر البشرية والفنية اللازمة للقيام بأعمال المراقبة.

ويتميز هذا النوع من الرقابة بكونه نشاطاً تقوم به اجهزة مستقلة ومتخصصة تقوم بمهمة الرقابة الخارجية على نشاط الاجهزة الحكومية، وعلى الرغم من انه يمارس في إطار السلطة التنفيذية الا انه يكون خارج التنظيم الاداري، حيث تنصب الرقابة على مشروعية التصرفات من النواحي الاجرائية والمالية، كما تنصب على الجانب الفني للاداء وتكاليف الاداء.

ان التطورات الحديثة في نظم الرقابة الادارية دفعت بالدول للاخذ بفكرة انشاء نظام مستقل للرقابة الادارية، ونلاحظ ان مسميات هذه الاجهزة تختلف من بلد الى اخر كالنيابة العامة في مصر او ديوان الرقابة المالية وهيئة النزاهة في

(32) د. محمود عبد المجيد المغربي، المدخل الى القانون الاداري الخاص، الجزء الثاني، دار البلاد، طرابلس، 1984، ص94

(33) عمر محمد الشوبكي، مبادئ الرقابة على اعمال الادارة في الاردن، المنظمة العربية للعلوم الادارية، عمان، 1981، ص304.

العراق⁽³⁴⁾، وسبب انشائها هو مراقبة الإدارة ذاتها لأن الإدارة لا يمكن أن تراقب نفسها بنفسها لأنها تكون أداة قهر وتحكم. وقد تكون بدون جدوى في بعض النظم، ولأن السلطة الرئاسية ليست معصومة من الخطأ فهي قد تخطئ وقد تتحرف وقد تسيء استعمال سلطتها إزاء المرؤوسين، ويجب نتيجة لذلك إخضاعها لرقابة سلطة أعلى تملك مساءلتها عن أخطائها أو انحرافها، ولكي تتمكن هذه السلطة العليا من مباشرة اختصاصها فيما يتعلق بإجراء الرقابة والتفتيش على الأجهزة الإدارية المختلفة يجب أن تكون مزودة بأجهزة فنية تعاونها في مباشرة هذا الاختصاص⁽³⁵⁾.

يعدّ وجود الأجهزة الرقابية المتخصصة ضرورياً لتمام عملية الرقابة، إلا أنه يجب ملاحظة أن من الضروري أن لا تكون هناك مبالغة في عدد هذه الأجهزة الرقابية المتخصصة، لأن ذلك سيؤدي إلى أن تكون هنالك ازدواجية في العمل الرقابي وتتداخل المهام بين الهيئات الرقابية المتعددة كما أنه سيكون على الدولة أعباء مالية ثقيلة، لذلك نرى بضرورة أن يكون هناك تنظيم رقابي مركزي يتولى القيام بالمهام الرقابية المتمثلة بالتحريات، وجمع الأدلة، وتلقي الشكاوى، وإجراء التحقيق وإقامة الدعوى ضد من تثبت مسؤوليته، أو اتخاذ إجراء عقابي معين.

أن وجود مثل هذا التنظيم الرقابي المركزي لا يمنع من أن تكون هناك فروع موجودة بالأقاليم والمحافظات تابعة لهذا التنظيم المركزي لمباشرة عملية الرقابة على دوائر الدولة الموجودة في المحافظات وعلى الوحدات المحلية المنتشرة فيها. ويمكن أن تكون هناك فروع متخصصة لهذا التنظيم المركزي الإداري، كأن يكون هناك فرع متخصص بالرقابة على الأمور المالية وآخر مختص بالإجراءات الإدارية وآخر بالنواحي الفنية، ووجود مثل هذه الفروع المتخصصة لا يشكل تعارضاً مع التنظيم المركزي للرقابة بل على العكس يؤدي إلى القيام بالمهمة الرقابية على أتم وجه.

المبحث الثاني

الجهات الرقابية على العقود الحكومية

تعرف الرقابة الإدارية بوجه عام بأنها عملية تحديد الانحرافات عن الخطط، وبيان أسبابها، ومن ثم اتخاذ الإجراءات التصحيحية لمعالجتها بما يساعد على تحقيق الأهداف، ونفهم من التعريف المتقدم بأن الرقابة الإدارية تنصرف إلى جميع النواحي الإدارية والقانونية والمالية والفنية ذات الصلة بعملية التعاقد،

عليه سنبحث الدور الرقابي الذي تلعبه هذه الجهات في مطلبين الأول يتحدث الجهات التي تمارس الرقابة الداخلية على تنفيذ العقد الإداري، والثاني يتناول الجهات التي تمارس الرقابة الخارجية على تنفيذ العقد الإداري.

المطلب الأول

الجهات التي تمارس الرقابة الداخلية على تنفيذ العقد الإداري

للاحاطة بالموضوع سنتناول في هذا الفرع الجهات التي تقوم بمهمة الرقابة الداخلية على تنفيذ العقد الإداري، إذ يمارس هذه النوع من الرقابة من قبل دائرة المهندس المقيم في المشروع أو ما يسمى بجهاز الإشراف الهندسي، وتمارس كذلك من قبل الوزير المختص، ورقابة الدائرة القانونية أو القسم القانوني، ثم رقابة دائرة الرقابة والتدقيق الداخلي ورقابة دائرة العقود الموجودة في الوزارات والجهات غير المرتبطة بوزارة، وسنبحث بعض هذه الجهات وفقاً للترتيب المبين في أدناه:

(34) توفيق محمد علي الشيخ حسين، حماية الجهاز الحكومي من الفساد الإداري، طبعة الأولى، دار الضياء للطباعة، بغداد، 2010، ص 107.

(35) د. محمد فؤاد مهنا، سياسة الوظائف العامة وتطبيقاتها، دار المعارف، 1967، ص 578.

الفرع الاول

دائرة المهندس المقيم

اول جهة تمارس الرقابة الادارية في مرحلة تنفيذ العقد الاداري وبالتحديد عقود المقاولات، بحكم كونه المشرف المباشر على تنفيذ العقد، وهو عبارة عن مجموعة من المهندسين والعاملين في قطاع المقاولات للاشراف والمراقبة على تنفيذ الاعمال واتخاذ الاجراءات الضرورية وتقادي المعوقات التي من شأنها ان تؤثر على سير الانجاز في المشروع ومتابعة انجاز مراحل المشروع ابتداءً من فكرة المشروع ودراسة الجدوى و تخصيص الموقع الى الاستلام النهائي للمشروع وصدر شهادة الاستلام واجراء الذرعات⁽³⁶⁾ للاعمال المنجزة وتسديد مستحقات الطرف الثاني⁽³⁷⁾. ويتكون جهاز الاشراف الهندسي من فئتين:

1 . فئة الاشراف غير المباشر او ما يعرف (بالمهندس): وهو من يعنيه صاحب العمل من وقت لآخر ليمارس سلطات المهندس الواردة في المقولة، والذي يجب ابلاغ اسمه تحريرياً الى المقاول⁽³⁸⁾. ويقصد به الشخص الطبيعي، او المعنوي المدون اسمه في القسم الثاني من شروط المقولة، ويفترض ان يكون المهندس عادلاً محايداً في قراراته واجراءاته التي ينفذها، ووفقاً للشروط والمواصفات وتكون قابلة للاعتراض عليها من أي من طرفي العقد، عليه فإن اختيار المهندس يجب ان يتم على اساس نظرة موضوعية اساسها الخبرة وحسن التعامل والأمانة في اداء الواجب والثقة في النفس، وان المشاركة الفعالة من قبل المهندس في اجراء الفحوصات وتقديم الملاحظات والمقترحات وتدقيق التصميمات والمخططات والمسوحات التي تساهم في انجاز الأعمال دون تأخير وفق جداول الكميات والمواصفات والخرائط، نقل الى حد كبير من المشاكل والمنازعات بين رب العمل والمقاول وكلها امور تنعكس على صالح المشروع⁽³⁹⁾، والمهندس يكون مكلفاً بالرقابة والاشراف على تنفيذ الأعمال، حيث يكون الاشراف على التنفيذ عملاً وقائياً ضد اخطاء واهمال المقاولين وتبدو اهمية هذا الامر، اذا لاحظنا ان مسؤولية هؤلاء المقاولين عما يحدث من اخطاء فيما اقاموه من مباني لا تكون الا لفترة عشر سنوات من وقت تسليم الأعمال وهي مدة قد تكون قصيرة بالنسبة لبعض الأعمال الهامة، وتتخلص مهمة الرقابة على التنفيذ، مراجعة التصميمات وتصحيح ما يمكن ان يكون فيها من أخطاء قبل ان توضع موضع التطبيق، كما يقع عليه التأكد من مطابقة الأعمال للتصميمات ومن صلاحية المواد المستخدمة فيها ومطابقتها للمواصفات المحددة بالمقاييس⁽⁴⁰⁾، وكذلك عليه التأكد من حال التربة ومدى صلاحيتها وتحملها للأعمال المراد تنفيذها.

2 . الفئة الثانية وتتكون من المهندس المقيم ويساعده عدد من المهندسين والفنيين واداريين من ذوي الاختصاص وعاملين مساعدين اخرين، ويسمى جهاز الاشراف المباشر. ويعرف المهندس المقيم بأنه اي مشرف يعينه المهندس

(36) اسلوب لتعيين وتحديد واحتساب كمية و قيمة العمل المنجز والغرض منها بيان مقدار العمل والاثمان التي تدفع للمقاول على اساس الكميات التي تنفذ قبلاً سواء كانت تلك الكميات اقل ام اكثر من الكميات الواردة في الجداول والخرائط والرسوم الذرعة وهي اسلوب عمل معتمد في عقد الاشغال العامة لتمويل المقاول خلال فترة التنفيذ. انظر د. ياسين كريم محمد الحلفي، سلطة الادارة في الرقابة على تنفيذ عقد الاشغال العامة، دراسة مقارنة، اطروحة دكتوراه، كلية القانون، جامعة بغداد، 1996، ص114.

(37) دليل المهندس المقيم للمشاريع الانشائية، مصدر سابق، ص13.

(38) المادة 1/هـ من القسم الاول من كل من الشروط العامة لمقاولات اعمال الهندسة المدنية وشروط المقولة لأعمال الهندسة الكهربائية والميكانيكية والكيميائية تنص على انه المهندس يقصد به الشخص او الأشخاص او المؤسسة او الشركة المسمى في القسم الثاني من شروط المقولة او من يعنيه صاحب العمل من وقت لآخر ليمارس سلطات المهندس في المقولة والذي يجب ابلاغ اسمه تحريرياً الى المقاول.

(39) د. المهندس نجم الدين العاني، اهمية اعداد المقولة والوثائق المكونة لها و اثرها في التحكيم، مصدر سابق، ص3130.

(40) د. محمد شكري سرور، مسؤولية مهندسي ومقاولي البناء والمنشآت الثابتة الأخرى، دراسة نقدية، دار الفكر العربي، 1985، ص73 . 83.

من وقت الى اخر ليقوم بالاعمال المنصوص عليها في المادة الثانية من كل الشروط العامة لمقاولات اعمال الهندسية المدنية وشروط المقولة لاعمال الهندسة الكهربائية والميكانيكية والكيميائية، والذي يجب ابلاغ صلاحياته تحريرياً من المهندس الى المقاول، ويساعد المهندس المقيم مجموعة من المهندسين (، معماري، ميكانيك، تخطيط، مدني، برمجة... الخ) من ذوي الاختصاصات المختلفة في اعمال الاشراف على التنفيذ الموقعي فيقدمون له المساعدة في اعمال الهندسة المدنية (بناء او انشاءات)، او اعمال المساحة، او اعمال الهندسة الصحية او الكهربائية، او اعمال تكييف الهواء او اعمال الرسم الهندسي⁽⁴¹⁾. والى جانب المهندس المقيم يوجد هناك مكتب استشاري، يتكون من جماعة هندسية وفنية اجنبية او محلية، تعمل مع المهندس المقيم يقدمون له الاستشارات المطلوبة في ضوء حاجة اعمال الاشراف الهندسي، ويتم تحديد اجورهم ومهامهم بموجب عقود تبرم بين رب العمل وبينهم، ويساعد المهندس المقيم ايضاً مجموعة من العاملين في المختبرات الحقلية (المركز الوطني للمختبرات) يجرون فحوصات مختبرية للمواد الداخلة في تنفيذ العمل وتشمل مهندسين وفنيين وعاملين اخرين، ويوجد ايضاً جماعة فنية متخصصة في عملية المسح الكمي وتدقيق اعمال الذرعات الشهرية والنهائية ودراسة اوامر التغيير ومجموعة وسطية من ملاحظين فنيين من ذوي الاختصاصات المختلفة يساعدون المهندس المقيم في عملية الاشراف الهندسي كل حسب اختصاصه وتحدد مهامهم وارتباطاتهم بالجماعة الهندسية العاملة بتوجيه من المهندس المقيم ووفق طبيعة وحجم وموقع المشروع، بالاضافة الى الاداريين والماليين، ويمثلون الجماعة المساعدة لإدارة شؤون الافراد العاملين في دائرة المهندس المقيم واعمال الطباعة والامور الحسابية والجمركية واستلام وتوزيع البريد، وجماعات مساعدة اخرى من سائقي وسائط النقل والحرس وعمال اخرين وتحدد اعدادهم ومهامهم في ضوء حجم وطبيعة موقع المشروع⁽⁴²⁾. جهاز الاشراف غير المباشر يعدّ مسؤول عن كل ما يتطلبه العمل من اشراف لإنجاز الاعمال الخاصة بالجهة المنفذة، ويحق له منح صلاحياته وواجباته كلها أو جزء منها الى المهندس المقيم الذي تم تعيينه من قبله⁽⁴³⁾.

الفرع الثاني

رقابة الوزير المختص او من هم بحكمه

كل جهة ادارية اذا تمتعت بشخصية معنوية⁽⁴⁴⁾، تستطيع ان تدخل في علاقات تعاقدية، والذي يمارس سلطة الرقابة على اعمالها ومنها العقد يمثل الجهة الادارية رئيسها الاعلى، اما في حالت اذا لم تتمتع الجهة الادارية بالشخصية المعنوية، فيجب ان يكون تعاقدتها باسم الجهة التي تتبع اليها ادارياً، ان هذه التبعية الادارية، تعني ان لكل وزير ان يشرف على وزارته ويمارس السلطات المنصوص عليها في القوانين والتعليمات النافذة وتكمن اهمية اشراف الوزير على تنفيذ العقود التي تبرمها وزارته، لكون تنفيذ هذه العقود يستوجب تخصيصات مالية عالية وكلف من جانب ولاارتباطها بالاقتصاد الوطني من جانب اخر⁽⁴⁵⁾.

يكون من اختصاص الوزير اقرار الميزانيات التقديرية لوزارته وللمؤسسات الحكومية التابعة لها، وعند التنفيذ لا يجوز

(41) دليل المهندس المقيم، مصدر سابق، ص14.

(42) دليل المهندس المقيم، مصدر سابق، ص14.

(43) تنص المادة (2) الفقرة الثانية من الشروط العامة لمقاولات اعمال الهندسة المدنية على انه (للمهندس ان يخول (ممثّل المهندس) تحريرياً من وقت لآخر أياً من السلطات والصلاحيات المنوطة به وعلى المهندس في هذه الحالة ان يزود المقاول بنسخة من ذلك التحويل).

(44) الشخصية المعنوية هي حقيقة هي عبارة عن اسلوب اوجده الفن الاداري من شأنه تفسير الحقوق التي تتمتع بها هيئات معترف لها بهذه الشخصية بصورة مستقلة عن الحقوق التي يتمتع بها الافراد المنتمون اليها فيمتلكها الشخص المعنوي ولا يملكها افرادة ويصبح الشخص المعنوي مسؤولاً دون ان توزع هذه المسؤولية ونتائجها على افرادة. د. سليم سليمان، خلاصة القانون الاداري، مصدر سابق، ص190.

(45) احسان العطار، استخدام المسار الحرج في تخطيط المشاريع، مجلة مهندسون، تصدرها نقابة المهندسين في العراق، العدد السادس، السنة الرابعة، 1988، ص18 نقلاً عن ياسين كريم الحلفي، سلطة الادارة في الرقابة على تنفيذ عقود الاشغال العامة، مصدر سابق، ص100.

تجاوز بنود الاتفاق الا بالرجوع الى الوزير المختص فالوزير له حق اصدار التعليمات والتوجيهات لاصلاح الخطأ او الانحراف وطرق علاجه⁽⁴⁶⁾. وكذلك يعدّ الوزير المسؤول الاول عن تحقيق النزاهة في التشكيلات التابعة له بمساعدة الاجهزة الرقابية واتخاذ الاجراءات الصارمة بحق الفاسدين واحالتهم الى النزاهة، فهو يكون مسؤولاً عن شؤون وزارته امام مجلس الوزراء. وتتمثل رقابة الوزير المختص او من هم بحكمه بالمصادقة على التوصية بالاحالة الصادرة من لجان تحليل ودراسة العطاءات⁽⁴⁷⁾، ويمارس الوزير المختص او من هم بحكمه سلطة البت في الاعتراضات التي تقدم من قبل مقدمي العطاءات ممن لن ترسو عليهم المناقصة بناءً على توصية من لجنة خاصة تتولى مهمة النظر في هذه الاعتراضات⁽⁴⁸⁾، وتعد هذه السلطة مظهراً من مظاهر الرقابة اللاحقة التي تمارس من قبل الادارة المتعاقدة ذاتها لضمان التزامها باحكام القانون⁽⁴⁹⁾. فيما يتعلق بمرحلة تنفيذ العقد الاداري فإن صلاحية الوزير المختص او من هم بحكمه تظهر في مجالات عديدة، فهو المختص باطلاق الصرف او تخفيضه للاعمال والمشاريع الاستثمارية⁽⁵⁰⁾، وكذلك صرف المبالغ المتبقية لتنفيذ المشاريع والاعمال في حدود الصلاحيات المالية المخولين بها ضمن الكلفة الكلية والتخصيصات السنوية، ومع وجوب مراعاة ما يرد من تعليمات بخصوص اطلاق الصرف على المشاريع المصادق عليها ولرئيس جهة التعاقد ان يختار اسلوب تنفيذ المشروع كـ(اسلوب تسليم مفتاح)⁽⁵¹⁾ او(اسلوب التصميم والتنفيذ من خلال استخدام اسلوب الدعوة المباشرة او اسلوب المناقصة العامة او المناقصة بمرحلتين او...الخ)المنصوص عليهم في تعليمات تنفيذ العقود الحكومية

(46) ياسين كريم الحلفي، سلطة الادارة في الرقابة على تنفيذ عقود الاشغال العامة، مصدر سابق، ص100.

(47) ظوابط رقم 3 الملحقة بتعليمات تنفيذ العقود الحكومية رقم 2 لسنة 2014 الصادرة عن وزارة التخطيط الفقرة ثالث عشر/ ب (تقوم لجان تحليل العطاءات برفع التوصيات الخاصة بالارساء الى اللجنة المركزية للمراجعة والمصادقة على الاحالة المخولة صلاحية التفاوض مع صاحب افضل عطاء للتوصل الى الكلفة التخمينية (على ان تراعى الصلاحية المالية للتعاقد) و في حالة تجاوز موضوع البت في التعاقد صلاحية رئيس جهة التعاقد فعليه مفاتحة لجنة العقود المركزية في الامانة العامة لمجلس الوزراء لاستحصال الموافقات الاصولية لاغراض الاحالة وخلال مدة لا تتجاوز (14) اربعة عشر يوماً من تاريخ احالة الموضوع عليها وتعد الموافقة حاصلة ضمناً عند عدم البت فيها بعد مضي هذه المدة). ان لجنة العقود المركزية في الامانة العامة لمجلس الوزراء هي الجهة الثانية المخولة بالاحالة بعد لجان الترسية المشار اليها في المادة (19/7) من التعليمات المذكورة ولقد حدد مجلس الوزراء صلاحية الوزراء ورؤساء الجهات غير المرتبطة بوزارة والمحافظين بالموافقة على العقود بموجب قراره ذي الرقم (90) لسنة 2009 المتخذة بالجلسة الاعتيادية الحادية عشرة المنعقدة بتاريخ 2009/3/29، حيث اعطى الوزراء ورؤساء الجهات غير المرتبطة بوزارة صلاحية الموافقة على العقود التي لا تزيد اقيامها على (100) مليون دولار، وصلاحية المحافظين بالموافقة على العقود التي لا تزيد اقيامها على (50) مليون دولار، واعطاء القرار المذكور للرئيس الاعلى صلاحية تحويل رؤساء التشكيلات التابعة له مراجعة ومصادقة العقود التي لا تتجاوز اقيامها (20) مليون دولار. وفيما يتعلق بالعقود التي تتجاوز اقيامها الصلاحيات الممنوحة للوزراء ورؤساء الجهات غير المرتبطة بوزارة والمحافظين فأمن مجلس الوزراء بموجب قراره ذي الرقم (372) لسنة 2011 الصادر بتاريخ 2011/10/6، اعطى لجانه القطاعية صلاحية الموافقة على احالة المناقصة التي تزيد على صلاحية رؤساء جهات التعاقد ولغاية (250) مليون دولار، وما زاد على ذلك تعرض على مجلس الوزراء من قبل اللجنة القطاعية المعنية للموافقة عليه.

(48) تنص المادة (7) البند اولاً من تعليمات تنفيذ العقود الحكومية رقم (2) لسنة 2014 التي تبين آلية فض المنازعات قبل التعاقد على انه: تشكيل لجنة مركزية للنظر بالاعتراضات المقدمة من قبل مقدمي العطاءات على قرارات الإحالة في كل جهة تعاقد، تقوم هذه اللجنة بعد دراسة الاعتراضات بتقديم توصية بموضوع الاعتراض واسبابه الى رئيس جهة التعاقد خلال مدة لا تتجاوز (14) اربعة عشر يوماً، وعلى رئيس جهة التعاقد او من يخوله البت في التوصية خلال (7) ايام من تاريخ ايداع التوصية في مكتبه ويعد عدم البت فيها رفضاً للاعتراض عند مرور هذه المدة. انظر المادة (7) (تسوية المنازعات) من التعليمات المذكورة.

(49) د. رعد هاشم أمين التميمي، النظام القانوني لعقد التجيز، مصدر سابق، ص109 . 111.

(50) انظر (1) من صلاحيات الوزير المختص او رئيس جهة التعاقد الواردة في تعليمات تنفيذ الموازنة الاتحادية لعام 2015، ص22.

(51) يقصد باسلوب المشروع الجاهز او المفتاح باليد: المشروع الذي يلزم المقاول بموجب العقد المبرم معه ولقاء المبلغ المثبت فيه بتنفيذ كافة مراحل، بما في ذلك اعداد التصاميم الاساسية والتفصيلية حتى تشغيله وتسليمه وصيانته، ولا يتم اللجوء الى هذا الاسلوب الا في الحالات التي تقتضيها المصلحة العامة لاهمية المشروع وبعد التأكد من عدم امكانية تنفيذ المقاول بالطرق والاساليب الاخرى. اعوام وزارة التخطيط، دائرة العقود الحكومية العامة/قسم التنسيق والمتابعة ذي العدد 10676/7/4 في 2013/5/8.

رقم (2) لسنة 2014 بعد استحصال موافقة وزارة التخطيط⁽⁵²⁾، ويمكن لرئيس جهة التعاقد ان يقوم بتغيير الجهة المنفذة ضمن الوزارة الواحدة للمشاريع والاعمال التي تتولى الوزارة المختصة مسؤولية تنفيذها، على ان يقوم باعلام وزارة التخطيط والمالية بهذا التغيير، وله ان يمنح مكافأة نقدية لمن يكلف بمهام واعمال محددة تؤدي الى الاسراع في العمل او المشروع او اكماله او تقليل كلفته او تحسين نوعيته او لمن يقوم بدراسات او بحوث او اعمال تخدم المشروع وله ايضاً ان يعين موظفين مؤقتين ممن يقضي تعيينهم تنفيذ المشاريع او الاعمال، ويستطيع رئيس جهة التعاقد ان يأمر باستيفاء الغرامات التأخيرية وفقاً للمادة (9/رابعاً) من تعليمات تنفيذ العقود الحكومية رقم (2) لسنة 2014 المعدلة او اي تعليمات تحل محلها على ان يقوم باتخاذ الاجراءات اللازمة لسحب العمل والتنفيذ على حساب المتعاقد المخل بالتزاماته بعد انتهاء المدة المحددة، الاحتياط المخصص للمقاوله مع اعلام وزارة التخطيط بذلك، ويملك رئيس جهة التعاقد ان يبت في القضايا المتعلقة بالتعاقد مع الفنيين والاختصاصيين العراقيين والعرب والأجانب⁽⁵³⁾.

ان الواقع العملي يشير الى ان الوزير او رئيس جهة التعاقد يمارس رقابته في مرحلة تنفيذ العقد الاداري من خلال زيارته الى مواقع العمل للاطلاع والاشراف ميدانياً على واقع التنفيذ فيما يتعلق بعقود المقاوله وتهدف هذه الرقابة الى تقييم الانحرافات وتصحيح الاخطاء ومعالجة اوجه النقص والاهمال، فهي وسيلة لضمان حسن التنفيذ، الامر الذي يساعد الادارة والمتعاقدين معها في تنفيذ الالتزامات التعاقدية على اكمل وجه.

المطلب الثاني

الجهات التي تمارس الرقابة الخارجية على تنفيذ العقد الاداري

هناك جهات ادارية تمارس الرقابة الخارجية على العقود الادارية لضمان التنفيذ الافضل لها بالاضافة الى الجهات التي تمارس الرقابة الداخلية على تنفيذ تلك العقود. وهذا النوع من الرقابة هو متمم للرقابة الداخلية على تنفيذ العقد الاداري وفي الوقت نفسه فإن الاخذ بأسلوب الرقابة الخارجية لا يعني انتقاء الحاجة الى الرقابة الداخلية فكل منهما يكمل الآخر ويتممه⁵⁴، وتتمثل هذه الجهات التي تمارس هذه الرقابة بمجلس الوزراء ودائرة العقود الحكومية في وزارة التخطيط، وقد تستعين الادارة بأجهزة متخصصة لممارسة هذه الرقابة الخارجية وتتمثل هذه الاجهزة بهيئة النزاهة وديوان الرقابة المالية وعليه سندرس هذا المطلب في ثلاث فروع نتحدث في الاول منها عن رقابة مجلس الوزراء على تنفيذ العقود الادارية، ونتناول في الثاني دراسة رقابة وزارة التخطيط على تنفيذ هذه العقود ونتحدث في الثالث عن الاجهزة التي تستعين فيها الادارة لممارسة الرقابة على تنفيذ هذه العقود وهي ديوان الرقابة المالية و هيئة النزاهة

الفرع الاول

رقابة مجلس الوزراء على تنفيذ العقد الاداري

الدستور العراقي لعام 2005 منح مجلس الوزراء اختصاصاً رقابياً واضحاً و لم يشرك معه رئيس الجمهورية في ممارسة هذا الاختصاص، اذ حدد صلاحياته ومن ضمنها صلاحية تنفيذ السياسة العامة للدولة والاشراف على عمل الوزارات

(52) انظر (3/ب، د) من صلاحيات الوزير المختص او رئيس الجهة غير المرتبطة بوزارة او امين بغداد من تعليمات تنفيذ الموازنة الاتحادية لعام 2015، ص22.

(53) انظر (19) من صلاحيات الوزير المختص ذاتها، ص27.

(54) د. يوسف محمود جربوع، اعتدال محمد سعيد الحلو، دور المراجع الداخلية والخارجية في قياس الكفاءة والفاعلية وتقييم الاداء في المشروعات الاقتصادية في فلسطين، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، العدد العاشر، 2005، ص107.

والجهات غير المرتبطة بوزارة⁽⁵⁵⁾.

يمارس مجلس الوزراء في العراق، رقابة واسعة ومتنوعة على عمل الوزارات والجهات غير المرتبطة بوزارة، باعتباره يمثل السلطة التنفيذية فهو مكلف بالاشراف على عمل الوزارات والجهات غير المرتبطة بوزارة، ويمارس المجلس عدداً من الاختصاصات فهو يتولى اعداد مشروعات القوانين التي تنظم عمل هذه الوزارات والجهات غير المرتبطة بوزارة و احالتها الى السلطة التشريعية لقرارها وتشريعها، كما انه يصدر الانظمة والقرارات الادارية التي تنظم سائر امور هذه الوزارات والجهات غير المرتبطة بوزارة و يتولى اعداد مشروع الموازنة العامة والحساب الختامي، ويتولى اقرار السياسات الاقتصادية والمالية والنقدية والتجارية التي تضمن حسن تنفيذ هذه الخطط ويتابع مجلس الوزراء ما تم انجازه من مشاريع الخطة وخطط التنمية والخطط العامة.

وقدر تعلق الامر بالعقود الادارية، فإن مجلس الوزراء يباشر رقابته للتحقق من مشروعية تصرفات الجهات المتعاقدة ومدى ملاءمة تصرفاتها للصالح العام وتشدد هذه الرقابة عند تلكؤ اجهزة الدولة في تنفيذ المشروعات المكلفة بها، او عند تنفيذها على وجه لا يتفق مع الشروط الفنية الموضوعة لتلك المشروعات مما يترتب عليه تعطيل الانتفاع بالمال العام او الاضرار به⁽⁵⁶⁾.

ان اساس رقابة مجلس الوزراء على تنفيذ العقود الادارية يرجع الى كون مجلس الوزراء هو من يضع الخطط الاستثمارية للجهات الادارية المتعاقدة او التي يخولها بالتعاقد لتنفيذ مشروع معين، وباتباع اسلوب معين للتعاقد، فالرقابة عملية مرتبطة بعملية التخطيط حيث لا تقوم رقابة بدون تخطيط)، فالرقابة تروم ان يكون التنفيذ مطابقاً للخطة الموضوعة والتعليمات الصادرة والمبادئ المقررة، فهي تكشف عما اذا كان كل شيء يسير حسب الخطط الموضوعة لغرض الكشف عما يوجد من نقاط الضعف والاعطاء وعلاجها وتقادي تكرارها⁽⁵⁷⁾. كما ان موقع مجلس الوزراء في قمة هرم السلطة التنفيذية يجعله مسؤولاً عن ممارسة الرقابة على تنفيذ العقود الادارية، فهو يهدف من وراء رقابته الى حمايتها واموالها مما يهددها من اخطار وتصحيح مسارها عن طريق التوجيه المستمر بما له من سلطات وصلاحيات يكفلها له، الدستور والقوانين لحماية المصلحة العامة.

الفرع الثاني

رقابة وزارة التخطيط على تنفيذ العقد الاداري

تمارس وزارة التخطيط رقابة شاملة على تنفيذ العقود الادارية، من خلال الاشتراك بوضع الخطط و بالتعاون والتنسيق مع الوزارات الاخرى والجهات غير المرتبطة بوزارة وتحديد طريقة تنفيذ المشاريع و متابعتها. حيث يقع على عاتق وزارة التخطيط مهمة الاشراف والمتابعة على نشاط العقود الحكومية العامة وابداء الرأي والمشورة القانونية في شأنها للوزارات والجهات غير المرتبطة بوزارة، ومتابعة تنفيذ المشاريع الاستثمارية وتأمين المستلزمات الفنية والادارية لرفع كفاءة التنفيذ بالتنسيق المباشر مع الوزارات المعنية والجهات المستفيدة، ويفرض على الوزارات والجهات غير المرتبطة بوزارة والاقاليم تزويد دائرة تخطيط القطاعات في وزارة التخطيط بنسخ من التقارير ودراسات الجدوى الفنية والاقتصادية للمشاريع او التقرير الفني للمشاريع الجديدة المقترحة للسنة التي تليها للمصادقة عليها وتحمل تلك الجهات المسؤولية القانونية عن عدم

(55) البند أولاً من المادة (80) من الدستور العراقي 2005.

(56) محمود صالح العادلي، النيابة الادارية في مفترق الطرق، دار الكتاب الجامعي، 1986، ص185

(57) د. عوف محمود الفكاوي، الرقابة المالية . النظرية والتطبيق، مطبعة الانتصار، الاسكندرية، 2001، ص21

تقديم ذلك، وعلى دائرة تخطيط القطاعات في وزارة التخطيط عدم ادراج اي مشروع استثماري لا يتضمن دراسة الجدوى الفنية والاقتصادية او التقرير الفني ما لم يرد به استثناء من الجهات القطاعية المختصة في مجلس الوزراء كما يجب على الوزارات والجهات غير المرتبطة بوزارة تزويد وزارة التخطيط بنسخ من المراسلات الخاصة بالمراسلات التحضيرية والتنفيذية بما فيها اختيار اسلوب التنفيذ والاعلان والاحالة والمباشرة بتنفيذ المشاريع والعقود التي تبرم بشأنها وكذلك تزويدها بنسخ من المراسلات الخاصة باطلاق الصرف⁽⁵⁸⁾.

الفرع الثالث

الجهات التي تبشر الادارة من خلالها الرقابة على تنفيذ العقود الادارية في العراق

تستعين الادارة في الرقابة على تنفيذ عقودها بجهات مستقلة، تتمتع باختصاص رقابي تكفله لها قوانينها الخاصة لما تحتويه من عناصر تتمتع بخبرة وكفاءة عالية في العمليات الرقابية والتدقيقية لتنفيذ العقود الادارية.

وفي العراق تتمثل هذه الجهات بديوان الرقابة المالية وبهيئة النزاهة. لذلك سنبحث هذا الفرع وفق الترتيب الاتي:

الاول يتحدث عن رقابة ديوان الرقابة المالية على تنفيذ العقود الادارية، والثاني يتناول رقابة هيئة النزاهة على تنفيذ هذه العقود على اعتبار ان هذه الاجهزة مسؤولة عن مكافحة الفساد الاداري والمالي في البلد.

اولاً: رقابة ديوان الرقابة المالية على تنفيذ العقود الادارية

يعد ديوان الرقابة المالية اداة السلطة التشريعية في مراقبة المال العام الا انه مستقل مالياً وادارياً⁽⁵⁹⁾، على الرغم من ارتباطه بمجلس النواب كما انه مستقل في التخطيط لعمله الرقابي وتنفيذه في اختيار اساليب الرقابة المتبعة، كما انه لا يخضع لتوجيهات مجلس النواب بطريقة سياسية، اما بالنسبة للسلطة التنفيذية وادارتها فان الديوان مستقل عنها وتخضع لرقابته وان العلاقة بينهما مهنية غير ادارية، ويهدف ديوان الرقابة المالية في جمهورية العراق الى حماية المال العام عن طريق فحص وتدقيق حسابات الجهات الخاضعة للرقابة المالية والتحقق من سلامة تطبيق القوانين، واستخدام المال العام وفق الاغراض المحددة بالموازنة، وكشف حالات الانحراف عن المقاييس وكشف حالات المخالفات المالية، وسوء الاستخدام والتبذير والهدر بالمال العام⁽⁶⁰⁾.

يمارس ديوان الرقابة المالية، الرقابة السابقة استثناء وبتكليف خاص من مجلس النواب او مجلس الوزراء، مثل تدقيق اجراءات التعاقد السابقة للتنفيذ للعقود والرقابة اللاحقة بشكل رئيس⁽⁶¹⁾. بهدف التثبت من ان التنفيذ يتم وفقاً لما تضمنته العقود المبرمة والشروط والمواصفات التي تم التعاقد على اساسها من خلال فحص ومراجعة الاوراق والوثائق المتعلقة بالمشروع كافة للتثبت من سلامتها واتفاقها مع ما تقتضيه القوانين والانظمة والتعليمات السارية، ويحرص الديوان على تدقيق العقود وفق اساليب واجراءات موحدة تتماشى مع الاصول الصحيحة للتدقيق.

(58) تعليمات وصلاحيات تنفيذ نفقات المشاريع الاستثمارية البند سادساً الفقرات أ، ب، ج، د / الفصل الرابع لعام 2015، ص19.

(59) عن عبد الستار حمد امجاد الجميلي، رقابة الهيئات المستقلة على تنفيذ الموازنة العامة للدولة، رسالة ماجستير، كلية الحقوق، جامعة النهرين، 2004، ص103

(60) المادة 4، قانون ديوان الرقابة المالية رقم (31) لسنة 2011

(61) دليل ديوان الرقابة المالية/جمهورية العراق، 2009، ص17. 18

ثانياً: رقابة هيئة النزاهة على تنفيذ العقد الإداري:

وهي جهاز حكومي مستقل⁽⁶²⁾ يهدف إلى تنفيذ وتطبيق قوانين مكافحة الفساد ومعايير الخدمة العامة واقتراح التشريعات الإضافية عند الضرورة فضلاً عن تنفيذ مبادرات التوعية وتنقيف الجمهور بغية تقوية مطالبه إيجاباً قيادة نزاهة وشفافية تتمتع بالمسؤولية وتخضع للمحاسبة. وتتولى هيئة النزاهة العامة مهام أساسية في الحد من الفساد المالي والإداري حيث تعمل الهيئة على المساهمة في منع الفساد ومكافحته عن طريق التحقيق بواسطة محققين مختصين بإشراف قاضي تحقيق ومتابعة قضايا الفساد أينما وجدت، ويرجع اختصاص الهيئة التحقيقي في قضايا الفساد على اختصاص الجهات التحقيقية العسكرية والجهات التحقيقية لدى قوى الأمن الداخلي، ويتوجب على تلك الجهات إيداع الأوراق والوثائق والبيانات المتعلقة بالقضية إلى هيئة النزاهة متى ما أرادت الهيئة ذلك⁽⁶³⁾، وتستطيع الهيئة بقرار من رئيسها حفظ الأخبار، دون عرضها على قاضي التحقيق المختص إذا وجد الرئيس أنها لا تتضمن جريمة أو إذا ثبت لديه بالتحريات والتحقيقات الأولية عدم صحة الأخبار أو كذبه، ويستطيع قاضي التحقيق طلب أي أخبار قد حفظ سابقاً واتخاذ ما يراه مناسباً بشأنه وفقاً للقانون⁽⁶⁴⁾. أما عن رقابة هيئة النزاهة على تنفيذ العقود الإدارية، فإن هيئة النزاهة تختص بالتحقيق في جرائم الانتفاع في عقود الأشغال أو المقاولات أو التعهدات، وتعد هذه الجرائم من الجرائم الملحقة بالاختلاس، الذي يعتبر من الجرائم المخلة بواجبات الوظيفة العامة، حيث يستغل الموظف أو المكلف بخدمة عامة عمله المختص به للانتفاع على حساب المصلحة العامة

وأخيراً نقول إن قوانين كل الأجهزة الرقابية العليا تتضمن نصوصاً تعطي لها الحق في متابعة تنفيذ القوانين والقرارات الإدارية التي تصدر لتنظيم العمل بالجهات الخاضعة لرقابة هذه الأجهزة، ومتابعة الخطة العامة للدولة وتقييم أدائها، وإذا ما استبان لهذه الأجهزة الرقابية وجود قصور أو ثغرات في تلك القوانين واللوائح والقرارات الإدارية، فلا بد من أن توصي في تقاريرها المرفوعة للمعنيين بالدولة بضرورة معالجة هذا القصور وهذه الثغرات حتي يستقيم العمل داخل مؤسسات وأجهزة الدولة المختلفة

المصادر

أولاً: الكتب

1. ابن منظور، للإمام العلامة أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، المجلد الأول، بلا طبعة، دار بيروت للطباعة والنشر، لبنان، 1955، ص 424 و 425 و 426
2. ابن منظور، لسان العرب، المجلد الأول، دار لسان العرب، بيروت، 1955، ص 425.
3. أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، الجزء الخامس، تحقيق د. مهدي المخزومي، د. إبراهيم السامرائي، دار الرشيد، بغداد 1982، ص 154. 155.
4. جاسم محمد الذهبي، مبادئ الإدارة (الأسس والنظرية وأهم القضايا التطبيقية)، الجزء الثاني، بلا مطبعة، بغداد، 1988، ص 79
5. حبيب الهرمزي، الرقابة على المؤسسات العامة، ط1، مطبعة الأوقاف، بغداد، 1971، ص 9.

⁽⁶²⁾ نصت المادة (2) من قانون هيئة النزاهة رقم (3) لسنة 2011 على أنه (هيئة النزاهة هيئة مستقلة تخضع لرقابة مجلس النواب، لها شخصية معنوية واستقلال مالي وإداري، ويمثلها رئيسها أو من يخوله)

⁽⁶³⁾ انظر البند أولاً وثانياً من المادة (11) من القانون هيئة النزاهة رقم (3) لسنة 2011.

⁽⁶⁴⁾ انظر البند أولاً وثانياً من المادة (13) من القانون هيئة النزاهة رقم (3) لسنة 2011.

6. حسين عثمان محمد عثمان، أصول القانون الإداري، ط1، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، 2006، ص631.
7. خولة عيسى صالح، الرقابة الادارية والمالية في الدولة العربية الاسلامية، الطبعة الاولى، بغداد، 2001، ص9.
8. رائد الجابري، الرقابة الادارية، بلا طبعة، الناشر صباح صادق جعفر الانباري، بغداد، 2007، ص2.
9. سيد الهواري، الادارة، الاصول والاسس العلمية، الطبعة الحادية عشر، عين شمس، القاهرة 1996، ص381، انظر كذلك د. بكر قباني، الرقابة الادارية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1987، ص2.
10. سعد العطية، الرقابة على الإنفاق العام في العقود الحكومية، ط1، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2016.
11. صلاح احمد السيد جودة، اصول الرقابة في النظم المعاصرة والشرعية الاسلامية، بلا طبعة، دار النهضة العربية، مصر، 2012، ص21.
12. صباح عبد الكاظم شبيب الساعدي، دور السلطات العامة في مكافحة ظاهرة الفساد الإداري في العراق، ط1، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، 2016، ص 372.
13. علي سعد عمران، القضاء الاداري العراقي والمقارن، طبعة جديدة، مكتبة السنهوري، بغداد، 2011، ص 69.
14. عامر الكبيسي، الادارة العامة بين النظرية والتطبيق، ج2، ط5، بلا مكان وسنة الطبع، ص157 – 158.
15. علي بن محمد الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، 1983، ص210.
16. فؤاد العطار، مبادئ علم الادارة العامة، ط1، دار النهضة العربية، مصر، 1974، ص179.
17. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز ابادي، القاموس المحيط، الطبعة الاولى، القاهرة، 1952، ص75.
18. محمد اعلى بن علي التهانوي، موسوعة اصطلاحات العلوم الاسلامية، الجزء الاول، بيروت، بلا سنة طبع، ص533.
19. وسام صبار العاني، الرقابة القضائية على مشروعية أعمال الإدارة في العراق والنظم المقارنة، الطبعة الثانية مزيعة ومنقحة، بدون ذكر لدار النشر، 2014، ص86-87.
20. يوسف سعد الله الخوري، مجموعة القانون الإداري، ج2، بلا طبعة ومطبوعة، 1999، ص108.

ثانياً: الدساتير

1. الدستور العراقي لسنة 2005

ثالثاً: الانظمة والتعليمات

1. تعليمات تنفيذ العقود الحكومية رقم 2 لسنة 2014
2. تعليمات تنفيذ الموازنة العامة الاتحادية لعام 2018.
3. الشروط العامة لمقاولات اعمال الهندسة المدنية العراقية لعام 1988، تصدرها وزارة التخطيط.

عنوان البحث

**التحكيم على درجتين بين العدالة والنهائية
(دراسة تحليلية نقدية)**

د. يسري عوض عبدالله عبدالقادر¹

¹ مدير الإدارة القانونية لمجموعة شركات الفوزان، الخبر، المملكة العربية السعودية.

بريد الكتروني: alyussrilawfirm@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/51>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/51>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/18م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

يتناول هذا البحث نظام التحكيم على درجتين بوصفه أحد التطورات المعاصرة في الممارسة التحكيمية، ويهدف إلى تقييم مدى مساهمته في تعزيز العدالة التحكيمية في مقابل ما يثيره من إشكالات تتعلق بالسرعة والتكلفة ونهائية الحكم التحكيمي وخطر تحول التحكيم إلى تقاض مقنع. وينطلق البحث من إشكالية محورية مفادها: هل يعد التحكيم على درجتين مساساً بجوهر التحكيم وفلسفته، أم آلية استثنائية يمكن توظيفها لتعزيز جودة الأحكام التحكيمية في منازعات محددة؟ اعتمدت الدراسة المنهج التحليلي النقدي، مدعماً بالمنهج المقارن، من خلال استقراء الآراء الفقهية والممارسات التحكيمية والقضائية، مع إيلاء عناية خاصة لحكم المحكمة العليا الهندية في قضية Centrotrade وما قرره من نسبية مبدأ نهائية حكم التحكيم، وإمكانية إخضاعه لمراجعة تحكيمية اتفاقية محدودة دون المساس بجوهره.

وخلص البحث إلى أن التحكيم على درجتين لا يعد نموذجاً عاماً للتحكيم، ولا ضماناً ذاتية لتحقيق عدالة أعلى، غير أنه يمكن إذا أحسن تصميمه وضبط نطاقه الإجرائي أن يساهم في تعزيز العدالة التحكيمية في المنازعات الدولية المعقدة أو ذات الطبيعة الفنية العالية. وأكدت الدراسة أن الإشكالات المنسوبة لهذا النظام لا تنشأ من التعدد في ذاته، بل من اتساع نطاق المراجعة وغموض الولاية وسوء إدارة الإجراءات. ويوصي البحث بالسماح بالتحكيم على درجتين بوصفه خياراً اتفاقياً استثنائياً، مقيداً بضوابط واضحة توازن بين العدالة والفعالية ونهائية الأحكام، وبما ينسجم مع فلسفة التحكيم وأهدافه العملية.

الكلمات المفتاحية: التحكيم، العدالة، نهائية، إرادة، درجتين، البطلان.

RESEARCH TITLE

Two-Tier Arbitration between Justice and Finality (A Critical Analytical Study)

Abstract

This study examines **tow-tier arbitration** as a contemporary development in arbitral practice and evaluates its impact on arbitral justice considering concerns relating to efficiency, cost, the finality of arbitral awards, and the risk of disguised litigation. It addresses whether tow-tier arbitration undermines the essence of arbitration or constitutes an exceptional mechanism capable of improving the quality of arbitral awards in specific disputes.

Adopting a critical analytical and comparative approach, the study draws on doctrinal analysis and arbitral and judicial practice, with reference to the decision of the Supreme Court of India in *Centrotrade*, which confirmed the relative not absolute nature of arbitral finality and upheld the permissibility of limited, agreement-based arbitral review.

The study concludes that tow-tier arbitration is neither a general mode for arbitration nor an inherent guarantee of superior justice. However, when narrowly designed and procedurally confined, it may enhance arbitral justice in complex international or highly technical disputes. The study demonstrates that the challenges are associated with this mechanism stem primarily from excessive scopes of review and poor procedural design, and therefore recommends permitting tow-tier arbitration as an exceptional, party-driven option, subject to clear safeguards balancing justice, efficiency, and finality.

Key Words: Arbitration, Justice, Finality, Party Autonomy, Tow-Tier, Annulment.

المقدمة:

أصبح التحكيم في العقود التجارية والاستثمارية المعاصرة أحد أهم وسائل تسوية المنازعات، لما يوفره من مرونة إجرائية، وسرعة نسبية في الفصل، وحياد، وسرية فضلاً عن قابليته للتكيف مع الطابع الدولي للعلاقات التعاقدية. وقد ساهم هذا الدور المتنامي للتحكيم في تعزيز الثقة به بوصفه بديلاً فعالاً عن القضاء الوطني، لا سيما في المنازعات العابرة للحدود.

غير أن توسع نطاق التحكيم، وازدياد قيمة المنازعات المعروضة عليه، وتعقيدها الفني والقانوني، قد أفرز تساؤلات جوهرية حول مدى كفاية الضمانات الإجرائية التي يوفرها، وبخاصة في ظل المبدأ المستقر القاضي بنهائية حكم التحكيم وعدم قابليته للطعن إلا في نطاق ضيق يتمثل في دعوى البطلان. وفي هذا السياق، برزت في الممارسة التحكيمية فكرة التحكيم على درجتين، بوصفها آلية اتفاقية تتيح للأطراف مراجعة الحكم التحكيمي الصادر في الدرجة الأولى أمام هيئة تحكيمية ثانية، تؤدي دوراً شبيهاً بالاستئناف.

وقد أثارت هذه الفكرة نقاشاً فقهيًا وقانونيًا واسعاً، إذ يرى اتجاه أن التحكيم على درجتين يعد تطوراً محموداً يعزز العدالة التحكيمية، ويسهم في تصحيح الأخطاء الجوهرية دون اللجوء إلى القضاء الوطني، بينما يرى اتجاه آخر أن هذه الآلية تضعف من فلسفة التحكيم، وتمس أحد أهم مرتكزاته، وهو مبدأ نهائية الحكم، فضلاً عما قد تؤدي إليه من إطالة أمد النزاع وزيادة تكلفته.

وانطلاقاً من هذا الجدل، يسعى هذا البحث إلى تقديم دراسة تحليلية نقدية لنظام التحكيم على درجتين، من حيث مفهومه وطبيعته القانونية، ومزايا وعيوبه، ومدى انسجامه مع المبادئ الأساسية للتحكيم، وصولاً إلى استخلاص ضوابط عملية لتبنيته وصياغته الإجرائية.

أولاً: مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في التوتر القائم بين مبدأ نهائية حكم التحكيم، بوصفه ركيزة أساسية لنظام التحكيم، وبين الاتجاه نحو تبني آليات مرجعية تحكيمية داخلية، وعلى رأسها التحكيم على درجتين، ويثير هذا التوتر تساؤلات حول مدى مشروعية هذه الآلية، وحدودها، وآثارها على فعالية التحكيم وكفاءته، وما إذا كانت تمثل ضماناً إضافية للعدالة أم خروجاً عن فلسفة التحكيم.

ثانياً أسئلة البحث: يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما المقصود بالتحكيم على الدرجتين، وما طبيعته القانونية؟
2. ما الأساس القانوني لاعتماد التحكيم على الدرجتين في ضوء مبدأ سلطان الإرادة؟
3. ما أوجه الاختلاف بين التحكيم على درجتين ودعوى بطلان حكم التحكيم؟
4. ما المزايا التي يحققها التحكيم على درجتين، وما العيوب التي تترتب عليه؟
5. ما الضوابط التي ينبغي مراعاتها عند تبني التحكيم على درجتين تقادياً لإفراغ التحكيم من خصائصه الأساسية؟

ثالثاً: أسباب اختيار البحث:

1. تأتي أهمية هذا البحث من تنامي اللجوء إلى التحكيم على درجتين في المنازعات الدولية المعقدة وذات الطبيعة الفنية أو القيم المالية العالية، وما يرتبط بذلك من إشكالات قانونية عملية تتعلق بالعدالة التحكيمية ونهائية الأحكام وكفاءة الإجراءات.

2. يهدف البحث إلى سد النقص في المعالجة الفقهية المنهجية التي تتناول التحكيم على درجتين تناولاً تحليلياً متوازناً، بعيداً عن الطرح القائم على القبول أو الرفض المطلق، وبما يسمح بتقويم هذا النظام في ضوء فلسفة التحكيم وأهدافه العملية.

3. يسعى البحث إلى بلورة موقف قانوني عملي يوافق بين متطلبات العدالة والفعالية ونهائية الحكم التحكيمي، مستنداً إلى التجارب المقارنة، ولا سيما ما قرره المحكمة العليا الهندية في قضية (Centrotrade)، وبما ينسجم مع الإطار العام للتحكيم المعاصر.

رابعاً: أهمية البحث:

1. الأهمية العلمية:

يسهم البحث في إثراء النقاش الفقهي حول أحد أهم الموضوعات المعاصرة في التحكيم، من خلال تحليل التحكيم على درجتين في ضوء المبادئ العامة للتحكيم ونظريته الحديثة، ولا سيما مبدأ نهائية الحكم التحكيمي وسلطان الإرادة.

2. الأهمية التطبيقية:

البحث إطاراً عملياً يمكن أن يسترشد به الممارسون عند صياغة شروط التحكيم، بما يحد من مخاطر إساءة استخدام آلية التحكيم على درجتين أو تحويلها إلى وسيلة لإطالة أمد النزاع. ي

خامساً: فرضيات البحث:

1. التحكيم على درجتين لا يشكل مساساً جوهرياً بفلسفة التحكيم متى اعتمد بوصفه خياراً اتفاقياً استثنائياً، وخضع لضوابط إجرائية واضحة تحدد نطاق المراجعة وحدد ولاية هيئة التحكيم من الدرجة الثانية.

2. مبدأ نهائية حكم التحكيم ذو طبيعة نسبية لا مطلقة، ويجوز تقييده باتفاق الأطراف من خلال مراجعة تحكيمية محدودة، دون إهدار جوهر النهائية أو تحويل التحكيم إلى تقاض قضائي.

3. الإشكالات العملية المنسوبة للتحكيم على درجتين، كإطالة أمد الخصومة وزيادة التكاليف، لا تنشأ من التعدد في ذاته، وإنما من سوء التصميم الإجرائي واتساع نطاق المراجعة وغياب الضبط المؤسسي.

4. التحكيم على درجتين يمكن أن يسهم في تعزيز العدالة التحكيمية في المنازعات الدولية المعقدة أو ذات الطبيعة الفنية العالية، متى اقتصر على تصحيح الأخطاء الجسيمة أو القانونية، وتولت المراجعة هيئة تحكيم مؤسسية مشهود لها بالكفاءة والخبرة.

سادساً: الدراسات السابقة:

بالرجوع إلى الدراسات القانونية المتاحة، يتضح أن موضوع التحكيم على درجتين لم يحظ بعناية بحثية واسعة، سواء في الدراسات العربية أو الأجنبية، إذ تظل المعالجة العلمية له محدودة ومتناثرة، وغالباً ما تأتي في سياقات جزئية أو من زوايا تختلف عن نطاق المعالجة المعتمدة في هذا البحث.

فعلى الصعيد العربي، تعد من أوائل الدراسات التي تناولت الموضوع في حدود ما وقف عليه الباحث الدراسة التي قدمها د. علي مصطفى الشيخ عام 2012م والمنشورة في مجلة البحوث القانونية والاقتصادية الصادرة عن جامعة المنصورة (كلية الحقوق)، حيث تناول موضوع البحث والإشكالات القانونية المرتبطة بالتحكيم على درجتين بزوايا مختلفة عما تم تناوله في هذا البحث.

كما قدمت الباحثة صفاء سمير جاسم الموسوي دراسة بعنوان "النظام القانوني للتحكيم على درجتين عام 2021م تناولت فيها الإطار القانوني لهذا النظام، ورغم أهمية هذه الدراسة، فإنها لم تتناول بصورة موسعة التوازن بين العدالة التحكيمية والفعالية الإجرائية، ولا الإشكالات التطبيقية المتصلة بولاية هيئة التحكيم من الدرجة الثانية.

ومن ثم يتبين أن الدراسات العربية السابقة، على أهميتها لم تقدم معالجة متكاملة لمسألة التحكيم على درجتين من حيث مبرراته، وحدوده، واشكالاته العملية، وأثره في العدالة التحكيمية ونهائية الأحكام، كما لم تتال هذه الدراسات رغم أهميتها حظها في الانتشار لتكون نواة لدراسات مكملتها، وهو ما يسعى هذا البحث إلى معالجته وإكمال جزء من النواقص في هذا الموضوع، من خلال طرح تحليلي نقدي متوازن، يدمج بين الفقه المقارن والممارسة التحكيمية، ويقدم تصوراً عملياً منضبطاً للسماح للتحكيم على درجتين بوصفه آلية استثنائية لا نموذجاً عاماً.

سابعاً: منهج البحث: يعتمد البحث على:

- المنهج التحليلي: لتحليل المفاهيم القانونية والمبادئ الأساسية ذات الصلة بالتحكيم على درجتين.
- المنهج المقارن: لمقارنة موقف الفقه والتشريعات النموذجية والمؤسسات التحكيمية الدولية.
- المنهج النقدي: لتقييم مزايا وعيوب التحكيم على درجتين واستخلاص الضوابط المناسبة لتبنيه.

ثامناً: حدود البحث: يقتصر هذا البحث على دراسة التحكيم على درجتين في إطار التحكيم التجاري، مع التركيز على التحكيم الدولي والداخلي ذي الطابع التجاري، دون التوسع في التحكيم الإداري أو الاستثماري إلا بالقدر الذي يخدم التحليل المقارن. كما يركز البحث على الجوانب القانونية والإجرائية، دون الخوض في التفاصيل الفنية أو الاقتصادية البحتة.

تاسعاً: خطة البحث: لتغطية موضوع البحث دون استرسال ولإحاطة بكافة جوانب الموضوع سيتم تناوله وفق الهيكلية التالية:

- المطلب الأول: الإطار العام للتحكيم ومبدأ نهائية حكم التحكيم.
- المطلب الثاني: مفهوم التحكيم على درجتين وطبيعته القانونية.
- المطلب الثالث: مزايا التحكيم على درجتين.
- المطلب الرابع: عيوب التحكيم على درجتين.
- المطلب الخامس: إشكاليات نطاق ولاية هيئة التحكيم من الدرجة الثانية وآثارها الإجرائية.
- المطلب السادس: مدى إسهام التحكيم على درجتين في تعزيز العدالة التحكيمية.

المطلب الأول

الإطار العام للتحكيم ومبدأ نهائية حكم التحكيم.

يمثل هذا المطلب الأساس النظري الذي يبنى عليه النقاش اللاحق حول نظام التحكيم على درجتين، إذ لا يمكن تقييم مشروعية هذا النظام، ولا الوقوف على آثاره القانونية والعملية، دون البدء بتحرير ماهية التحكيم، وبيان خصائصه الجوهرية، وفي مقدمتها مبدأ نهائية حكم التحكيم، بوصفه أحد المرتكزات الأساسية التي تميز التحكيم عن القضاء الوطني، وتمنحه خصوصية كوسيلة بديلة لحسم المنازعات.

الفرع الأول: ماهية التحكيم وأساسه القانوني:

يعد التحكيم طريقاً خاصاً لتسوية المنازعات التجارية، سيما المنازعات ذات الطابع الدولي، وقد ارتبط ارتباطاً وثيقاً بتنامي المعاملات التجارية العابرة للحدود. وأسهم هذا الارتباط في تعزيز انتشار التحكيم بوصفه آلية منفصلة لتسوية النزاعات، استجابة لعدة اعتبارات عملية، من أبرزها رغبة المتعاملين في الأسواق الدولية في التحرر بقدر الإمكان من القيود التي

تفرضها النظم القانونية الوطنية المختلفة، سواء ما يتصل بتعدد درجات التقاضي أو ببطء الإجراءات وتعقيدها، فضلاً عن الحاجة إلى قدر أكبر من المرونة الإجرائية. (راشد، 1984)

كما يلي التحكيم حرص الأطراف على تسوية منازعاتهم في إطار يتسم بالسرية، وبأقل قدر ممكن من العلانية والنشر، حفاظاً على أسرارهم التجارية ومراكزهم التنافسية، ويضاف إلى ذلك ما يتيح التحكيم من إمكانية إسناد الفصل في النزاع إلى أشخاص تتوافر فيهم كفاءة مهنية وخبرة تخصصية، تمكنهم من تقديم حلول تحكيمية ملائمة لطبيعة النزاع ومتطلباته الفنية أو التجارية.

■ تعريف التحكيم:

يعرف التحكيم بأنه تولية الخصوم شخصاً أو أكثر يرتضونه للفصل في النزاع القائم بينهم بحكم ملزم (الطيار، 2021)، وهو بهذا المعنى يمثل خروجاً استثنائياً على الولاية العامة لقضاء الدولة. كما يعرف في أبسط صورته بأنه وسيلة اتفاقية لفض النزاعات، يتفق بموجبها أطراف علاقة قانونية معينة على إحالة ما قد ينشأ بينهم من نزاع، أو ما نشأ بالفعل، إلى شخص أو هيئة يختارونها بإرادتهم الحرة للفصل فيه بحكم ملزم لهم، بدلاً من اللجوء إلى القضاء المختص.

ويستفاد من هذا التعريف أن التحكيم يقوم في جوهره على الإرادة الحرة للأطراف، وأنه نظام استثنائي في علاقته بالقضاء، لا يفترض ولا يطبق إلا بناء على اتفاق صريح وواضح، سواء ورد هذا الاتفاق في صورة شرط تحكيم سابق على النزاع، أو مشاركة تحكيم لاحقة على نشوئه.

وقد عرف جانب من الفقه الوضعي التحكيم بأنه: الاتفاق على طرح النزاع على اشخاص معينين يسمون محكمين، ليفصلوا فيه بدلاً من المحكمة المختصة أصلاً بنظره والفصل في موضوعه، وقد يكون هذا الاتفاق لاحقاً على نشوء النزاع فيسمى مشاركة تحكيم، وقد يكون سابقاً عليه في صورة شرط تحكيم يتناول المنازعات التي قد تنشأ مستقبلاً عن علاقة قانونية معينة. (التحيوي، 2003).

كما ذهب جانب آخر من الفقه إلى تعريف التحكيم بأنه: طريق إجرائي خصوصي للفصل في نزاع معين بواسطة الغير، بدلاً عن الطريق القضائي العام (التحيوي، 2003)، وهو تعريف يبرز الطابع الإجرائي الخاص للتحكيم، ويؤكد تميزه عن نظام التقاضي العادي.

أما لجنة الأمم المتحدة للقانون التجاري الدولي (الأونسيترال، 2006) فقد عرفت التحكيم بأنه " اتفاق بين طرفين على أن يحيلوا إلى التحكيم جميع أو بعض المنازعات التي تنشأ أو قد تنشأ بينهما بشأن علاقة قانونية محددة، سواء كانت تعاقدية أو غير تعاقدية" (المادة 1/7) من القانون النموذجي للأونسيترال، وبتعريف قريب من ذلك عرفت اتفاقية نيويورك لعام 1958م اتفاق التحكيم بأنه " الاتفاق المكتوب الذي يلتزم بمقتضاه الأطراف بأن يخضعوا للتحكيم كل أو بعض المنازعات الناشئة أو التي قد تنشأ بينهم بشأن علاقة قانونية تعاقدية أو غير تعاقدية تتعلق بمسألة يجوز تسويتها عن طريق التحكيم.

■ الأساس القانوني للتحكيم:

لقد تعددت آراء فقه القانون الوضعي المقارن بشأن الأساس والطبيعة القانونية لنظام التحكيم، فذهب اتجاه إلى القول باستقلالية التحكيم بوصفه نظاماً أصيلاً للفصل في المنازعات، ورأى اتجاه آخر تكييفه على أساس تعاقدية، في حين نسبته اتجاه ثالث إلى الطبيعة القضائي، ولكل اتجاه مبرراته وحججه (التحيوي، 2003). غير أن الفقه التحكيمي، قديمه

وحديثه، استقر على أن الأساس القانوني للتحكيم يتمثل في مبدأ سلطان الإرادة بوصفه الركيزة الجوهرية التي يقوم عليها هذا النظام الاستثنائي لتسوية المنازعات (الرفاعي، 2003).

ويقصد بسلطان الإرادة تمكين الأفراد، في الحدود التي لا تمس النظام العام ولا تخالف القواعد الآمرة، من تنظيم علاقاتهم القانونية بإرادتهم الحرة، بما في ذلك اختيار وسيلة تسوية المنازعات التي قد تنشأ بينهم. ويعد هذا المبدأ من المبادئ العامة المشتركة بين مختلف الأنظمة القانونية، وإن اختلف مدى تطبيقه من نظام إلى آخر تبعاً للتوازن القائم بين حرية الأفراد ومتطلبات المصلحة العامة.

ويجسد التحكيم التطبيق الأبرز لهذا المبدأ في مجال تسوية المنازعات، إذ يقوم في جوهره على تنازل الأطراف، بإرادتهم عن اللجوء إلى قضاء الدولة، واستبداله بقضاء خاص يختارون اشخاصه واجراءاته. ولا يقتصر سلطان الإرادة في التحكيم على مجرد الاتفاق على اللجوء إليه، بل يمتد ليشمل تحديد نطاق النزاع، وعدد المحكمين وطريقة تعيينهم، والقانون الواجب التطبيق، ومقر التحكيم ولغته، وقواعده الإجرائية، بل وحتى بعض الجوانب الرقابية القضائية على الحكم التحكيمي في الحدود التي يجيزها القانون.

ومع ذلك فإن سلطان الإرادة في التحكيم ليس مبدأ مطلقاً، بل يظل مقيداً باحترام النظام العام، وعدم مخالفة القواعد الآمرة، وضمان الحد الأدنى من الضمانات الإجرائية، كحق الدفاع والمساواة بين الخصوم. ومن ثم يمثل التحكيم توازناً دقيقاً بين حرية الأطراف في تنظيم تسوية منازعاتهم، وبين خضوع هذه الحرية لرقابة قانونية محددة تكفل عدالة الإجراءات وتحمي النظام العام، وهو ما يفسر انتشاره الواسع في المعاملات التجارية الدولية مع بقاء دور القضاء الوطني بوصفه ضامناً أخيراً لسلامة العملية التحكيمية دون التدخل في جوهرها

الفرع الثاني: خصائص التحكيم وأهدافه:

يتميز التحكيم بعدد من الخصائص الجوهرية التي تفسر انتشاره المتزايد في المعاملات التجارية، ولا سيما الدولية منها، ومن أبرز هذه الخصائص ما يلي: (والي، 2000).

أولاً: الطابع الاتفاقي:

فالتحكيم لا يقوم إلا على اتفاق، سواء أكان شرطاً وارداً في عقد، أم مشاركة تحكيم لاحقة على نشوء النزاع، ويترتب على ذلك أن نطاق التحكيم وحدوده يتحددان ابتداءً بإرادة الأطراف، لا بإرادة المشرع أو المحكمة، إذ يختار الخصوم شخصاً أو أشخاصاً محل ثقتهم ليفصلوا في النزاع القائم بينهم.

ثانياً: المرونة الإجرائية:

يتيح التحكيم للأطراف قدراً واسعاً من الحرية في تنظيم الإجراءات، خلافاً لما هو عليه الحال في القضاء، حيث تخضع الإجراءات لقواعد آمرة. وتعد هذه المرونة من أهم أسباب تفضيل التحكيم في المنازعات الفنية أو الدولية التي تتطلب حلولاً إجرائية مرنة ومتخصصة.

ثالثاً: السرعة النسبية في الفصل في النزاع:

يفترض في التحكيم أن يكون أسرع من التقاضي، نظراً لغياب تعدد درجات الطعن، وتبسيط الإجراءات، وتخصيص هيئة للفصل في نزاع محدد، بما يحد من إطالة أمد الخصومة.

رابعاً: السرية:

تعد السرية من الخصائص الجوهرية للتحكيم، ولا سيما في المنازعات التجارية، حيث يحرص الأطراف على عدم إفشاء أسرارهم التجارية أو تفاصيل علاقاتهم التعاقدية.

خامساً: نهائية الحكم التحكيمي:

تعد نهائية الحكم التحكيمي من أبر خصائص التحكيم وأكثرها تأثيراً، إذ يترتب عليها أن الحكم التحكيمي متى صدر صحيحاً ينهي النزاع بصورة قاطعة، ولا يكون محلاً للطعن بالطرق العادية، وإنما يخضع فقط لرقابة قضائية محدودة تتمثل في دعوى البطلان (Redfern et al, 2015) فأحكام التحكيم التي تصدر وفقاً لأحكام قوانين التحكيم لا تقبل الطعن فيها، ويتمتع بحجية الأمر المقضي به (عبيدات، حريزان، 2006).

وتهدف هذه الخصائص مجتمعة إلى تحقيق غاية أساسية، تتمثل في توفير وسيلة فعالة وسريعة لحسم المنازعات، تتلاءم مع متطلبات التجارة والاستثمار، وتحقق قدرًا كافيًا من العدالة، دون إرهاق الأطراف بإجراءات مطولة ومعقدة، ولكن يظل مفهوم نهائية الحكم التحكيمي محل نظر في التحكيم ذوي الدرجتين، حيث يؤجل فيها تحقيقه زمنياً إلى ما بعد استنفاد المسار التحكيمي المتفق عليه، وهذا ما سنتناوله بالتفصيل في الفرع الثالث.

الفرع الثالث: مبدأ نهائية حكم التحكيم وأهميته:

يعد مبدأ نهائية حكم التحكيم حيز الزاوية في النظام التحكيمي برمته، إذ بدونه يفقد التحكيم أحد أهم مبررات وجوده، ويقصد بنهائية الحكم التحكيمي أن الحكم الصادر عن هيئة التحكيم ينهي النزاع المعروض عليها، ولا يجوز إعادة طرحه من جديد أمام هيئة أخرى، سواء كان تحكيمية أم قضائية (أحمد، 2015) إلا في نطاق ضيق واستثنائي في دعوى البطلان، التي لا تقبل إلا بتحقيق أسبابها المحددة على سبيل الحصر في قوانين التحكيم.

وقد كرس معظم التشريعات الحديثة هذا المبدأ، من خلال النص صراحة على أن الحكم التحكيمي يكون ملزماً ونهائياً، مع قصر الطعن فيه على دعوى البطلان، التي لا تعد طريقاً من طرق الطعن في الموضوع، وإنما وسيلة رقابية استثنائية تهدف إلى التحقق من سلامة العملية التحكيمية ذاتها، لا من صحة ما انتهت إليه هيئة التحكيم من تقدير للوقائع أو تفسير القانون. (UNCITRAL. 2006)، إلا أن للاجتهاد الفقهي رأي حول المقصود بنهائية حكم التحكيم، حيث لا يمكن وصفه واعتباره حكماً نهائياً إلا إذا صدر مستوفي لشروطه الشكلية والاجرائية على ضوء ما اتفق عليه الأطراف بما في ذلك المسار التحكيمي المتفق عليه، فإذا كان اتفاق الأطراف مبني على تحكيم ذو درجتين فإن النهائية هنا قد تم إعادة تنظيم له على أساس اتفاقي، وبذلك فإن التحكيم على درجتين لا يلغي مبدأ النهائية وإنما يؤجل تحقيقه زمنياً إلى ما بعد استنفاد المسار التحكيمي المتفق عليه.

ولقد أكدت المحكمة العليا الهندية هذا الفهم في قضية (Centrotrade) حيث قررت أن وصف الحكم التحكيمي بأنه نهائي وملزم لا يعني نهائيته المطلقة لكل الأغراض، وإنما نهائيته في الإطار الذي حدده القانون أو اتفاق الأطراف، وأنه لا مانع من الاتفاق على مراجعة تحكيمية داخلية قبل بلوغ هذه النهائي. (Singh, & Sengupta, 2021)

ونرى أن ربط مبدأ نهائية الحكم التحكيمي بالحكم الصادر عن هيئة التحكيم من الدرجة الأولى في نظام التحكيم على الدرجتين يفضي إلى نتائج بالغة الخطورة على العدالة التحكيمية، ولا سيما في الحالات التي يشوب فيها الحكم الابتدائي خطأ جسيم في تقدير الوقائع أو في تطبيق القانون. فإضفاء النهائية على هذا الحكم، رغم اتفاق الأطراف على مسار

تحكيمى متعدد المراحل، من شأنه أن يفرغ المسار التحكيمى المتفق عليه من مضمونه، ويجعل اللجوء إلى هيئة الدرجة الثانية عديم الجدوى العملية.

وقد شكل هذا الاعتبار أحد المداخل الرئيسية التي دفعت الفقه التحكيمى والممارسة العملية إلى القول بضرورة إيجاد آليات مرجعية داخلية داخل النظام التحكيمى، من بينها نظام التحكيم على درجتين، بوصفه وسيلة لتدارك الأخطاء الجسيمة قبل انتقال النزاع إلى مرحلة الرقابة القضائية المحدودة. ومن ثم فإن القول بنهائية الحكم الابتدائي في هذا السياق لا يخدم غاية التحكيم في تحقيق عدالة فعالة، بل قد يؤدي إلى تكريس حكم معيب لا سبيل لتصحيحه داخل الإطار الذي ارتضاه الأطراف.

وعلى ذلك فإن مبدأ نهائية حكم التحكيم يظل من ركائز النظام التحكيمى، ويظل محتفظاً بهذه السمة في التحكيم على درجتين فقط يكون تحقيقه مؤجلاً إلى ما بعد استنفاد المسار التحكيمى المتفق عليه.

المطلب الثاني

مفهوم التحكيم على درجتين وطبيعته القانونية

يمثل هذا المطلب جوهر الإشكالية التي يدور حولها البحث، إذ يتناول مفهوم التحكيم على درجتين من حيث نشأته، ومضمونه، وأساسه القانوني، وطبيعته الإجرائية، مع تمييزه عن غيره من صور الرقابة على أحكام التحكيم. وتتبع أهمية هذا التحليل من كونه شرطاً لازماً لتقييم مدى انسجام هذا النظام مع المبادئ العامة للتحكيم وفي مقدمتها مبدأ نهائية الحكم التحكيمى، وحدود ما يرد عليه من استثناءات.

الفرع الأول: تعريف التحكيم على درجتين ومظاهر ظهوره:

يقصد بالتحكيم على درجتين (Toe-Tier Arbitration) ذلك النظام الذي يتفق فيه أطراف التحكيم، بموجب شرط أو مشاركة تحكيم صريحة، على أن يكون الحكم الصادر عن هيئة التحكيم الابتدائية قابلاً للمراجعة أمام هيئة تحكيم ثانية تشكل خصيصاً لهذا الغرض، وتتولى إعادة النظر في الحكم، كلياً أو جزئياً، وذلك في الحدود التي يرسمها اتفاق الأطراف. (Born, 2021).

وقد عرف التحكيم على درجتين بأنه: نظام يتاح فيه الطعن على حكم المحكم أمام هيئة تحكيم استئنافية خلال مدة محددة (غالباً ثلاثون يوماً من تاريخ استلام الحكم) ويكون لتلك الهيئة سلطة تأييد الحكم أو تعديله أو الغائه (Bhavya, 2023 & Gayathri).

كما عرف التحكيم على درجتين بأنه: آلية إجرائية يعاد بمقتضاها طرح موضوع النزاع الذي فصلت فيه هيئة التحكيم الأولى أمام هيئة تحكيمية ثانية (استئنافية)، يتم تشكيلها باتفاق الأطراف، لتولى الفصل في النزاع مرة أخرى من حيث الوقائع ومن حيث القانون، على نحو يشابه نظام التقاضي على درجتين من حيث الوظيفة، مع بقاء الخصومة ضمن الإطار التحكيمى المتفق عليه (الموسوي، 2021).

ويستفاد من هذه التعاريف أن التحكيم على درجتين لا يعد مرحلة طبيعية أو لازمة من مراحل التحكيم، ولا يفترض وجوده بمجرد الاتفاق على التحكيم، بل يتطلب إرادة صريحة وواضحة من الأطراف، تنشئ ما يمكن وصفه بالتحكيم الاستئنافية داخل الإطار التحكيمى ذاته، ومن ثم يظل هذا النظام استثنائي على القاعدة العامة التي تقضي بنهائية حكم التحكيم من حيث المبدأ.

وينادي الاتجاه المؤيد لفكرة التحكيم على الدرجتين بضرورة تقنين التحكيم الاستثنائي لجملة من الاعتبارات، من أبرزها:

- استقلال إرادة الأطراف بوصفه المبدأ الحاكم للتحكيم والمنشئ له أساساً كطريق بديل عن القضاء، ومن ثم فإن ذات الإرادة تملك من حيث الأصل حق تقرير إضافة درجة تحكيمية إضافة درجة تحكيمية ثانية متى ارتضى الطرفان ذلك صراحة.
- تعزيز العدالة التحكيمية عبر إتاحة درجة ثانية لتدارك الأخطاء الجسيمة، سواء في تطبيق القانون أو في تقدير الوقائع، قبل الانتقال إلى رقابة القضاء المحدودة المتمثلة في دعوى البطلان، التي لا تمتد في الغالب إلى النواحي الموضوعية أو الأخطاء القانونية. وقد أدى ذلك إلى تخوف متزايد من المخاطر المترتبة على الخطأ غير القابل للتصحيح في حكم تحكيمي نهائي.
- ويقرر بورن في هذا السياق أن استقلال إرادة الأطراف يسمح لهم بالاتفاق على آليات مراجعة داخلية، بما فيها التحكيم الاستثنائي، طالما لا ينتقص من رقابة القضاء المقررة قانوناً على الحكم النهائي، ويؤكد أن نهائية الحكم لا تمنع نظرة ثانية داخل التحكيم إذا اتفق عليها الأطراف صراحة.
- الرغبة في تفادي اللجوء إلى القضاء الوطني من خلال دعوى البطلان، بما تحمله من مخاطر إطالة النزاع وتوسع نطاق التدخل القضائي.
- ارتفاع قيمة المنازعات التجارية المعاصرة، وتعقيد المسائل القانونية والفنية محل النزاع، بما يجعل درجة واحدة من الفصل غير كافية في نظر بعض الأطراف.
- إن الاتفاق على تحكيم استثنائي لا يخالف طبيعة التحكيم في ذاته، شريطة أن يظل استثناءً، وأن يقيد بنطاق محدد يقتصر على الأخطاء الجسيمة أو القانونية، حتى لا يتحول إلى تقاض مقنع.

ولا يرتبط التحكيم على درجتين بنظام قانوني وطني بعينه، بل يعد ثمرة للتطور التعاقدية في مجال التحكيم الدولي، حيث تتقدم إرادة الأطراف على التنظيم التشريعي في ظل سكوت أغلب قوانين التحكيم عن تنظيم هذه الآلية صراحة، وتعد قضية *Centrotrade Minerals & Metals Inc. v. Hindustan Copper Ltd* أمام القضاء الهندي العلامة الفارقة في الاعتراف الصريح بالتحكيم ذي الدرجتين، إذ استؤنف قرار هيئة التحكيم التي نظرت النزاع في الهند أمام غرفة التجارة الدولية (ICC) في لندن، وأيدت المحكمة العليا الهندية هذا الاتجاه استناداً إلى اتفاق الأطراف الذي نص صراحة على مرحلتين للتحكيم (the Supreme Court of India, 15 Dec 2016).

الفرع الثاني: الأساس القانوني للتحكيم على درجتين في ضوء مبدأ سلطان الإرادة:

إذا كان مبدأ سلطان الإرادة يشكل الأساس القانوني للتحكيم بوجه عام، فإن التحكيم على درجتين يعد امتداداً طبيعياً ومتممًا لهذا المبدأ في مجال تسوية المنازعات. فكما يملك الأطراف استبعاد قضاء الدولة بإرادتهم الحرة، واختيار التحكيم وسيلة للفصل في منازعاتهم، فإنهم يملكون كذلك، في الحدود التي لا تمس النظام العام، تنظيم بنية هذا التحكيم ومستوياته، بما في ذلك الاتفاق على إخضاع الحكم التحكيمي لمراجعة تحكيمية داخلية قبل اكتسابه صفة نهائية.

ويؤسس أنصار التحكيم على درجتين موقفهم على أن سلطان الإرادة لا يقتصر على لحظة اختيار التحكيم بديلاً عن القضاء، بل يمتد ليشمل كيفية ممارسة الوظيفة التحكيمية ذاتها، من حيث توزيع الاختصاص، وتحديد نطاق المراجعة، وآلية تصحيح الأخطاء الجسيمة أو القانونية. ومن ثم فإن الاتفاق على تحكيم من درجتين لا يعد خروجاً على طبيعة التحكيم، بل تعبيراً عن إرادة الأطراف في تعزيز جودة الفصل التحكيمي ضمن الإطار التحكيمي نفسه، دون اللجوء إلى القضاء الوطني إلا في حدود الرقابة الاستثنائية.

غير أن هذا الامتداد لسلطان الإرادة يظل مقيداً بضوابط جوهرية، في مقدمتها عدم المساس بمبدأ نهائية الحكم التحكيمي على نحو يفرغه من مضمونه، وعدم تحويل التحكيم إلى تقاض مقنع متعدد الدرجات، فضلاً عن احترام القواعد الآمرة وضمان الحد الأدنى من العدالة الإجرائية، وعلى هذا الأساس، فإن التحكيم على درجتين لا يستمد مشروعيته من التعدد في ذاته، وإنما من اتفاق صريح ومحدد يضبط نطاق المراجعة، ويوازن بين مقتضيات العدالة والفعالية ونهائية الأحكام.

وعلى ذلك، يذهب جانب معتبر من الفقه التحكيمي الحديث على مشروعية الأخذ بنظام التحكيم على درجتين متى قام على اتفاق صريح بين الأطراف، ولم يتعارض مع رقابة القضاء المحددة قانونياً على الحكم النهائي.

ويؤسس هذا الاتجاه موقفه على مبدأ سلطان الإرادة بوصفه العمود الفقري للتحكيم، وعلى الممارسة الدولية المستقرة في بعض القطاعات، فضلاً عن تفسير القانون النموذجي للأونسيترال الذي لا يمنع الاستئناف داخل النظام التحكيمي.

وقد عزز هذا الاتجاه حكم المحكمة العليا الهندية في قضية Centrotrade، الذي قرر أن حصرية طريق الإبطال تعني حصر الرجوع على القضاء، لا منع المراجعة التحكيمية الاتفاقية (Born, 2021; Lew et al., 2003;) (UNCITRAL, 2006).

كما يؤكد الفقه التحكيمي أن سكوت قوانين التحكيم في الغالبية العظمى من الدول عن تنظيم التحكيم على درجتين لا يعد حظراً له، ما دام يستند إلى اتفاق صريح، ولا يتعارض مع المبادئ الأساسية للنظام القانوني المعني. وقد تبنت المحكمة العليا الهندية هذا الفهم حين قررت أن القوانين النموذجية - وعلى رأسها قانون الأونسيترال النموذجي - تعني أساساً بتنظيم العلاقة بين التحكيم والقضاء، ولا تحول دون ابتكار الأطراف الآليات إجرائية داخلية، ما دامت لا تمس جوهر التحكيم ولا تقيد سلطة القضاء فيما خصص له.

وبذلك، يتضح أن التحكيم على درجتين يجسد تطبيقاً خاصاً ومشروطاً لمبدأ سلطان الإدارة، وليس خروجاً عليه، متى أحسن تنظيمه، وأقتصر على الحالات التي تبرره طبيعة النزاع، ولاسيما المنازعات الدولية المعقدة أو ذات الأبعاد الفنية، لكنه في الوقت ذاته يثير تساؤلاً مشروعاً حول الحد الفاصل بين حرية الأطراف في تنظيم التحكيم، وبين الحفاظ على الخصائص الجوهرية التي تميز التحكيم عن التقاضي.

الفرع الثالث: التكييف القانوني للتحكيم على درجتين

من خلال ما تناوله الفقهاء والشرح، وما صدر من أحكام قضائية بشأن التحكيم على درجتين، يمكن إجمال الاتجاهات الفقهية في شأن تكييفه القانوني في ثلاث اتجاهات رئيسية:

الاتجاه الأول: التحكيم على درجتين بوصفه تحكيمياً جديداً مستقلاً:

يرى هذا الاتجاه أن عرض النزاع على هيئة تحكيمية ثانية ينشئ تحكيمياً جديداً قائماً على اتفاق مستقل، ولو كان متصلاً بالتحكيم الأول. ويُنتقد هذا الرأي لتجاهله وحدة النزاع، ووحدة النزاع، والإرادة العقدية التي تحكم درجتي التحكيم.

الاتجاه الثاني: التحكيم على درجتين بوصفه امتداداً للتحكيم الأصلي

يذهب هذا الاتجاه إلى أن التحكيم الاستئنافي لا ينشئ تحكيمياً جديداً، بل يعد مرحلة لاحقة من مراحل الخصومة التحكيمية ذاتها، لا تكتمل إلا بصدر الحكم النهائي من هيئة الدرجة الثانية. ويعد هذا الاتجاه أكثر انسجاماً مع الطبيعة الإجرامية للتحكيم على درجتين. وقد تبني القضاء الفرنسي هذا الاتجاه، إذا اعتبرت محكمة استئناف Douai أن للخصوم في التحكيم حق الاستئناف وفق القواعد العامة، متى اتفقوا على ذلك.

الاتجاه الثالث (الراجع): التحكيم على درجتين كنظام تحكيمي اتفاقي خاص:

يرى هذا الاتجاه أن التحكيم على درجتين يشكل نظامًا اتفاقيًا خاصًا، يتمتع بخصوصية تميزه عن كل من التحكيم الابتدائي والتحكيم الجديد المستقل، ويقوم على إعادة توزيع سلطة الفصل داخل الإطار التحكيمي نفسه، دون أن يتحول إلى استئناف قضائي بالمعنى الفني. وقد تبنت المحكمة العليا الهندية هذا الاتجاه في قضية. Centrotrade، وهو ما أيده عدد من الفقهاء المعاصرين. (Aashesh & Swarna, 2018)

ويرجح هذا الاتجاه الأخير لكونه الأكثر اتساقًا مع طبيعة التحكيم، ومع حقيقة أن التحكيم على درجتين يظل خاضعًا لقواعد التحكيم لا لقواعد التقاضي، كما يظل الحكم الصادر عن هيئة الدرجة الثانية هو التحكم التحكيمي النهائي القابل للتنفيذ والطعن بالبطلان.

الفرع الرابع: التمييز بين الحكم على درجتين ودعوى بطلان حكم التحكيم

يقتضي الفهم الدقيق للتحكيم على درجتين التمييز بيه وبين دعوى بطلان حكم التحكيم، لما قد يثور من خلط بين النظامين. فالتحكيم على درجتين يقوم على اتفاق الأطراف، ويباشر أمام هيئة تحكيمية ثانية، وقد يمتد نظرها وفق اتفاق الأطراف إلى موضوع النزاع من حيث الوقائع والقانون، ويعد جزءًا من لخصومة التحكيمية ذاتها.

أما دعوى البطلان، فتقوم على نص القانون لا على اتفاق الأطراف، وتباشر أمام القضاء الوطني، ويقتصر نطاقها على أسباب شكلية وإجرائية محددة على سبيل الحصر، ولا تعد طريقًا من طرق الطعن في الموضوع.

ومن ثم، فإن التحكيم على درجتين لا يغني بالضرورة عن دعوى البطلان، ولا يحل محلها، وإنما قد يسهم عمليًا في تقليل اللجوء إليها، متى أتاح للأطراف فرصة فعالة لتصحيح العيوب الجوهرية داخل الإطار التحكيمي.

يتضح مما سبق أن التحكيم على درجتين يعد نظامًا اتفاقيًا استثنائيًا، يستند إلى مبدأ سلطان الإرادة، ويشير إشكالات دقيقة تتصل بتكييفه القانوني وحدوده، وبعلاقته بمبدأ نهائية حكم التحكيم. ويمهد هذا التحليل للانتقال إلى بحث مزايا التحكيم على درجتين، بوصفها الأساس الذي يستند إليه الاتجاه المؤيد لهذا النظام.

المطلب الثالث

مزايا التحكيم على درجتين

يمثل هذا المطلب الأساس الذي يستند إليه الاتجاه المؤيد لاعتماد نظام التحكيم على درجتين، غز يبرز المزايا التي قد يحققها هذا النظام في بعض المنازعات، ولاسيما تلك التي تتسم بارتفاع قيمتها المالية أو بتعقيدها القانوني والفني. وتدرس هذه المزايا من خلال المقارنة بين التحكيم التقليدي ذي الدرجة الواحدة، والتحكيم القائم على درجتين، مع مراعاة فلسفة التحكيم وأهدافه العامة. وفي هذا السياق، يسوق أنصار التحكيم على درجتين عددا من المزايا الخاصة التي يرون أنها تضاف إلى المزايا العامة التي يتمتع بها التحكيم بوجه عام.

الفرع الأول: تعزيز ضمانات العدالة التحكيمية

يعد تعزيز ضمانات العدالة التحكيمية من أبرز المبررات التي يستند إليها لتأييد نظام التحكيم على درجتين. فمبدأ نهائية الحكم التحكيمي، على الرغم من أهميته بوصفه أحد ركائز التحكيم، قد يفضي في بعض الحالات إلى تكريس خطأ جسيم في تقدير الوقائع أو في تطبيق القانون (Ten cate, 2012)، دون إتاحة وسيلة فعالة لتصحيحه داخل الإطار التحكيمي ذاته، الأمر الذي قد يؤدي إلى وقوع ظلم لا يمكن تداركه في نظام التحكيم ذي الدرجة الواحدة

ويتيح التحكيم على درجتين للأطراف فرصة مراجعة الحكم الابتدائي أمام هيئة تحكيمية ثانية، يفترض أن تتمتع بخبرة مماثلة أو أعلى، بما يسمح بتدارك الأخطاء الجوهرية التي قد تمس عدالة النتيجة، سواء تعلقت هذه الأخطاء بسوء تفسير العقد، أو الخطأ في تطبيق القانون الواجب التطبيق، أو القصور في تسبب الحكم (Lew et al, 2003)

وفي هذا الإطار، يلاحظ أن بعض النظم القضائية، كالقضاء الفرنسي، قد اتجهت إلى تقرير حق الأطراف في الطعن في حكم التحكيم أمام محاكم الدولة في حال سوء قضاء المحكمين، على نحو يشابه الطعن في الأحكام القضائية (الشيخ، 2012). غير أن هذا الاتجاه يؤدي عملياً إلى تدخل واسع للمحاكم الوطنية في أحكام التحكيم، بما يهدد استقلاله ويفرغه من مضمونه. ومن ثم، يرى أنصار التحكيم على درجتين أن اعتماد آلية تحكيمية استئنافية داخلية يمثل حلاً وسطاً يحقق حماية عدالة الحكم التحكيمي، ويحد في الوقت ذاته من غلو تدخل المحاكم الوطنية، مع الإبقاء على رقابتها في الحدود الضيقة من خلال دعوى البطلان فقط.

وعلى هذا الأساس، يسهم نظام التحكيم على درجتين في تعزيز الشعور بالعدالة الإجرائي، إذ لا يقتصر على منح الأطراف فرصة عرض نزاعهم مرة واحدة، بل يمتد إلى تمكينهم من مراجعة الحكم قبل اكتسابه صفة النهائية، بما يقارب، من حيث الغاية، الضمانات المتحققة في نظم التقاضي متعددة الدرجات دون الخروج الكامل عن الإطار التحكيمي.

الفرع الثاني: رفع جودة الأحكام التحكيمية وتحسين مستوى التسبيب

من المزايا المهمة التي يسوقها المؤيدون للتحكيم على درجتين ما يترتب عليه من رفع جودة الأحكام التحكيمية، سواء الصادرة في الدرجة الأولى أو الدرجة الثانية. فإمكانية إخضاع الحكم لمراجعة تحكيمية لاحقة تشكل حافزاً لهيئة التحكيم الابتدائية لبذل عناية أكبر في تحليل الوقائع، وتكييفها القانوني، وتسبيب الحكم تسبيباً وافياً ودقيقاً، تحسباً لإمكانية مراجعته أمام هيئة تحكيمية أعلى (Redfern, 2015)

كما أن وجود هيئة تحكيمية استئنافية يسهم في توحيد التفسير التحكيمي للعقود المعقدة أو للمسائل القانونية المذكورة، ولا سيما في العقود طويلة الأجل أو العقود الإطارية، الأمر الذي يعزز من قابلية التنبؤ بالأحكام التحكيمية ويضفي قدراً من الاستقرار والاطمئنان على المعاملات التجارية.

ويضاف إلى ذلك أن التحكيم على درجتين قد يعالج أحد أوجه القصور التي تنسب أحياناً إلى التحكيم، والمتمثلة في تفاوت مستوى الأحكام التحكيمية تبعاً لاختلاف خبرات المحكمين، وذلك من خلال إخضاع الحكم لمراجعة متخصصة داخل المنظومة التحكيمية نفسها، بدلاً من ترك تصحيحه - إن أمكن - للمحاكم الوطنية.

الفرع الثالث: تعزيز ثقة الأطراف في نظام التحكيم

تعد ثقة الأطراف في نظام التحكيم عنصراً حاسماً في استمرار اللجوء إليه وتفضيله على القضاء الوطني، وفي هذا الإطار يرى أنصار التحكيم على درجتين أن إتاحة درجة تحكيمية ثانية تسهم في طمأننة الأطراف، وتصحيح الأخطاء ولاسيما المنازعات ذات القيم المالية المرتفعة أو ذات الأثر الاستراتيجي الكبير حيث يكون هامش الخطأ غير المقبول ضيقاً للغاية (Ten Cate, 2012)

ويلحظ في هذا السياق أن كثيراً من المتعاقدين يترددون في اللجوء إلى التحكيم، خشية أن الحكم الصادر في نظام التحكيم ذي الدرجة الواحدة لا يقبل المراجعة الموضوعية، وأن السبيل الوحيد المتاح هو الطعن بدعوى البطلان، التي تقتصر - في الغالب - على الجوانب الشكلية والاجرائية دون الموضوعية.

وتزداد أهمية هذه الميزة في العقود الدولية التي تجمع أطرافاً من أنظمة قانونية مختلفة، قد لا تكون لديها الثقة ذاتها في نظام قضائي وطني معين، في حين ينظر الى التحكيم - متى اقترن بآلية مراجعة داخلية - بوصفه نظاماً أكثر توازناً وإنصافاً، ويحقق قدراً على الاطمئنان القانوني (Born,2021)

وعليه فإن التحكيم على درجتين قد يؤدي عملياً الى توسيع قاعدة اللجوء الى التحكيم، من خلال استقطاب أطراف كانت تحتفظ سابقاً على نهائية الحكم التحكيمي، وتفضل نظم التقاضي متعددة الدرجات لما توفره من ضمانات مراجعة.

الفرع الرابع: الحد من اللجوء إلى القضاء الوطني ودعاوى بطلان أحكام التحكيم

من الحجج العملية التي تساق تأييداً للتحكيم على درجتين كونه قد يسهم في الحد من اللجوء إلى القضاء الوطني عبر دعاوى بطلان أحكام التحكيم. فحين يتاح للطرف الخاسر في الدرجة الأولى سبيل فعال لمراجعة الحكم داخل الإطار التحكيمي قد يقل اندفاعه على الطعن بالبطلان أمام القضاء، ولا سيما اذا عالجت هيئة الدرجة الثانية أوجه القصور الجوهرية في الحكم الابتدائي.

ولا يعنى ذلك أن التحكيم على درجتين يغني عن دعوى البطلان أو يحل محلها، إذ تظل هذه الدعوى حقاً مقررراً بموجب القانون. غير أن وجود آلية مراجعة تحكيمية داخلية قد يقلل من عدد دعاوى البطلان، ويعزز استقلال التحكيم عن القضاء الوطني بما ينسجم مع الاتجاهات الحديثة الداعية الى الحد من التدخل القضائي في التحكيم، مع الإبقاء - في الحدود الضيقة - على دور المحكمة في التحقق من خلو الحكم من العيوب المحددة التي تبرر إبطاله، دون التطرق الى تقدير المحكمين لوقائع النزاع أو مدى اتفاق حكمهم مع القانون (الشيخ،2012).

يتضح مما سبق ان التحكيم على درجتين يحقق عدداً من المزايا المهمة، في مقدمتها تعزيز ضمانات العدالة التحكيمية، ورفع جودة الأحكام التحكيمية، وتعزيز ثقة الأطراف في نظام التحكيم، والحد من اللجوء إلى القضاء الوطني. غير أن هذه المزايا لا تُعد مطلقة، بل تظل رهينة بحسن تنظيم وضبطه إجرائياً، وهو ما يستدعي، في المقابل، دراسة عيوب التحكيم على درجتين، وهو ما سيتناوله المبحث التالي.

المطلب الرابع

عيوب التحكيم على درجتين

على الرغم من المزايا التي قد يحققها التحكيم على درجتين في بعض المنازعات، ولا سيما المنازعات ذات القيم المالية المرتفعة أو التعقيد الفني والقانوني، فإن هذا النظام لا يخلو من عيوب جوهرية أثارت انتقادات فقهية واسعة، خاصة من زاوية مدى انسجامه مع فلسفة التحكيم وأهدافه العملية. ويُعد الوقوف على هذه العيوب امراً لازماً لتحقيق التوازن في التقييم، وتحديد الحالات التي قد يكون فيها اللجوء إلى هذا النظام غير مناسب أو غير مجد.

الفرع الأول: إطالة أمد الخصومة والتحكيم

يُعيب عدد من الفقهاء والممارسين على نظام التحكيم على درجتين انه يؤدي إلى إطالة أمد النزاع، وهو من أبرز العيوب التي تُؤخذ عليه، إذ يتعارض هذا الأثر في نظرهم، بصورة مباشرة مع أحد أهم مبررات اللجوء إلى التحكيم، والمتمثل في السرعة النسبية في الفصل في المنازعات مقارنة بالتقاضي أمام المحاكم (Bhavya,& Gayathri,2023)

ويرى منتقدو هذا النظام أن إدخال درجة تحكيمية ثانية يترتب عليه، من الناحية العملية، تمديد الخصومة التحكيمية زمناً إضافياً، يشمل مرحلة الطعن التحكيمي، وتبادل المذكرات، وسماع المرافعات، وإصدار الحكم الاستئنافي. وقد يؤدي ذلك،

في بعض الحالات، إلى بلوغ مدة التحكيم زمناً مقارباً، أو حتى أطول، من مدة التقاضي أمام القضاء الوطني، ولا سيما في حال غياب آجال إجرائية صارمة تحكم مرحلة التحكيم الاستثنائي.

ويزداد هذا العيب وضوحاً عندما يُستغل التحكيم على درجتين كوسيلة للمماطلة من قبل الطرف الخاسر في الدرجة الأولى، بما يفرغ التحكيم من وظيفته الأساسية كأداة فعالة وسريعة لحسم النزاعات، ويحوّله إلى مسار إجرائي مطول لا يختلف في أثره العملي عن التقاضي التقليدي. ويستشهد بعض منتقدي هذا النظام بالحكم الصادر لصالح Centrote Trade عام 2001م لم ينفذ إلا في عام 2020م، ما يبرز أن التحكيم على درجتين قد يؤدي عملياً إلى تأخير طويل في التنفيذ وهو ما يتعرض مع فلسفة التحكيم (Bhavaya, & Gayathri, 2023).

في المقابل يرد أنصار التحكيم على درجتين على هذا الانتقاد بالقول أن الدعوة إلى الاستئناف التحكيمي لا تهدف إلى محاكاة نظم التقاضي متعددة الدرجات بصورة كاملة، وإنما تسعى إلى تصميم آليات مراجعة تتلاءم مع خصوصية التحكيم، وتحافظ قدر الإمكان على توازنه بين الدقة والعدالة من جهة، والسرعة والنهائية من جهة أخرى، كما تثير الدراسة تساؤلاً محورياً حول ما إذا كانت آليات الاستئناف المقترحة قادرة فعلياً على تحقيق أهدافها المعلنة، أم أنها قد تنتج أثراً عكسياً تمس جوهر التحكيم ذاته. (Ten cate, 2012)

كما ينتقد مؤيدو التحكيم الاستثنائي على أن السرعة في التحكيم ليست غاية مطلقة بذاتها، وإنما هي قيمة وظيفية توازن بينها من القيم، وعلى رأسها تحقيق العدالة التحكيمية وسلامه الحكم. ويرون أن التركيز الحصري على عامل الزمن يغفل حقيقة أن التحكيم ليس مجرد وسيلة سريعة، بل وسيلة فعالة ومقبولة لحسم النزاع

ويؤكد هذا الاتجاه أن إطالة امد الخصومة في التحكيم على درجتين هي إطالة نسبية ومحدودة، ومعلومة سلفاً للأطراف، وليست إطالة مفتوحة أو غير متوقعة كما هو الحال في بعض صور التقاضي القضائي. فإذا قبل الأطراف هذا النظام بمحض إرادتهم، فإنهم يقبلون ضمناً ما يترتب عليه من امتداد زمني محسوب، مقابل ضمانات إضافية تتعلق بجودة الحكم وصحته.

ونرى في هذا السياق ضرورة التمييز بين الإطالة غير المنتجة، الناتجة عن سوء إدارة الإجراءات أو المماطلة التعسفية، والإطالة المبررة التي تهدف إلى تصحيح أخطاء جوهرية كان من شأنها، لو بقيت دون مراجعة، أن تؤدي إلى نزاع لاحق أمام القضاء عبر دعوى أو إلى رفض تنفيذ الحكم فالتحكيم على درجتين، متى ما أحسن تنظيمه، قد يؤدي في المحصلة النهائية إلى تقليص الزمن الكلي للنزاع، إذ يُعالج الخلل داخل الإطار التحكيمي بدل ترحيله إلى مرحلة لاحقة أمام القضاء الوطني، بما قد يستغرق زمناً أطول ويؤدي إلى تعقيد أكبر في الإجراءات.

كما أن عيب الإطالة لا يُعد ملازماً للتحكيم على درجتين بذاته، بل هو في الغالب نتيجة لسوء تصميم النظام الإجرائي. ويمكن الحد من هذا الأثر من خلال تحديد آجال زمنية صارمة لتقديم الطعن التحكيمي والفصل فيه، وقصر نطاق المراجعة أمام هيئة الدرجة الثانية على مسائل قانونية محددة أو أخطاء جسيمة يتم الاتفاق عليها مسبقاً، فضلاً عن تمكين هيئة التحكيم من رفض الطعون الكيدية أو غير الجدية.

وبذلك، يمكن إدارة التحكيم على درجتين ضمن إطار زمني معقول، دون أن يفرغ التحكيم من ميزة السرعة التي تميزه. ويربط هذا الطرح بمفهوم العدالة الكافية، القائم على تحقيق توازن معقول بين السرعة والفعالية وصحة الحكم، فالإطالة المحدودة التي تؤدي إلى حكم أكثر عدالة واستقراراً تُعد تمناً مقبولاً، بخلاف السرعة التي تفضي إلى الحكم معيب يفتح الباب أمام نزاعات لاحقة ويضعف الثقة في التحكيم.

وخلاصة القول، إن إطالة أمد الخصومة في التحكيم على درجتين ليست عيباً جوهرياً ملازماً لهذا النظام، وإنما أثر نسبي يمكن ضبطه من خلال التصميم الإجرائي السليم. وقد تكون التضحية المحدودة بالسرعة مبررة متى أدت إلى تعزيز العدالة التحكيمية، وتقليل فرص الطعن القضائي، وتحقيق استقرار أكبر للمراكز القانونية، وهو ما أقرته المحكمة العليا الهندية ضمناً عندما اعتبرت أن قبول الأطراف بنظام تحكيمي من درجتين يُعد اختياراً مشروعاً لا يتعارض مع فلسفة التحكيم.

الفرع الثاني: زيادة التكاليف المالية للتحكيم

من العيوب الجوهرية الأخرى التي ذكرها منكرو التحكيم على درجتين ما يترتب عليه من زيادة ملموسة في التكاليف المالية، إذ يستلزم هذا النظام تشكيل هيئة تحكيمية ثانية، وما يرتبط بذلك من اتعاب إضافية للمحكمين، ورسوم مؤسسية، وتكاليف تمثيل قانوني متكررة. وتتضاعف هذه التكاليف في المنازعات الدولية التي تتطلب انتقال المحكمين، أو الاستعانة بخبراء فنيين وقانونيين، فضلاً عن طول أمد الإجراءات. وقد يؤدي ذلك إلى تقويض أحد أهم مزايا التحكيم الاقتصادية، ولا سيما بالنسبة للأطراف التجارية المتوسطة أو الصغيرة، التي قد تجد التحكيم على درجتين عبئاً مالياً يفوق فائده المتوقعة.

ويشير الدكتور الطيار إلى أن النفقات الباهظة في باب النزاعات الدولية خاصة لم تحول دون رواج الاتفاق على التحكيم واتساع نطاقه، لا سيما في المعاملات التجارية التي تتسم بالطابع الفني المتخصص والمعقد (الطيار، 2021). ومع ذلك، فإن اعتماد التحكيم على درجتين دون مراعاة القيمة الاقتصادية للنزاع قد يُفضي إلى نتيجة عكسية، تجعل التحكيم أقل كفاءة من التقاضي من حيث الكلفة والجدوى.

الفرع الثالث: المساس بمبدأ نهائية حكم التحكيم

يرى منتقدو التحكيم الاستثنائي أن الأخذ بنظام التحكيم على درجتين يُعد من أخطر المساسات بمبدأ نهائية الحكم التحكيم، الذي يشكل إحدى الركائز الجوهرية التي يقوم عليها نظام التحكيم. فنهائية الحكم ليست مجرد ميزة إجرائية، بل هي تعبير عن فلسفة التحكيم ذاتها بوصفه وسيلة بديلة وسريعة لحسم النزاعات، تقوم على إنهاء الخصومة في مرحلة واحدة دون فتح باب الطعن الموضوعي.

ويذهب هذا الاتجاه إلى أن التحكيم على درجتين يؤدي، من حيث الأثر العملي، إلى تعليق نهائية الحكم الصادر عن هيئة الدرجة الأولى، وربط استقرار المراكز القانونية بنتيجة المراجعة أمام هيئة الدرجة الثانية، بما يُعيد إنتاج فكرة تعدد درجات التقاضي داخل الإطار التحكيمي. ويرى بعض الفقه أن هذا الاتجاه يقرب التحكيم من نموذج القضاء التقليدي، ويُفقد خصوصيته كآلية بديلة، ويُعرضه لمخاطر الإطالة وعدم اليقين (Redfern et al., 2015).

كما يُؤخذ على هذا النظام أنه قد ينعكس سلباً على استقرار المعاملات التجارية، إذ يظل النزاع معلقاً لفترة أطول، وتبقى المراكز القانونية للأطراف غير مستقرة إلى حين صدور الحكم النهائي من هيئة الدرجة الثانية، الأمر الذي يتعارض في نظر المنتقدين مع متطلبات السرعة واليقين التي يفترض أن يحققها التحكيم.

غير أن أنصار التحكيم على درجتين يرون ضرورة معالجة هذا الانتقاد من خلال إعادة ضبط مفهوم النهائية، لا من خلال إنكاره أو إهداره. ويؤكدون أن مبدأ نهائية حكم التحكيم لم يكن يوماً نهائية مطلقة بكل المعاني، بل هو مبدأ نسبي ومقيد بطبيعته، يخضع، حتى في التحكيم ذي الدرجة الواحدة لصور من المراجعة الاستثنائية، وفي مقدمتها دعوى البطلان.

ويرى هؤلاء أن النهائية في التحكيم تعني انتهاء الخصومة التحكيمية وفق الإطار الذي ارتضاه الأطراف، لا بالضرورة انتهائها عند أول حكم يصدر في جميع الأحوال. فإذا اتفق الأطراف صراحة على مرحلتين تحكيميتين، فإن النهائية تتحقق

بعد استنفاد المرحلة الثانية، لا قبلها. ومن ثم فإن الحكم الصادر عن هيئة الدرجة الأولى يكون حكماً تحكيمياً صحيحاً وملزماً، لكنه غير نهائي من حيث استنفاد الخصومة، وهو وضع لا يختلف من حيث الجوهر عن الحكم القضائي الابتدائي قبل الفصل في الاستئناف.

• ويميز مؤيدو هذا الاتجاه بين تعليق الأثر النهائي زمنياً وإلغاء مبدأ النهائية، فالأول نتيجة طبيعية لتدرج إجرائي متفق عليه، أما الثاني فلا يقول به نظام التحكيم على درجتين، إذ تنتهي الخصومة في نهاية المطاف بحكم تحكيمي واحد نهائي صادر عن هيئة الدرجة الثانية، لا يقبل إلا الرقابة القضائية المحدودة.

وفي هذا السياق، يُستأنس بحيثيات المحكمة العليا الهندية في حكمها البارز في قضية Centrotrade، إذ رفضت تفسير عبارة نهائي وملزم الواردة في قانون التحكيم الهندي تفسيراً جامداً يقصي أي صورة من صور المراجعة الاتفاقية. فقد أكدت المحكمة أن وصف الحكم النهائي والملزم لا يعني أنه يصبح بلا قيمة قانونية ما لم ينفذ فوراً، وقررت أن الحكم التحكيمي ينشئ حقوقاً قانونية بمجرد صدوره، حتى وإن لم يكن قابلاً للإنفاذ الفوري، إذ إن قابلية الإنفاذ مسألة لاحقة لا تتال من وجود الحكم أو طبيعته الملزمة. ومن ثم انتهت المحكمة إلى أن عبارة نهائي وملزمة لا تعني نهائية مطلقة لكل الأغراض، وإنما نهائية في الإطار الذي حدده القانون أو الاتفاق، وأن هذه النهائية يمكن أن تخضع لطريق رجوع تحكيمي اتفق عليه الأطراف، كتحكيم من الدرجة الثانية، دون أن يُعد ذلك مساساً بجوهر المبدأ (Bhavya, & Gayathri, 2023).

ومن ثم فإن النهائية التي تستحق الحماية هي نهائية الحكم التحكيمي الأخير، لا نهائية الحكم الابتدائي. فالنظام لا يفتح باباً غير محدود للطعن، وإنما يقر باتفاق الأطراف وفق ما جاء في المسار التحكيمي المتفق عليه سواء كان الاتفاق على درجة واحدة أو درجتين تحكيميتين، وفي التحكيم الاستئنافي تكون بعد درجة المراجعة يُغلق باب الخصومة التحكيمية نهائياً، ولا يبقى سوى الرقابة القضائية الاستثنائية بدعوى البطلان

الفرع الرابع: خطر تحويل التحكيم إلى تقاضٍ مقنّع

يُعد خطر تحويل التحكيم على درجتين إلى صورة التقاضي المقنّع من العيوب ذات الطابع البنيوي التي يُثيرها منتقدو هذا النظام، ولا سيما إذا لم يضبط نطاق المراجعة التحكيمية وضوابطها الإجرائية ضبطاً دقيقاً (Lew et al., 2003)، ويرى هؤلاء أن السماح بإعادة مناقشة الوقائع والأدلة على نحو واسع، وفتح باب تبادل مذكرات مطولة، وسماع مرافعات متكررة أمام هيئة التحكيم من الدرجة الثانية، من شأنه أن يفقد التحكيم كثيراً من بساطته ومرونته، ويقربه من التعقيد الإجرائي الذي يميز التقاضي أمام المحاكم الوطنية.

ويزداد هذا الخطر وضوحاً في الحالات التي يغيب فيها تحديد دقيق لنطاق سلطة هيئة التحكيم من الدرجة الثانية، أو لا توضع معايير صارمة لقبول الطعن التحكيمي، بما يسمح بتحويل مرحلة المراجعة إلى خصومة جديدة مكتملة الأركان، لا تختلف من حيث الأثر العملي عن الاستئناف القضائي التقليدي. وقد حذر جانب من الفقه التحكيمي من أن الإفراط في إدخال آليات المراجعة داخل التحكيم، بدعوى تعزيز العدالة، قد يفضي في النهاية إلى تفويض جاذبية التحكيم ذاتها، ودفع الأطراف إلى إعادة التفكير في جدوى اللجوء إليه بوصفه وسيلة بديلة (Born, 2021).

في المقابل، يرد مؤيدو التحكيم الاستئنافي على هذا بأن خطر تحول التحكيم إلى تقاضٍ مقنّع ليس أثراً حتمياً ملازماً للتحكيم على درجتين، إنما نتيجة محتملة لسوء تصميم آلية المراجعة. ويرى هؤلاء أن التحكيم لا يفقد طبيعته الخاصة بمجرد إدخال درجة مراجعة تحكيمية، طالما ظلت هذه المراجعة محكومة بالإرادة الاتفاقية للأطراف، ومقيدة بنطاق واضح لا يسمح بإعادة الخصومة من بدايتها.

ويؤكد هذا الاتجاه أن الفارق الجوهرى بين التحكيم الاستئنافي والتقاضي القضائي يظل قائماً، ما دامت هيئة الدرجة الثانية

لا تمارس ولايتها بوصفها محكمة عامة، وإنما بوصفها هيئة تحكيمية تعمل داخل الإطار التحكيمي ذاته، وتخضع لقواعده ومرونته، ولا تنقيد بالإجراءات الشكلية الصارمة التي تميز القضاء. كما أن قصر المراجعة على الأخطاء القانونية الجسمية، أو القصور في التسبيب، أو المخالفات الإجرائية المؤثرة كفيل في نظر المؤيدين، بمنع الانزلاق نحو تقاض مقنع، مع الحفاظ في الوقت ذاته على قدر معقول من الرقابة التحكيمية.

ونرى أن التحكيم على درجتين لا ينبغي تقييمه بوصفه تهديداً جوهرياً لفلسفة التحكيم، بل بوصفه آلية استثنائية قابلة للضبط، تتوقف آثارها الإيجابية أو السلبية على مدى دقة صياغة شرط التحكيم، وتحديد نطاق المراجعة، وإدارة الإجراءات بكفاءة. فإذا أسيء تصميمه تحول إلى عبء إجرائي، وإذا أحسن تنظيمه أمكن أن يضيف ضماناً محدودة دون أن يُفرغ التحكيم من طبيعته كوسيلة بديلة ومرنة لحسم المنازعات

والخلاصة مما سبق أن العيوب المتعلقة بإطالة أمد الخصومة، وزيادة التكاليف، والمساس بمبدأ نهائية الحكم التحكيمي، وخطر تحويل التحكيم إلى تقاض مقنع، على الرغم من وجاهتها، لا تُعد عيوباً حتمية أو لازمة لنظام التحكيم على درجتين، وإنما ترتبط بدرجة كبيرة بكيفية تصميم هذا النظام وضبطه إجرائياً.

ومن ثم فإن التحكيم على درجتين، بما قد يحققه من مزايا في بعض المنازعات ولا سيما المنازعات الدولية المعقدة أو النزاعات ذات الطبيعة الفنية المتخصصة لا يصلح لأن يكون نموذجاً عاماً للتحكيم. وهو ما ينادي به أنصار هذا الاتجاه الذين يرون ضرورة الإبقاء عليه كآلية استثنائية ينبغي اللجوء إليها بحذر، وفي نطاق محدد، مع مراعاة فلسفة التحكيم وأهدافه العملية، وفي مقدمتها تحقيق التوازن بين العدالة والفعالية ونهائية الأحكام

المطلب الخامس

إشكاليات نطاق ولاية هيئة التحكيم من الدرجة الثانية وآثارها الإجرائية

يثير نظام التحكيم على درجتين جملة من الإشكاليات القانونية والإجرائية الدقيقة، التي لا تقف عند حدود التساؤل عن مشروعيتها من حيث المبدأ، بل تمتد لتطال نطاق ولاية هيئة التحكيم من الدرجة الثانية، وطبيعة نظرها للنزاع، وآثار ذلك على نهائية الحكم التحكيمي، وعلى حدود رقابة القضاء الوطني عبر دعوى البطلان. وتُعد هذه الإشكاليات محورياً أساسياً في تقييم مدى اتساق التحكيم على درجتين مع فلسفة التحكيم ومبادئه المستقرة، وفي مقدمتها مبدأ نهائية الحكم، ولا سيما في ظل قلة بل ندرة المعالجات الفقهية المنهجية التي تناولت هذه المسألة بصورة مستقلة ومتكاملة.

الفرع الأول: ماهية ولاية هيئة التحكيم وطبيعتها الاتفاقية

يقصد بولاية هيئة التحكيم السلطة القانونية التي تخول للهيئة للفصل في نزاع معين، ضمن نطاق محدد، وبآثار ملزمة، استناداً إلى اتفاق التحكيم بوصفه المصدر الأصلي لهذه الولاية، وإلى قانون مقر التحكيم بوصفه الإطار المنظم لها. وتتميز هذه ولاية اتفاقية خاصة، لا ترقى إلى الولاية العامة التي يتمتع بها القضاء الوطني، ولا تفترض إلا بوجود اتفاق صريح وواضح بين الأطراف.

وتشمل ولاية هيئة التحكيم، في صورتها العامة، عدة مظاهر متكاملة، من أبرزها: سلطة الفصل في وجود وصحة ونطاق اتفاق التحكيم (وفق مبدأ الاختصاص بالاختصاص)، وسلطة الفصل في موضوع النزاع من حيث الوقائع والقانون، وسلطة إدارة الإجراءات التحكيمية وتنظيم الخصومة، على أن تنتهي هذه الولاية بصور الحكم التحكيمي النهائي أو بانقضاء المدة المحددة لممارستها.

غير أن هذه الصورة التقليدية لولاية هيئة التحكيم، التي تبدو مستقرة في نظام التحكيم ذي الدرجة الواحدة، تتعرض لإعادة ترتيب عند اعتماد نظام التحكيم على درجتين، حيث لا تعود الولاية التحكيمية موحدة أو نهائية منذ البداية، وإنما تجزأ زمنياً ووظيفياً بين هيئتين تحكيميتين، لكل منهما نطاق ولاية مغاير.

الفرع الثاني: توزيع الولاية بين هيئة التحكيم من الدرجة الأولى وهيئة التحكيم من الدرجة الثانية

في نظام التحكيم على درجتين، لا تمارس الولاية التحكيمية بصورة موحدة، بل تتوزع بين هيئتين تحكيميتين، وفق ما اتفق عليه الأطراف صراحة في شرط التحكيم أو مشارطته.

فهيئة التحكيم من الدرجة الأولى تتمتع بولاية كاملة على النزاع، تشمل الفصل في الاختصاص، والفصل في موضوع النزاع من حيث الوقائع والقانون، وإدارة الإجراءات التحكيمية، وإصدار الحكم الابتدائي، غير أن خصوصية هذه الولاية تكمن في أنها ولاية غير نهائية بطبيعتها، إذ يكون الحكم الصادر عنها، بموجب اتفاق الأطراف، قابلاً للمراجعة أمام هيئة تحكيمية ثانية.

أما هيئة التحكيم من الدرجة الثانية، فإن ولايتها لا تُعد ولاية أصلية مستقلة، بل هي ولاية مشتقة ومقيدة، تستمد وجودها ونطاقها من اتفاق التحكيم ذاته. وتتحدد هذه الولاية بحسب ما نص عليه اتفاق الأطراف أو القواعد التحكيمية المختارة، وقد تنحصر في مراجعة الأخطاء القانونية، أو الأخطاء الجسيمة في تقدير الوقائع، أو القصور في التسبيب، وقد تمتد في بعض النماذج الاستثنائية إلى إعادة النظر الموضوعية الكاملة.

ومن ثم فإن الافتراض القائل بأن هيئة التحكيم من الدرجة الثانية تتمتع بولاية أوسع بحكم كونها درجة أعلى، هو افتراض غير دقيق، إذ إن ولايتها قد تكون في الواقع أضيق وأكثر تحديداً من ولاية هيئة الدرجة الأولى، لأنها لا تنظر النزاع ابتداءً، بل تمارس دورها في إطار طعن تحكيمي محدود النطاق، يقيّد بحدود المراجعة المتفق عليها بين الأطراف (Born, 2021).

ويترتب على هذا التوزيع الخاص للولاية أن الحكم الصادر عن هيئة الدرجة الأولى لا يُعد حكماً نهائياً مكتمل الأثر، وإنما يظل معلقاً من حيث نهائيته إلى حين استنفاد مرحلة التحكيم الثانية، بينما يُعد الحكم الصادر عن هيئة الدرجة الثانية هو الحكم التحكيمي النهائي القابل للتنفيذ والخاضع لرقابة القضاء عبر دعوى البطلان.

الفرع الثالث: طبيعة ولاية هيئة التحكيم من الدرجة الثانية هيئة موضوع أم هيئة قانون؟

بعد تحديد كيفية توزيع الولاية التحكيمية بين درجتي التحكيم، يثور تساؤل جوهري حول الطبيعة الوظيفية لولاية هيئة التحكيم من الدرجة الثانية: هل تُعد هيئة موضوع، أم هيئة قانون؟

لا يقدم الفقه التحكيمي، ولا التشريعات الوطنية، ولا القوانين النموذجية، تصوراً إلزامياً موحداً لطبيعة ولاية هيئة التحكيم من الدرجة الثانية، إذ يظل نطاق هذه الولاية مسألة اتفاقية محضة تتحدد ابتداءً بما ينص عليه شرط التحكيم أو القواعد الإجرائية المعتمدة.

فمن حيث الأصل، يجوز للأطراف أن يمنحوا هيئة التحكيم من الدرجة الثانية ولاية موضوعية كاملة، تخولها إعادة النظر في الوقائع والأدلة وتقديرها من جديد، بما يجعلها أقرب إلى هيئة موضوع تحكيمية. ويبرر هذا الاتجاه، بوجه خاص، في المنازعات ذات التعقيد الفني أو القيم المالية المرتفعة، حيث يُخشى من أن يؤدي الخطأ في تقدير الوقائع أو فهم الجوانب الفنية إلى نتائج جسيمة يصعب تداركها لاحقاً (Lew et al., 2003)

وفي مقابل ذلك، يتجه جانب معتبر من الفقه والممارسة التحكيمية الحديثة إلى قصر ولاية هيئة التحكيم من الدرجة الثانية على المراجعة القانونية أو الإجرائية، بحيث تنحصر مهمتها في فحص مدى صحة تطبيق القانون الواجب التطبيق، أو سلامة تفسير العقد، أو كفاية السبب، أو وقوع مخالفات إجرائية جوهرية. وفي هذه الصورة، تكون هيئة الدرجة الثانية أقرب إلى هيئة قانون تحكيمية، وهو اتجاه يُنظر إليه باعتباره أكثر انسجاماً مع فلسفة التحكيم القائمة على السرعة والنهائية. (Redfern et al., 2015)

وعليه، فإن تحديد ما إذا كانت هيئة التحكيم من الدرجة الثانية هيئة موضوع أم هيئة قانون لا يخضع لقاعدة آمرة، وإنما يتوقف على إرادة الأطراف. غير أن التوسع في منحها ولاية موضوعية كاملة قد يفضي إلى إضعاف مبدأ نهائية الحكم التحكيمي، وإطالة أمد الخصومة، وإدخال منطق النقاضي متعدد الدرجات إلى التحكيم.

الفرع الرابع: نطاق نظر هيئة التحكيم من الدرجة الثانية، نظر ابتداءً أم استكمالاً؟

يثور تساؤل جوهري حول ما إذا كانت هيئة التحكيم من الدرجة الثانية تنتظر النزاع ابتداءً بوصفه خصومة جديدة مستقلة، أم تنتظر فيه استكمالاً لما سبق عرضه والفصل فيه أمام هيئة الدرجة الأولى.

والراجح فقهيًا وعمليًا أن نظر هيئة الدرجة الثانية يكون منظرًا استكمالياً ورقابياً، لا نظراً ابتدائياً مستقلاً فالتحكيم على درجتين لا يُنشئ في صورته المعتادة تحكيمين منفصلين، وإنما يُعد نظاماً إجرائياً واحداً متعدد المراحل، لا تكتمل فيه الخصومة التحكيمية إلا بصور الحكم النهائي من هيئة الدرجة الثانية. (Redfern et al., 2015)

ويستفاد من ذلك أن وظيفة هيئة الدرجة الثانية تتمثل في فحص الحكم الصادر في الدرجة الأولى ضمن نطاق الطعون المثارة عليه، لا في إعادة بناء النزاع من جديد أو فتح باب الخصومة ابتداءً. أما القول بالنظر الابتدائي الكامل، فيُعد استثناءً لا يصار إليه إلا إذا نص اتفاق التحكيم صراحة على إعادة فتح باب الإثبات أو عرض وقائع جديدة، وهو استثناء يُفسر تفسيراً ضيقاً. (Born, 2021)

وبالتالي فإن الأصل أن يكون نظر هيئة الدرجة الثانية مكملًا ومصححًا لما تم في الدرجة الأولى، لا بديلاً عنه، وهو ما ينسجم مع التكيف الراجح للتحكيم على درجتين بوصفه مرحلة لاحقة داخل الخصومة التحكيمية ذاتها (Lew et al., 2003)

الفرع الخامس: التمييز بين الولاية والاختصاص وقبول الطعن التحكيمي

من أبرز الإشكالات التي يثيرها التحكيم على درجتين الخط بين ثلاثة مفاهيم قانونية متميزة: الولاية، والاختصاص، وقبول الدعوى أو الطعن التحكيمي.

فالاختصاص يتعلق بسلطة هيئة التحكيم في نظر النزاع أصلاً، بينما تتعلق الولاية بحدود ما يجوز لها نظره والفصل فيه. أما القبول فينصرف إلى استيفاء الشروط الإجرائية لمباشرة الطعن التحكيمي، كالمواعيد والشكل والإجراءات.

وفي سياق التحكيم على درجتين، قد تثار دفوع بعدم اختصاص هيئة الدرجة الثانية، بينما يكون الإشكال في حقيقته متصلاً بعدم قبول الطعن التحكيمي لعدم استيفاء شروطه. وبالمقابل، قد يشكل تجاوز هيئة الدرجة الثانية لنطاق المراجعة المتفق عليه تجاوزاً للولاية لا مجرد خطأ في تطبيق القانون، وهو ما يعرض الحكم التحكيمي النهائي لخطر البطلان.

الفرع السادس: أثر تجاوز ولاية هيئة التحكيم في نظام التحكيم على درجتين

يترتب على تجاوز هيئة التحكيم سواء في الدرجة الأولى أو الثانية، لنطاق ولايتها آثار قانونية جسيمة، في مقدمتها تعرض الحكم التحكيمي لدعوى البطلان أو رفض الاعتراف به أو تنفيذه.

وتتجلى هذه الإشكالية بوضوح في التحكيم على درجتين، ولا سيما إذا أعادت هيئة الدرجة الثانية نظر النزاع ابتداءً خلافاً لما اتفق عليه الأطراف، أو تناولت مسائل لم تثر في الطعن التحكيمي، أو تجاوزت نطاق المراجعة القانونية إلى إعادة تقييم الوقائع دون سند اتفاقي صريح.

ومن ثم، فإن ضبط ولاية هيئة الدرجة الثانية يُعد شرطاً جوهرياً للحفاظ على التوازن الدقيق بين تعزيز العدالة التحكيمية من جهة، وصون نهائية الأحكام التحكيمية من جهة أخرى.

الفرع السابع: أثر التحكيم على درجتين في تحديد الحكم محل دعوى البطلان

من الإشكاليات العملية ذات الأهمية البالغة في نظام التحكيم على درجتين تحديد الحكم الذي توجه إليه دعوى البطلان هل هو حكم الدرجة الأولى أم حكم الدرجة الثانية؟

تستقر القواعد العامة للتحكيم، كما كرسها قانون الأونسيترال النموذجي والتشريعات المستلهمة منه، على أن دعوى البطلان لا تُقام إلا على الحكم التحكيمي النهائي الذي أنهى الخصومة التحكيمية (UNICITRAL 2006)

وبناء على ذلك، فإن الحكم الصادر عن هيئة الدرجة الأولى لا يكتسب صفة النهائية طالما فتح باب المراجعة التحكيمية باتفاق الأطراف.

وعليه، توجه دعوى البطلان في نظام التحكيم على درجتين إلى حكم الدرجة الثانية وحده، باعتباره الحكم التحكيمي النهائي القابل للتنفيذ والخاضع للرقابة القضائية. ولا تقبل دعوى بطلان مستقلة ضد حكم الدرجة الأولى، كما تبدأ مواعيد الطعن بالبطلان من تاريخ تبليغ حكم الدرجة الثانية لا غيره. (Born, 2021)

ويترتب على ذلك أن أسباب البطلان، وإن تعلقت في أصلها بإجراءات أو أخطاء وقعت في مرحلة الدرجة الأولى، فإنها لا تطرح أمام القضاء إلا من خلال الطعن في الحكم النهائي، متى كان لتلك الأخطاء أثر في النتيجة التي انتهى إليها حكم هيئة الدرجة الثانية. (UNICITRAL 2006)

الفرع الثامن: ولاية هيئة التحكيم ورقابة القضاء الوطني في التحكيم على درجتين

لا يؤدي اعتماد التحكيم على درجتين إلى إقصاء دور القضاء الوطني، وإنما يعيد ترتيب توقيت وحدود هذه الرقابة. فالأصل أن القضاء لا يتدخل إلا بعد صدور الحكم التحكيمي النهائي، أي الحكم الصادر عن هيئة الدرجة الثانية.

وتتصب رقابة القضاء، في هذه المرحلة، على التحقق من التزام هيئة التحكيم بنطاق ولايتها، وعدم مخالفة النظام العام أو القواعد الآمرة، دون أن تمتد إلى إعادة نظر موضوع النزاع أو تقدير الوقائع، ما دام الحكم قد صدر في حدود الولاية المتفق عليها.

وبذلك، يسهم التحكيم على درجتين متى أحسن تنظيمه في الحد من التدخل القضائي المبكر، مع الإبقاء على الرقابة القضائية بوصفها ضماناً أخيراً لسلامة النظام التحكيمي.

يتبين مما سبق أن ولاية هيئة التحكيم تشكل حجر الزاوية في فهم إشكالات التحكيم على درجتين، وأن هذه الإشكالات لا تنبع من تعدد الدرجات في ذاته بقدر ما تنبع من سوء تحديد نطاق الولاية أو تجاوزها. ومن ثم، فإن نجاح نظام التحكيم على درجتين يظل مرهوناً بصياغة دقيقة لاتفاق التحكيم، تحدد بوضوح ولاية كل من هيئة الدرجة الأولى وهيئة الدرجة الثانية، وتمنع الخلط بين الولاية والاختصاص والقبول، بما يحفظ العدالة التحكيمية دون المساس بجوهر التحكيم وخصائصه الأساسية.

المطلب السادس

مدى إسهام التحكيم على درجتين في تعزيز العدالة التحكيمية

يثير اعتماد التحكيم على درجتين تساؤلاً جوهرياً حول مدى إسهامه الحقيقي في تعزيز العدالة التحكيمية، ولا سيما عند مقارنته بالاستئناف القضائي. فبينما تقوم الدرجة الثانية في القضاء على بنية مؤسسية تراكمية في الخيرة والوظيفة، يظل التحكيم بطبيعته الاتفاقية خارج هذا الإطار المؤسسي، الأمر الذي يستدعي فحصاً نقدياً لافتراض أن تعدد الدرجات في التحكيم يُفضي بالضرورة إلى عدالة أعلى.

ومع إقرار هذه الإشكالية، أميل من منظور بحثي إلى تأييد بالتحكيم على درجتين بوصفه آلية استثنائية قابلة للضبط، يمكن أن تسهم في تعزيز العدالة التحكيمية متى أحسن تصميمها، ولا سيما في المنازعات الدولية المعقدة أو ذات الطبيعة الفنية المتخصصة، مع ضرورة المحافظة على فلسفة التحكيم القائمة على الفعالية والنهائية.

الفرع الأول: مفهوم العدالة في التحكيم وطبيعته الاتفاقية

العدالة في التحكيم هي عدالة إجرائية تعاقدية، غايتها تمكين الأطراف من عرض دعوهم عرضاً كاملاً أمام هيئة محايدة، ضمن إجراءات مرنة وسريعة، تنتهي بحكم مسبب يحقق قدرًا كافيًا من اليقين والاستقرار. ولا تستهدف هذه العدالة بحكم التصميم محاكاة العدالة القضائية المؤسسية متعددة الدرجات، بل تحقيق عدالة كافية وفعالة تتوازن فيها الدقة مع السرعة والنهائية (Born, 2021).

وعليه فإن تقييم التحكيم على درجتين ينبغي ألا يبني على تصور مثالي للعدالة يحاكي القضاء، وإنما على مدى قدرة هذا النظام في إطراره الخاص على رفع جودة الفصل في المنازعة وتقليل مخاطر الخطأ الجسيم دون الإخلال بالفعالية الإجرائية.

الفرع الثاني: اختلاف الوظيفة والبنية بين التحكيم والقضاء

في القضاء، تستند الدرجة الثانية إلى تدرج وظيفي ومعرفي، فقضاة الاستئناف غالباً أكثر خبرة في تصحيح الأخطاء، وأكثر انتظاماً في المنهج والتسبيب، وتؤدي محاكمهم وظيفة معيارية تصحيحية.

أما في التحكيم، فلا يوجد تدرج مؤسسي مماثل، فيمكننا القول بأن الخبرة فيه أفضى لا هرمية، وقد يكون محكم الدرجة الأولى أكثر تخصصاً وتجربة من محكمي الدرجة الثانية، ولا سيما في المنازعات الفنية الدقيقة. ومن ثم، لا يصح قياس "الدرجة الثانية التحكيمية" على "الدرجة الثانية القضائية" من حيث القيمة المعرفية أو الوظيفة التصحيحية. (Redfern et al., 2015)

غير أن هذه الفجوة بين القضاء والتحكيم يمكن، عملياً، تضيقها عبر التصميم الاتفاقي الواعي، كأن ينص الأطراف على أن تكون الجهة الاستئنافية مؤسسة تحكيم دولية مشهوداً لها بالخبرة، أو أن يتم اختيار محكمي الدرجة الثانية وفق معايير أدق من حيث التأهيل والخبرة والنزاهة وكثافة الممارسة، بما يرفع احتمالية تحقق وظيفة التصحيح والاتساق.

الفرع الثالث: هل يحقق التحكيم على درجتين عدالة أعلى بالضرورة؟

الأصل أن تعدد الدرجات لا يُنتج عدالة أعلى بذاته. فالعدالة تتحقق أساساً بسلامة اختيار المحكمين ابتداءً، وبوضوح نطاق المراجعة إن وجدت، وبجودة التسبيب. وقد يؤدي فتح مراجعة موضوعية كاملة في الدرجة الثانية إلى إضعاف حكم صحيح صدر ابتداءً، وتمكين المماطلة، وإدخال منطق الطعن القضائي إلى التحكيم دون ضمانات القضاء المؤسسية.

ومن ثم، فإن أي زيادة محتملة في العدالة تظل مشروطة بضبط صارم لنطاق المراجعة. (Lew et al., 2003)

ومن وجهة نظري المؤيدة بضوابط فإن تحقيق العدالة المنشودة عبر التحكيم على درجتين يتطلب معالجة هذه المخاوف من خلال: قصر نطاق المراجعة على مسائل قانونية جوهرية أو أخطاء جسيمة محددة، واللجوء إلى مؤسسات تحكيمية مشهود لمحكميها بالنزاهة والحيدة والاستقلال، وبالخبرة العملية الطويلة في العمل التحكيمي، مع وضع آجال إجرائية واضحة تمنع الانزلاق إلى مراجعة مطلقة.

الفرع الرابع: منطق الموازنة بين العدالة والسرعة ونهائية الأحكام

لا يطرح التساؤل في إطار التحكيم على الدرجتين على نحو مفاصلة صفرية بين العدالة من جهة، والسرعة ونهائية الأحكام من جهة أخرى، وإنما على أساس موازنة وظيفية وأعية تستجيب لطبيعة النزاع ومتطلباته. فصحح أن التحكيم قد قام تاريخياً على مقايضة تقليدية قوامها الحد من تعدد الدرجات مقابل السرعة والنهائية، غير أن تطور المعاملات التجارية الدولية وتعدد المنازعات الفنية والمالية قد أفرزا حاجة متزايدة إلى إعادة النظر في هذه المقايضة بصورة أكثر مرونة.

وفي هذا السياق، لا يعد التحكيم الاستثنائي خروجاً على فلسفة التحكيم، بل يمثل تطوراً وظيفياً لها، متى اقتصر على نطاق مراجعة منضبطة يهدف إلى تصحيح الأخطاء الجسيمة أو القانونية المؤثرة، دون فتح الباب لإعادة الخصومة على نحو كامل ومن ثم فإن التحكيم على درجتين لا يقوض مبدأ السرعة ولا نهائية الأحكام بل يعيد تنظيمها بحيث تحقق النهائية بعد استفاد المسار التحكيمي المنقح عليه، لا عند أول حكم قد يكون مشوباً بعيوب جوهرية

ويعبر عن هذا التوجه بمفهوم العدالة الكافية (Sufficient Justice) أي العدالة التي تحترم الضمانات الأساسية وتكفل سلامة الحكم واستقراره، دون السعي إلى محاكاة العدالة القضائية الكاملة على حساب فعالية التحكيم (Born, 2021) وقد بين هذا البحث أن تنفيذ مؤيدي التحكيم على درجتين لما يثار بشأن تعارضه مع فلسفة التحكيم يظل تنفيذاً مقنعاً، متى التزم هذا النظام بضوابط المراجعة وحدودها، وأسندت مهمته إلى هيئات تحكيم مؤسسية ذات كفاءة وخبرة.

وبذلك فإن الموازنة بين العدالة والسرعة ونهائية الأحكام لا تقتضي استبعاد التحكيم الاستثنائي بل تستدعي اعتماده بوصفه آلية استثنائية منضبطة، غير قادرة على تعزيز العدالة التحكيمية في المنازعات التي تبرر ذلك، دون الإخلال بالخصائص الجوهرية للتحكيم.

الفرع الخامس: نقد افتراض التفوق المعرفي للدرجة الثانية التحكيمية

من أخطر افتراضات التحكيم على درجتين اعتبار أن الدرجة الثانية أصلح للعدالة بحكم كونها "أعلى" فهذا افتراض غير مضمون في التحكيم، لغياب أي قرينة مؤسسية على التفوق المعرفي، والنتيجة المنهجية لذلك هي أن العدالة في التحكيم تُبنى قبل الحكم لا بعده، أي في صياغة شرط التحكيم، وحسن اختيار المحكمين، وتحديد القانون الواجب التطبيق.

غير أن هذا الافتراض في تقديره يمكن أن يصبح ممكناً عملياً إذا بنيت آلية اختيار هيئة الدرجة الثانية على معايير دقيقة، كاختيارها عبر جهات تحكيمية مواصفات تأهيلية للمحكمين الاستثنائيين، بما يجعل التفوق النسبي للدرجة الثانية افتراضاً واقعياً محتملاً بحسن التصميم والاختيار.

والختام فإن التحكيم على درجتين لا يُعد ضماناً ذاتية لتحقيق عدالة أعلى. فالدرجة الثانية التحكيمية لا تفترض تفوقاً معرفياً أو وظيفياً على الدرجة الأولى، بخلاف الاستئناف القضائي ذي البنية المؤسسية. والعدالة في التحكيم تتحقق أساساً بجودة الاختبار الأول للمحكمين وضبط الإجراءات، لا بمجرد تعدد الدرجات. كما أن تقديم الدالة على السرعة ونهائية الأحكام دون ضوابط قد يهدد فلسفة التحكيم ويحوّله إلى تقاض مقنع.

ومع ذلك، فإنني مع هذا التحفظ أؤيد السماح بالتحكيم على درجتين بوصفه خياراً اتفاقياً استثنائياً، يمكن أن يسهم في تعزيز العدالة التحكيمية في المنازعات الكبرى والمعقدة، بشرط ضبط نطاق المراجعة ضبطاً دقيقاً وربطه بمعايير واضحة تمنع المماثلة، وتحقق التوازن بين العدالة والفعالية ونهائية الأحكام.

وفي ختام هذا البحث يظهر التحليل المقدم فيه أن التحكيم على درجتين لا يعد خروجاً على فلسفة التحكيم أو مساساً بجوهره، بل يمثل آلية اتفاقية استثنائية يمكن أن تساهم في تعزيز العدالة التحكيمية متى احسن تنظيمها وضبط نطاقها الإجرائي، وقد بينت هذه الدراسة أن الإشكاليات المنسوبة إلى هذا النظام لا تنشأ من التعدد في ذاته، وإنما من سوء التصميم واتساع نطاق المراجعة وغياب الضوابط المؤسسية، كما تبين أن مبدأ نهائية الحكم التحكيمي يظل محفوظاً، على أن تتحقق هذه النهائية بصور الحكم الاستثنائي لا الابتدائي، ومن ثم فإن التحكيم على درجتين يمكن التوفيق بينه وبين السرعة والفعالية ونهائية الأحكام، بما ينسجم مع تطور المعاملات التجارية الدولية، ويقود ذلك إلى عرض النتائج التي انتهى إليها البحث، وما يطرحه من توصيات عملية وتنظيمية.

■ نتائج الدراسة : توصل البحث إلى جملة من النتائج، من أبرزها:

1. الحكم الابتدائي يظل حكماً تحكيمياً صحيحاً وملزماً ، لكنه يكون غير نهائي من حيث استنفاد الخصومة، في التحكيم ذوي الدرجتين تماماً كما هو الحال في الحكم القضائي الابتدائي قبل الفصل في الاستئناف والنهائية تتحقق بالحكم الصادر عن هيئة الدرجة الثانية وهو القابل للتنفيذ، والخاضع وحده لدعوى البطلان.
2. التحكيم على درجتين ليس نظاماً منافساً للتحكيم التقليدي ولا بديلاً عنه، بل يُعد آلية استثنائية تستدعى في سياقات محددة، ولا سيما المنازعات الدولية المعقدة أو ذات الطبيعة الفنية العالية والقيم المالية الكبيرة.
3. مبدأ نهائية حكم التحكيم لا يعد نهائية مطلقة، بل هو مبدأ نسبي يتحدد نطاقه وفق الإطار الاتفاقي والقانوني الذي ارتضاه الأطراف، وهو ما أكدته الممارسة الفقهية المقارنة والقضاء المقارن، لا سيما حكم المحكمة العليا الهندية في قضية Centrotrade
4. 3. الإشكالات المنسوبة للتحكيم على درجتين كإطالة أمد الخصومة، وزيادة التكاليف، وخطر التقاضي المقنع، لا تعد عيوباً لازمة للنظام في ذاته، وإنما تنشأ غالباً عن سوء التصميم الإجرائي، أو غموض شرط التحكيم، أو اتساع نطاق المراجعة دون ضوابط.
5. 4. تبين أن ولاية هيئة التحكيم من الدرجة الثانية تمثل المحور الأكثر حساسية في هذا النظام، وأن الخطأ بين الولاية والاختصاص وقبول الطعن يُعد من أبرز أسباب الطعون بالبطلان واضطراب التطبيق العملي.
6. 5. أثبتت الدراسة أن العدالة التحكيمية لا تتحقق بتعدد الدرجات بذاته، بل بجودة اختبار المحكمين، ودقة تحديد نطاق المراجعة، وحسن التسبيب، وأن التحكيم يظل نظاماً ذا عدالة تعاقدية تختلف في بنيتها ووظيفتها عن العدالة القضائية المؤسسية
7. 6. خلصت الدراسة إلى أن التحكيم على درجتين يمكن أن يعزز العدالة التحكيمية عملياً إذا قيد بنطاق مراجعة محدد، وتولت المراجعة هيئة تحكيم مؤسسية مشهود لها بالكفاءة والخبرة، وبما لا يفرغ التحكيم من خصائصه الجوهرية.

■ توصيات الدراسة :

1. التوصية بالسماح المبدئي بالتحكيم على درجتين في الأنظمة الوطنية، بوصفه خياراً اتفاقياً استثنائياً، دون تحويله إلى نموذج عام أو افتراضي للتحكيم.
2. ضرورة ضبط نطاق ولاية هيئة التحكيم من الدرجة الثانية بنصوص صريحة في شرط التحكيم، مع بيان ما إذا كانت المراجعة قانونية فقط، أو موضوعية في حدود ضيقة، أو مقصورة على الأخطاء الجسيمة والقصور في التسبيب.

3. التوصية بقصر التحكيم على درجتين على المنازعات الكبرى والمعقدة، واستبعاد تطبيقه في المنازعات البسيطة أو متوسطة القيمة، تقادياً لإطالة الخصومة وزيادة التكاليف دون مبرر عملي
4. تشجيع اللجوء إلى التحكيم المؤسسي في مرحلة الدرجة الثانية، لما يوفره من خبرة تراكمية، ومعايير إجرائية واضحة، وأجال زمنية صارمة تحد من المماطلة والانحراف الإجرائي
5. إدراج آجال إجرائية ملزمة لمرحلة التحكيم الاستثنائي، سواء في تقديم الطعن أو الفصل فيه، وتمكين هيئة التحكيم من رفض الطعون الكيدية أو غير الجدية
6. التأكيد على أن الحكم محل دعوى البطلان هو حكم الدرجة الثانية فقط، مع النص صراحة في شرط التحكيم على أن الحكم الابتدائي لا يكتسب صفة النهائية إلا بعد استنفاد مرحلة التحكيم الثانية.

■ فهرس المراجع العربية:

- الرفاعي، د. أشرف عبدالعليم، النظام العام والقانون الواجب التطبيق على إجراءات التحكيم في العلاقات ذات العنصر الأجنبي
- راشد (1984)، د. سامية راشد، التحكيم في العلاقات الدولية الخاصة (اتفاق التحكيم)، دار المعارف الإسكندرية.
- الطيار (2021)، د. علي عبدالرحمن، قضاء التحكيم وأثره في فض النزاع وإنهاء الخصومة - دراسة شرعية قانونية، مكتبة التوبة الرياض 2021م
- والي (2000)، د. فتحي والي - قانون التحكيم في النظرية والتطبيق - منشأة المعارف الإسكندرية - الطبعة الأولى 2000م
- التحيوي (2021)، د. محمود السيد عمر، مفهوم التحكيم الاختياري والتحكيم الاجباري
- التحيوي، د. محمود السيد عمر، الطبيعة القانونية لنظام التحكيم

■ المجالات والدوريات.

- أحمد (2015)، د. أحمد خليفة شرقاوي احمد، التنظيم القانوني لبطلان حكم التحكيم، ورقة بحث مقدمة للمؤتمر العربي السنوي الثاني، جامعة طنطا 2015م.
- رضوان عبيدات و جورج حزين، النظام القانوني لدعوى البطلان لحكم التحكيم وفق أحكام القانون الأردني والمقارن - مجلة دراسات علوم الشريعة والقانون، المجلد 33، العدد 2، 2006م
- الموسوي (2021)، صفاء سمير الموسوي، النظام القانوني للتحكيم على درجتين، مقال منشور على موقع وطن برس على الرابط: <https://www.watanpressonline.com>
- الشيخ (2012)، علي مصطفى، التحكيم على درجتين، مجلة البحوث القانونية والاقتصادية، جامعة المنصورة، عدد خاص

■ فهرس المراجع الأجنبية:

- Bhavya Shree, S., & Gayathri, M. Rmmanya. (2023). *Two tiers or three tier: A never-ending saga of dispute settlement – a delaying mechanism in arbitration, International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR)*.
- Born, G. B. (2021). *International commercial arbitration* (3rd ed.). Kluwer Law International.
- *Centrotrade Minerals & Metals Inc. v. Hindustan Copper Ltd.*, Supreme Court of India, Judgment (Dec. 15, 2016).

- Lew, J. D. M., Mistelis, L. A., & Kroll, S. M. (2003). Comparative international commercial arbitration. Kluwer Law International.
- Redfern, A., & Hunter, M. (2015). Law and practice of international arbitration (6th ed.). Oxford University Press.
- Singh, A., & Sengupta, S. (2021). *Second bite at the arbitration apple: Analyzing the applicability and utility of internal appeal mechanisms in commercial arbitration in India*.
- Ten Cate, I. M. (2012). *International arbitration and the ends of appellate review*. **NYU Journal of International Law and Politics**, 44(4), 1109–1204

عنوان البحث

العلاقة بين ثقافة الآباء والتربية الوقائية للأطفال نحو مشاهدة برامج التلفاز

منال طيب فرج حسين¹

¹ كلية التربية، قسم رياض الاطفال - جامعة درنة، القبة-ليبيا

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/52>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/52>

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10 تاريخ القبول: 2025/12/18 تاريخ النشر: 2026/01/01م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على العلاقة بين ثقافة الآباء والتربية الوقائية للأطفال نحو مشاهدة برامج التلفاز، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، لدراسة العلاقة، وفق المتغيرات الديمغرافية، اعتماداً على تحليل استبانة للثقافة الآباء، واستمارة ملاحظة للسلوكيات الناتجة عند الأطفال، تم تصميمها من قبل الباحثة، على عينة تكونت من (40) من آباء أطفال الروضات، من عمر (4-6) سنوات، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة قبول الفرضية الصفرية التي تنص على وجود علاقة طردية قوية بين ثقافة الآباء و التربية الوقائية للأطفال نحو مشاهدة برامج التلفاز عند مستوى دلالة 0.05، في جميع محاور مقياس التربية الوقائية وعلاقته بالمستوى الثقافي للآباء، وتم رفض الفرضية البديلة التي تنص على لا توجد علاقة بين ثقافة الآباء والتربية الوقائية للأطفال عند مستوى دلالة 0.05، وارتقاع نسبة التعليم بين الآباء وأن أثر ثقافة الأب في التوجهات الوقائية يفوق أثر الأم، وأظهرت الدراسة أهمية مشاركة الآباء للأطفال في مشاهدة برامج التلفاز وخصوصاً مع ازدياد اعداد القنوات الفضائية، وتشير نتائج الدراسة إلى أهمية أن يربط الآباء بين ما يشاهده الأطفال والمواقف في الحياة العملية، كما يجب أن تقوم الأسرة وبخاصة الأم تحديد نوع من البرامج التي يشاهدها الأطفال، أذ أنها توجد في البيت وقتاً اطول من الأب، وضرورة رقابة الآباء لما يشاهده الأطفال، ومشاركتهم ومناقشتهم فيما يشاهدونه أطفالهم لبيان السلوك الايجابي وتعزيزه، وبيان السلوك السلبي والتحذير منه، كما توصلت الباحثة إلى عدة توصيات للآباء من أهمها الالتفات إلى أهمية ثقافة الأب والأم اذ أظهرت الدراسة إسهامهم في بناء شخصية أطفالهم وثقافتهم وعاداتهم السلوكية الايجابية.

الكلمات المفتاحية: ثقافة الآباء، التربية الوقائية، مشاهدة برامج التلفاز، أطفال الروضة، السلوكيات المكتسبة.

RESEARCH TITLE

The Relationship Between Parental Culture and Preventive Education for Children Toward Watching Television Programs

Abstract

This study aimed to identify the relationship between parental culture and preventive education for children towards watching television programs, and the descriptive correlational approach was used, to study the relationship, according to demographic variables, based on the analysis of a questionnaire for the culture of parents, and an observation form for the resulting behaviors in children, designed by the researcher, on a sample consisting of (40) parents of kindergarten children, from the age of (4-6) years, were selected randomly, and the results of the study showed acceptance of the null hypothesis that states a strong positive relationship Between the culture of parents and the preventive education of children towards watching television programs at the level of significance 0.05, in all axes of the preventive education scale and its relationship to the cultural level of parents, and the alternative hypothesis was rejected, which states that there is no relationship between the culture of parents and the preventive education of children at the level of significance 0.05, and the high percentage of education among parents and that the impact of the mother's culture in preventive trends exceeds the impact of the father, and the study showed the importance of parents' participation in children in watching television programs, especially with the increase in the number of channels The results of the study indicate the importance of parents linking what children watch and situations in practical life, and the family, especially the mother, must determine the type of programs that children watch, as they are found at home longer than the father, and the need for parents to monitor what children watch, and their participation and discussion of what they watch their children to indicate and promote positive behavior, and to indicate negative behavior and warn against it, and the researcher also reached several recommendations for parents, the most important of which is to pay attention to the importance of the culture of the father and mother The study showed their contribution to building their children's personality, culture and positive behavioral habits.

Key Words: Parental Culture, Preventive Education, Watching Television Programs, Kindergarten Children, Acquired Behaviors.

المقدمة:

تعد مرحلة الطفولة أهم مرحلة في حياة الإنسان، لأنها المرحلة الحرجة في بناء شخصية الفرد، وتكويناتها في سنواته الأولى بجوانبها العقلية، واللغوية، والنفسية والجسمية والروحية، والاجتماعية، إذ كل ما يتعرض له الطفل من خبرات ومؤثرات في سنوات عمره المبكرة تعد لبنات أساسية في تكوينه مستقبلاً، وتشكل شخصيته في المراحل اللاحقة ففي الطفولة تتم عملية التأثير والامتصاص لما يحيط به.

تمتاز هذه المرحلة بالتأثير على سلوكيات الأطفال الإبداعية، وتظهر فيها اهتماماتهم؛ إذ يدرك الطفل عن طريق الحواس الكثير من الأشياء والأمور، ويكون لديه الاستعداد والقدرة للتعامل مع أي جديد يطرأ على محيطه، ويشعر بوجوده ويستطيع التمييز بين الأشياء التي سبق له أن تعلمها، نتيجة الخبرة والتجربة، وحب الاستكشاف (عقيلة، 2018).

وهنا نجد مسؤولية الوالدين في تنظيم البيئة المحيطة بالطفل، من أجل إبراز وتحديد القيم والعادات السلوكية الحسنة يعرف الحق والخير، وإبعاده عن السلوكيات السيئة ليعرف الباطل، نتيجة التأثير الحاصل من جهة المجتمع الخارجي المحيط بالطفل، لذلك يتأثر سلوك الطفل، حيث يميل إلى تقليد والديه والتعلم من خلال ملاحظته لهم باعتبارهم نموذجاً يقتدي به، فنجد الطفل يميل لمشاهدة البرامج التلفزيونية التي يفضلها الآباء وتشربها على أنها أصول اجتماعية دون التدقيق في مضامينها (الخصر، 2021).

ويعد التلفاز الذي لا يكاد يخلو منه منزل، من أهم الوسائل الإعلامية، وأكثرها انتشاراً؛ لما ينفرد به من مزايا لدى جمهوره، وبخاصة الأطفال، إذ يتميز بسهولة استخدامه، وجاذبيته وهو من أهم العوامل المؤثرة في الطفل؛ نظراً لأنه يوفر مصدراً غنياً بالمشيرات المختلفة ما يجعله مصدر جذب للأطفال، فتارة يقدم الأمان والطمأنينة من خلال إطار أليف من البرامج، وتارة ثانياً يقدم التغيير، والإثارة والفن الساحر، والقصص الخيالية، وينمي حب الاستطلاع لدى الأطفال.

بذلك يجب أن تكون البرامج التلفزيونية تعكس القيم التي تتطابق مع التوجهات العامة للمجتمع، مما يؤدي إلى خلق أكبر درجة ممكنة من المعرفة والوعي والإدراك، والإحاطة الشاملة لدى الأطفال المتلقين للمادة التلفزيونية، الملائمة لخصائصهم وإمكاناتهم (يحيوي، 2015).

وهنا يأتي دور الوالدين في التربية الواعية في التوجيه والتعزيز الذي يؤثر على المحتوى الذي يشاهده الطفل وأوقات وكم المشاهدة، فالتوجيه الوالدي الذي يتأثر بمستوى الثقافة العامة للآباء يساعد في إكساب الأطفال القدرة على الاختيار والنقد، وإكسابهم مهارة الفرز والانتقاء الحسن، في ظل عالم لم يعد يعرف الحدود، عالم تربط بين أجزائه شبكات عالمية فضائية، تقدم للطفل الكثير من المشيرات، والمعلومات لذا يجب أن نعد أبناءنا؛ ليتعاملوا معه بوعي وإدراك؛ مما يمكن أن يكون له الأثر في قرارات الأطفال ومواقفهم (كرم الدين، 2012).

نجد أن التربية الإعلامية الوقائية من جانب الآباء تساعد الأطفال على تكوين عادات وتقاليدها الصحية واجتماعية واخلاقية، فيكتسب معلوماته ومهارته وقيمه ومفرداته الثقافية من والديه، وبقدر ما يجد الطفل في هذه المرحلة المبكرة من تربية واعية بقدر ما يحقق من تكيف سوي وبناء في مرحلة المراهقة والرشد وعلى قدر ذلك يتحدد مقدار مساهماته في بناء المجتمع، فأن إعداد الآباء وتأهيلهم ضرورة من ضروريات التنمية السليمة للأطفال قاعدة المجتمع فالمستقبل.

مشكلة الدراسة:

أدى التطور السريع في مجال التكنولوجيا إلى التنوع في وسائل الإعلام والاتصال، الأمر الذي جعلها تلقى إقبالاً كبيراً من طرف مختلف شرائح المجتمع، وقد مس هذا التنوع برامج التلفاز، الذي يعتبر من أحدث وسائل الاتصال وأخطرها في نفس الوقت، والتي لها القدرة الكبيرة على الوصول إلى أبعد الحدود، كما يعد وسيلة عملاقة، كونها الأكثر انتشاراً في العالم وأن جمهوره أوسع جمهور، لاعتماده على الصوت والصورة، والحركة واللون، وبذلك أصبح التلفاز أكثر تأثيراً على شريحة الأطفال، فهو الوسيلة التي تخاطب الطفل في مسكنه وخلال أوقات فراغه واسترخائه من خلال مختلف المضامين الموجهة إليه.

إذ أنه وجود البيئة المشجعة على مشاهدة برامج التلفاز في مجال الأسرة يعد من العوامل المساعدة على إثارة ميل الطفل للمتابعة بدافع إشباع فضوله وحببه للتعرف على ما تحويه البرامج المتلفزة من صور وأفكار.

إن قدرة الوالدين على تزويد طفلهم بما يحتاج تعد محدودة إلى حد ما بسبب النمو المعرفي المستمر للأطفال، فإن هذا يتطلب من الآباء أن يكونوا على درجة من الثقافة العامة، لذلك تركز هذه الدراسة على دور الآباء في التربية الوقائية من أجل تقييم البرامج التلفزيونية التي يشاهدها أطفالهم، نتيجة الانطباعات التي تكونت في أذهانهم عن البرامج التلفزيونية التي أصبحت تشكل مأثراً مهماً في حياة أطفالهم، لاحتوائها على عوامل التأثير الحركية والصوت، لذلك أصبح من الضروري أن يستطيع الآباء من خلال احتكاكهم المباشر مع أطفالهم، تحديد بعض المعايير الوقائية لمشاهدة برامج التلفاز، ومن هنا تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل تؤثر ثقافة الآباء والتربية الوقائية للأطفال نحو مشاهدة برامج التلفاز؟
2. ما تأثير العوامل الديموغرافية في التربية الوقائية للأطفال نحو مشاهدة برامج التلفاز؟

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

سوف تركز هذه الدراسة على الجانب النظري و العملي، لبيان علاقة مستوى ثقافة الآباء و التربية الوقائية للأطفال نحو مشاهدة برامج التلفزيون، والتي ستمتاز هذه الدراسة بالتركيز على فترة عمرية تعد من أهم فترات بناء شخصية الفرد، حيث تكون تكاملية إذ تبين مستوى علاقة ثقافة الآباء و التربية الوقائية للأطفال، لكي يتم ربط النتائج للوصول إلى كيفية تنظيم الآباء لمشاهدة الأطفال برامج التلفاز وتعزيز المشاهدة الإيجابية وأخذ التدبير اللازمة خلال المشاهدة السلبية للحد منها ومن مخاطرها.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1. لفت نظر الآباء إلى علاقة الثقافة العامة لديهم من أجل أخذ التدابير اللازمة للتربية الوقائية للأطفال.
2. تساعد الأخصائيين والدارسين في مجال الطفولة في وضع برامج تثقيفية للحد من سلبيات بعض برامج التلفاز وتعزيز الإيجابيات.

3. تزويد الآباء بالمعلومات حول أهمية أخذ الاحتياطات اللازمة والثقافة العامة للتربية الوقائية للأطفال نحو مشاهدة برامج التلفاز.

4. تعد الدراسة مهمة للباحثين ولمتخذي القرار في الوزارات والمؤسسات الاجتماعية والتعليمية بشكل عام.

اهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين ثقافة الآباء والتربية الوقائية للأطفال نحو مشاهدة برامج التلفاز خاصة الموجة لهذه الفئة العمرية، غير أنها تخدم عدداً من الاهداف الأخرى ومن أهمها:

1. إلقاء الضوء على أهمية مستوى الآباء التعليمي (الثقافي) ودوره في توجيه الأطفال ومراقبتهم فيما يتعلق بالبرامج المتلفزة.

2. تحسيس الآباء بالآثار الخطيرة التي تتركها بعض هذه البرامج على الطفل في النمو المتكامل.

3. الخروج ببعض التصورات عن تنمية دور برامج التلفزيون في بناء شخصية الأطفال وثقافتهم.

فرضيات الدراسة:

1. الفرضية الصفريية H_0 = توجد علاقة ذات داله إحصائية بين ثقافة الآباء والتربية الوقائية للأطفال نحو مشاهدة برامج التلفاز عند مستوى 0.05.

2. الفرضية البديلة H_1 = لا توجد علاقة ذات داله إحصائية بين ثقافة الآباء والتربية الوقائية للأطفال نحو مشاهدة برامج التلفاز عند مستوى 0.05.

مصطلحات الدراسة:

الثقافة: نمط سلوكي حياتي يتكون من جانبين مادي ومعنوي، أو أساليب الحياة الشائعة لدى جماعة أو طائفة أو مجتمع معين والتي تظهر في أقوال الأفراد وتصرفاتهم وسلوكهم أو عاداتهم وتقاليهم خلال حياتهم الجمعية (صباح، 2018).

التلفاز: جهاز يستقبل نبضات كهربائية تبثها محطة الأرسال، أو الأقمار الصناعية، ويحولها إلى صور (عقيلة، 2018).

التربية الوقائية: الاجراءات والوسائل التربوية والتدابير التي تمنع التردّي في جانب العقائد والأخلاق وسائر الأعمال، من أجل حفظ المجتمع من كل الأمراض الحسية والمعنوية ليكون الفرد بعيداً عن مواطن الفساد والانحلال الخلقي (زيود، 2012).

برامج التلفاز: عبارة عن فكرة تعد وتعالج تلفزيونياً باستخدام التلفزيون كوسيلة تتوفر لها كل الامكانيات والوسائل الإعلامية، يعتمد اساساً على الصورة المرئية سواء كانت مباشرة أو مسجلة (بن عمر، 2012).

حدود الدراسة: تقع حدود الدراسة فيما يلي:

1. الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في بلدية القبة وبالتالي ممكن أن يعتمد تعميم النتائج على درجة تماثلها لخصائص الآباء في بلدية القبة.

2. الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام (2023) وبالتالي لا يمكن تعميم نتائجها على سنوات أخرى إلا في حالة تشابه الظروف.

3. الحدود البشرية: تتناول الدراسة أولياء أمور الأطفال في روضة المجد والكرامة في بلدية القبة.

4. الحدود الموضوعية: العلاقة بين ثقافة الآباء والتربية الوقائية للأطفال نحو مشاهدة برامج التلفاز.

ثانياً: الإطار النظري:

يتناول الجزء الأول من الإطار النظري حول تعريف الطفولة المبكرة ومراحلها، وتعريف وخصائص نمو الأطفال، بالإضافة إلى الحديث عن التلفزيون وخصائصه وسلبياته ووظائفه واستخداماته، وأسس اختيار البرامج التلفزيونية وخصائصها، وإساليب الثقافة الوالدية والتربية الوقائية الواعية للأطفال. ويتناول الجزء الثاني الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، تم ترتيبها وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

مرحلة الطفولة:

مرحلة مهمة لنمو قدرات ومواهب الإنسان، فنمو الإنسان يرتبط بالأسرة وبالتجارب الفعلية للقيام بالسلوكيات وتنميتها، فحبرات وتجارب الإنسان في مرحلة الطفولة تعد المواد الخام لنشاطات وخبرات الإنسان في المراحل العمرية التي تلي مرحلة الطفولة (حسين، 2017) فمرحلة الطفولة مرحلة حرجية في عمر الإنسان تبدأ مع ميلاده، فيكون الطفل سريع التأثر وسهل الانقياد بما حوله؛ فيبدأ بتعلم الاتجاهات نحو الآخرين، ويكتسب مهارات التوافق مع البيئة المحيطة به ويتكيف مع عاداتها وتقاليدها، ويميل الطفل للتقليد والمحاكاة فيقلد الأشخاص الأكبر منه سناً ويعجب بشخصياتهم، ويميل إلى اكتساب المعرفة بما حوله ويعد الطفل اللبنة الأساسية للمجتمع، فيعتبر طفل اليوم هو رجل المستقبل، ونجاح مستقبل المجتمع يستمر بالنجاح من خلال اهتمامه بالطفل ورعايته، لذلك يؤكد التربويون على العناية بالطفل من قبل الأسرة ورياض الأطفال لتوفير سبل الحياة السليمة لهم للوصول بهم إلى مرحلة النضج السليم، وتحقيق الأهداف التربوية (عقيلة، 2018).

وقد قسمت مراحل نمو الإنسان إلى عدة مراحل بدءاً بمرحلة الطفولة ثم مرحلة الرشد ثم مرحلة الشيخوخة، وخلال مروره بهذه المراحل تتكون شخصيته الجسمية والاجتماعية والانفعالية بتأثره بالمحيط الخارجي، ويؤكد إريكسون عالم النفس التحليلي أن المؤثرات الخارجية التي تحدد شخصية الفرد كثيرة ومستمرة من بداية حياة الإنسان إلى نهايتها، أي بداية من الطفولة إلى مرحلة الرشد ومرحلة الشيخوخة (صلاح واللحام، 2015)

مرحلة الطفولة المبكرة (الروضة):

تتناول هذه الدراسة مرحلة عمرية مهمة في حياة الإنسان، وهذه المرحلة هي مرحلة الطفولة المبكرة التي تمتد من (3-6 سنوات)، ويطلق علماء النفس والتربية عليها "المرحلة الحرجية" في حياة الإنسان لما لها من أثر في تشكيل شخصية الإنسان وتسمى بمرحلة التفكير التحضيري وتنمية قدراته واستعداده، حيث يكون تفكير الإنسان حسياً، ويطلق على مرحلة الطفولة المبكرة دار الحضانه، أو تعليم ما قبل المدرسة، أو روضة الأطفال أو رياض الأطفال (حسين، 2017).

وتعد مرحلة الطفولة المبكرة مهمة في حياة الطفل كونها بداية سلسلة طويلة من التغيرات، ومرحلة تأسيسية لمراحل النمو الأخرى، وأكثرها تأثراً بالعوامل المحيط به، وبداية تشكل أبعاد نمو الطفل من جميع النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، لذلك يجب الاهتمام بالطفل؛ لأن الخبرات الاجتماعية والعقلية والنفسية واللغوية في مرحلة الطفولة المبكرة تترك أثراً على شخصية الطفل إيجابياً أو سلبياً وفقاً لطبيعة الخبرة المكتسبة ، لذا لا بد من معرفة الخصائص النمائية التي تتميز بها هذه المرحلة لنستطيع التعامل مع الأطفال بشكل سوي (الخليل، 2016).

وأشار (بن عمر، 2012، صلاح واللحام، 2015، كرم الدين، 2012) إلى أهم خصائص نمو الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة ما يأتي:

أولاً: النمو الجسمي:

تتميز هذه المرحلة بزيادة في الوزن والطول، وتكون الفروق الفردية واضحة بين أفراد العمر الواحد بسبب الظروف البيئية المحيطة بالطفل، فيبلغ وزن الطفل في نهاية مرحلة الطفولة المبكرة حوالي خمسة أضعاف وزنه في مرحلة الرضاعة، ويزداد نضج الجسم، حيث ينمو الجذع والأطراف بسرعة مقارنة بنمو الرأس، ويصل طوله إلى ضعف طوله في مرحلة الرضاعة، وفي بداية المرحلة تكتمل الأسنان اللبنية فيصبح الطفل قادراً على تناول الطعام ومع نهاية سن السادسة من عمر الطفل تبدأ الأسنان بالسقوط لتظهر الأسنان الدائمة .

ثانياً: النمو العقلي:

ينمو الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة نمواً عقلياً واضحاً ، حيث تعد مرحلة الطفولة من أسرع مراحل النمو العقلي، فإن خلايا عقل الإنسان البالغ يكتمل نموها التكويني أثناء مرحلة الطفولة المبكرة. وتتكون العمليات المعرفية في هذه المرحلة؛ كالإدراك والذاكرة والتعلم، فيتسع إدراك الطفل ويكتسب خبرات ومعلومات عن البيئة المحيطة به وتزداد قدرته على التعلم عن طريق حواسه والاستفادة من الخبرات السابقة، ومن مظاهر النمو العقلي أيضاً تكون المفاهيم المختلفة؛ مثل: الزمن، والمكان، والاتساع، والعد، وبعض الأشكال الهندسية؛ كالمربع والمستطيل والدائرة والمثلث وغيرها من المفاهيم، ويكون قادراً على إدراك المفاهيم الحسية ولا يستطيع إدراك المفاهيم المجردة إلا بالمراحل العمرية الأخرى

ثالثاً: النمو اللغوي :

تقوم اللغة بدور مهم في حياة الإنسان، فهي وسيلة للتعبير عن أفكار ورغبات وميول الطفل إما عن طريق الكلام ، أو الكتابة أو تعبيرات الوجه أو الإشارات ومن خلالها يستطيع فهم البيئة المحيطة به والتواصل الاجتماعي مع الآخرين فهي وسيلة اتصال، وترتبط اللغة بالنمو العقلي المعرفي للطفل، حيث إن النمو اللغوي للطفل يتأثر بتفاعله مع الآخرين وبوسائل الإعلام المتنوعة، وتعد مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة التأسيس الأولى للغة لما يتوفر في هذه المرحلة من أنشطة وممارسات تزيد من الحصيلة اللغوية، وفي هذه المرحلة يكون النمو اللغوي أسرع تحصيلاً وفهماً بخلاف المراحل الأخرى، حيث إن الطفل في هذا السن يحاول تكرار الكلمات التي يسمعه، فيتأثر النمو اللغوي بمقدار الذكاء وسلامة الحواس خاصة حاسة السمع فهي مهمة في تطور الطفل لغوياً.

رابعاً: النمو الانفعالي:

ينمو الجانب الانفعالي تدريجياً خلال السنوات الأولى من عمر الطفل حتى يصل إلى مرحلة النضج فيصبح قادراً على ضبط انفعالاته، وتتميز الاستجابات الانفعالية للطفل بسرعة الاستجابة للمثيرات المحيطة به فهو يتوتر بسرعة ويهدأ بسرعة، وتتميز أيضاً بالحدة والمبالغة بها من غضب وكره وحب وغيرها، فالحب يتركز في البداية حول الوالدين وحول ذاته، ومن مظاهر النمو الانفعالي التي يمر بها في بداية المرحلة الشعور بالخوف والقلق من معرفة الشيء المجهول المحيط به، والإحساس بالغيرة والغضب السريع والعناد، ففي نهاية المرحلة تقريباً في سن الخامسة يتكون لدى الطفل نوع من الاستقرار في حياته الانفعالية نتيجة شعوره بالأمان بعلاقته مع أمه، لذلك يجب استغلال فراغ الطفل كي لا يشعر بالخوف والقلق عن طريق قيامهم ببعض الأنشطة؛ كالرسم واللعب لإتاحة الفرصة للتفريغ الانفعالي لديه

خامساً: النمو الاجتماعي :

عندما نتحدث عن النمو الاجتماعي فإننا نتحدث عن التنشئة الاجتماعية، فاستجابات الطفل للنمو الاجتماعي مرتبطة بالجو الأسري واتجاهات الوالدين، فالأسرة تلعب دوراً مهماً في تشكيل السلوك الاجتماعي للطفل، فالتنشئة الاجتماعية لها تأثير كبير في النمو الاجتماعي، فهي الركيزة الأساسية للنمو الاجتماعي التي عن طريقها يتكون الوعي لدى الطفل، وتتشكل خصائص شخصيته، ويهدف النمو الاجتماعي إلى معرفة تطور علاقات الطفل بالبيئة المحيطة به، ومدى اتساع هذه العلاقات، فيتميز النمو الاجتماعي في هذه المرحلة بتوسع العلاقة الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين فتكون أول علاقة اجتماعية للطفل مع الأم، ثم تتوسع لتشمل الأب والإخوة، ثم تتوسع لتشمل تكوين الصداقات من خلال لعبه مع الآخرين، فباللعب أيضاً تزداد المهارات الجسمية والحركية للطفل، ومن مظاهر النمو الاجتماعي ميل الطفل للمنافسة لشعوره بالتفوق على الآخرين، وميله ، للعدوان والمشاركة خاصة ما بين الثانية والرابعة من عمر الطفل نتيجة لتقليده النموذج العدواني، وبداية تكوين الضمير فيتعلم الطفل المعايير الاجتماعية، ومبادئ السلوك السوي، وتنمو لديه القيم والاتجاهات الاجتماعية والخلاقية من خلال علاقته بالبيئة المحيطة.

دور الآباء في توجيه الأبناء :

يكتسب الوالدين منزلة هامة في حياة الأبناء ورعايتهم لذلك من الضروري ان يتصف كلاً من الوالدين بالصبر والحلم والرحمة واتزان العقل والعواطف وان يتمتعوا بحلاوة الحديث وحسن المعاملة والثقافة حتى يكونوا قادرين على الإثراء النفسي لأطفالهم، عن طريق حفظ فطرتهم السليمة ورعايتهم، وتنمية قدراتهم وإثارة البيئة من حولهم بحب ولباقة، واستعدادهم الدائم للإجابة على تساؤلاتهم واستفساراتهم بالعطاء الثقافي(العناني،2015).

ويعد الوالدين وسطاً اجتماعياً ثقافياً منظماً، وهم بيئة تعلم الطفل، إذ يكون فيها الوالدين بمثابة معلمين؛ باعتبارهما وسائط للتعليم، وهذان المعلمان ينقلان للأبناء قيم المجتمع ومعاييره، ويقومان بالوظيفة الانتقائية للثقافة المحيطة بما تتضمنه من عناصر، وأدوات، ويضطلع الوالدين أيضاً بعملية تفسير كل ما ينقلونه للطفل من معارف في إطار أفكار ثقافية معينة يدركهما، ويهتموا بها وفقاً لثقافتهما، ثم يقوموا بعملية التقويم، وذلك يعني

والوالدين ينقلوا الثقافة إلى الطفل وفق منظور خاص، يترجم رؤيتهما الخاصة، وإدراكهما الخاص، وهم بذلك يسهمون في تكوين أحكام الطفل وفقاً لمعايير الوالدين واختيارهما (الخضر، 2021).

وفي ظل التحولات التي يمر بها المجتمع الليبي تراجعت وظيفة الوالدين في التربية السليمة ذات القيم العالية السائدة في المجتمع، وخاصة فيما يتعلق بالثقافة المجتمعية ذات القيم والاتجاهات الواضحة السليمة، ومن المؤكد أن الأسرة الايجابية لها دور في نمو الابناء منذ الصغر والقدرة على توفير المناخ الأسري السليم وهذه في النمو البيولوجي والنفسي والعقلي والاجتماعي على عكس المناخ الاسري السيء الذي يسبب ظهور المشكلات النفسية والاجتماعية والعقلية (الباشا، 2008).

أن الانماط المختلفة للتعامل، أو التفاعل في المواقف المختلفة من قبل الوالدين، ونوعية الأدوار التي يمارسها كلاً من الأب والأم، تؤثر في الأبناء سلباً أو إيجاباً، وبالتالي الطفل بحاجة إلى من يعينه على التعامل مع مجتمعة، دون أن يعيش في حالة من التناقض ويساعده في حل المشكلات التي تعترض حياته ومواجهتها، والتعامل معها والوقاية منها، وفي هذا الحال لابد من تدريب الوالدين تدريباً ثقافياً واعياً بكل جوانب التطورات المتزايدة في الوقت الراهن لتنتقل قافتها

هاتهما نحو أطفالهما، التي تظهر تفاعلاتهم في تكون الطفل اتجاهاته وثقافته مما يكون له الأثر في قرارات الأطفال ومواقفهم وهذا يتضمن تغيرات سيكولوجية تربوية قد تغير نظرتهم نحو مشاهدة برامج التلفاز (أبوزيد، 2010).

التربية الوقائية للأطفال:

مرحلة الطفولة تتكاثف فيها الجهود لإكساب الطفل أكبر قدر من المعلومات الاجتماعية والنفسية والاخلاقية والصحية، من أجل النمو السليم للطفل، فالطفل بدون الحماية الجيدة المناسبة لسنه ولحالته العائلية يشعر بالتهديد والخوف ويمكن أن ينحرف وتتدهور دراسته ومستواه المعرفي، تعد الوقاية هي الركيزة الأساسية والحصن الذاتي لوقاية وحماية الطفل في هذه المرحلة العمرية، فهي تسهم في بناء وتعزيز قدرة الطفل السلوكية في التصدي للمشكلات، كما أنها تعمل على تقوية الإيمان والثقة بالنفس، فهي بمثابة التنشئة الاجتماعية التي تمد الطفل بالمعلومات والخبرات والاتجاهات السليمة في إطار المعايير والقيم الاجتماعية والاخلاقية السائدة في المجتمع (زيد، 2012).

دور الآباء في تنمية التربية الوقائية للأطفال:

لم تعد العناية بالأطفال و تربيتهم مجرد اجتهاد شخصي للأب والأم، أو مجرد أساليب تبذل انسيابيا وراء عاطفة الأمومة والأبوة أو تكتسب بالمحاولة والخطأ، إنما رعاية الطفل أصبحت تطلب من الوالدين درجة من الثقافة لمواكبة كل مستحدثات العصر، فهي علماً وفناً لتنظيم التربية والرعاية الوالدية، فالطريق الأمن الوحيد للطفل خلق قيم ومعارف ومدرجات صحية في عقل الطفل، بتوعية بالتدرج أولاً بأول بكل ما يتعلق من تساؤلات وأحدث لكي يتفهم الطفل المجريات الصحيحة عن طريق الشرح المباشر والتعاليم الوقتية للحدث من الوالدين، لكي يستطيع الطفل أتباع التعليمات والأخذ بها لا يتم ذلك إلا بالتربية الواعية الصحيحة، لذلك توعية الطفل وتثقيفه تجاه برامج

التلفاز يتطلب قدر عالي من الثقافة الوالدية، فالطفل كلما كان واعياً ومدرّكاً كلما كان متبعاً لكل النماذج والقنوات التي يراها، فالتربية لا تنحصر على المعلومات العلمية اما تجعل الطفل مدرّكاً منقفاً وواعياً واثقاً بنفسه لكي يكون متلائماً مع مجتمعة (شحاتة، 2022).

التلفاز وثقافة الآباء في التربية الوقائية:

أن أهمية وحدة العائلة والحفاظ على قيم الترابط الأسري مقابل إيجابيات وسلبيات برامج التلفاز، مع وجود الثقة العالية للأطفال بوالديهم فيجب أن يتمتع الوالدين بمستوى عالي من الوعي والثقافة التي يستطع من خلالها تحديد التأثير السلبي من عدمه للبرامج التلفزيونية ونوعيتها ومصادرها، وعليه دور الوالدين في تحصين الطفل بالمناعة الشخصية وتكوين الرؤية التحليلية النقدية الصائبة لمشاهدة برامج التلفاز الايجابية، و الوصول بوعي الطفل إلى مستوى متقدم يستطيع التمييز بين ما هو سلبي وما هو ايجابي، وإدراك ما يفيد أطفالهم مما لا يفيد وغير ذلك مما يتصل بالتلفاز وضبط آليات المشاهدة وزمنها (الكعبي، 2021).

ويشير يحيوي (2015) أن وعي الوالدين ومستوى نضجهم الثقافي هو الذي سيحدد مستوى التنشئة الوالدية ودورها في شخصية الطفل، أما الأب والأم اللذان يفتقران إلى المقومات الثقافية وضعف الإدراك لماهية المؤثر التلفزيوني، سينعكس مستواهم الثقافي على بنية التنشئة الوالدية، أي انه سلوك الأبوين ينعكس مباشرة على سلوك الأطفال داخل الأسرة.

وترى الباحثة أن ملاحظة الطفل لسلوك الآباء يكون أكثر تأثيراً من التعليمات التي يقدمها الآباء بالسلوك الملائم فعندما يستمع إلى أبوية وهم يوجهانه فهو يتعلم فقط ما الذي يردانه منه ومن خلال سلوكهم فهو يتعلم كيف يصدر السلوك وكيف يتصرف إزاء هذا السلوك الذي يحدد قيم الوالدين ومستوهم الثقافي، وهذا ما سعت الدراسة الحالية إلى تفسير هذا الترابط العلاقي بين ثقافة الآباء والتربية الوقائية للأطفال نحو السلوكيات المكتسبة من مشاهدة برامج التلفاز.

برامج التلفاز:

لقد أصبح التلفزيون اليوم أداة مهمة جداً لكل الفئات العمرية، لما يتضمنه من برامج مختلفة تجذب اهتمام البالغين والأطفال، بل أصبح يؤثر على الطفل أكثر من غيره، وأصبح وجود التلفزيون من ضروريات الحياة التي لا غنى عنها، وذلك لما يلعبه من دور كبير في جذب اهتمام الطفل، كما أن المدة التي يقضيها الطفل أمام التلفزيون هي أطول من المدة التي يقضيها من والديه. (الخليل، 2016)

يعد التلفزيون من الوسائل المهمة والخطيرة في الوقت نفسه، وذلك لما يتميز به من قدرة على جذب الكبار والصغار حول شاشته، فهو من أكثر وسائل الإعلام انتشاراً في المراحل العمرية الأولى، فالتلفزيون يجمع بين الصوت والصورة والحركة من أهم الوسائل المؤثرة في التغيرات السلوكية للفرد والمجتمع وفي حياة الطفل، حيث الأغلبية تشاهده بشكل منتظم، ويرجع سبب اهتمام وانجذاب الأطفال للتلفزيون عن غيره من وسائل الإعلام، إلى ما يتمتع به من مزايا عرض الصوت والصور الملونة والمتحركة في آن واحد، بالإضافة إلى مخاطبته ل حاستي السمع والبصر اللتين تعدان من أقوى حواس الإنسان في معرفته لما يجري حوله (الضبيع، غبيش، 2011).

كما يشكل التلفزيون عاملاً مهماً في تنشئة الطفل، حيث يقول علماء النفس بأن طفل العصر ينشئه ثلاثة؛ هم: الأب والأم والتلفزيون والإنترنت (كشيك وجمل، 2010) ويشير تقرير نلسون المشار إليه في (مزيد، 2006) إلى أن أطفال الفئة العمرية من سنتين إلى خمس سنوات يقضون حوالي (20) ساعة في المتوسط أسبوعياً في مشاهدة التلفزيون، ومشاهدة برامجه الجذابة ويعد التلفزيون من أخطر وسائل الإعلام المنتشرة، وذلك لأن الطفل يقضي أمامه أكثر ساعات يومه، بل أصبح يحس بوحشية شديدة إذا افتقده، أو اضطر لقضاء بعض الوقت بعيداً عنه، وذلك لأن الطفل يعد التلفزيون أداة تتوافق وتتناغم من ميوله واهتماماته، حيث بما تحتويه برامج التلفزيون من صور متحركة، وألوان لافتة للنظر، وسريعة الإيقاع، وكثيراً ما أصبحت تجمع ما بين الواقع والخيال، وتتضمن شخصيات خيالية غير واضحة المعالم، ويصبح الطفل مع مرور الوقت وكثرة مشاهدة هذه البرامج مهوساً بهذه الشخصيات ومقلداً محترفاً لها، مما يؤثر ذلك على سلوك الطفل إن كان بشكل إيجابي أم سلبي (الخليل، 2016).

فا برغم من خطورة التلفزيون ، فإنه يحتل الصدارة في وسائل الاتصال الإعلامية الجماهيرية لتمييزه بمجموعة من الخصائص الآتية (أديب، 2017، أنسة، 2021، العناني 2015):

1. الجمع بين الصوت والصورة ، فهو يعتمد على حاستين السمع والبصر، وهما يستقبلان الصورة والصوت والحركة.
 2. يتميز بالتغطية الواسعة من حيث حجم الجمهور الذي يشاهده.
 3. سهل الاستعمال ، فلا يحتاج إلى مهارة عند تشغيله.
 4. القدرة على نقل خبرات الأفراد والشعوب إلى جميع المشاهدين.
 5. يزود الأفراد بالثقافة والمعرفة والتعليم والوعي الاجتماعي والسياسي، ويوفر للمشاهد التسلية والترفيه .
 6. سهولة اقتنائه في المنزل ، وتوفيره للجهد والوقت والمال، حيث يغني الناس عن الذهاب إلى أماكن تكلفهم جهود بدنية ومالية ووقت ربما لا يقدرّون للذهاب إلى دور المسرح والسينما.
 7. يعد وسيلة جذب إعلامية لجميع المستويات العمرية الكبار والصغار ، فهو يمتلك قدرات فنية تحول الخيال إلى واقع مرئي، فيقوم ب تحويل القصص والروايات إلى صور متحركة يملؤها النشاط والحيوية.
- بالإضافة إلى الخصائص التي يتميز بها التلفزيون إلى أن هناك مجموعة من السلبيات لهذا الجهاز ، وهي (بن عمر، 2012، عقيلة، 2018، يحيوي، 2015):

1. يساعد على التفكك الأسري ، حيث تجتمع الأسرة لمتابعة برامجه دون أن يكلم أحدهما الآخر.
2. بعض البرامج التي يبثها التلفزيون تحتوي على لقطات العنف والجريمة ، مما يساعدهم في شيوع الانحراف للأطفال والمراهقين.

3. مكوث المشاهد لساعات طويلة دون حركة أمام شاشته مما يكسبه الخمول والكسل ، وتقاعسه عن أداء واجباته.

4. يضعف ملكة المحادثة واللغة لدى المشاهد لاعتماده على السمع والبصر طوال الوقت، فتضعف المهارات اللفظية والنطقية لديه.

5. انخداع الأطفال بمشاهد وهمية تصويرية، وسرعة تقليدهم لما يشاهدونه.

ويبقى التلفزيون يعد من منجزات القرن العشرين في الوسائل الإعلامية الجماهيرية من حيث خصائصه التي تتمثل بقدرته على الجمع بين الصوت ، والصورة الملونة والحركة في آن واحد، وقدرته على استقطاب وجذب الانتباه والتشويق، ومن حيث وظائفه المتعددة ، وفيما يأتي عرضاً لبعض الوظائف الرئيسية (أبو أصبع، 2010):

- يقوم التلفزيون بدور ثقافي وإرشادي من خلال تقديمه لبرامج ثقافية ذات عادات وقيم وأفكار مختلفة.
- للتلفزيون دور ترفيهي يكون مليئاً بالتسلية والمتعة من خلال تقديمه لبرامج المسابقات والمنافسة، فمعظم الأسباب المهمة من شراء التلفزيون هو الترفيه ومل وقت الفراغ للجميع .
- الدور الإعلامي ، فلدى التلفزيون قدرة عالية على تغطية الأحداث الإخبارية ، ونقلها حال وقوعها وتقديمها في مشاهد متكاملة ومفهومة للجمهور ، وهو مصدر رئيس للأخبار .
- ومن أهم الأدوار والوظائف للتلفزيون الدور التربوي التعليمي ، فهو يقوم بنقل كم هائل من المعلومات التي يقدمها للمشاهد من خلال البرامج التعليمية، فهو وسيلة تربوية مهمة في المجال التعليمي.

الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجزء مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة التي تمكنت الباحثة من الوصول إليها من خلال المصادر والرسائل الجامعية، وسيتم عرض الدراسات السابقة تسلسلياً من الأقدم إلى الأحدث كالآتي:

أجرى ميتال وداجا وتشابرا وليلاني (Lilani, & Chhabra, Daga, Mittal, 2010) دراسة هدفت لمعرفة تأثير مشاهدة الإعلانات التلفزيونية على السلوك الشرائي من خلال استطلاع رأي الأهل، وقد أجريت الدراسة في أندور في الهند وطبقت على (300) من الآباء وتم جمع البيانات من خلال استبانة وزعت على أولياء أمور الأطفال، وأظهرت نتائجها أن متوسط مشاهدة التلفزيون بلغت (48.2) ساعة طوال أيام الأسبوع و(47.3) ساعات في عطلة نهاية الأسبوع؛ وبينت أيضاً أن الأطفال الهنود يحبون مشاهدة التلفزيون ويفضلونه عن مواقع التفاعل الاجتماعي والدراسة، وبينت أن الأطفال يطلبون المنتج الذي يعجبهم إعلانه أكثر من غيره.

وأجرى الكبيسي (2012) دراسة هدفت لمعرفة مدى تأثير الإعلانات التلفزيونية على سلوك الأطفال من وجهة نظر أولياء أمورهم، وأجرى الباحث مقابلات مع أولياء أمور الأطفال واستخدم استبانة مكونة من (30) فقرة وزعت على أولياء أمور أطفال المرحلة الابتدائية في مدينة الرمادي بالعراق لمعرفة رأيهم حول تأثير الإعلانات على

سلوك أطفالهم، وأظهرت النتائج بأن أولياء أمور الأطفال يرون أن الإعلانات لها تأثير سلبي على الأطفال أكثر من التأثير الإيجابي، وأن نسبة الإعلانات الإيجابية ضئيلة جداً.

وقامت بن عمر (2012) بإجراء دراسة ميدانية هدفت لمعرفة مدى تأثير البرامج الموجهة للأطفال وطبقت على أطفال بلدة بسكرة في الجزائر، واستخدمت الباحثة استبانة مكونة من (53) سؤالاً بالإضافة للمقابلة والملاحظة التي طبقت على عينة عشوائية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي للبرامج الموجهة للأطفال في أساليب التنشئة إذا كانت هذه الأساليب إيجابية، ووجود أثر سلبي للبرامج إذا كانت أساليب التنشئة سيئة.

وقام هاینس Haines وآخرون (2013) بدراسة مسحية هدفت لمعرفة رأي الآباء حول مشاهدة الأطفال برامج لتلفزيون وأثرها على سلوكياتهم من خلال مقابلات أجريت مع (74) مجموعة من الآباء العرقيين الآنيين وتم أخذ رأيهم حول البرامج المشاهدة. وبينت الدراسة أن أكثر من (50%) من الآباء ذكروا أن أطفالهم يشاهدون التلفزيون أكثر من ساعتين في اليوم، وأظهرت نتائج الدراسة عدم اهتمام الآباء بمشاهدة أطفالهم للتلفزيون وعن مضمون ما يشاهده الأطفال وعن العواقب التي تتعلق بوضع التلفزيون في غرف نوم الأطفال.

الطريقة والإجراءات:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة الثقافية للآباء والتربية الوقائية للأطفال نحو مشاهدة برامج التلفاز، لذا يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج البحث المتبع في الدراسة، ومجتمعها وعينتها وأداة الدراسة التي تم استخدامها وطرق التحقق من صدقها وثباتها؛ وإجراءات تطبيق الدراسة، والطريقة المتبعة في تحليل البيانات بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة والخروج بالتوصيات المناسبة.

منهج الدراسة:

المنهج الوصفي الارتباطي: نوع من أنواع مناهج البحث العلمي يهتم ببيان العلاقة بين متغيرين أو أكثر في حالة وجود علاقة يهتم بمعرفة نوع هذه العلاقة، سلبية أو موجبة، طردية أو عكسية، وتهتم الدراسات الارتباطية ببيان حجم ونوع العلاقات بين البيانات (أكاديمية البحث العلمي والتطوير).

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من أولياء أمور أطفال مرحلة رياض الأطفال الحكومية التابعة لبلدية القبة الفصل الدراسي الثاني لعام (2023).

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة على عدد من الآباء في روضة المجد و روضة الكرمة الحكومية في بلدية القبة، ويتم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

أداة الدراسة:

لكون أفراد الدراسة أولياء أمور رياض الأطفال ولطبيعة مشكلة الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد استبانة تحتوي على مجموعة من العبارات بهدف الوصول إلى معلومات تخص المشكلة واستمارة ملاحظة السلوك المكتسب عند الأطفال تخص أفراس الدراسة أولياء الأمور.

صدق أداة الدراسة:**صدق المحتوى:**

تم التحقق من صدق عبارات الاستبانة، وتم عرضها بصورتها الأولية على محكمين من ذوي الاختصاص في تقنيات التعليم وعلم النفس بجامعة درنة، وطلب منهم إبداء الرأي في العبارات من حيث مدى مناسبة وملائمة كل عبارة في الصياغة اللغوية ومدى مناسبتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، وتم استرجاع نسخ المحكمين وتم الأخذ بكافة اقتراحات المحكمين وملاحظاتهم حول إعادة الصياغة اللغوية لعبارات وحذف بعض العبارات ليصبح مجموعة العبارات في صورتها النهائية (45) عبارة موزعة على (5) محاور كل محور يحتوي على (9) عبارات، واستمارة ملاحظة سلوك الأطفال من أفراد الدراسة أولياء الأمور مكونة من (28) عبارة، وتم حذف وإضافة بعض العبارات وفقاً لما يروونه المحكمين ذوي الاختصاص مناسباً.

الصدق الاحصائي: يتم التوصل لهذا النوع من الصدق من خلال إيجاد الجذر التربيعي لمعامل الثبات وكانت قيمته (0.95).

الثبات:

لتأكد من ثبات المقياس أي ضرورة توافر صفة الموضوعية فيه، كونها صفة أساسية يلزم توافرها في البحث العلمي، قامت الباحثة بالتحقق من الثبات بطريقة الإعادة Test-Retest Reliability على عينة كان عددها (30) ولي أمر، بفواصل زمني مدته أسبوعان من تجميع البيانات، وبلغت نسبة 0.81%، وهي قيمة عالية تشير إلى ثبات المقياس ودقتها.

جمع البيانات وتфриغها:

تم جمع البيانات وتصنيفها وتحليلها أولاً بأول بعد جمع الاستبيانات من الأفراد المشاركين في الدراسة للتعرف إلى آرائهم حول تأثير العلاقة الثقافية للآباء والتربية الوقائية للأطفال نحو مشاهدة برامج التلفاز، ويتم تفرغها في جداول، وضمن فئات ومجموعات، وبعد تنسيق البيانات ووضعها في صورتها النهائية تم، إدخالها إلى الحاسوب لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة له، حيث تم الاعتماد على برنامج الحزم الإحصائية الخاص بالعلوم الاجتماعية (SPSS/PC). وللإجابة على تساؤلات الدراسة تم الاعتماد على الإجراءات الإحصائية الوصفية، وهي كالتالي (قيمة ت، اختبار ت لعينة الواحدة، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، مستوى الدلالة، معامل ارتباط بيرسون).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تحليل استبانة الآباء:

جدول رقم(1) يوضح التوجهات الوقائية لآباء الأطفال نحو مشاهدة برامج التلفاز:

المحور الأول: أوجه طفلي لمشاهدة برامج التلفاز:

كما هو موضح في الجدول الأول(1):

الفقرات	العدد %	دائماً	أحياناً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T
1. اكتساب القيم وتوجيه سلوكياتهم	العدد	16	14	—	2.60	0.496	-5.099
	%	39.0	58.0	—			
2. تنمية المهارات اللغوية وتعلم اللغة الصحية	العدد	11	23	6	2.12	0.647	-8.540
	%	26.8	56.1	14.6			
3. ربط العلاقة بين ما يشاهده من برامج ومواقف الحياة اليومية	العدد	6	18	16	1.75	0.707	11.150
	%	14.6	43.9	39.0			—
4. الحصول على المعلومات المفيدة	العدد	9	21	10	1.97	0.697	-9.394
	%	22.0	51.2	24.4			
5. التمييز بين الرأي والرأي الآخر	N	2	9	19	1.57	0.594	15.165
	%	4.9	46.3	46.3			—
6. زيادة معلوماته العامة لفهم الحياة	N	10	24	6	2.10	0.632	15.165
	%	24.4	58.5	14.6			—
7. اكتساب الثقافات العامة	N	8	24	8	2.00	0.640	-9.874
	%	19.5	58.5	19.5			
8. زيادة الوعي عند مشاهدة البرامج الدينية الصحية والاجتماعية والتعليمية	N	13	25	2	2.27	0.554	-8.275
	%	31.7	61.0	4.9			
9. إثراء معارف وصقل المذكرات	N	3	20	17	1.65	0.622	13.722
	%	7.3	48.8	41.5			
المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري لكل المحور				2.0056	0.37486		

المحور الثاني: اساهم في مشاركة طفلي برامج التلفاز:

ويبين هذا الجدول (2) التالي:

الفقرات	العدد النسبة المئوية	دائماً	أحياناً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T
1.مناقشة المواضيع المفيدة تفسيرها	العدد	7	20	13	1.85	0.699	-10.39
	%	17.5	50.0	32.5			
2.التوضيح بين السلوكيات الاجابية والسلبية	العدد	7	19	14	1.82	0.712	-10.43
	%	17.5	47.5	35.0			
3.انتقاء ما يجب مشاهدة	العدد	8	25	7	2.02	0.619	-9.95
	%	20.0	62.5	17.5			
4.توضيح الفرق بين الواقع والخيال	العدد	8	21	11	1.92	0.693	-0.799
	%	20.0	52.5	27.5			
5.تحدد ساعات معينة لمشاهدة التلفاز	العدد	5	20	15	1.75	0.669	-11.80
	%	12.5	50.0	37.5			
6.صقل الهويات التي يمارسها	العدد	2	17	20	1.80	1.757	-4.311
	%	5.0	42.5	50.0			
7.نقل الخبرات الواقعية بالصوت والصورة في سن مبكر	العدد	2	24	14	1.70	0.563	-14.58
	%	5.0	60.0	35.0			
8.اكتساب العادات والتقاليد النافعة	العدد	4	26	10	1.85	0.579	-12.54
	%	10.0	65.0	25.0			
9. تنمية الخبرات العملية لتقديم معلومات العناية بالمأكل والملبس	العدد	5	23	12	1.82	0.635	-11.68
	%	12.5	57.5	30.0			
المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري		1.8389		0.39461			

المحور الثالث: اطلب من طفلي مشاهدة برامج التلفاز من أجل:

ويبين جدول(3):

الفقرات	العدد	دائماً	أحياناً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T
1. تعزيز نمو دماغه لتطور المعرفي	العدد	7	23	10	1.92	0.655	-10.36
	%	17.5	87.5	25.0			
2. إثراء القدرات للحديث والكلام	العدد	5	23	12	1.82	0.635	-11.68
	%	12.5	57.5	30.0			
3. اكتساب محتوى تعليمي من مصادر الأصلية	العدد	2	23	15	1.67	0.572	-14.64
	%	5.0	57.5	37.5			
4. زيادة مهارات التفكير والحديث	العدد	3	22	15	1.70	0.607	-13.53
	%	7.5	55.0	37.5			
5. الحصول على المتعة والترفيه	العدد	23	16	1	2.55	0.552	-5.152
	%	57.0	40.0	2.5			
6. الاطلاع على ثقافات مختلفة وأنماط حياتهم	العدد	3	14	23	1.500	0.640	-14.811
	%	7.5	35.0	57.5			
7. الاحتفاظ بالمعلومات وقت أطول	العدد	7	19	14	1.82	0.712	-10.436
	%	17.5	47.5	35.0			
8. إشباع حب الإثارة و الرغبة في التغيير	العدد	4	26	10	1.85	0.579	-12.549
	%	10.0	65.0	25.0			
9. التعرف على المهن وتنمية الاحترام لهذه المهن	العدد	12	22	6	2.15	0.662	-8.119
	%	30.0	55.0	15.0			
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور ككل		1.8889		0.28244			

المحور الرابع: احفز طفلي على مشاهدة برامج التلفاز من اجل:

يبين الجدول (4):

الفقرات	العدد	دائماً	احيانا	ابدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T
1. تقليد القدوة الحسنة لتغيير الايجابي	العدد	7	20	13	1.58	0.699	-10.393
	النسبة المئوية	17.5	50.0	32.5			
2. اكساب المهارات التحليلية بمناقشة المواد التلفزيونية	العدد	8	13	19	1.72	0.784	-10.285
	النسبة المئوية	20.0	32.5	47.5			
3. الإلهام لتجربة أنشطة جديدة	العدد	8	16	16	1.80	0.757	-10.014
	النسبة المئوية	20.0	40.0	40.0			
4. التعريف بالسلوك الايجابي وتعديل السلوك الخاطئ	العدد	14	20	6	2.20	0.686	-7.366
	النسبة المئوية	35.0	50.0	15.0			
5. تصحيح السلوك المؤذي للطفل بالتعديل الطوعي من خلال البرامج التلفزيونية	العدد	8	14	18	1.75	0.776	-10.184
	النسبة المئوية	20.0	35.0	45.0			
6. تدعيم قيم الثقة بالنفس و احترام الآخرين	العدد	8	32	-	2.20	0.405	-12.490
	النسبة المئوية	20.0	80.0	-			
7. تطوير القدرات اللغوية و الاجتماعية والاخلاقية	العدد	7	18	15	1.80	0.723	-10.494
	النسبة المئوية	17.5	45.0	37.0			
8. تغيير المزاج السيئ والانفعالات العصبية	العدد	16	23	1	2.37	0.540	7.319
	النسبة المئوية	40.0	57.5	2.5			
9. لتعويض القصور في توجيه الطفل بسبب انشغال الوالدين	العدد	7	20	13	1.85	0.699	-10.393
	النسبة المئوية	17.5	50.0	32.5			
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور ككل					1.9500	0.50696	

المحور الخامس: امنع طفلي من مشاهدة برامج التلفاز من أجل:

وبيين الجدول (5) الاتي:

الفقرات	العدد	دائماً	احياناً	ابداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T
1. السهر وعدم انتظام وقت النوم	العدد	16	22	2	2.35	0.579	-7.09
	النسبة المئوية	40.0	55.0	5.0			
2. تأخير المهام المكلف بها	العدد	20	16	4	2.40	0.671	-5.64
	النسبة المئوية	50.0	40.0	10.0			
3. التأثير بما لا يتناسب مع العمر كالحب والجنس	العدد	13	27	-	2.32	0.474	-9.00
	النسبة المئوية	32.5	67.5	-			
4. التعب وكبح النشاط البدني وضرر العينين	العدد	11	17	12	1.97	0.767	-8.44
	النسبة المئوية	27.5	42.5	30.0			
5. آثار مشاهدة العنف على التنمية الاجتماعية	العدد	6	18	16	1.75	0.707	-11.18
	النسبة المئوية	15.0	45.0	40.0			
6. إعاقة تطور الدماغ والسلوك	العدد	5	24	11	1.85	0.622	-11.68
	النسبة المئوية	12.5	60.0	27.5			
7. انعدام الانتاجية لضياح الوقت على التلفاز	العدد	8	25	7	2.02	0.619	-6.56
	النسبة المئوية	20.0	62.5	17.5			
8. تناقض تعليمات المشاهدة بين الوالدين انفسهم	العدد	19	21	-	2.47	0.505	-6.56
	النسبة المئوية	47.5	52.5	-			
9. تشكيل انماط سلوكية سيئة كالأكل ألا في وجود التلفاز	العدد	10	26	4	2.15	0.579	-9.27
	النسبة المئوية	25.0	65.0	10.0			
المتوسط الحابي العام والانحراف المعياري للمحور ككل				2.1444 0.2253			

ويتضح من خلال تحليل استبانة الآباء لكل العبارات في المحاور الخمس وجود فروق ذات دلالة احصائية في المحاور الخمس في جميع عبارات مقياس ثقافة الآباء والتربية الوقائية للأطفال المبين في الجدول رقم (1) والجدول (2) والجدول (3) والجدول (4) والجدول (5)، بين متوسطات الحسابية لأفراد العينة، لصالح الفرضية Hi حيث نجد أن جاءت المرتبة الأولى لصالح المحور الخامس أضع طفلي من مشاهدة برامج التلفاز بمتوسط حسابي (2.1444) وانحراف معياري (0.2253) لكل درجات عبارات المحور الموضح في الجدول (5)، يليه محور الأول أوجه طفلي لمشاهدة برامج التلفاز الموضح في جدول رقم (1) بمتوسط حسابي (2.0056) وانحراف معياري (0.37486)، وفي الترتيب الثالث محور الرابع أضع طفلي على مشاهدة برامج التلفاز بمتوسط حسابي (1.9500) وانحراف معياري (0.50696)، وفي الترتيب الرابع المحور الثالث أطلب من طفلي مشاهدة برامج التلفاز بمتوسط حسابي لكل عبارات المحور (1.8889) وانحراف معياري (0.28244)، وفي المرتبة الأخيرة المحور الثاني أساهم في مشاركة طفلي برامج التلفاز بمتوسط حسابي (1.8389) وانحراف معياري (0.39461).

خلصت نتائج الدراسة التي تظهر من خلال الجداول (1)، (2)، (3)، (4)، (5)، أن محور الخامس أضع طفلي من شهادة برامج التلفاز حصل على أعلى درجة مقارنة مع باقي المحاور، وهذا يدل على أنه ثقافة الآباء تلعب دور مهم جداً في رعاية الأطفال من البرامج الضارة من جميع جوانب شخصية الطفل الأخلاقية والاجتماعية والصحية والتعليمية، وهذا يتطلب درجة من الوعي التثقيفي للآباء من أجل التفريق بين أسباب الرفض لبعض البرامج والأوقات لأنه التلفاز له دور توعوي تثقيفي ترفيهي للأطفال ولكن بنسب وقدر ووقت معين، وكذلك محتوى ملائم للمرحلة العمرية للطفل، وجاء في الرتبة الثانية المحور الأول أوجه طفلي إلي مشاهدة برامج التلفاز، لأنه الآباء يهتمون بأن يكون أطفالهم قادرين على اكتساب القيم الجيدة وتوجيه سلوكياتهم، من خلال البرامج الموجهة من قبل الوالدين وايضاً حرصين على تنمية اللغة الصحيحة السليمة المكتسبة من البرامج المناسبة لمرحلتهم العمرية، مهتمين بتزويد أطفالهم على ربط ما يتم مشاهدة مع مواقف الحياة الواقعية وكذلك التمييز بين الرأي والرأي الآخر، ويسعون الوالدين إلى تزويد أطفالهم بالثقافات المختلفة والمعلومات الصحية والدينية والاجتماعية، وهذا يظهر في جدول رقم (3) في الاجابات على عبارات الاستبيان راجع إلى المستوى التثقيفي التعليمي للآباء فكانت المتوسطات الأعلى لذوي المؤهلات التعليمية العليا ويليها المؤهلات الجامعية و فالأخر ذوات المتوسطات الأدنى للمؤهلات الثانوية فأقل، وهذا يؤكد على أهمية الثقافة العامة للآباء من أجل تقديم وتدعيم التوجهات الوقائية الصحيحة للأطفال، أما الترتيب الثالث الذي كان من نصيب المحور الرابع أضع طفلي لمشاهدة برامج التلفاز، وتعزى الباحثة ذلك إلى عدم وعي الآباء و أدراكهم إلي ما تقدمه البرامج لانشغالهم بأمور الحياة الأخرى، ويدل ايضاً على عدم متابعة الآباء بشكل كبير لما يشاهده الأطفال من برامج تعمل على تدعيم الهويات وتوضيح الاختلاف بين الثقافات وانما التركيز على الترفيه، لذا يحرص الآباء الأكثر وعياً وتثقيفاً على اختيار البرامج التي تعمل على اكساب الأطفال المهارات التحليلية، التي تعمل على تدعيم الثقة بالنفس لدى الأطفال، وتعمل أيضاً على تعديل السلوك الخاطئ بالأسلوب الطوعي من خلال اختيار المشاهدة الملائمة للبرامج التلفزيونية، أما المحور الذي حاز الترتيب الرابع هو محور أطلب من طفلي مشاهدة برامج التلفاز، وهذا المحور من وجهة نظر الباحثة يعد من أهم المحاور تأثير من التوجهات الوقائية من قبل الآباء، لأنه طلب مقدم من الوالدين لكي يشاهد الطفل هذه البرامج التلفزيونية، فيكون هذا المحور أكثر تأثير في سلوكيات الطفل الناتجة من توجيه الوالدي، وهذا يؤكد أن لابد من

يتسلح والوالدين بالثقافة الواعية لمرحلة أطفالهم العمرية الحساسة، لأنه علاقة التربية الوقائية للأطفال تفرض مستوى ثقافي معيناً من الرعاية والرقابة، والتوجيه للأطفال، من أجل تحديد مستوى الأفكار، والأسئلة والآراء التي يطرحها الآباء أمام الأطفال، مما يمكن أن يكون لها الأثر في قرارات الأطفال ومواقفهم في تفاعلات الحياة التي يعيشونها، والمحور الذي حاز الترتيب الخامس والأخير هو محور أساهم في مشاركة طفلي مشاهدة برامج التلفاز، وتعزي الباحثة هذا إلى انشغال الأهل بأمور الحياة وعدم الوعي الكافي بأهمية المشاركة الفعالة مع الطفل ومناقشة بعض المواضيع الهامة من أجل مغزى تربوي تعليمي، وشرح السلوكيات السلبية والإيجابية من خلال البرامج المنتقاة من جانب الوالدين أثناء المشاركة في المشاهدة مع الطفل، لذا ترى الباحثة من الضروري المساهمة في المشاركة مع الأطفال في انتقاء ما تتم مشاهدته لأنه الطفل بحاجة إلى التفاعل المباشر مع والديه في بعض المشاهد لكي يتم التوضيح للمواقف التمثيلية لكي يستطيع توظيفها في الحياة العملية.

بين جدول (6) الآتي:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	17	42.5
الإناث	23	57.5
المجموع	40	100.0

المتوسط الحسابي للذكور هو 1.800، وانحراف معياري 0.60764، والمتوسط الحسابي للإناث 1.9250، والانحراف المعياري 0.61550.

جدول (7) تحليل استمارة الملاحظة لسلوكيات الأطفال:

الفقرات	العدد	نعم	لا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T
1. مشاهدة التلفاز أكثر من أربع ساعات مستمرة	العدد	15	25	1.62	0.490	-4.837
	النسبة المئوية	37.5	62.5			
2. مشاهدة التلفاز يومياً	العدد	3	37	1.92	0.266	-1.778
	النسبة المئوية	7.5	92.5			
3. مشاهدة التلفاز في الفترة الصباحية فقط	العدد	34	6	1.15	0.361	-14.866
	النسبة المئوية	85.0	15.0			
4. مشاهدة التلفاز في الفترة التي تسمح بها فقط	العدد	27	13	1.32	0.474	-9.000
	النسبة المئوية	67.5	32.5			
5. متابعة برامج الأطفال فقط	العدد	12	28	1.70	0.464	-4.088
	النسبة المئوية	30.0	70.0			
6. طلب الأذن من أحدي	العدد	26	14	1.35	0.483	-8.510

			35.0	65.0	النسبة المئوية	والوالدين قبل المشاهدة
-12.490	0.405	1.20	8	32	العدد	7. المشاركة مع الأم في مشاهدته برامج التلفاز
			20.0	80.0	النسبة المئوية	
-4.088	0.464	1.70	28	12	العدد	8. المشاركة مع الأب في مشاهدته برامج التلفاز
			70.0	30.0	النسبة المئوية	
-5.940	0.503	1.55	22	18	العدد	9. الطلب من أحد الوالدين المشاركة في مشاهدته فقرة تمثيلية
			55.0	45.0	النسبة المئوية	
-5.940	0.505	1.52	21	19	العدد	10. مناقشة أحداث برنامج تلفزيوني مع الوالدين
			52.5	47.5	النسبة المئوية	
-12.490	0.405	1.20	8	32	العدد	11. المشاركة مع الوالدين ما يتم مشاهدته
			20.0	80.0	النسبة المئوية	
-4.333	0.474	1.67	27	13	العدد	12. الطلب من الوالدين الانضمام لمشاهدته برنامج
			67.5	32.5	النسبة المئوية	
-2.623	0.361	1.85	34	6	العدد	13. منع مشاهدته بعض البرامج من أحد الوالدين
			85.0	15.0	النسبة المئوية	
-2.623	0.361	1.85	34	6	العدد	14. المشاركة إخوانه لمشاهدة برامج التلفاز
			85.0	15.0	النسبة المئوية	
-5.649	0.503	1.55	22	18	العدد	15. مشاهدة التلفاز دون تقييد
			55.0	45.0	النسبة المئوية	
-3.122	0.405	1.80	32	8	العدد	16. الإسراع في إنهاء الواجبات لاكتساب وقت أطول للتلفاز
			80.0	20.0	النسبة المئوية	
-3.365	0.422	1.77	31	9	العدد	17. السماح بالسهر على التلفاز أيام العطلة
			77.5	22.5	النسبة المئوية	
-3.606	0.438	1.75	30	10	العدد	18. شراء بعض صور الشخصيات التلفزيونية
			75.0	25.0	النسبة المئوية	
-4.088	0.464	1.70	28	12	العدد	19. الرغبة بشراء ملابس مشابهة لملابس الشخصيات التلفزيونية
			70.0	30.0	النسبة المئوية	
-4.837	0.490	1.62	25	15	العدد	20. الرغبة بشراء ملابس مشابهة لملابس الشخصيات
			62.0	37.0	النسبة المئوية	

التلفزيونية					
21. تكوين مجموعات لمشاكاة الآخرين	العدد	12	28	170	0,464
		30.0	80.0		
22. التعبير بالصراخ في المواقف التي يتعرض لها	العدد	8	32	1.80	0.405
		20.0	80.0		
23. تساهم البرامج التلفزيونية بالتصرف بعنف مع الآخرين	العدد	5	35	1.87	0.334
		12.5	87.0		
24. تخصيص قنوات تقدم محتوى تربوي تعليمي مفيد	العدد	6	34	1.85	0.361
		15.0	85.0		
25. انخفاض التركيز وفرط الحركة	العدد	9	31	1.77	0.422
		22.5	77.5		
26. رسم صورة غير حقيقية عن العالم في أذهان الأطفال	العدد	2	38	1.95	0.220
		5.0	95.0		
27. توليد اللامبالاة العاطفية من مشاهد العنف	العدد	8	32	1.80	0.405
		20.0	80.0		
28. يعزز الخلق الحسن والايجابية	العدد	18	22	1.55	0.503
		45.0	55.0		

من خلال تفريغ بيانات استمارة الملاحظة ان من السلوكيات الناتجة عند الأطفال نتيجة التلفاز بأن تتم مشاهدة التلفاز أكثر من أربع ساعات جاءت بنسبة 37%، وأن معظم الأطفال يشاهدون التلفاز يومياً جاءت بنسبة 92.5%، مما يعني أن الأطفال يشاهدون التلفاز باستمرار دون أي ضوابط مصاغة من قبل الآباء، ونجد أن فقرة مشاهدة التلفاز في الفترة التي يسمح بها الآباء فقط جاءت بنسبة 70% لا، وهذا يعني لا توجد رقابة من الآباء على وقت وزمن المشاهدة الأطفال، مما قد يؤثر تأثيراً سلبياً، وكانت نسبة مشاهدة برامج الأطفال فقط 67%، و من لا يشاهدون برامج الأطفال فقط 32.5% لذا يجب على الآباء الانتباه إلى ذلك يشاركونهم في المشاهدة، لأن نسبة مشاركة الأب مع الأطفال 70%، ونسبة مشاركة الأم 80%، مما يعني أن الأمهات أكثر مشاركة بمشاهدة التلفاز مع الأطفال ولا بد من تفعيل دور الأم، وظهرت نسبة 55%، أنهم يشاركون أطفالهم في مشاهد تمثيلية، و52.5% يناقشون أحداث ما يشاهدونه مع مما يعني الأمهات يتابعون ما يشاهد الأطفال ليقولوا تحت الرقابة، و67.5% يطلبون من آبائهم الانضمام معهم في مشاهدة أحدث فقرة تمثيلية، لذا يجب على الوالدين استغلال ذلك من أجل شرح وتفسير كل سلوك لتعزيز الإيجابي، والتحذير من السلبي، ومنع الأطفال من مشاهدة بعض البرامج التلفزيونية بنسبة 85% وهذا يعني أن الوالدين يتدخلان في تنظيم واختيار ما يشاهده الأطفال، وجاءت نسبة مشاركتهم لإخوانهم بنسبة 85% واضحة، وأن 55% يشاهدون التلفاز دون تقييد وهذا أمر خطير يحتاج إلى إعادة نظر من قبل الوالدين لكي ينشئ طفلهم على الخلق الصحيح، 80% يnehون الوجبات المكلفين بها لإكساب

وقت أكبر في مشاهدة التلفاز، لذا يجب التأكيد على أدائهم الجيد للواجبات المكلفين بها، و77% من الآباء يسمحون لأطفالهم بالسهر على التلفاز أيام العطلة مما يعني ضروري أن ينظم الآباء أوقات السهر من أجل الاهتمام بسلوك الأطفال المكتسب، 75% يقومون بشراء صور الشخصيات التي يشاهدونها، والرغبة بشراء ملابس نفس ملابس الشخصيات التي يشاهدونها 62%، لذا م الضروري تنبيه الآباء لخطورة تقليد تلك الشخصيات في سلوكها مما يؤثر سلباً على سلوكهم، 70% يكونون مجموعات لمشاكسة الآخرين، وهذا يعني ضرورة الرقابة على الأطفال لأنهم لا يستطيعون التمييز بين السلوكيات السيئة وغير السيئة، و 80% يعبرون بالصراخ للمواقف التي يتعرضون لها وهذا نتيجة التقليد للمشاهد التي يشاهدونها دون رقابة لذا لابد من الرقابة والرعاية الفورية للسلوكيات المكتسبة وتقومها بالشكل الصحيح فور حدوثها حتى لا تصبح عادة، 87% من الأطفال يتصرفون بعنف مع الآخرين وهذا يرجع إلى تلقي مواد العنف من المشاهد التلفزيونية مما ينتج عنه عدوانية الطفل تجاه الآخرين، و 85% تخصيص قنوات تقدم محتوى تربوي مفيد، 77.5% يظهر لدى افراد الدراسة فرط في الحركة وهذا نتيجة الجمود وعدم التحرك وكثرة التركيز على شاشات التلفاز لفترات طويلة ومتواصلة، 95% يرسمون صورة غير حقيقية في أذهانهم عن العالم من حولهم وهذا يعني أن البرامج التلفزيونية التي يتعرضون لها جلها خيالية ولا يوجد توضيح من الآباء ما هو حقيقي وما هو خيالي وغير واقعي، وجاءت 80% تولدت لديهم اللامبالاة من مشاهد العنف مما جعلهم يفقدون الاحساس المرهف الطفولي والمشاعر الرقيقة نتيجة العنف والعدوان التلفزيوني، 55% يعزز لديهم الخلق الحسن الايجابي لذا لابد من وضع خطة من الآباء لانتقاء المشاهد الايجابية الأخلاقية الاجتماعية الدينية الصحية من أجل خلق مناخ تلفزيوني يؤدي إلى اكساب سلوكيات حميدة ينشئ عليها الأطفال من هذه الفترة العمرية الحساسة.

العلاقة بين المتغيرات:

الاجابة على الفرضية: توجد علاقة ذات داله احصائية بين ثقافة الآباء والتربية الوقائية للأطفال نحو مشاهدة برامج التلفاز عند مستوى 0.05؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام معامل الارتباط بيرسون:

محاور مقياس التربية الوقائية للآباء والمستوى الثقافي (لأب) كما موضح في الجدول(8):

المحاور	معامل الارتباط بيرسون لأب	الدالة الاحصائية
1.أوجه طفلي لمشاهدة برامج التلفاز	0.668**	0.000
2.اساهم في مشاركة طفلي برامج التلفاز	0.551**	0.000
3.أطلب من طفلي مشاهدة برامج التلفاز	0.581**	0.000
4.أحفز طفل طفلي على مشاهدة برامج التلفاز	0.577**	0.000
5.أمنع طفلي من مشاهدة برامج التلفاز	0.487	0.001

0.01 0.01 hevel is significant at 0,01 Conelation is significant at 0,01 مستوى معنوية 0.01.

يتضح من الجدول السابق معاملات الارتباط بيرسون بين محاور الدراسة والمستوى الثقافي للآب حيث نجد أن جميع العلاقات طردية قوية، فمعامل الارتباط الأعلى المحور الأول يساوي 0.668 بدلالة احصائية 0.000 ويلي المحور الخامس يساوي 0.487 بدلالة 0.01 ويلي المحور الثالث بقيمة 0.581 بدلاله احصائية 0.000 ويلي المحور الرابع 0.577 بدلاله احصائية 0.000 ويأتي المحور الثاني بقيمة 0.551 بدلالة احصائية 0.000.

ونستنتج مما سبق وجود علاقة طردية قوية بين المحاور والمستوى التعليمي للآب، الذي يعد من أهم المحددات للمستوى الثقافي له تلعب دوراً مهماً إلى حد ما في التوجهات المقدمة للأطفال نحو مشاهدة برامج التلفاز، وتشير النتائج في هذه العلاقة كلما زاد المستوى التعليمي للآب زادت قدرته على التأثير على التوجهات الوقائية للأطفال فيما يتعلق بمشاهدته برامج التلفاز.

معامل الارتباط بين محاور مقياس التربية الوقائية والمستوى الثقافي للآب كما هو موضح في جدول(9):

المحاور	معامل الارتباط بيرسون للآب	الدلالة الإحصائية
1. أوجه طفلي لمشاهدة برامج التلفاز	0.656**	0.000
2. اساهم في مشاركة طفلي برامج التلفاز	0.442**	0.000
3. أطلب من طفلي مشاهدة برامج التلفاز	0.557**	0.000
4. أحفز طفلي على مشاهدة برامج التلفاز	0.618**	0.000
5. أمنع طفلي من مشاهدة برامج التلفاز	0.429**	0.006

Correlation is significant at the 0.01 level** وجود علاقة ارتباطية قوية عند مستوى معنوية 0.01.

يتضح من الجدول السابق معاملات الارتباط بيرسون بين المحاور والمستوى الثقافي للآب، حيث جاءت جميع العلاقات طردية قوية بأعلى معامل ارتباط للمحور الأول بقيمه 0.656 بمستوى دلالة 0.000 ويلي المحور الرابع بقيمه 0.618 بمستوى دلالة 0.000 ويلي المحور الثالث بقيمة 0.557 بمستوى دلالة 0.000 ويلي المحور الثاني بقيمة 0.442 بمستوى دلالة 0.000 وأخيراً المحور الخامس بقيمة 0.429 بمستوى دلالة 0.006.

ونستنتج مما سبق وجود علاقة طردية قوية بين محاور الدراسة ومستوى الثقافي للآب، حيث أثبتت النتائج أن التغير في المستوى التعليمي للآب يلعب دور مهم في التأثير في التوجهات الوقائية لسلوكيات الأطفال نحو مشاهدة برامج التلفاز.

ونلاحظ من خلال الجدولين السابقين أن فرضيتي المتعلقتين بأثر العوامل الديمغرافية في التوجهات الوقائية للآباء، نحو سلوكيات الأطفال لمشاهدة برامج الأطفال تم قبول الفرضية الأولى توجد علاقة ذات دلالة احصائية في تأثير العوامل الديمغرافية للآباء والتربية الوقائية نحو مشاهدة برامج التلفاز، وترفض الفرضية الثانية التي تنص على لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية في تأثير العوامل الديمغرافية والتربية الوقائية للآباء للأطفال نحو مشاهدة برامج التلفاز.

قد جاءت النتائج داعمة للفرضية الصفرية التي تنص على توجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05، إذ تبين وجود أثر لثقافة الآباء في التوجهات الوقائية لسلوك الأطفال نحو مشاهدة برامج التلفاز،

غير أنه الأثر الأكبر كان لثقافة الأم، وأظهرت النتائج أن المستوى التعليمي للأم أثراً أكبر في التوجهات الوقائية لسلوكيات الأطفال نحو مشاهدة برامج التلفاز منه عند الأب، وكان الأثر الأكبر لثقافة الآباء في الجانب المعرفي أكبر من الجانب السلوكي، وهذا يعني كلما زاد المستوى التعليمي للآباء كلما زاد المستوى الثقافي الظاهر في السلوك الإيجابي للتربية الوقائية من مشاهدة برامج التلفاز، وكلما قل المستوى التعليمي كلما قل المستوى الثقافي وبالتالي لجوء إلى النمط التقييدي أو اللامبالاة في رعاية أطفالهم من سلبيات وإيجابيات برامج التلفاز بمعنى كلما زاد المستوى التعليمي للآباء زاد المستوى الثقافي لديهم وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ميتال و داغا وتشابرا ويلياني(2010)، ودراسة بن عمر(2012)، ودراسة الكبسي(2012)، ودراسة هاينس(2013)، التي أكدت جميعها على وجود علاقة دالة احصائياً بين ثقافة الآباء والتربية الوقائية للأطفال نحو مشاهدة برامج التلفاز.

التوصيات:

1. الالتفات إلى أهمية ثقافة الآباء والتربية الوقائية في توجيه الأطفال نحو مشاهدة برامج التلفاز المختلفة، إذ أظهرت الدراسة أن المستوى التعليمي للأب والأم أثر في توجهات الأطفال.
2. التركيز على متابعة عادات الأطفال في مشاهدة برامج التلفاز، وأهمية إسهام الآباء في انتقاء البرامج.
3. إن أثر ثقافة الآباء والتربية الوقائية للأطفال نحو التلفاز، بحاجة إلى مزيد من البحث و الدراسة، إذ يمكن دراسة عدد من الجوانب التي لم تقوم الدراسة الحالية بتغطيتها.
4. أهمية مشاركة الآباء مع الأطفال في مشاهدة برامج التلفاز المختلفة خصوصاً مع تعدد القنوات الفضائية.

المراجع:

- أبو أصبع، صالح (2010). التلفزيون وتأثيره في حياة الأطفال وثقافتهم الأسيسكو، استخرجت بتاريخ 2023/7/6، من: <http://www.ISCSCO.org.ma/arab>
- أبو زيد، نزار (2010). العلاقة بين ثقافة الوالدين واتجاهات الابناء للتلفزيون الأردني، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- أديب، أسلام (2017). الأسرة ودورها في التربية الإعلامية، استخرجت 2023/8/2، من: <https://ketabonline.com>
- بن عمر، سامية (2012). تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على التنشئة الأسرية في المجتمع الجزائري. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر، الجزائر.
- جميل، محمد، منى، كشيك (2010). القيم التربوية في برامج الأطفال الفضائية العربية في القرن الحادي والعشرون. دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
- الخضر، منال الياس (2021). تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على الأسرة المسلمة، مجلة علوم الاتصال، 3(6)، السودان.
- زيد، حازم حسني (2012). التربية الوقائية في القرآن الكريم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الوطنية،

فلسطين.

- سكيمي، خضرة، حبوسي، صليحة (2013). مشاهدة البرامج التلفزيونية العنيفة وعلاقتها بظهور العدوانية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط (9-12) سنة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البويرة، الجزائر.
- شحاته، أمه عبدالله (2022). التربية الوقائية لتنشئة مهارات الحماية لدى طفل الروضة، المجلة العلمية لكلية التربية لطفولة المبكرة، العدد الرابع (8)، مصر.
- الشكير، أنسة (2021). دور الأسرة في تربية الطفل على وسائل الإعلام، مجلة الدراسات الإعلامية، معهد الصحافة وعلوم الأخبار جامعة منوبة، تونس.
- صباح، بنبا (2018). انعكاس الثقافة الأسرية على التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أحمد دراية أدرار، الجزائر.
- صلاح، مروي، اللحام، محمود (2015). إعلام الأطفال ماله وما عليه، دار الإعمار العلمي، عمان.
- الضبع، ثناء يكسك، غبيش، ناصر فؤاد (2011). تنمية المفاهيم الدينية والخدمية والاجتماعية لدى الأطفال، (ط4)، دار المسيرة عمان.
- العناني، حنان عبد الحميد (2015). تنمية المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية في الطفولة المبكرة، (ط5)، دار المسيرة، عمان.
- عقيلة، عبد المحسن (2018). مستوى مهارات التربية الاعلامية للوالدين وعلاقته بمشاهدة الأطفال للتلفزيون، مجلة الحلة للبحوث والعلاقات العامة والاعلان، 14(16)، القاهرة.
- كرم الدين، ليلي (2012). الأسرة واختيار برامج التلفزيون المناسبة للأطفال بمرحلة رياض الأطفال، مؤتمر الأسرة والاعلام الغربي نحو أدوار جديدة للأعلام الأسري، معهد الدوحة الدولي، قطر، 3 مايو، 2010.
- الكبيسي، عبد الواحد (2012). أثر الإعلان المرئي على سلوك أطفال الرياض من وجهة نظر أولياء أمورهم. مجلة جرش للبحوث والدراسات ، 1، الأردن.
- الكعبي (2021). الطفل بين التوجيه الأسري والتوجيه التلفزيوني، دار الفكر العربي، عمان.
- مرزوق، الباشا (2008). أطفالنا والتلفزيون، ط1، دار المأمون لتراث، الجزائر.
- مزيد، محمود (2010). دراسات حول إعلام الطفل، ط3، دار العالمية، عمان.
- يحياوي، مريم (2015). دور وسائل الاعلام في تغيير الأسرة الجزائرية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، (10)4، الجزائر.

المراجع الأجنبية:

- Haines, J., Obrien, A., McDonald, J., Goldman, R., Schmidt, M. & Price, S. (2013). Television Viewing And Television in Bedrooms: Perceptions of Racial/ Ethnic Minority Parents of Young Children, Journal of Child Family Studies, 22(6). 749 -756
- Mittal, M., Daga, A Chhabra, G. & Lilanit, L. (2010) Parental Perception of the Impact of Television Advertisements on Children's Buying Behavior, the IUP Journal of Marketing Management 1(9)40 - 54.

RESEARCH TITLE

From Burnout to Innovation: The Role of Workaholic Behaviours as a Driving Force in Building Value Innovation Capabilities - An Applied Study of a Sample of Nursing Staff in the Al-Diwaniyah Educational Hospital

Sanaa Saad Kadhim¹

¹ AL-Furat AL-Awsat Technical University (ATU), Al-Qadisiyah Polytechnic College, Iraq,

Email: sanakadhim@atu.edu.iq

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/53>

Received at 10/12/2025

Accepted at 18/12/2025

Published at 01/01/2026

Abstract

The purpose of the research is to identify the role of Workaholic behaviours as a driving force, which is represented by (Work immersion, work motivation, Work enjoyment), in building value innovation capabilities represented by (exploration, investment, adaptation) among a sample of nursing staff at Al-Diwaniyah Educational Hospital. The main objective of the research is to transition from the burnout experienced by nurses to innovation, which represents the main research problem framed in the question: "What is the role of Workaholic behaviours as a driving force in building value innovation capabilities among a sample of nursing staff at Al-Diwaniyah Educational Hospital?" To achieve the research objective, the study employed a questionnaire tool to collect the necessary data for analysis and interpretation, and to measure the level of the variables under investigation. A total of 150 questionnaires were distributed, of which 143 were returned, with 14 invalid questionnaires, resulting in 129 valid questionnaires for analysis, representing a response rate of 0.86. The same programme (SPSS&AMOS.V.30) was also used to interpret and analyze results and tests in the applied part. The results showed that Workaholic behaviors had a correlation and impact on the value innovation capabilities, which indicates that nursing staff have priorities and skills to serve as a driving force for the building of value innovation capabilities to improve behaviors which are important for improving the quality of care provided. The research also recommends that nursing staff should invest in Workaholic behaviours to provide innovative solutions to the challenges they face as a driving force for building value innovation capabilities, which requires the development of new strategies to improve the quality of health services and contribute to achieving acceptable outcomes for patients through understanding the dynamics of professional performance and improving the work environment.

Key Words: Workaholism (WAH), Value Innovation Capabilities (VIC), Diwaniyah Teaching Hospital.

من الاحتراق الوظيفي إلى الابتكار: دور سلوكيات إدمان العمل بوصفها قوة دافعة في بناء قدرات ابتكار القيمة - دراسة تطبيقية على عينة من الكوادر التمريضية في مستشفى الديوانية التعليمي

المستخلص

يهدف البحث إلى تحديد دور سلوكيات إدمان العمل بوصفها قوة دافعة، والمتمثلة في (الانغماس في العمل، الدافعية نحو العمل، الاستمتاع بالعمل)، في بناء قدرات ابتكار القيمة والمتمثلة في (الاستكشاف، الاستثمار، التكيف)، لدى عينة من الكوادر التمريضية في مستشفى الديوانية التعليمي. ويتمثل الهدف الرئيس للبحث في الانتقال من حالة الاحتراق الوظيفي التي يعاني منها الممرضون إلى الابتكار، وهو ما يشكل جوهر مشكلة البحث التي صيغت في التساؤل الآتي: «ما دور سلوكيات إدمان العمل بوصفها قوة دافعة في بناء قدرات ابتكار القيمة لدى عينة من الكوادر التمريضية في مستشفى الديوانية التعليمي؟». ولتحقيق هدف البحث، استخدمت الدراسة أداة الاستبانة لجمع البيانات اللازمة للتحليل والتفسير وقياس مستوى متغيرات البحث، حيث تم توزيع (150) استبانة، أُعيد منها (143)، استُبعدت منها (14) استبانة غير صالحة، ليصبح عدد الاستبانات الصالحة للتحليل (129) استبانة، وبمعدل استجابة بلغ (0.86). كما تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS & AMOS V.30) في تحليل البيانات وتفسير النتائج واختبار الفرضيات في الجانب التطبيقي. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط وتأثير لسلوكيات إدمان العمل في قدرات ابتكار القيمة، بما يدل على امتلاك الكوادر التمريضية أولويات ومهارات تؤهلها لتكون قوة دافعة في بناء قدرات ابتكار القيمة، بما يسهم في تحسين السلوكيات المهنية المهمة لتحسين جودة الرعاية الصحية المقدمة. كما أوصى البحث بضرورة استثمار الكوادر التمريضية لسلوكيات إدمان العمل في تقديم حلول مبتكرة للتحديات التي تواجهها، بوصفها قوة دافعة لبناء قدرات ابتكار القيمة، الأمر الذي يتطلب تطوير استراتيجيات جديدة لتحسين جودة الخدمات الصحية، والمساهمة في تحقيق نتائج مقبولة للمرضى، من خلال فهم ديناميكيات الأداء المهني وتحسين بيئة العمل.

الكلمات المفتاحية: إدمان العمل، قدرات ابتكار القيمة، مستشفى الديوانية التعليمي.

Introduction

Work has always been one of the individual's top priorities, not only for earning a living but also for proving success, achieving self-fulfilment, and satisfying psychological needs for achievement (Stoliarchuk et al., 2024: 314). Given the significance of work in an individual's life, it occupies a considerable space in their thoughts, time, and effort, while considering that a healthy state means that work should not overshadow the fulfilment of other roles within their family, friendships, and surrounding environment (Serenko, 2024: 28). It is essential for an individual to strive to achieve balance and harmony between the demands of work and their personal and family life (Bella, 2023: 2).

The current era, with its rapidly changing nature and the methods and techniques introduced by technology, has compelled the individual to strive to keep up and make efforts to catch up with the swift and successive developments in all aspects of life, attempting to achieve psychological harmony with all its requirements (Zhang & Chen, 2024:1483). This has rendered the individual a victim of pressures from multiple sources, foremost among them work. An individual and an organisation may adopt an unrealistic view of their own worth and achievements, exaggerating the importance of the organisation and its various activities and resources under the weight of work pressures and tasks. In other words, the accelerated technological changes that have forced institutions to continuously update and innovate require human resources with skills and abilities capable of evolving and renewing continuously and persistently (Frémeaux et al., 2025:29).

Workaholics show both high conscientiousness (extremely high competence) and high achievement striving (extreme effort, long hours, and work to the point of extreme effort), which can result in unnecessary personal competition and a tense work environment (Balducci et al., 2021:7), as well as negative emotions in their lives such as stress, depression, self-competition, anxiety and fatigue. However, workaholics tend to have high creative potential, driving them to perform well in their jobs with an intrinsic work energy that compels them to put in their best effort in order to produce superior results (Abdullah et al., 2022:88).

PART ONE: RESEARCH METHODOLOGY

First: Research Problem

Workaholic behaviors are a major phenomenon because it is a representation of the fatigue and burnout among employees, especially in the healthcare industry such as nursing. Employees who have work immersion, work motivation, and work enjoyment in their tasks often have superior abilities to generate and apply innovative capabilities to solve problems encountered at work. Their exploration, investment, and adaptation capabilities to enhance value are the key basis for achieving added value in constructing healthcare quality.

Practitioners may be fatigued, but they can generate innovative solutions and ideas to improve efficiency at work and to increase patient satisfaction with the quality of service. Hence, it is essential to comprehend the workplace dynamics to develop new solutions that could improve their work capabilities and gain patient satisfaction regarding the quality of service provided. In addition, identifying the key pillars of Workaholic Behaviours allows to know how nurses build a driving force for value innovation capabilities, by nature, which is needed to generate innovative solutions to develop the work environment, which is based on a balance of Workaholic Behaviours and directing these behaviours to create value innovation capabilities. From here, a question can be raised to formulate the research problem, which is: What is the role of Workaholic Behaviours behaviours as a driving force in building value innovation capabilities among a sample of nursing staff at Al-Diwaniyah Teaching Hospital? To address

this question, it is necessary to provide a convincing answer to the following inquiries:

1. What is the level of workaholism among nursing staff at Al-Diwaniyah Teaching Hospital?
2. What capabilities do nursing staff at Al-Diwaniyah Teaching Hospital employ to achieve value innovation capabilities?
3. What are the driving forces that can be adopted to build value innovation capabilities among nursing staff at Al-Diwaniyah Teaching Hospital?
4. What is the nature and type of relationship between workaholism behaviors and value innovation capabilities?

Second: The Importance of Research

The research gains its importance from studying the relationship between Workaholic Behaviours and value innovation capabilities in the context of the healthcare sector, as nursing staff suffer from high levels of fatigue and exhaustion due to recurring pressures throughout the days. Despite these health and psychological risks, this exhaustion and fatigue often lead to enhanced value innovations through Work enjoyment, commitment to work, and Work immersion. Furthermore, the research is significant through the following points:

1. Most previous studies have focused on the negative aspects of workaholism, while the current study focuses on the positive aspects it offers.
2. Providing a clear and new vision for leveraging the positive behaviors of workaholism as a driving force for building value-added innovation, which positively impacts the improvement and development of nursing staff.
3. Building and understanding work dynamics by developing effective strategies to make decisions that contribute to improving the overall performance of healthcare institutions.
4. Enhancing the quality of services provided to patients by improving innovative methods in healthcare delivery and increasing patient satisfaction in the hospital.
5. Focusing on promoting positive interactions between nursing staff and patients by improving the work environment and exploring, investing, and adapting to trends and challenges in the workplace.

Third: The Objectives of Research

The overall objective of the research is to identify the role of Workaholic Behaviours as driving forces, manifested in (Work immersion, Work motivation, Work enjoyment), in building value innovation capabilities represented by (exploration, investment, adaptation) among a sample of nursing staff at Al-Diwaniyah Educational Hospital. The research also aims to:

1. Determine the level of workaholism among nursing staff at Al-Diwaniyah Teaching Hospital.
2. Identify the capabilities employed by nursing staff at Al-Diwaniyah Teaching Hospital to achieve value Innovation capabilities.
3. Identify the driving forces that can be adopted to build value Innovation capabilities among nursing staff at Al-Diwaniyah Teaching Hospital.
4. Measure the nature and type of relationship between workaholism behaviors and value Innovation capabilities.

Fourth: Hypothetical Outline and Hypothesis Development

Constructing a hypothetical research plan contributes to building the cognitive and applied foundations through which alternative mechanisms can be developed to address the research problem, thus achieving the established objectives. Therefore, Figure (1) illustrates the theoretical, conceptual, and applied relationship between the research variables, represented by:

The independent variable: represented by Workaholic Behaviours, measured through three dimensions: work immersion, work motivation, and work enjoyment.

The dependent variable: included value Innovation capabilities, measured through three dimensions: exploration, investment, adaptation.

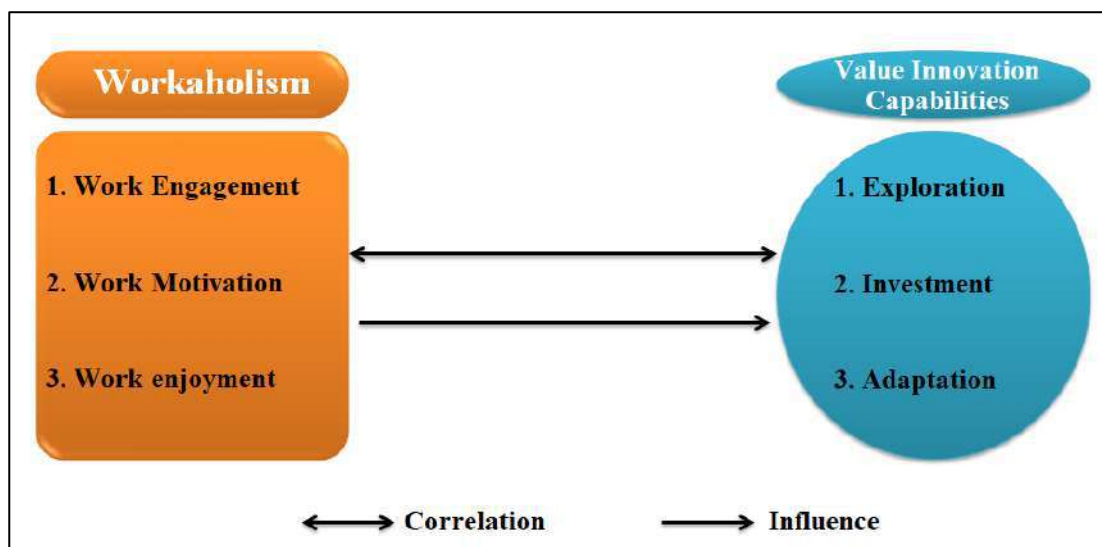


Figure (1) Hypothetical Outline of the Research

Source: Prepared by the researcher

Based on the hypothetical outline of the research, two hypotheses can be developed:

H1: There is a significant correlation between workaholism behaviors and value Innovation capabilities, and the following are derived:

1. There is a significant correlation between work engagement and value Innovation capabilities in its dimensions (exploration, investment, adaptation).
2. There is a significant correlation between work motivation and value Innovation capabilities in its dimensions (exploration, investment, adaptation).
3. There is a significant correlation between work enjoyment and value Innovation capabilities in its dimensions (exploration, investment, adaptation).

H2: There is a significant effect of workaholism behaviors on value Innovation capabilities, and the following are derived:

1. There is a significant effect of work engagement on value Innovation capabilities in its dimensions (exploration, investment, adaptation).
2. There is a significant effect of work motivation on value Innovation capabilities in its dimensions (exploration, investment, adaptation).
3. There is a significant impact of work enjoyment on value Innovation capabilities in its dimensions (exploration, investment, adaptation).

Fifth: Research Sample

The research community was formed at Al-Diwaniya Educational Hospital, and the research sample included nursing staff at Al-Diwaniya Educational Hospital, with a total of 129 nurses. A total of 150 questionnaires were distributed, out of which 143 were returned, with 14 questionnaires deemed invalid, resulting in 129 valid questionnaires for analysis, which corresponds to a response rate of 0.86.

PART TWO: THE THEORETICAL ASPECT

First: Workaholic Behaviours

1. The Concept of Workaholic Behaviours

A workaholic immerses themselves completely in their work and cannot physically separate themselves from it, despite all the negative consequences and implications, and the impact this has on their social relationships, physical health, and personal happiness. This is due to an internal drive (Saleh, 2024:574). Addiction is part of a complex process involving biological, psychological, and social aspects. Evidence is increasing that excessive behaviours related to different types of addiction share many characteristics (Volkow & Blanco, 2023:205). Furthermore, Griffiths noted that all types of addiction consist of a set of common components, such as mood changes, tolerance, withdrawal, conflict, and relapse; these shared characteristics may affect not only the treatment of these behaviours but also how individuals perceive them (Yaacob et al., 2021:566).

Researchers and specialists have predominantly focused on substance use disorders, with a dynamic increase in this interest in recent years within the scientific community and among professionals who have dedicated their research to the problem of non-substance or drug-related dependence (Sweileh, 2024:33). Views (Abdel-Shakoor,2021:188) Workaholic Behaviours as a positive phenomenon, while others regard it as having negative effects on the physical health of individuals and their families. The most commonly associated negative effects of Workaholic Behaviours are increased levels of stress and conflict between work and family life (Borges et al., 2021:5946), while the most commonly associated positive effects include improved employee wellbeing, job engagement, and job satisfaction. Workaholic Behaviours focuses on individuals whose work overwhelmingly dominates their feelings, thoughts, and behaviours (Torp et al., 2018:1072).

Workaholic Behaviours is defined as a set of behavioural tendencies that drive individuals to invest significant time and energy in technically unwanted activities, alongside influencing and controlling the work of others (Lučić et al., 2021: 255). Workaholics exert effort beyond what their job tasks require and devote much greater energy to their roles than their colleagues or those they work for expect, resulting in the neglect of aspects of their lives outside of work (Xu et al., 2023: 505).

clarified that (Atroszko, 2022: 215) workaholism is a psychological disorder manifested in the inability to stop working. In this regard, (Mónico & Margaça, 2021: 853) noted that workaholics are individuals who are passionate and obsessed with their work, as they dedicate long hours and personal time to thinking about it. In the same context, Defined (Duke-Dawson, 2023: 94) workaholics as individuals whose desire to work for extended and arduous periods surpasses their professional habits and the expectations of their colleagues or those for whom they work.

On the other hand, described (Taheri et al.,2021:373) Workaholic Behaviours as excessive engagement in work, leading to neglect of other aspects of life, and dependent on internal motivations to sustain this behaviour rather than job or organisational demands. Similarly,

Viewed (Gillet et al., 2021: 2843) Workaholic Behaviours as a set of behaviours adopted by individuals who spend excessive time on work-related activities at the expense of family and external commitments, and who think about work continuously even when not in the work environment, exceeding reasonable expectations of their jobs. In the same context, defined (Kun et al., 2021: 949) Workaholic Behaviours as an obsessive-compulsive disorder manifested by self-imposed demands, inability to regulate work habits, and overworking, leading to the exclusion of most other life activities. Additionally, defined (Akinwale et al., 2024: 2070) Workaholic Behaviours as the activities and behaviours adopted by individuals who enjoy work, are obsessed with it, and dedicate long hours and personal time to it. It is clarified that (Lo & DeLong, 2024: 2) it is a subtype of investment in hard work, where individuals expend considerable time and effort at work, which does not stem from external expectations or passion, but from immersion in the work itself. From the above, it can be said that Workaholic Behaviours represents a combination of activities and behaviours aimed at constructing and developing solutions that contribute to enhancing the internal capabilities and expectations of workers to invest their time and effort in the appropriate place and time.

2. Characteristics of Workaholic Behaviours

Workaholic Behaviours is characterized by three important characteristics:

- a. Excessive work:** This refers to the actual behavior that a workaholic typically engages in, in terms of spending a long time on work-related activities when given the opportunity. In effect, they work more than is reasonably required to meet organizational expectations (Tabassum & Rahman, 2013: 82).
- b. Compulsive work:** This refers to an internal compulsion to work as a characteristic of workaholism. It can be considered a personal reluctance to withdraw from work. A workaholic is obsessed with work activities; they constantly think about them, even when not working (Mónico & Margaça, 2021: 853).
- c. Habitual work:** Workaholism should be interpreted as a habit with serious consequences. Workaholism is a unique type of addiction because it “involves a physical component (adrenaline addiction) and a procedural component (addiction to the work process itself)” (Duke-Dawson, 2023: 94). This habit is based on three factors: individual predisposition, social and cultural experiences, and behavioral reinforcements in the work environment. A person becomes a workaholic because they possess certain personality traits (Kun et al., 2021: 946). In addition, the workaholic’s social or cultural experiences may facilitate their addiction. Furthermore, this person’s behaviors are constantly reinforced in the work environment, leading to their addiction (Atroszko et al., 2025: 247).

3. Dimensions of Workaholic Behaviours

The research relied on three important dimensions to measure the Workaholic Behaviours variable (Spence & Robbins, 1992; Mohamed et al., 2024):

- a. Work Engagement:** Work engagement represents the extent to which employees are able to invest their time in work through their participation in the available work activities (Al-Salanti & Al-Adl, 2022: 1619). According to (Cabile Jr, 2024: 926), work immersion represents a set of activities focused on passion for job tasks by concentrating on building high productivity and taking on the risks associated with mental and physical exhaustion. Meanwhile, (Abou Hashish et al., 2024: 235) argue that workaholic engagement indicates that individuals often neglect their social and family demands; therefore, it is important to achieve a balance between work immersion and rest to avoid the side effects of work addiction.
- b. Work Motivation:** Work motivation refers to a strong internal desire within an individual that makes them feel a strong commitment to work, to the extent of experiencing guilt and

anxiety when ceasing to work (Bailey et al., 2017:32). Rivaldo (2021:26) indicated that work motivation represents a set of internal and external factors that guide individuals to achieve their job goals by focusing on the desire to succeed and develop skills. Meanwhile, Demircioglu (2021:157) believes that individuals with strong motivation usually tend to innovate in achieving positive and highly satisfying outcomes.

c. Work enjoyment: Enjoying work is when individuals experience happiness and satisfaction in carrying out their duties and work requirements (Judge et al., 2023:162) (which makes them more productive and innovative), which reflects positively on their commitment and motivation, and which results in less stress and more efficiency and effectiveness in their internal work by using their positive work experiences (Modise, 2023:26).

Second: Value Innovation Capabilities

1. The Concept of Value Innovation Capabilities

Innovation capabilities usually concentrate on the analysis and enhancement of new ideas and concepts, while the investment part of innovation is often ignored (Endres et al., 2022:137). Innovation capability models can therefore be understood as depicting the elements and relationships that enable the generation of novel solutions, systems, or processes (Ghobakhloo et al., 2023:1475). These models are mechanisms designed to enable effective and efficient collaboration within and between organisations. Digital innovation tools provide a platform that allows stakeholders inside and outside the organisation to leverage, discuss, vote on, and evaluate new ideas (Al-Radady & Al-Sarihi, 2025:3).

The capabilities for value innovation represent a recognized tool for the organisation, particularly with respect to small companies and many others, aimed at production and sustaining competitive offerings. Subsequently, the implementation of strategies related to enhancing the organisation's internal and external capabilities can be executed (Yousaf, 2021:54865). Additionally, capabilities for value innovation can be regarded as an important metric for achieving integration in business strategies (Vrontis et al., 2022:7955), as they represent a process for innovating and executing the organisation's plan to maximise income and sales through the development of the internal value curve and the essence of internal operations. The capabilities for value innovation are characterised by a set of features and skills that achieve excellence in the business world (Irvan & Karmagatri, 2021:985).

Value innovation capabilities are considered one of the important pillars that play a key role in increasing the value of inputs and raw materials to achieve better outputs. These inputs are often related to social capital and market orientation, while outputs are related to business performance (Klein et al., 2022: 2240). assert that (Eid&Abdullah,2023: 589) value innovation is the collaborative creativity between the customer and the company; value is created based on the exchange of knowledge and skills between customers and the company to build successful experiences between them. Customers engage in all procedures aimed at interaction, participation, and suggesting ideas to companies, with the goal of enhancing the company's products and services. These customer feedback can be related to a good or service provided by the company, employee service, pricing policy, marketing strategy, and service quality. Indicated that (Cambra-Fierro et al., 2018: 338) value innovation is a simultaneous, collaborative, and interactive process aimed at improving project outputs by mobilising both fixed and dynamic resources (Fuentes, 2019: 101).

From the above, it can be stated that the capabilities for value innovation represent a culmination of capacities and innovative abilities aimed at enhancing and developing strategies and new ideas, as well as establishing values, vision, and enlightened decisions to lead the organisation's performance to a safe zone.

2. The Importance of Value Innovation Capabilities

The importance of value Innovation capabilities is highlighted by business organizations' focus on developing their internal and external capabilities to capture the largest possible market share and compete fiercely to maintain it. Value Innovation capabilities also work to:

- a. Improve employee ideas by creating new, innovative factors that create new customer needs.
- b. Ensure the organization's growth and continuity in light of the need to respond to a highly complex and highly competitive environment.
- c. Create added value for the organization by institutionalizing innovation into its products and services (Shawky, 2021: 247).
- d. Achieve a differentiation strategy and a low-cost strategy by creating positive innovative value.
- e. Create a leap in value for both the buyer and the organization.
- f. Regulate the organization's ability to create an appropriate balance between price, benefit, and cost (Hamza & Qassabi, 2021: 122).

3. Dimensions of Value Innovation Capabilities

The research relied on three important dimensions to measure the value Innovation capabilities variable (Zacharias et al., 2016):

- a. **Exploration:** Exploration represents an analysis and investment process of the opportunities available to the organisation with the aim of improving products and developing services through reliance on innovation (Andersen et al., 2022:21). This, in turn, requires an understanding of customer requirements and market trends, as well as the exploration of fluctuations, new methods, and activities to guide them in order to create added value that meets the expectations, needs, and desires of customers and subsequently achieve a competitive advantage (Fernando et al., 2023:985).
- b. **Investment:** Investment refers to the allocation and direction of resources and efforts to support innovation and achieve added value in product development and process improvement (Komandrovskaya et al., 2021:112), in addition to enhancing the organisation's competitive capability to gain customer satisfaction and loyalty by providing appropriate training and support to employees, thereby facilitating a positive response to market changes and ensuring sustainable growth (Lepistö et al., 2024:76).
- c. **Adaption:** Adaptation characterizes the ability to develop organisational plans that meet the changing wants of the market. By creating new answers that align with customers' drives and tastes, it helps the organisation to survive and grow while remaining modest (Douglas et al., 2025:68). In addition, adaptation improves the organisation's flexibility and enables it to respond quickly to tests, seize opportunities, and consequently deliver better value to clienteles and gain their gratification (Nosike et al., 2024:219).

PART THIRD: PRACTICAL ASPECT

First: Research Description and Coding

In this section, the variables of the research and their sub-dimensions are coded and described in their foreign language to make it easier to employ the analysis methods and to process the data extracted from the questionnaire and to read and interpret the data. Table (1) shows the main variables of the study and their sub-dimensions, along with their codes in foreign language and the number of items related to each dimension.

Table (1) Research Description and Coding

Variables		No.	code		Source
Main	Subvariables				
Workaholism	Work immersion	8	WAEW	WAH	Spence & Robbins, 1992 ; Mohamed et al., 2024
	Work motivation	7	WAOV		
	Work enjoyment	10	WAMO		
Value Innovation Capabilities	Exploration	3	VICE	VIC	Zacharias et al., 2016
	Investment	3	VICI		
	Adaption	3	VICA		

Second: Moderation and Reliability of the Measurement Tool

The results in Table (2) explain that the data for the research items concerning the variable of workaholic behaviours and value innovation capabilities follow a normal distribution due to their compliance with the rule at a significance level greater than (0.05). This suggests that the findings presented by the data on workaholic behaviours and value innovation capabilities can be generalised to the population being studied.

The results shown in Table (2) indicate a relative reliability of the items measuring Workaholic Behaviours, represented by (Work immersion, Work motivation, Work enjoyment), with a total of (25) items and a Cronbach's alpha value of (0.879), indicating the reliability of the measurement tool items regarding this variable. Meanwhile, the variable of value innovation capabilities, represented by (exploration, investment, adaptation), comprised (9) items, achieving a Cronbach's alpha value of (0.806).

Table (2) Test of Moderation and Reliability of the Measurement Tool

Variables		Value Smia	Kol-	Decision	Cronbach's alpha		Decision
Main	Subvariables						
Workaholism	Work immersion	0.237	0.320	Good moderation	0.902	0.879	Good stability
	Work motivation	0.311			0.904		
	Work enjoyment	0.227			0.880		
Value Innovation Capabilities	Exploration	0.290	0.300	Good moderation	0.802	0.806	Good stability
	Investment	0.220			0.813		
	Adaption	0.199			0.831		

Third: Statistical Description

As can be seen in Table (3), the work addiction behaviours of nursing staff at Al-Diwaniyah Teaching Hospital achieved a mean score of 3.38 and a standard deviation of 0.66, with a relative importance of 67.64%, ranking as a priority in this variable due to the adoption of the work motivation dimension (WAOV), which achieved a mean of 3.44, a standard deviation of 0.67, and relative importance of 68.72%, followed by work engagement dimension (WAEW) which ranked last with a mean score of 3.33, a standard deviation of 0.84, and relative importance of 66.55%. This implies that the nursing staff place more emphasis on work motivation as a main component of work addiction behaviours, and there is a need to enhance work engagement, which suggests the need to develop strategies to enhance work engagement to improve performance and efficiency.

As can be seen in Table (3), the nursing staff at Al-Diwaniya Teaching Hospital demonstrated

the highest level of knowledge about Value Innovation Capabilities (VIC), with a mean of 3.34 and a standard deviation of 0.77 and a relative importance of 66.71%. In particular, they prioritized the investment dimension (VICI) the most, with a mean of 3.40, a standard deviation of 0.69, and a relative importance of 67.92%, while the adaptation dimension (VICA) ranked last, with a mean of 3.28, a standard deviation of 0.77, and a relative importance of 65.51%, which shows that the nursing staff place more emphasis on the investment dimension of Value Innovation Capabilities, but adaptation in the work environment can be enhanced by strategies that improve adaptation.

Table (3) Statistical Description of the Research Variables

No.	mean	S.D	%	No.	mean	S.D	%	No.	mean	S.D	%
WAEW1	3.52	0.86	70.34	WAOV6	3.46	0.86	69.26	WAH	3.38	0.66	67.64
WAEW2	3.47	0.95	69.40	WAOV7	3.41	0.94	68.19	VICE1	3.24	0.93	64.83
WAEW3	3.36	0.94	67.25	WAOV	3.44	0.67	68.72	VICE2	3.58	0.95	71.54
WAEW4	3.15	1.14	63.09	WAMO1	3.27	0.76	65.37	VICE3	3.18	0.94	63.62
WAEW5	3.17	1.06	63.49	WAMO2	3.30	0.93	66.04	VICE	3.33	0.80	66.67
WAEW6	3.21	1.09	64.16	WAMO3	3.55	0.80	71.01	VICI1	3.19	0.95	63.76
WAEW7	3.28	1.10	65.64	WAMO4	3.34	0.79	66.71	VICI2	3.38	0.82	67.65
WAEW8	3.44	0.97	68.72	WAMO5	3.47	0.79	69.40	VICI3	3.62	0.82	72.35
WAEW	3.33	0.84	66.55	WAMO6	3.57	0.72	71.41	VICI	3.40	0.69	67.92
WAOV1	3.44	0.92	68.72	WAMO7	3.30	0.84	66.04	VICA1	3.48	0.98	69.66
WAOV2	3.50	0.79	69.93	WAMO8	3.39	0.82	67.79	VICA2	2.96	1.11	59.19
WAOV3	3.52	0.80	70.47	WAMO9	3.31	1.09	66.17	VICA3	3.38	0.88	67.65
WAOV4	3.30	0.84	66.04	WAMO10	3.34	0.84	66.71	VICA	3.28	0.77	65.51
WAOV5	3.43	1.00	68.59	WAMO	3.38	0.57	67.66	VIC	3.34	0.67	66.71

Fourth: Hypothesis Testing

H1: There is a significant correlation between WAH and value VIC.

As can be seen from the outcomes in Table (4), the work addiction behaviors and value innovation capabilities have a high correlation of 0.904, which is caused by the nursing staff to make the work motivation dimension (WAOV) and adaptation dimension (VICA) have the highest correlation (0.798), and the work enjoyment dimension (WAMO) and exploration dimension (VICE) have the lowest correlation (0.731), so the nursing staff should focus on improving the relationship between work enjoyment and exploration to improve value innovation capabilities to enhance performance and innovation.

Table (4) Correlation Matrix

	WAEW	WAOV	WAMO	WAH	VICE	VICI	VICA	VIC
WAEW	1							
WAOV	.901**	1						
WAMO	.805**	.881**	1					
WAH	.959**	.972**	.925**	1				
VICE	.751**	.788**	.731**	.794**	1			
VICI	.778**	.770**	.735**	.801**	.607**	1		
VICA	.742**	.798**	.752**	.799**	.674**	.723**	1	
VIC	.857**	.890**	.837**	.904**	.871**	.868**	.907**	1

H2: There is a significant effect of workaholism behaviors on value Innovation capabilities.

The results of Table (5) and Figure (2) indicate that Workaholic Behaviours behaviours contributed to enhancing value innovation capabilities. This shows that a focus by nursing staff on improving Workaholic Behaviours behaviours by a single unit leads to achieving exploratory and investment innovations and adapting to them by (0.907), and reduces the standard error to (0.035). The strength of this relationship is supported by a critical ratio estimated at (25.914). It is also evident that Workaholic Behaviours behaviours contributed to explaining (0.817) of the variance in value innovation capabilities, thereby enhancing the internal and external capabilities of the nursing staff.

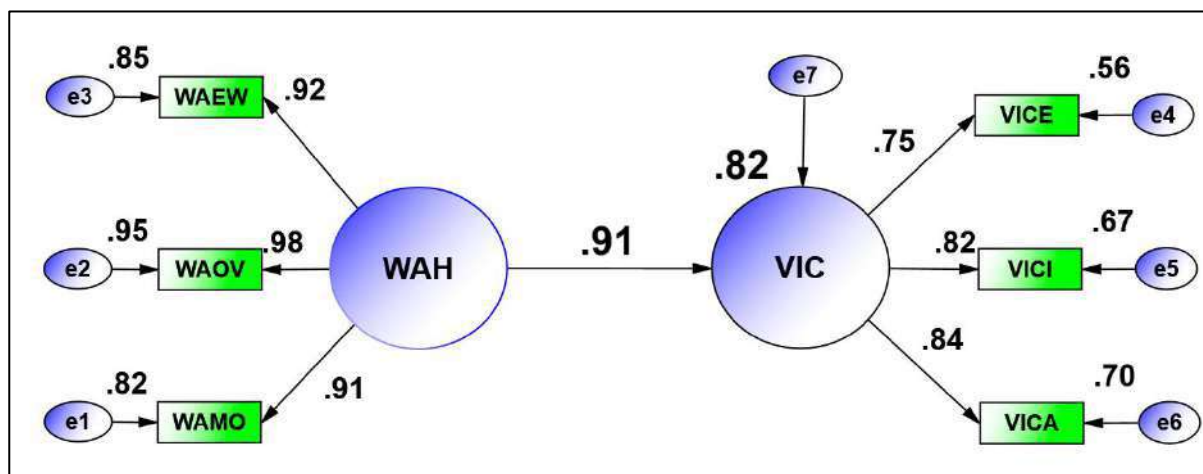


Figure (2) Standard Model of the Effect of Workaholism Behaviors on Value Innovation Capabilities

Table (5) Results of the Analysis of the Effect of Workaholism Behaviors on Value Innovation Capabilities

The Path			Standard weights	standard error	critical value	R ²	P
Workaholic Behaviours	---->	Value Innovation Capabilities	0.907	0.035	25.914	0.817	***

PART FOUR: CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

First: Conclusions

1. There is a correlation and impact between Workaholic Behaviours behaviours and value innovation capabilities, indicating that nursing staff possess the necessary priorities and skills as a driving force for building value innovation capabilities, which in turn contributes to the improvement of behaviours that play an important role in enhancing the quality of healthcare provided.
2. Nursing staff are concerned with enhancing Work motivation by setting professional and personal goals, and this motivation plays a vital role in effecting a positive transformation from burnout to innovation, thereby enhancing the ability to deliver outstanding healthcare.
3. Nursing staff concentrate on the work environment, because the work environment is an important condition for reducing fatigue and enhancing productivity, thus creating a collaborative and supportive environment to develop the capability for value innovation.
4. Nursing staff are interested in enhancing cooperation between different medical teams to create an integrated work environment, and this cooperation promotes innovation through the exchange of ideas and expertise to improve healthcare strategies.

5. Nursing staff manage time because time management is an important condition for reducing fatigue and contributes to enhancing the capability for learning to manage time to reduce daily pressures so they can concentrate on innovation for better results.
6. Nursing staff are eager to explore and apply the information technology to improve nursing performance, such as electronic systems and healthcare applications.

Second: Recommendations

1. Work addiction behaviors should be harnessed by nursing staff to create value innovation capabilities, which are driven by the need to find innovative solutions to the challenges that they face by developing new strategies to improve the quality of health services and contribute to achieving acceptable patient outcomes through the dynamics of professional performance and by enhancing the work environment.
2. Nursing staff need to continue training and workshops in innovation skills to be able to provide new solutions to health problems, and therefore improve the level of care provided.
3. Nursing staff need to strengthen their independence in making clinical decisions, and this autonomy contributes to improving job satisfaction and stimulating innovation in providing effective healthcare.
4. Performance measurement tools are used to assess the effectiveness of innovation initiatives, which can help evaluate results and make adjustments to future strategies for healthcare provision.
5. A culture of continuous learning is another important driver of innovation, and nursing staff need to attend conferences and training courses to share knowledge and learn skills that enhance healthcare quality.
6. Mental health is also a critical area that requires attention; offering psychological support and resources can alleviate fatigue and increase the ability of nursing staff to innovate in the workplace.

References

1. Abdel-Shakoor, H. (2021). Workaholic Behaviours as a moderating variable of the relationship between psychological climate and employee satisfaction outcomes in mobile phone companies in Egypt. *Alexandria University Journal of Administrative Sciences*, 58(1), 185-219.
2. Abdullah, M., Abbas, A., Khan, I. A., & Akram, M. W. (2022). Impact of work-holism and Destructive leadership on Creativity, Emotional Exhaustion, and Intrinsic Motivation in the Banking Sector of Pakistan. *NICE Research Journal*, 87-111.
3. Abou Hashish, E. A., Alsayed, S. A., & Alnajjar, H. A. (2024). Exploring workaholism determinants and life balance: a mixed-method study among academic nurse educators. *Journal of Professional Nursing*, 54, 234-244.
4. Akinwale, O. E., Kuye, O. L., & Akinwale, O. E. (2024). Predictors of workaholism and quality of work-life among information technology (IT) professionals in Nigeria: a dynamite promoting brain-drain albatross. *International Journal of Organizational Analysis*, 32(9), 2067-2092.
5. Al-Radady, N& Al-Sarihi, M, (2025). A proposed model for value innovation in organizations in light of the knowledge economy. *Journal of Information Studies and Technology*, 2025(1), 2.
6. Al-Salanti. L &Al-Adl. A, (2022). The mediating role of Workaholic Behaviours in the relationship between personality traits and job burnout, applied to faculty members and their

- assistants at Damietta University. *The Scientific Journal of Financial and Commercial Studies and Research, Faculty of Commerce, Damietta University*, 3(2)
7. Andersen, T. C. K., Aagaard, A., & Magnusson, M. (2022). Exploring business model innovation in SMEs in a digital context: Organizing search behaviours, experimentation and decision-making. *Creativity and Innovation Management*, 31(1), 19-34.
 8. Atroszko, P. A. (2022). Workaholic Behaviours. In *Behavioral Addictions: Conceptual, Clinical, Assessment, and Treatment Approaches* (pp. 213-240). Cham: Springer International Publishing.
 9. Atroszko, P. A., Kun, B., Buźniak, A., Czerwiński, S. K., Schneider, Z., Woropay-Hordziejewicz, N., ... & Charzyńska, E. (2025). Perceived coworkers' Workaholic Behaviours: Scale development and associations with one's own workaholism, job stress, and job satisfaction in 85 cultures. *Journal of Behavioral Addictions*, 14(1), 246-262.
 10. Bailey, C., Madden, A., Alfes, K., & Fletcher, L. (2017). The meaning, antecedents and outcomes of employee engagement: A narrative synthesis. *International journal of management reviews*, 19(1), 31-53.
 11. Balducci, C., Alessandri, G., Zaniboni, S., Avanzi, L., Borgogni, L., & Fraccaroli, F. (2021). The impact of workaholism on day-level workload and emotional exhaustion, and on longer-term job performance. *Work & Stress*, 35(1), 6-26.
 12. BELLA, K. M. J. (2023). A Study on Achieving Harmony: Balancing Work and Personal Life. *International Journal of Multidisciplinary Research in Arts, Science and Technology*, 1(1), 1-7.
 13. Borges, E. M. D. N., Sequeira, C. A. D. C., Queirós, C. M. L., & Mosteiro-Díaz, M. P. (2021). Workaholism and family interaction among nurses. *Ciencia & Saude Coletiva*, 26, 5945-5953.
 14. Cabile Jr, D. C. (2024). Implementation of Work Immersion in the New Normal: Basis for Students' Quality Performance and Satisfaction. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 5(3), 925-938.
 15. Cambra-Fierro, J., Melero-Polo, I., & Sese, F. J. (2018). Customer value co-Innovation over the relationship life cycle. *Journal of Service Theory and Practice*, 28(3), 336-355.
 16. Demircioglu, M. A. (2021). Sources of innovation, autonomy, and employee job satisfaction in public organizations. *Public Performance & Management Review*, 44(1), 155-186.
 17. Douglas, B., Burrell, D. N., & Zoric, V. D. (2025). Marketing, Strategic Planning, Culture, and Organizational Adaptability in Retail Markets. In *Retail Innovations in Business Models* (pp. 67-94). IGI Global Scientific Publishing.
 18. Duke-Dawson, V. (2023). Workaholic Syndrome: Law and Psychology Explore the Far Reach of the Egg Shell Doctrine. *Law & Psychol. Rev.*, 48, 93.
 19. Duke-Dawson, V. (2023). Workaholic Syndrome: Law and Psychology Explore the Far Reach of the Egg Shell Doctrine. *Law & Psychol. Rev.*, 48, 93.
 20. Eid, A & Abdullah, A. (2023). The Role of Superior Strategic Efficiency in Improving the Value Innovation Process (An Applied Study on the Industrial Sector in Sadat City). *Journal of Financial and Commercial Studies*, 33(2), 584-626.

- 21.** Endres, H., Huesig, S., & Pesch, R. (2022). Digital innovation management for entrepreneurial ecosystems: services and functionalities as drivers of innovation management software adoption. *Review of Managerial Science*, 16(1), 135-156.
- 22.** Fernando, E., Sutomo, R., Prabowo, Y. D., Gatc, J., & Winanti, W. (2023). Exploring customer relationship management: Trends, challenges, and innovations. *Journal of Information Systems and Informatics*, 5(3), 984-1001.
- 23.** Frémeaux, S., Mercier, G., & Grevin, A. (2025). The free-riding issue in contemporary organizations: lessons from the common good perspective. *Business Ethics Quarterly*, 35(1), 28-53.
- 24.** Fuentes, M. E. (2019). Co-Innovation and co-destruction of experiential value: a service perspective in projects. *Built environment project and asset management*, 9(1), 100-117.
- 25.** Ghobakhloo, M., Iranmanesh, M., Morales, M. E., Nilashi, M., & Amran, A. (2023). Actions and approaches for enabling Industry 5.0-driven sustainable industrial transformation: A strategy roadmap. *Corporate social responsibility and environmental management*, 30(3), 1473-1494.
- 26.** Gillet, N., Austin, S., Fernet, C., Sandrin, E., Lorho, F., Brault, S., ... & Aubouin Bonnaventure, J. (2021). Workaholism, presenteeism, work–family conflicts and personal and work outcomes: Testing a moderated mediation model. *Journal of clinical nursing*, 30(19-20), 2842-2853.
- 27.** Hamza, Y & Qassabi, E. (2021). Blue Ocean Strategy as a Revolutionary Approach to Transitioning from the Logic of Competition to Value Innovation - Shedding Light on Some Pioneering Experiences. *Al-Manhal Economic Journal*, 4(3), 115-132.
- 28.** Irvan, J. M., & Karmagatri, M. (2021). The Value Innovation Capabilities to Create Powerful Business Strategy: A Case Study on The High Business Performance of An Investment Business in Covid 19 Pandemic. In *Proceedings of the International Conference on Industrial Engineering and Operations Management* (pp. 982-993).
- 29.** Judge, T. A., Klinger, R., & Li, M. (2023). Promote job satisfaction through mental challenge. *Principles of Organizational Behavior: The Handbook of Evidence-Based Management 3rd Edition*, 161-178.
- 30.** Klein, O., Nier, S., & Tamásy, C. (2022). Circular agri-food economies: business models and practices in the potato industry. *Sustainability Science*, 17(6), 2237-2252.
- 31.** Komandrovskaya, V., Kolesnyk, M., Barkova, K., Vasylyk, S., & Dorofieiev, D. (2021). Conceptual bases of the Investment Mechanism of the Innovative Activity of Enterprises in the Context of Achieving the Tasks of Strategic Development. *International Journal of Computer Science & Network Security*, 21(11), 111-118.
- 32.** Kun, B., Takacs, Z. K., Richman, M. J., Griffiths, M. D., & Demetrovics, Z. (2021). Workaholic Behaviours and personality: A meta-analytic study. *Journal of behavioral addictions*, 9(4), 945-966.
- 33.** Kun, B., Takacs, Z. K., Richman, M. J., Griffiths, M. D., & Demetrovics, Z. (2021). Workaholic Behaviours and personality: A meta-analytic study. *Journal of behavioral addictions*, 9(4), 945-966.
- 34.** Lepistö, K., Saunila, M., & Ukko, J. (2024). Enhancing customer satisfaction, personnel satisfaction and company reputation with total quality management: combining traditional and new views. *Benchmarking: An International Journal*, 31(1), 75-97.

35. Lo, K., & DeLong, M. (2024). Perspectives of Fashion Designers in the United States on Motivation to Create and Copyright Protection. *Fashion Practice*, 1-36.
36. Lučić, A., Uzelac, M., & Previšić, A. (2021). The power of materialism among young adults: exploring the effects of values on impulsiveness and responsible financial behavior. *Young Consumers*, 22(2), 254-271.
37. Modise, J. M. (2023). The impacts of employee workplace empowerment, effective commitment and performance: An organizational systematic review. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 8(7), 25-30.
38. Mohamed. M, El-Sherbiny. S & El-Derini, S(2024). The Relationship between Workaholic Behaviours and Anti-Performance Behaviors as Applied to Physicians and Nursing Staff at Zagazig University Hospitals, *Scientific Journal of Financial and Commercial Studies and Research, Faculty of Commerce, Damietta University*, 5(1), 3, 599-628.
39. Mónico, L. S., & Margaça, C. (2021). The workaholism phenomenon in Portugal: Dimensions and relations with workplace spirituality. *Religions*, 12(10), 852.
40. Mónico, L. S., & Margaça, C. (2021). The workaholism phenomenon in Portugal: Dimensions and relations with workplace spirituality. *Religions*, 12(10), 852.
41. Nosike, C. J., Ojobor, O. S. N., & Nosike, C. U. (2024). Enhancing business resilience: Innovation and adaptation during and after the global pandemic. *International Journal of Financial, Accounting, and Management*, 6(2), 217-229.
42. Rivaldo, Y. (2021). Leadership and motivation to performance through job satisfaction of hotel employees at D'Merlion Batam. *Journal The Winners*, 22(1), 25-30.
43. Saleh, S. (2024). The relative contribution of organizational narcissism in predicting Workaholic Behaviours among a sample of employees in some petroleum companies in Suez Governorate. *Educational Journal of the Faculty of Education, Sohag*, 126(126), 558-625.
44. Serenko, A. (2024). The human capital management perspective on quiet quitting: recommendations for employees, managers, and national policymakers. *Journal of Knowledge Management*, 28(1), 27-43.
45. Shawky, C. (2021). Applying the Blue Ocean Strategy at Venus Cosmetics Company and its Role in Value Innovation. *Journal of Strategy and Development*, 11(4), 243-260.
46. Spence, J. T., & Robbins, A. S. (1992). Workaholism: Definition, measurement, and preliminary results. *Journal of personality assessment*, 58(1), 160-178.
47. Stoliarchuk, O., Yang, Q., Diedkov, M., Serhieienkova, O., Ishchuk, A., Kokhanova, O., & Patlaichuk, O. (2024). Self-realization as a Driver of Sustainable Social Development: Balancing Individual Goals and Collective Values. *European Journal of Sustainable Development*, 13(4), 313-313.
48. Sweileh, W. M. (2024). Research landscape analysis on dual diagnosis of substance use and mental health disorders: key contributors, research hotspots, and emerging research topics. *Annals of General Psychiatry*, 23(1), 32.
49. Tabassum, A., & Rahman, T. (2013). Gaining the insight of workaholism, its nature and its outcome: A literature review. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 2(2), 81-92.
50. Taheri, F., Asarian, M., & Shahhosseini, P. (2021). Workaholism and workplace incivility: the role of work–family enrichment. *Management Decision*, 59(2), 372-389.

51. Torp, S., Lysfjord, L., & Midje, H. H. (2018). Workaholism and work–family conflict among university academics. *Higher Education*, 76, 1071-1090.
52. Vol. 3, pp. 1613-1666.
53. Volkow, N. D., & Blanco, C. (2023). Substance use disorders: a comprehensive update of classification, epidemiology, neurobiology, clinical aspects, treatment and prevention. *World Psychiatry*, 22(2), 203-229.
54. Vrontis, D., Chaudhuri, R., & Chatterjee, S. (2022). Adoption of digital technologies by SMEs for sustainability and value Innovation: Moderating role of entrepreneurial orientation. *Sustainability*, 14(13), 7949.
55. Xu, X., Peng, Y., Ma, J., & Jalil, D. (2023). Does working hard really pay off? Testing the temporal ordering between workaholism and job performance. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 96(3), 503-523.
56. Yaacob, W. M. Y. W., Zakaria, N. H., & Aji, Z. M. (2021). Identification of factors contributing to online game addiction among adolescents. *Journal of Information and Communication Technology*, 20(4), 565-597.
57. Yousaf, Z. (2021). Go for green: green innovation through green dynamic capabilities: accessing the mediating role of green practices and green value co-Innovation. *Environmental science and pollution research*, 28(39), 54863-54875.
58. Zacharias, N. A., Nijssen, E. J., & Stock, R. M. (2016). Effective configurations of value Innovation and capture capabilities: Extending Treacy and Wiersema's value disciplines. *Journal of Business Research*, 69(10), 4121-4131.
59. Zhang, J., & Chen, Z. (2024). Exploring human resource management digital transformation in the digital age. *Journal of the Knowledge Economy*, 15(1), 1482-1498.

كيم ايل سونغ ودوره في تأسيس كوريا الشمالية

م.م. ايمان محبس مدلول الطاهر¹، م.م. نرجس تركي جيااد صالح²

¹ كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة المثنى، العراق. البريد الإلكتروني: eman.mehbas@mu.edu.iq

² كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة المثنى، العراق. البريد الإلكتروني: nrjs.trky@mu.edu.iq

HNSJ، 2026، 6 (1): <https://doi.org/10.53796/hnsj71/54>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/54>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

يتناول هذا البحث بالدراسة والتحليل الدور التاريخي والسياسي الذي أداه كيم إيل سونغ في نشوء وتأسيس جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية عقب نهاية الحرب العالمية الثانية عام 1945، في سياق دولي اتسم بتصاعد الاستقطاب بين الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي. ويركز البحث على كيفية تبلور الانقسام الكوري عند خط العرض (38) بوصفه نتيجة مباشرة لتقاسم مناطق النفوذ، وما ترتب عليه من قيام كيانات سياسيين متعارضين في الشمال والجنوب، وتحول شبه الجزيرة الكورية إلى إحدى أبرز بؤر التوتر في شرق آسيا خلال النصف الثاني من القرن العشرين. كما يستعرض البحث نشأة كيم إيل سونغ وتكون وعيه السياسي في ظل الاحتلال الياباني، وتجربته في المنفى بمنشوريا، وانخراطه في حركات المقاومة المسلحة وحرب العصابات، بما أسهم في بناء شرعيته الثورية لاحقاً. ويحلل البحث إعادة تنظيم الحركة الشيوعية في الشمال وتأسيس حزب العمال الكوري بوصفه الإطار الحزبي الحاكم، وصولاً إلى إعلان قيام الدولة عام 1948 وتولي كيم إيل سونغ قيادة الحكومة وبناء مؤسساتها وفق نموذج اشتراكي مركزي مدعوم سوفيتياً. ويتتبع البحث سياسات كيم الاقتصادية والاجتماعية، ولاسيما الإصلاح الزراعي وتأميم القطاعات الرئيسية، وتطوير الجيش الشعبي الكوري، وصياغة أيديولوجيا "الجوتشي" بوصفها مرتكزاً للاستقلال السياسي والاكتفاء الاقتصادي والدفاع الذاتي. كما يناقش آثار الحرب الكورية (1950-1953) في تكريس عسكرة المجتمع وترسيخ نظام الحزب الواحد والقيادة الفردية، فضلاً عن الصراعات الداخلية داخل حزب العمال وحملات التطهير التي أسهمت في تثبيت "النظام الأيديولوجي الأحادي" وعبادة الشخصية. ويخلص البحث إلى أن مشروع كيم إيل سونغ أسس لبنية دولة شمولية ذات طابع وراثي استمر تأثيرها في الأجيال اللاحقة، وشكل إطاراً حاكماً لفهم مسار كوريا الشمالية داخلياً وخارجياً حتى الوقت الحاضر.

الكلمات المفتاحية: كيم إيل سونغ، كوريا الشمالية، الجوتشي، الحرب الكورية، حزب العمال الكوري.

RESEARCH TITLE

Kim Il-sung and His Role in the Founding of North Korea**Abstract**

This study examines the historical and political role played by Kim Il-sung in the establishment of the Democratic People's Republic of Korea following the end of World War II in 1945, within an international context marked by escalating polarization between the United States and the Soviet Union. The research focuses on the division of the Korean Peninsula along the 38th parallel as a direct outcome of competing spheres of influence, which led to the emergence of two ideologically opposed states in the North and the South and transformed Korea into one of the major centers of tension in East Asia during the second half of the twentieth century. The study also explores Kim Il-sung's early life and political formation under Japanese colonial rule, his experience in exile in Manchuria, and his involvement in armed resistance and guerrilla warfare, all of which contributed to the construction of his revolutionary legitimacy. Furthermore, the paper analyzes the reorganization of the communist movement in northern Korea and the establishment of the Workers' Party of Korea as the ruling political framework, culminating in the proclamation of the state in 1948 and Kim Il-sung's rise to leadership. It examines his economic and social policies, including land reform, nationalization, the development of the Korean People's Army, and the formulation of the Juche ideology as a foundation for political independence, economic self-reliance, and national defense. The study also discusses the impact of the Korean War (1950–1953) on consolidating militarization, reinforcing the one-party system, and entrenching personal rule, as well as the internal party struggles and purges that led to the establishment of a monolithic ideological system and a cult of personality. The study concludes that Kim Il-sung laid the foundations of a centralized, authoritarian, and hereditary political system whose influence has continued to shape North Korea's domestic and foreign policies up to the present day.

Key Words: Kim Il-sung, North Korea, Juche, the Korean War, Workers' Party of Korea.

المقدمة:

يعد "كيم ايل سونغ" أحد الشخصيات الحاسمة في تشكيل هوية كوريا الشمالية الحديثة، إذ لعب دوراً محورياً في إرساء المبادئ الأساسية لنظام الحكم واستراتيجيات بناء الدولة. تأتي أهمية البحث الموسوم (كيم ايل سونغ ودوره في تأسيس كوريا الشمالية)، لما لهذه الشخصية دور في شبة القارة الكورية، إذ قام بتأسيس دوله شيوعية وقيام نظام شيوعي استمر من عام 1948 الى يومنا، وإعادة تأسيسه للحزب الشيوعي، ودخوله في الحرب الكورية؛ والتي كادت ان تؤدي الى حرب عالمية من اجل ضم كوريا الجنوبية الى دولته الشيوعية، وأسس نظام استمر الى يومنا هذا وما زال النظام الذي اسسه مصدر قلق للعالم الرأسمالي الغربي والشرقي على حد سواء.

يشتمل البحث على مبحثين ومقدمة وخاتمة مع قائمة بأبرز المصادر المستخدمة، إذ يبين المبحث الاول حياته ونضاله السياسي فضلاً عن تشكيل الحزب الشيوعي في كوريا، اما المبحث الثاني فقد تضمن تأسيس دولة كوريا الشمالية، والحرب الكورية، وأهم التحديات التي واجهت "كيم ايل سونغ" في الحكم.

واستند البحث الى العديد من الرسائل الجامعية والمراجع العربية والمعرية فضلاً عن المراجع الاجنبية، والتي أغنت البحث بالكثير من المعلومات التاريخية، ويمثل هذا البحث دراسة تاريخية لدور وشخصية احد قادة العالم الذين خلفوا جدلاً واسعاً في مناطق صراع النفوذ بين الغرب والشرق.

تمهيد:

تقع شبه الجزيرة الكورية في شرق قارة آسيا، وتمتد جنوباً من البر الآسيوي بين البحر الأصفر غرباً وبحر اليابان (البحر الشرقي) شرقاً، بينما يحدها من الجنوب مضيق كوريا الذي يفصلها عن الأرخبيل الياباني، وتمتد شبه الجزيرة بين دائرتي عرض 33° و 43° شمالاً، وبين خطي طول 124° و 131° شرقاً، وتبلغ مساحتها قرابة 220 ألف كيلومتر مربع، بطول يقارب 1100 كيلومتر من الشمال إلى الجنوب، ويغلب على تضاريسها الطابع الجبلي، ولاسيما في المناطق الشمالية والشرقية، إذ تنتشر سلاسل جبلية بارزة مثل جبال تايبايك وناغنيغيم، في حين تتركز السهول الخصبة في الأجزاء الغربية والجنوبية؛ الأمر الذي أسهم في ازدهار النشاط الزراعي فيها، كما تتميز شبه الجزيرة بشبكة أنهار مهمة، أبرزها نهر يالو (أمنوك) ونهر تومين في الشمال، ونهر الهان في الجنوب، ويتسم مناخها بالمناخ القاري الموسمي، إذ يسود الشتاء البارد الجاف والصيف الحار الرطب، متأثراً بالرياح الموسمية القادمة من المحيط الهادئ، وهو ما انعكس بوضوح على أنماط الاستقرار البشري والنشاط الاقتصادي، وقد منح هذا الموقع الجغرافي شبه الجزيرة أهمية استراتيجية كبيرة، جعلتها عبر التاريخ نقطة التقاء وصراع بين القوى الإقليمية الكبرى في شرق آسيا⁽¹⁾.

كان للموقع الجغرافي لشبه الجزيرة الكورية أثر بالغ في تشكيل تاريخها السياسي والعسكري عبر العصور، إذ تقع في منطقة تماس مباشر بين قوى إقليمية كبرى مثل الصين واليابان وروسيا، مما جعلها ساحة صراع وتنافس مستمر، فقد شكل امتدادها جنوباً من البر الآسيوي مع انفتاحها البحري الواسع عاملاً مزدوجاً، أتاح لها التواصل التجاري والثقافي، وفي الوقت نفسه عرضها للغزو والتدخل الخارجي، وأسهم الطابع الجبلي لشمال وشرق شبه الجزيرة في توفير حواجز طبيعية أعاققت تقدم الجيوش الغازية، بينما جعلت السهول الغربية والجنوبية مناطق سهلة الاختراق العسكري، وهو ما يفسر تركيز المعارك الكبرى تاريخياً في هذه الأقاليم، كما أصبحت الأنهار الرئيسية، مثل نهر يالو ونهر تومين، حدوداً طبيعية فاصلة بين كوريا وجيرانها الإقليميين، وأسهمت في تحديد مسارات الحملات العسكرية وتنظيم الدفاعات الحدودية، وفي العصر الحديث، ساهم هذا الموقع الاستراتيجي في جعل شبه الجزيرة محوراً للتنافس الإمبريالي بين اليابان وروسيا والصين، الأمر الذي بلغ ذروته في الاحتلال الياباني لكوريا (1910-1945)، وبعد الحرب العالمية الثانية، أدى الموقع نفسه إلى تقسيم

شبه الجزيرة إلى كيانين سياسيين متصارعين، ما جعلها مسرحاً للحرب الكورية (1950-1953)، ولقد تداخلت العوامل الجغرافية مع الحسابات السياسية والعسكرية للقوى الكبرى، ولا تزال آثار هذا التداخل قائمة حتى اليوم⁽²⁾.

المبحث الأول

- نشأة "كيم إيل سونغ"

مرت شبه الجزيرة الكورية خلال فترتها التاريخية المبكرة بتحويلات حاسمة، إذ كانت المنطقة تتعرض لتأثيرات متعددة من القوى الخارجية والتدخلات الإقليمية؛ في الفترة التي سبقت الاحتلال الياباني، إذ كانت تتسم بتنوع ثقافي وسياسي، مع وجود ممالك مستقرة وتيارات فكرية حديثة تتطور بشكل متنام، ومع بداية القرن العشرين، دخلت اليابان في صراع مع القوى الاستعمارية الأخرى على النفوذ في المنطقة، وتمكنت من فرض سيطرتها على كوريا من خلال احتلالها عام 1910.⁽³⁾

ولد "كيم إيل سونغ"، واسمه الحقيقي "كيم سونغ-جو" (Kim Sung-ju)، في 15 نيسان 1912 في قرية مانغيوندي قرب بيونغ يانغ⁽⁴⁾ (عاصمة كوريا الشمالية) في فترة الاحتلال الياباني لكوريا.

وكان الابن الأكبر للسيد "هونغ زيك" (1894-1932)، وهو شخصية وطنية مقاومة للاحتلال الاجنبي لبلده، وللسيدة "كانغ سوك" (1892-1932)، والذان كانا من اسرة ثورية قادت النضال ضد القوات اليابانية، إذ أصبح والد كيم قائداً للقوات لحركة التحرر الوطني المناهضة لليابان في كوريا، فضلاً عن والدته التي كانت زعيمة بارزة للحركة النسوية من أجل الثورة والتحرر الاجتماعي للمرأة الكورية، وكان عمه وشقيقه الأصغر من المقاتلين الثوريين، وهذه العائلة انتهجت طريق النضال الثوري ضد المحتل، على الرغم أنهم لا يملكون المال وكانوا يعملون في مزرعة مستأجرة، واطلق عليه والديه اسم "كيم جو" على أمل أن يصبح عمود للبلاد⁽⁵⁾.

ولقد نشأ "كيم" عندما كانت كوريا تمر بمرحلة عصيبة، إذ تحول شعبها تحت ظل الاحتلال الياباني إلى عبيد، ولقد شاهد "كيم" ممارسات اليابانيين في تعذيب السجناء، ومحاولات طمس الهوية الكورية، عندما تم القبض على والده وادخل السجن في عام 1917، وهو ما أسهم في تشكيل وعيه الوطني المبكر، وخلق لديه شعور الكراهية ضد المحتلين⁽⁶⁾.

أصبحت أسرته عرضة للملاحقة من السلطات اليابانية،⁽⁷⁾ واضطرت للهجرة والانتقال إلى منطقة منشوريا⁽⁸⁾ في شمال شرق الصين هرباً من الضغط الاستعماري، وهناك تلقى "كيم إيل سونغ" تعليمه الأولي، واحتك بالحركات الشيوعية الكورية والصينية التي كانت تنشط في المنطقة، وفي هذه البيئة، تأثر بالأفكار الماركسية-اللينينية، وقد أسهمت تجربة المنفى، والتعليم في منشوريا، والاحتكاك المبكر بالحركات الثورية، في بلورة شخصيته السياسية والقيادية، ومهدت لصعوده لاحقاً كزعيم لكوريا الشمالية بعد الحرب العالمية الثانية.⁽⁹⁾

- مقاومة الاحتلال الياباني

برز "كيم إيل سونغ" كأحد القادة الكوريين الشباب الذين انخرطوا مبكراً في حركة المقاومة المسلحة ضد الاحتلال الياباني لكوريا (1910-1945)، ولاسيما في إقليم منشوريا الذي تحول إلى مركز لنشاط الثوار الكوريين والصينيين، ومع نهاية عشرينيات القرن العشرين، انضم "كيم إيل سونغ" إلى التنظيمات الشيوعية المناهضة لليابان، وشارك في العمل السياسي السري والنشاط الطلابي، وعمل على إنشاء منظمة سرية باسم (اتحاد اسقاط الامبريالية)، وأصدر مجلة (اليوم الجديد)، وعزز نشاطه السري بين الطلبة والشباب في القرى والمدن الصغيرة، وقاد احتجاجات منوئة للاحتلال الياباني، وقد اعتقل ثلاث مرات، وطرح اللجوء إلى حرب العصابات باعتبارها الطريقة الفعالة للمقاومة المسلحة ضد اليابان، قبل أن يتجه نحو

الكفاح المسلح بوصفه وسيلة رئيسة للتحرك الوطني، وقد أسهمت البيئة الثورية في منشوريا في صقل خبرته العسكرية وتعميق التزامه بالأيديولوجية الماركسية-اللينينية.⁽¹⁰⁾

احتل اليابانيون إقليم منشوريا عام 1931، لانهم يعتبرونه ضمن مجالهم الحيوي، وانضم المقاتلون الكوريون مع المجاميع الصينية التي كانت تقاتل اليابانيين أيضاً، وشكل الطرفان عام 1932 ما (يعرف بالجبهة المناهضة لليابان)، وخلال ثلاثينيات القرن العشرين؛ تولى "كيم إيل سونغ" قيادة وحدات من جيش المقاومة الشعبية المناهض لليابان، وشارك في تنفيذ عمليات عسكرية ضد القوات اليابانية ومواقعها الإدارية، مستفيداً من أسلوب حرب العصابات والتنقل السريع في المناطق الجبلية، وتعد معركة "بوتشونبو" عام 1937 من أبرز العمليات التي نسبت إليه، إذ اكتسبت أهمية رمزية كبيرة في الذاكرة الكورية الشمالية لاحقاً، رغم محدودية أثرها العسكري المباشر، وقد أدت هذه الأنشطة إلى ملاحقته من قبل الجيش الياباني، ما اضطره في نهاية المطاف إلى الانسحاب نحو الاتحاد السوفيتي مع عدد من رفاقه.⁽¹¹⁾

وقد شكلت تجربة المقاومة المسلحة ضد اليابان عنصراً محورياً في بناء شرعية "كيم إيل سونغ" السياسية بعد عام 1945، إذ جرى توظيفها لإبرازه بوصفه قائداً ثورياً ومناضلاً وطنياً، كما أسهمت هذه المرحلة في ترسيخ صورته داخل النظام الكوري الشمالي لاحقاً، بعد أن أصبحت المقاومة ضد الاحتلال الياباني أحد الأعمدة الأساسية في الخطاب التاريخي والسياسي للدولة.⁽¹²⁾

- تأسيس الحزب الشيوعي الكوري

تأسس الحزب الشيوعي الكوري في سياق النضال الوطني ضد الاحتلال الياباني لشبه الجزيرة الكورية (1910-1945)، متأثراً بانتشار الفكر الماركسي-اللينيني في شرق آسيا عقب نجاح الثورة البلشفية في روسيا عام 1917، وقد شهدت عشرينيات القرن العشرين بروز تنظيمات شيوعية كورية سرية في كل من كوريا ومنشوريا والاتحاد السوفيتي، نتيجة القمع الياباني الذي دفع العديد من النشطاء إلى العمل في المنفى، وفي عام 1925 أعلن رسمياً عن تأسيس الحزب الشيوعي الكوري، بهدف تنظيم الطبقة العاملة والفلاحين وقيادة حركة التحرر الوطني وفق منظور اشتراكي.⁽¹³⁾

غير أن الحزب واجه منذ بداياته صعوبات جسيمة، تمثلت في الانقسامات الداخلية، وضعف البنية التنظيمية، والملاحقة الشديدة من قبل سلطات الاحتلال الياباني، مما أدى إلى تفكيكه أكثر من مرة خلال أواخر عشرينيات القرن العشرين، ورغم ذلك، استمرت الخلايا الشيوعية والنشاطات الثورية في الداخل والخارج، ولاسيما في منشوريا، إذ نشأ جيل جديد من القادة الشيوعيين، من بينهم "كيم إيل سونغ"، الذين جمعوا بين الكفاح المسلح والعمل الأيديولوجي، وقد مهدت هذه التجربة المبكرة لتأسيس تنظيمات شيوعية أكثر تماسكاً بعد انتهاء الاحتلال الياباني عام 1945.⁽¹⁴⁾

أعيد تنظيم الحركة الشيوعية في الشمال بدعم مباشر من الاتحاد السوفيتي بعد تحرير كوريا، إذ أسس حزب العمال الكوري عام 1946 من اندماج عدة تنظيمات شيوعية ووطنية، ليصبح الوريث الفعلي والإطار السياسي للحزب الشيوعي الكوري، وبذلك مثل الحزب الشيوعي الكوري اللبنة الفكرية والتنظيمية الأولى التي قامت عليها الدولة الكورية الشمالية.⁽¹⁵⁾

- تأثير الحرب العالمية الثانية على كوريا

كان للحرب العالمية الثانية (1939-1945) تأثيراً بالغ الأهمية على مصير شبه الجزيرة الكورية، إذ شكلت نهايتها نقطة تحول تاريخية أنهت أكثر من خمسة وثلاثين عاماً من الاحتلال الياباني لكوريا (1910-1945)، ومع هزيمة اليابان واستسلامها في آب 1945، تحررت كوريا رسمياً من السيطرة الاستعمارية، غير أن هذا التحرر لم يؤد إلى قيام دولة كورية موحدة، بل فتح الباب أمام تدخل القوى الكبرى، ولاسيما الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي، وقد تقرر تقسيم كوريا

على طول خط العرض 38، إذ تولى السوفييت نزع سلاح القوات اليابانية في الشمال، بينما تولت القوات الأمريكية المهمة نفسها في الجنوب، الأمر الذي أسس لانقسام سياسي وأيديولوجي عميق.⁽¹⁶⁾

كما أسهمت الحرب في صعود النخب السياسية المرتبطة بالقوتين العظميين، فبرز في الشمال قادة شيوعيون بدعم سوفيتي، في مقدمتهم "كيم إيل سونغ"، بينما تشكلت في الجنوب سلطة موالية للولايات المتحدة، وأدى هذا الانقسام إلى إقامة نظامين سياسيين متعارضين: جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية في الشمال عام 1948، وجمهورية كوريا في الجنوب في العام نفسه، مما جعل كوريا إحدى أبرز ساحات الصراع في بدايات الحرب الباردة.⁽¹⁷⁾ وعليه، فإن الحرب العالمية الثانية لم تقتصر آثارها على إنهاء الاحتلال الياباني، بل أسهمت بصورة مباشرة في تقسيم شبه الجزيرة الكورية، وترسيخ الانقسام الدولي فيها، وهو ما مهد لاحقاً لاندلاع الحرب الكورية (1950-1953)، التي كرّست الانقسام الكوري بوصفه أحد أبرز نتائج النظام الدولي الجديد بعد الحرب العالمية الثانية.⁽¹⁸⁾

- الاحتلال السوفيتي لكوريا الشمالية (1945-1948)

أدى انهيار اليابان في الحرب العالمية الثانية عام 1945 إلى فراغ سياسي وعسكري في شبه الجزيرة الكورية، وبعد ان حررت من قبل القوات السوفيتية والأمريكية، تم تقسيمها على طول خط العرض 38، إذ دخلت القوات السوفيتية شمال الخط في آب 1945، ودخلت القوات الأمريكية إلى جنوبه، تنفيذاً للاتفاقات التي جرت بين الحلفاء، وقد شرع الاتحاد السوفيتي في تنظيم الإدارة السياسية والعسكرية في الشمال، فأنشأ لجاناً شعبية محلية، ودعم القوى الشيوعية الكورية، ولاسيما جماعة "كيم إيل سونغ"، الذي برز كقائد مدعوم من موسكو لقيادة المرحلة الانتقالية.⁽¹⁹⁾

عملت الإدارة السوفيتية على إعادة هيكلة المجتمع وفق النموذج الاشتراكي، فجرى تأميم الصناعات الكبرى، وتنفيذ إصلاح زراعي واسع، وبناء أجهزة أمنية وعسكرية موالية، ومع تصاعد التوتر بين المعسكرين الشرقي والغربي، تحول الاحتلال المؤقت إلى واقع سياسي دائم، توج بإعلان جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية عام 1948، لتصبح كوريا الشمالية دولة اشتراكية مرتبطة استراتيجياً بالاتحاد السوفيتي، مما جعلها إحدى ساحات الصراع المبكرة في الحرب الباردة.⁽²⁰⁾

المبحث الثاني

- تأسيس جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية (1948)

جاء تأسيس جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية نتيجة مباشرة للتطورات السياسية التي أعقبت الحرب العالمية الثانية وانقسام شبه الجزيرة الكورية إلى منطقتي نفوذ سوفيتي وأمريكي، ففي ظل الإدارة السوفيتية في شمال كوريا (1945-1948)، جرى العمل على إنشاء مؤسسات سياسية واقتصادية وفق النموذج الاشتراكي، شملت تشكيل اللجان الشعبية، وتنفيذ إصلاحات زراعية واسعة، وتأميم الصناعات الرئيسية، وبدعم مباشر من الاتحاد السوفيتي، برز "كيم إيل سونغ" قائداً للحركة الشيوعية في الشمال، إذ تم إعداده سياسياً وعسكرياً لتولي قيادة الدولة الجديدة.⁽²¹⁾

وأعلن رسمياً قيام جمهورية كوريا الشمالية في 9 أيلول 1948، مع انتخاب "كيم إيل سونغ" رئيساً لمجلس الوزراء، واعتماد دستور يؤكد الطابع الاشتراكي للدولة وتحالفها مع المعسكر الشرقي، وقد شكل هذا الإعلان تنويهاً لانقسام كوريا إلى دولتين متعارضتين أيديولوجياً، وأسهم في ترسيخ الصراع الكوري بوصفه أحد أبرز تجليات الحرب الباردة في شرق آسيا.⁽²²⁾

- دور "كيم إيل سونغ" في الحكومة الجديدة

لعب "كيم إيل سونغ" دوراً محورياً في تشكيل وبناء مؤسسات الحكومة الكورية الشمالية الجديدة عقب إعلان قيام دولة كوريا الشمالية في عام 1948، وقد تولى منصب رئيس مجلس الوزراء، وهو أعلى منصب تنفيذي في الدولة آنذاك، ما أتاح له

الإشراف المباشر على رسم السياسات العامة وتوجيه مسار الدولة سياسيًا واقتصاديًا، واعتمد "كيم إيل سونغ" على دعم الاتحاد السوفيتي لترسيخ النظام الاشتراكي، فعمل على تعزيز سلطة الحزب الواحد، وإعادة تنظيم الإدارة الحكومية وفق النموذج السوفيتي، وربط مؤسسات الدولة بالحزب الشيوعي الكوري⁽²³⁾.

كما قاد سلسلة من الإصلاحات الجوهرية، أبرزها الإصلاح الزراعي الذي استهدف القضاء على بقايا الإقطاع، وتأمين الصناعات الكبرى، وبناء جهاز أمني وعسكري قوي لضمان استقرار النظام الجديد، وإلى جانب ذلك، أسهم "كيم إيل سونغ" في ترسيخ شرعيته السياسية من خلال إبراز دوره السابق في مقاومة الاحتلال الياباني، وهو ما استخدم أيديولوجيًا لتدعيم مكانته بوصفه القائد الثوري المؤسس للدولة، وقد أدى هذا الدور إلى تركيز السلطة في يده تدريجيًا، مما مهد لاحقًا لنشوء نظام حكم فردي ذي طابع شمولي في كوريا الشمالية⁽²⁴⁾.

- السياسات الاقتصادية في عهد كيم إيل سونغ

اتسمت السياسات الاقتصادية في عهد "كيم إيل سونغ" بالاعتماد على النموذج الاشتراكي المركزي المستوحى من التجربة السوفيتية، مع تأكيد خاص على مبدأ الاكتفاء الذاتي (جوتشي) بوصفه الأساس الأيديولوجي للتنمية الاقتصادية، ففي أواخر الأربعينيات وبداية الخمسينيات، شرعت الحكومة في تنفيذ إصلاح زراعي شامل تمثل في مصادرة أراضي الملاك الكبار وتوزيعها على الفلاحين، الأمر الذي أسهم في القضاء على البنية الإقطاعية التقليدية وتعزيز قاعدة النظام الاجتماعية⁽²⁵⁾.

كما اتجهت الدولة إلى تأميم وسائل الإنتاج، ولاسيما الصناعات الثقيلة والمناجم والبنوك، ووضعت هذه القطاعات تحت إدارة الدولة المباشرة، مما مكن الحكومة من توجيه الموارد وفق الخطط الاقتصادية المركزية، وأطلقت كوريا الشمالية خطط إعادة الإعمار، التي ركزت على تطوير الصناعة الثقيلة باعتبارها ركيزة للاستقلال الاقتصادي والعسكري، وقد حققت هذه السياسات معدلات نمو ملحوظة خلال الخمسينيات والستينيات مقارنة بالجنوب الكوري آنذاك⁽²⁶⁾.

- مبدأ الاكتفاء الذاتي (جوتشي)

يُعرف مبدأ الاكتفاء الذاتي (جوتشي - Juche) بأنه العقيدة الأيديولوجية الأساسية التي قام عليها نظام الحكم في كوريا الشمالية، وقد صاغ ملامحها "كيم إيل سونغ" منذ خمسينيات القرن العشرين، مؤكدًا على استقلالية الإنسان والدولة في التفكير وصنع القرار السياسي والاقتصادي والعسكري⁽²⁷⁾، ويرتكز هذا المبدأ على فكرة أن الإنسان هو سيد الثورة وصاحب القرار فيها، وأن لكل شعب الحق في تحديد مساره التنموي بما يتلاءم مع ظروفه التاريخية والبيئية دون تبعية للقوى الخارجية.

ويقوم مبدأ جوتشي على ثلاثة أبعاد رئيسية: الاستقلال السياسي في اتخاذ القرار بعيدًا عن الهيمنة الأجنبية، والاكتفاء الاقتصادي عبر الاعتماد على الموارد الوطنية وتقليل الاعتماد على الخارج، والدفاع الذاتي من خلال بناء قوة عسكرية قادرة على حماية سيادة الدولة، وقد جرى توظيف هذا المبدأ لتبرير السياسات الاقتصادية المركزية والانغلاق النسبي على العالم الخارجي، فضلًا عن تعزيز مكانة القيادة بوصفها الضامن الوحيد لتحقيق الاستقلال الوطني⁽²⁸⁾.

وعلى الرغم من أن جوتشي قُدم رسميًا بوصفه تطويرًا للماركسية-اللينينية يتناسب مع الخصوصية الكورية، فإن العديد من الباحثين يرون أنه تحول تدريجيًا إلى أيديولوجيا قومية مغلقة تستخدم لإضفاء الشرعية على النظام السياسي وترسيخ حكم الفرد، أكثر من كونه نظرية اقتصادية متكاملة قابلة للتطبيق العملي طويل الأمد⁽²⁹⁾.

- تأثير الحرب الكورية على كوريا الشمالية (1950-1953)

كان للحرب الكورية (1950-1953) أثر بالغ العمق في تشكيل ملامح كوريا الشمالية سياسيًا واقتصاديًا وعسكريًا، إذ مثلت هذه الحرب نقطة تحول حاسمة في تاريخ الدولة الفتية وحددت مسارها لعقود لاحقة⁽³⁰⁾، فقد خرجت كوريا الشمالية من الحرب وهي دولة مدمرة على نحو واسع، لكن في الوقت نفسه أكثر عسكريًا وتماسكًا أيديولوجيًا تحت قيادة كيم إيل سونغ.

أسهمت الحرب في تعزيز سلطة "كيم إيل سونغ" داخليًا على الصعيد السياسي، إذ استخدمت ظروف الحرب وما بعدها لتصفية الخصوم السياسيين داخل الحزب والدولة، وترسيخ نظام الحزب الواحد والقيادة الفردية⁽³¹⁾، كما وفرت الحرب مبررًا دائمًا لتشديد القبضة الأمنية، وربط شرعية النظام بفكرة "التهديد الخارجي المستمر"، ولاسيما من الولايات المتحدة وكوريا الجنوبية.

خلفت الحرب دمارًا شبه كامل في البنية التحتية على المستوى الاقتصادي، فقد تعرضت المدن والمنشآت الصناعية ووسائل النقل لقصف مكثف⁽³²⁾، غير أن هذا الدمار أتاح للنظام فرصة إعادة البناء وفق نموذج اقتصادي اشتراكي مركزي، مدعومًا بمساعدات واسعة من الاتحاد السوفيتي والصين، وهو ما أسهم في تحقيق معدلات نمو سريعة نسبيًا خلال عقد الخمسينيات، قبل أن تبدأ مظاهر الاختلال البنيوي بالظهور لاحقًا⁽³³⁾.

أدت الحرب إلى عسكرة المجتمع الكوري الشمالي على الصعيد العسكري والأيديولوجي، إذ جرى بناء جيش قوي يعد عماد الدولة، وربط مفهوم البقاء الوطني بالقدرة العسكرية والدفاع الذاتي، وفي هذا السياق، تبلور مبدأ جوتشي بوصفه إطارًا فكريًا يبرز الاعتماد على الذات والاستعداد الدائم للحرب، ويضفي طابعًا قوميًا على التجربة الاشتراكية الكورية⁽³⁴⁾.

- تطوير الجيش الشعبي الكوري

شهد الجيش الشعبي الكوري منذ تأسيسه عام 1948 تطورًا متسارعًا، ارتبط بشكل مباشر بالتجربة الثورية "لكيم إيل سونغ" وبالظروف الأمنية التي أحاطت بكوريا الشمالية في مرحلة ما بعد التحرر من الاحتلال الياباني والحرب الكورية⁽³⁵⁾، فقد نظر النظام الكوري الشمالي إلى الجيش بوصفه الركيزة الأساسية لبقاء الدولة وحماية النظام السياسي، وليس مجرد مؤسسة عسكرية تقليدية.

جرى تأسيس الجيش وتنظيمه في المرحلة الأولى، اعتمادًا على كوادر عسكرية تلقت تدريبها في الاتحاد السوفيتي أو شاركت في حرب العصابات ضد اليابانيين في منشوريا⁽³⁶⁾، وقد انعكس هذا الإرث في تبني العقيدة العسكرية السوفيتية من حيث التنظيم والتسليح وبناء القيادات، مع إدخال عناصر محلية ذات طابع قومي ثوري.

اكتسب الجيش الشعبي الكوري خبرة قتالية واسعة خلال الحرب الكورية (1950-1953)، رغم الخسائر الكبيرة التي تكبدها، وأسهمت الحرب في تسريع عملية تطويره، سواء من حيث زيادة عديد القوات أو تحسين أساليب القتال، كما عززت قناعة القيادة بضرورة بناء جيش قوي قادر على خوض حرب طويلة الأمد⁽³⁷⁾.

ركزت كوريا الشمالية على إعادة بناء الجيش وتحديثه بعد انتهاء الحرب، مستفيدة من الدعم العسكري السوفيتي والصيني، إذ حصلت على كميات كبيرة من الأسلحة والتجهيزات، إلى جانب برامج تدريب منظمة، وفي الوقت نفسه، جرى دمج الجيش في البنية الأيديولوجية للدولة، فأصبح أداة لنشر الفكر الاشتراكي وتعزيز الولاء للنظام⁽³⁸⁾.

ارتبط تطوير الجيش بظهور مبدأ جوتشي، الذي أكد على الاستقلال العسكري والاعتماد على الذات، وقد ترجم ذلك عمليًا

في توسيع الصناعات العسكرية المحلية، وبناء قوات احتياط شعبية، وتعزيز دور الجيش في الحياة السياسية والاجتماعية، بما رسخ عسكرة المجتمع الكوري الشمالي⁽³⁹⁾.

- التحولات الثقافية والاجتماعية

شهدت كوريا الشمالية في عهد "كيم إيل سونغ" تحولات ثقافية واجتماعية عميقة ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بمشروع بناء الدولة الاشتراكية وترسيخ شرعية النظام الجديد بعد عام 1948، فقد سعت القيادة إلى إعادة تشكيل المجتمع الكوري الشمالي على أسس أيديولوجية، تقوم على تمجيد الثورة، وتعزيز الولاء للقيادة، وبناء هوية وطنية مغايرة لما كان سائداً في فترة الاحتلال الياباني⁽⁴⁰⁾.

وجرى توظيف الأدب والفنون ووسائل الإعلام في المجال الثقافي؛ بوصفها أدوات للتعبئة السياسية، وأعيد توجيه الإنتاج الثقافي لخدمة أهداف الدولة، فبرزت موضوعات تمجيد الثورة، والنضال ضد الإمبريالية، ودور القائد في تحرير الشعب وبناء⁽⁴¹⁾، كما خضعت المؤسسات الثقافية لرقابة صارمة، وألغيت أو همشت التيارات الفكرية التي لا تتسجم مع الخط الأيديولوجي الرسمي.

أما على الصعيد الاجتماعي، فقد تبني النظام سياسات هدفت إلى تفكيك البنى الاجتماعية التقليدية، مثل النفوذ الأرستقراطي والطبقات المالكة للأراضي، مقابل تعزيز مبدأ المساواة الشكلية بين المواطنين، وأسهمت إصلاحات التعليم والعمل في خلق مجتمع ذي طابع جماعي، يقوم على الانضباط والالتزام بالدولة، مع توسيع دور المرأة في سوق العمل والحياة العامة⁽⁴²⁾.

كما أدت هذه التحولات إلى نشوء ثقافة سياسية جديدة قوامها تقديس القائد وبناء ما عرف لاحقاً بـ«عبادة الشخصية»، إذ جرى دمج الرموز السياسية في الحياة اليومية من خلال المناهج التعليمية والطقوس العامة والاحتفالات الوطنية، وقد أسهم ذلك في توحيد المجتمع ظاهرياً، لكنه في الوقت نفسه حد من التعددية الثقافية والاجتماعية⁽⁴³⁾.

- العلاقات الدولية لكوريا الشمالية

تشكلت العلاقات الدولية لكوريا الشمالية منذ تأسيس جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية عام 1948، في إطار الصراع الدولي الذي طبع المرحلة التي أعقبت الحرب العالمية الثانية وبدايات الحرب الباردة، ولقد اتجهت الدولة الجديدة للارتباط الوثيق بالمعسكر الاشتراكي، وفي مقدمته الاتحاد السوفيتي وجمهورية الصين الشعبية، بوصفهما الداعمين الرئيسيين لنشأتها سياسياً وعسكرياً واقتصادياً⁽⁴⁴⁾.

قدم الاتحاد السوفيتي دوراً حاسماً في بناء مؤسسات الدولة الكورية الشمالية في السنوات الأولى، إذ قدم الدعم السياسي والدبلوماسي، وساهم في تدريب الكوادر الحزبية والعسكرية، كما وفر مساعدات اقتصادية وتقنية ساعدت في إعادة الإعمار بعد الحرب الكورية (1950-1953)، ومع ذلك، سعى كيم إيل سونغ تدريجياً إلى تقليص الاعتماد الكامل على موسكو، من أجل ترسيخ استقلالية القرار السياسي⁽⁴⁵⁾.

أما العلاقات مع الصين، فقد اكتسبت أهمية خاصة عقب انتصار الشيوعيين الصينيين عام 1949، وقد تعزز هذا الارتباط خلال الحرب الكورية، عندما تدخلت الصين عسكرياً إلى جانب كوريا الشمالية، وأسس هذا التعاون لما عرف بـ«العلاقات الخاصة» بين البلدين، التي جمعت بين التحالف الأيديولوجي والمصالح الأمنية المشتركة⁽⁴⁶⁾.

وفي المقابل، اتسمت علاقات كوريا الشمالية مع الولايات المتحدة وحلفائها بالعداء الشديد، نتيجة الحرب الكورية واستمرار

الوجود العسكري الأمريكي في كوريا الجنوبية، وأسهم هذا العداء في تكريس حالة الانقسام في شبه الجزيرة الكورية، وتحولها إلى إحدى أبرز بؤر التوتر في النظام الدولي خلال الحرب الباردة⁽⁴⁷⁾.

وعلى صعيد العالم الثالث وحركة عدم الانحياز، سعت كوريا الشمالية منذ ستينيات القرن العشرين إلى توسيع شبكة علاقاتها الدبلوماسية مع دول آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية، مقدمة نفسها نموذجًا لدولة تحررت من الاستعمار وبنت طريقًا مستقلًا للتنمية، وقد أسهم هذا التوجه في تعزيز حضورها الدولي نسبيًا، رغم محدودية قدراتها الاقتصادية⁽⁴⁸⁾.

- الصراعات الداخلية في كوريا الشمالية خلال حكم "كيم إيل سونغ" وتأثيرها على الحكم

شهدت كوريا الشمالية منذ تأسيسها في عام 1948 تحت قيادة "كيم إيل سونغ" سلسلة من الصراعات الداخلية داخل حزب العمال الكوري، والتي لعبت دورًا رئيسيًا في تشكيل بنية السلطة السياسية وترسيخ النظام الشمولي، وهذه الصراعات ظهرت على شكل فصائل سياسية متنافسة تسعى لإعادة توزيع السلطة أو التأثير على السياسات الاقتصادية والاجتماعية، وكانت لحظة التحولات الداخلية الأولى عام 1956 بمثابة نقطة حاسمة في تعزيز السلطة الفردية في البلاد.

1- حادثة فصائل آب 1956 (August Faction Incident) :

حاولت مجموعتان رئيسيتان داخل حزب العمال الكوري — الفصيل المدعوم من الاتحاد السوفيتي وفصيل يانان الصيني — في منتصف خمسينيات القرن العشرين، إزاحة "كيم إيل سونغ" عن السلطة وإعادة توجيه السياسات الحزبية بما يتناسب مع التغيرات في الكتلة الشيوعية بعد سياسة نزع الستالينية في الاتحاد السوفيتي، وتمثلت المحاولة في الضغط على "كيم" خلال اجتماع اللجنة المركزية للحزب لتعديل السياسات أو حتى التنحي، إلا أن "كيم" نجح في إحباط المحاولة، وبدأت حملة تطهير واسعة شملت اعتقالات وإقصاء وإعدامات واسعة، مما أسفر عن إضعاف الفصائل المنافسة داخل الحزب وترسيخ السيطرة الشخصية لكيم على كل مفاصل الدولة⁽⁴⁹⁾.

2. فصيل "غابسان" (Kapsan faction) وحملة 1967:

برز تحدٍ آخر للقيادة المركزية من خلال فصيل "غابسان"، لاحقًا في عام 1967، والذي كان يضم قدامى المحاربين وأعضاء الحزب الراغبين في إدخال إصلاحات اقتصادية وتخفيف عبادة الشخصية للزعيم، بل سعوا لترشيح قائد بديل، رد كيم بإطلاق حملة إرساء «النظام الأيديولوجي الأحادي»، تم خلالها طرد الفصيل المعارض من مواقع القيادة وإرساله إلى المنافي والسجون، مما ألغى أي تهديد حقيقي للسلطة المركزية وأرسى ثقافة الطاعة المطلقة للزعيم داخل الحزب والدولة⁽⁵⁰⁾.

- أثر الصراعات على الحكم في كوريا الشمالية

أدت هذه الصراعات إلى نتائج استراتيجية على طبيعة الحكم، ومن أبرزها:

1- إضعاف المعارضة الداخلية: كل محاولة لمنافسة الزعيم أو إعادة توزيع السلطة قوبلت بالقمع، مما ألغى أي تهديد فعلي للنظام.

2- تعزيز السلطة الفردية: مركزية القرار والسيطرة المطلقة أصبحت سمة أساسية للنظام، مع تعزيز أيديولوجية الجوتشي (الاعتماد على الذات) كأساس للحكم.

3- تثبيت عبادة الشخصية: الصراعات الداخلية ساهمت في تحويل عبادة شخصية كيم إلى عنصر مؤسسي في الحزب والدولة، بحيث أصبحت أي معارضة متساوية مع تحدي النظام نفسه.

4- ترسيخ الاستقرار السياسي عبر القمع: على الرغم من النزاعات الداخلية، فقد أعادت الحملات التطهيرية ترتيب السلطة بشكل منظم حول القيادة العليا، ما أعطى النظام قدرة على الصمود أمام أي تحديات مستقبلية من داخل النخبة الحاكمة.⁽⁵¹⁾

- تأثير "كيم ايل سونغ" على الأجيال اللاحقة

أحدث زعيم كوريا الشمالية "كيم ايل سونغ" تأثيراً عميقاً على أجيال لاحقة من القادة والمجتمع في بلاده، من خلال تأسيس نظام سياسي فريد يقوم على عبادة الشخصية وتوريث السلطة داخل الأسرة الحاكمة، وترسيخ أيديولوجية "جوتشي" التي أصبحت جزءاً محورياً من التعليم والسياسة اليومية.

ولقد أنشأ نظاماً سياسياً سلطوياً استبد بالمؤسسات الحزبية والعسكرية، مما مكن أسرته من حكم البلاد عبر ثلاثة أجيال بعد وفاته في عام 1994، إذ انتقل الحكم إلى ابنه "كيم جونغ ايل" ثم إلى حفيده "كيم جونج أون"، وهو ما يعكس استمرار تأثيره السياسي والثقافي حتى اليوم، كما رسخ "كيم ايل سونغ" ثقافة عبادة الشخصية التي تعظم من مكانته كـ"القائد الأبدى" وتدمج سيره في المناهج التعليمية، وهو إرث ما يزال يؤثر في الهوية الوطنية وسلوكيات الأجيال الكبرى والصغرى من المواطنين الكوريين الشماليين، فضلاً عن ذلك، ينظر إلى إرثه الفكري والسياسي باعتباره الأساس الذي بني عليه قابلية النظام لاستمرار حكم العائلة بصورة وراثية، وهو ما يعد حالة نادرة بين الأنظمة الشيوعية الحديثة وأكثرها ديمومة في القرن العشرين والواحد والعشرين⁽⁵²⁾.

الخاتمة:

أدى "كيم ايل سونغ" دوراً محورياً في تأسيس كوريا الشمالية وتحويلها إلى دولة ذات نظام اشتراكي مركزي، ولقد بدأ بتوحيد القوى السياسية والشعبية ضد الاحتلال الياباني، مستخدماً استراتيجيات مقاومة فعالة تعززت بقيادته، وبعد تحرير البلاد، ساهم بشكل كبير في إنشاء الحزب الشيوعي الكوري، مما مهد الطريق لإعلان الجمهورية في عام 1948.

اتسم حكمه بسيطرة مطلقة وتبني سياسات تستند إلى الفكر الماركسي-اللينيني، مع التركيز على بناء جيش قوي وتطوير الاقتصاد وفق نموذج مركزي، رغم التحديات الاقتصادية والاجتماعية التي واجهتها البلاد.

وكان لسياساته دور رئيسي في دفع كوريا الشمالية نحو الاعتماد على السوفييت كمصدر رئيسي للدعم، الأمر الذي أدى إلى ترسيخ الديكتاتورية الشخصية التي اعتمدت على عبادة الشخصية الإعلامية والفكرية، وقناعة المجتمع بقدرتها على الصمود. وأسهمت سياسات "كيم" في إحداث تحولات اجتماعية وثقافية عميقة، كما أن استراتيجياته للبقاء في السلطة اعتمدت على قمع المعارضة، وتوظيف الإعلام، وتنسيق القوى القبلية والعائلية. أثرت سياساته أيضاً على الجيل الجديد، وتركت إرثاً تاريخياً عميقاً، مع تباين في تقييم دوره من وجهة النظر الدولية والداخلية، إذ ينظر إليه أحياناً على أنه المؤسس الذي أعاد بناء الأمة، وأحياناً على أنه الديكتاتور الذي أسس نظاماً صارماً واجه العديد من التحديات طوال فترة حكمه، وتمكن عبر استراتيجيات صارمة من الحفاظ على سلطته، رغم الأزمات التي تعرضت لها البلاد، ولاسيما خلال الحرب الكورية.

لا يقتصر إرثه على البنية السياسية، بل يمتد ليشمل نمط الحكم، الفكر الثقافي، والعلاقات الخارجية، مما يجعل دوره موضوع دراسة وتحليل مستمرين في مجالات متعددة، ويعكس تأثيره العميق على حاضر ومستقبل كوريا الشمالية.

الهوامش

- (1) أحمد محمد الحوفي، *جغرافية آسيا الطبيعية والبشرية*، دار النهضة العربية، القاهرة، 2005، ص 312-315؛ عبد الله عبد العزيز الطيب، *جغرافية العالم القديم والحديث*، دار الفكر العربي، القاهرة، 2010، ص 428-431؛ حسين مؤنس، *أطلس تاريخ العالم*، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض، 2008، ص 198.
- (2) عبد الله عبد العزيز الطيب، *جغرافية العالم السياسي*، دار الفكر العربي، القاهرة، 2012، ص 366-369؛ حسين مؤنس، *التاريخ السياسي لشرق آسيا الحديث*، دار النهضة العربية، القاهرة، 2006، ص 214-219؛ Bruce Cumings, *Korea's Place in the Sun: A Modern History*, W. W. Norton & Company, New York, 2005, pp. 21-28.
- (3) كارتر ج. إيكيرت وآخرون، *تاريخ كوريا: من العصور القديمة إلى العصر الحديث*، ترجمة: أحمد محمود عبد الله، دار الشروق، القاهرة، 2005، ص 263-270.
- (4) بيونغ يانغ: تعد بيونغ يانغ عاصمة جمهورية كوريا الشمالية وأكبر مدنها... ينظر: أندريه لانكوف، *تاريخ كوريا الحديثة: من نهاية القرن التاسع عشر حتى الوقت الحاضر*، ترجمة: أحمد محمود، دار الفارابي، بيروت، 2012، ص 145-146.
- (5) أندريه لانكوف، *تاريخ كوريا الشمالية: من التحرير إلى حرب كوريا (1945-1950)*، ترجمة: مركز دراسات الوحدة العربية، دار الفارابي، بيروت، 2013، ص 23-25.
- (6) صلاح خلف مشاي، *سياسة الصين اتجاه القضية الكورية (1945-1953)*، أطروحة دكتوراه، كلية التربية - الجامعة المستنصرية، 2013، ص 80.
- (7) أحمد عبد الله، *تاريخ كوريا الحديث والمعاصر*، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2015، ص 110-113.
- (8) أسماء صلاح الدين صالح فخري، *العلاقات الصينية-اليابانية 1894-1939*، أطروحة دكتوراه، كلية التربية (ابن رشد) - جامعة بغداد، 2006، ص 208.
- (9) بروس كمنغز (Bruce Cumings)، *كوريا: مكانها في الشمس - تاريخ حديث*، ترجمة: محمد السيد، دار عالم المعرفة، الكويت، 2009، ص 235-240.
- (10) أحمد عبد الله، المرجع السابق، ص 118-122؛ عبد الوهاب الكيالي، *الموسوعة السياسية*، ج 5، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1990، ص 336.
- (11) بروس كمنغز، المرجع السابق، ص 241-246.
- (12) Charles K. Armstrong, *The North Korean Revolution, 1945-1950*, Cornell University Press, Ithaca, 2003, pp. 18-23.
- (13) عبد الإله بلقزيز، *الحركات الوطنية في آسيا المعاصرة*، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2001، ص 233-236.
- (14) أندريه لانكوف، *من ستالين إلى كيم ايل سونغ: تشكّل كوريا الشمالية 1945-1960*، ترجمة مركز دراسات الوحدة العربية، دار الفارابي، بيروت، 2014، ص 15-18.

(15) Charles K. Armstrong, *Op. Cit.*, pp. 10–15.

(16) عبد الله عبد الدائم، *تاريخ شرق آسيا الحديث والمعاصر*، دار الفكر، دمشق، 1998، ص 312–315.

(17) Michael J. Seth, *The Rise and Fall of the Korean Empire*, Routledge, London & New York, 2006, pp. 310–318.

(18) أحمد يوسف أحمد، *النظام الدولي في مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية*، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2001، ص 97–100؛

عبد الله عبد العزيز الطيب، *جغرافية السياسة العالمية*، دار الفكر العربي، القاهرة، 2010، ص 412–415؛

Bruce Cumings, *The Origins of the Korean War*, Vol. I, Princeton University Press, Princeton, 1981, pp. 120–128؛

William Stueck, *The Korean War: An International History*, Princeton University Press, Princeton, 1995, pp. 15–22.

(19) أندريه لانكوف، المرجع السابق، ص 45–63.

(20) بروس كومنغز، *الحرب الكورية: تاريخ*، ترجمة عبد الإله النعيمي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2014، ص 88–102.

(21) حسين أمين، *تاريخ شرق آسيا المعاصر*، دار الفكر العربي، القاهرة، 2009، ص 210–213.

(22) Bruce Cumings, *Op. Cit.*, pp. 235–240.

(23) عبد الوهاب الكيالي، المرجع السابق، ج 6، ص 112–114.

أحمد علي محمد، *الحركات القومية في شرق آسيا*، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2011، ص 167؛ (24) Adrian Buzo, *The Making of Modern Korea*, London, 2002, pp. 143–146.

(25) عبد الوهاب الكيالي، المرجع السابق، ج 5، ص 327–329.

(26) حسين أمين، المرجع السابق، ص 231.

(27) كيم إيل سونغ، *حول فكرة جوتشي*، دار التقدم، موسكو، 1982، ص 3–6.

(28) أدريان بوزو، *كوريا الحديثة: التاريخ والسياسة*، ترجمة محمد عبد القادر، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2016، ص 205–207.

(29) Hazel Smith, *North Korea: Markets and Military Rule*, Cambridge University Press, Cambridge, 2015, pp. 32–35.

(30) Bruce Cumings, *The Korean War: A History*, Modern Library, New York, 2010, pp. 143–147.

(31) عبد الوهاب الكيالي، المرجع السابق، ج 5، ص 331–333.

(32) William Stueck, *Op. Cit.*, pp. 267–270.

- (33) تشارلز أرمسترونغ، *كوريا الشمالية: الثورة والاشتراكية وبناء الدولة*، ترجمة مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2018، ص 98-102.
- (34) Hazel Smith, *Op. Cit.*, pp. 41-44.
- (35) Charles K. Armstrong, *Op. Cit.*, pp. 87-90.
- (36) علي حسين، *تاريخ كوريا الشمالية السياسي والعسكري*، دار الفكر العربي، القاهرة، 2010، ص 112-115.
- (37) محمد عبد الغفار، *الحرب الكورية: أسبابها ونتائجها على شبه الجزيرة الكورية*، دار الفكر العربي، القاهرة، 2012، ص 88-92.
- (38) William Stueck, *Op. Cit.*, pp. 301-304.
- (39) Hazel Smith, *Op. Cit.*, pp. 52-56.
- (40) Charles K. Armstrong, *Op. Cit.*, pp. 142-145.
- (41) عبد الرحمن حسن، *كوريا الشمالية: بين السياسة والثقافة والدعاية*، دار الشروق، القاهرة، 2015، ص 115-118.
- (42) المرجع نفسه، ص 120-123.
- (43) Hazel Smith, *Op. Cit.*, pp. 61-64.
- (44) Samuel S. Kim, *North Korea: A Global Studies Handbook*, ABC-CLIO, Santa Barbara, 2003, pp. 45-50.
- (45) Charles K. Armstrong, *Op. Cit.*, pp. 201-205.
- (46) Chen Jian, *China's Road to the Korean War*, Columbia University Press, New York, 1994, pp. 180-185.
- (47) William Stueck, *Op. Cit.*, pp. 319-322.
- (48) Hazel Smith, *Op. Cit.*, pp. 27-30.
- (49) Andrei N. Lankov, "Kim Il Sung's Campaign against the Soviet Faction in the Late 1955 and the Birth of Juche," *Korean Studies*, Vol. 23, 1999, pp. 43-67.
- (50) *The Purge of the Gapsan Faction and Establishment of the Monolithic Ideological System 1967*, Woodrow Wilson International Center for Scholars, Washington DC, 2012.
- (51) "Collective Memory and Everyday Politics in North Korea," *International Journal of Korean Studies*, London: Routledge/Taylor & Francis, 2023, pp. 45-68.
- (52) Dae-Sook Suh, *Kim Il Sung: The North Korean Leader*, Columbia University Press, New York, USA, 1998, p. 350.

المراجع:

أولاً: الرسائل الجامعية

1. أسماء صلاح الدين صالح فخري، *العلاقات الصينية-اليابانية (1894-1939)*، أطروحة دكتوراه، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد، 2006.
2. صلاح خلف مشاي، *سياسة الصين تجاه القضية الكورية (1945-1953)*، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، 2013.

ثانياً: المراجع العربية والمعرّبة

3. أحمد محمد الحوفي، *جغرافية آسيا الطبيعية والبشرية*، دار النهضة العربية، القاهرة، 2005.
4. أحمد عبد الله، *تاريخ كوريا الحديث والمعاصر*، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2015.
5. أحمد علي محمد، *الحركات القومية في شرق آسيا*، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2011.
6. أحمد يوسف أحمد، *النظام الدولي في مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية*، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2001.
7. أندريه لانكوف، *تاريخ كوريا الحديثة: من نهاية القرن التاسع عشر حتى الوقت الحاضر*، ترجمة: أحمد محمود، دار الفارابي، بيروت، 2012.
8. أندريه لانكوف، *تاريخ كوريا الشمالية: من التحرير إلى حرب كوريا (1945-1950)*، ترجمة: مركز دراسات الوحدة العربية، دار الفارابي، بيروت، 2013.
9. أندريه لانكوف، *من ستالين إلى كيم ايل سونغ: تشكّل كوريا الشمالية (1945-1960)*، ترجمة: مركز دراسات الوحدة العربية، دار الفارابي، بيروت، 2014.
10. أدريان بوزو، *كوريا الحديثة: التاريخ والسياسة*، ترجمة: محمد عبد القادر، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2016.
11. بروس كمنغز (Bruce Cumings)، *كوريا: مكانها في الشمس - تاريخ حديث*، ترجمة: محمد السيد، دار عالم المعرفة، الكويت، 2009.
12. بروس كومنغز، *الحرب الكورية: تاريخ*، ترجمة: عبد الإله النعيمي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2014.
13. تشارلز أرمسترونغ، *كوريا الشمالية: الثورة والاشتراكية وبناء الدولة*، ترجمة: مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2018.
14. حسين مؤنس، *أطلس تاريخ العالم*، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض، 2008.
15. حسين مؤنس، *التاريخ السياسي لشرق آسيا الحديث*، دار النهضة العربية، القاهرة، 2006.
16. حسين أمين، *تاريخ شرق آسيا المعاصر*، دار الفكر العربي، القاهرة، 2009.
17. عبد الله عبد العزيز الطيب، *جغرافية العالم القديم والحديث*، دار الفكر العربي، القاهرة، 2010.
18. عبد الله عبد العزيز الطيب، *جغرافية العالم السياسي*، دار الفكر العربي، القاهرة، 2012.
19. عبد الرحمن حسن، *كوريا الشمالية: بين السياسة والثقافة والدعاية*، دار الشروق، القاهرة، 2015.

20. عبد الوهاب الكيالي، الموسوعة السياسية، ج 5، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1990.
21. عبد الإله بلقزيز، الحركات الوطنية في آسيا المعاصرة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2001.
22. عبد الله عبد الدائم، تاريخ شرق آسيا الحديث والمعاصر، دار الفكر، دمشق، 1998.
23. عبد الله عبد العزيز الطيب، جغرافية السياسة العالمية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2010.
24. علي حسين، تاريخ كوريا الشمالية السياسي والعسكري، دار الفكر العربي، القاهرة، 2010.
25. كارتر ج. إيكيرت وآخرون، تاريخ كوريا: من العصور القديمة إلى العصر الحديث، ترجمة: أحمد محمود عبد الله، دار الشروق، القاهرة، 2005.
26. كيم إيل سونغ، حول فكرة جوتشي، دار التقدم، موسكو، 1982.
27. محمد عبد الغفار، الحرب الكورية: أسبابها ونتائجها على شبه الجزيرة الكورية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2012.

ثالثاً: المراجع الأجنبية

28. Adrian Buzo, *The Making of Modern Korea*, Routledge, London, 2002.
29. Andrei N. Lankov, "Kim Il Sung's Campaign against the Soviet Faction in Late 1955 and the Birth of Juche," *Korean Studies*, Vol. 23, 1999.
30. Bruce Cumings, *Korea's Place in the Sun: A Modern History*, W. W. Norton & Company, New York, 2005.
31. Bruce Cumings, *The Origins of the Korean War*, Vol. I, Princeton University Press, Princeton, 1981.
32. Bruce Cumings, *The Korean War: A History*, Modern Library, New York, 2010.
33. Charles K. Armstrong, *The North Korean Revolution, 1945–1950*, Cornell University Press, Ithaca, 2003.
34. "Collective Memory and Everyday Politics in North Korea," *International Journal of Korean Studies*, Routledge/Taylor & Francis, London, 2023.
35. Chen Jian, *China's Road to the Korean War*, Columbia University Press, New York, 1994.
36. Dae-Sook Suh, *Kim Il Sung: The North Korean Leader*, Columbia University Press, New York, USA, 1998.
37. Hazel Smith, *North Korea: Markets and Military Rule*, Cambridge University Press, Cambridge, 2015.
38. Michael J. Seth, *The Rise and Fall of the Korean Empire*, Routledge, London & New York, 2006.
39. Samuel S. Kim, *North Korea: A Global Studies Handbook*, ABC-CLIO, Santa Barbara, 2003.
40. *The Purge of the Gapsan Faction and Establishment of the Monolithic Ideological System 1967*, Woodrow Wilson International Center for Scholars, Washington DC, 2012.
41. William Stueck, *The Korean War: An International History*, Princeton University Press, Princeton, 1995.

عنوان البحث

آداب الدعاء عند ابن الجوزي من خلال كتابه منهاج القاصدين ومفيد الصادقين

أمجاد بنت سليمان بن صالح الرقيبه¹

¹ كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

بريد الكتروني: jojo12731@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/55>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/55>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى استقراء آداب الدعاء عند الإمام أبي الفرج ابن الجوزي من خلال كتابه منهاج القاصدين ومفيد الصانقين، وذلك بجمع هذه الآداب وتصنيفها وبيان دلالاتها الشرعية وموقعها في الفقه. وانطلقت الدراسة من إشكالية مفادها: ما آداب الدعاء التي قررها ابن الجوزي في كتابه المذكور؟ واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي القائم على عرض نصوص ابن الجوزي ذات الصلة كاملة، ثم مقارنة بما ورد في مؤلفاته الأخرى للتحقق من اختياره الفقهي، مع استعراض أقوال فقهاء المذاهب الأربعة، وتوثيق الآيات وتخريج الأحاديث وبيان وجه الاستدلال. وقد خلصت الدراسة إلى أن ابن الجوزي قد نظم آداب الدعاء في أربعة عشر مبحثاً تجمع بين الآداب الظاهرة والباطنة، أبرزها: تحري الأوقات والأحوال الشريفة، استقبال القبلة، خفض الصوت، افتتاح الدعاء بذكر الله والصلاة على النبي ﷺ، ترك تكلف السجع، الالتزام بالأدعية المأثورة، تحقيق التضرع والخشوع، الجزم واليقين بالإجابة، الإلحاح مع ترك الاستعجال، وتقديم التوبة وردّ المظالم وأكل الحلال بوصفها أصلاً في تحقق الإجابة. كما بيّنت النتائج بالمقارنة والمراجعة مطابقة تقارير ابن الجوزي لاختيارات المذهب الحنبلي وموافقتها لجمهور الفقهاء في الجملة. وتوصي الدراسة بمزيد عناية بحثية بآداب القرآن الكريم الظاهرة والباطنة في منهاج القاصدين بوصفه مصدراً جامعاً للتزكية العملية المرتبطة بالعبادات القلبية.

الكلمات المفتاحية: آداب الدعاء، ابن الجوزي، منهاج القاصدين، الأدعية المأثورة، التضرع والخشوع.

RESEARCH TITLE

The Etiquettes of Supplication According to Ibn al-Jawzi Through His Book *Minhāj al-Qāṣidīn wa Mufīd al-Ṣādiqīn*

Abstract

This study aims to examine the etiquettes of supplication as articulated by Imam Abu al-Faraj Ibn al-Jawzi through his book *Minhāj al-Qāṣidīn wa Mufīd al-Ṣādiqīn*, by collecting, classifying, and analyzing these etiquettes and clarifying their juristic implications. The study addresses the following research question: What are the etiquettes of supplication identified by Ibn al-Jawzi in the aforementioned book? The research adopts a descriptive methodology based on presenting Ibn al-Jawzi's original texts related to the topic in full, comparing them with his views in other works to verify his juristic choices, and reviewing the opinions of the four Sunni schools of jurisprudence. Qur'anic verses are documented, Prophetic traditions are traced, and the grounds of legal reasoning are clarified.

The study concludes that Ibn al-Jawzi systematically outlined the etiquettes of supplication in fourteen sections, encompassing both outward and inward dimensions. These include observing virtuous times and circumstances, facing the qiblah, lowering the voice, beginning supplication with the remembrance of God and prayers upon the Prophet ﷺ, avoiding artificial rhymed prose, adhering to transmitted supplications, manifesting humility and reverence, maintaining resolve and certainty in response, persisting without haste, and prioritizing repentance, restoring rights, and lawful sustenance as foundational conditions for acceptance. The findings further demonstrate that Ibn al-Jawzi's positions align closely with the Hanbali school and broadly concur with the views of the majority of jurists. The study recommends further scholarly attention to the outward and inward etiquettes of worship as presented in *Minhāj al-Qāṣidīn*, given its comprehensive approach to practical spiritual refinement.

Key Words: Etiquettes of supplication, Ibn al-Jawzi, *Minhāj al-Qāṣidīn*, transmitted supplications, humility and devotion.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، نبينا محمد عليه وعلى آله وصحبه أفضل الصلاة، وأتم التسليم، أما بعد:

إنَّ الفقه في دين الله تعالى؛ طلبه، وتعلُّمه، وتعليمه، من أعظم العبادات، وأنفع القربات، بل هو أمانة خير، بشَّر بها إمام الفقهاء وسيد المرسلين -صلى الله عليه وسلم- طلاب الفقه، فمن يرد الله به خيراً يفقه في الدين، وحيث إنَّ الفقه دينٌ، ودين الله محفوظٌ من التحريف والتبديل، فقد هيأ الله تعالى من عباده مَنْ هداهم ليكونوا سبباً في القيام بمهمة حفظ الدين العظيمة، فقصَّوا حياتهم شغفاً بتعلُّم الفقه في دين الله، منشغلين بتعليمه، منكبين على تدوينه والتصنيف فيه، متيقِّظين للدِّفاع عنه، وممنَّ أكرمهم الله بذلك الحافظ جمال الدين أبو الفرج عبدالرحمن بن الجوزي الحنبلي، الفقيه القدوة، والمحدث الحافظ، والمفسِّر الواعظ.

وحيث إنَّ لأبي الفرج ابن الجوزي مكانةً علميةً خاصةً بين علماء عصره، وفقهاء مذهبه، وله أثرٌ وتأثيرٌ من خلال مصنَّفاتِه المتنوعة التي ساهم بها في فنون العلم الشرعي المتنوعة ما يجعل اسمه وشخصيته وتصانيفه حاضرةً في كلِّ زمانٍ لدى طُلَّاب العلم عامَّةً على اختلاف تخصصاتهم؛ ومحلَّ دراسةٍ لا تتضب، فقد جاء هذا البحث ليقوم بجمع آداب الدعاء التي ذكرها ابن الجوزي، وعنوانه: «آداب الدعاء عند ابن الجوزي من خلال كتابه منهاج القاصدين ومفيد الصادقين».

خطة البحث:

جاءت خطة البحث في أربعة عشر مبحثاً:

المبحث الأول: الدعاء في الأوقات الشريفة.

المبحث الثاني: الدعاء في الأحوال الشريفة.

المبحث الثالث: استقبال القبلة عند الدعاء.

المبحث الرابع: خفض الصوت بالدعاء.

المبحث الخامس: بدء الدعاء بذكر الله تعالى.

المبحث السادس: الصلاة على النبي ﷺ قبل الدعاء.

المبحث السابع: السَّجْع في الدعاء.

المبحث الثامن: الدعاء بالأدعية المأثورة.

المبحث التاسع: التضرع والخشوع والرَّهبة عند الدعاء.

المبحث العاشر: الجزم عند الدعاء.

المبحث الحادي عشر: اليقين بإجابة الدعاء.

المبحث الثاني عشر: الإلحاح في الدعاء.

المبحث الثالث عشر: انتظار إجابة الدعاء.

المبحث الرابع عشر: التوبة ورد المظالم قبل الدعاء.

مشكلة البحث:

تتمثَّل مشكلة البحث في التساؤل التالي:

ما هي آداب الدعاء عند ابن الجوزي من خلال كتابه منهاج القاصدين ومفيد الصادقين؟

الدراسات السابقة:

الدراسات المعاصرة التي تناولت شخصية ابن الجوزي العلمية أو تناولت آثاره العلمية سواء بالتحقيق أو بالدراسة كثيرة ومتنوعة، وسبب ذلك يعود إلى التركة العلمية العظيمة التي ورثها.

ثم إنَّ الدِّراسات المعاصرة التي تناولت ابنَ الجوزيِّ ومؤلفاته ليست مختصَّةً بالدِّراسات الفقهيَّة، أو حتَّى بالدِّراسات الشرعيَّة، بل تعدَّت ذلك إلى دراساتٍ في اللغة، والأدب وغيرها، ومع كلِّ ما تقدَّم إلا أنني لم أقف على دراسةٍ سابقةٍ تتناول آداب الدعاء عند ابن الجوزي من خلال كتابه منهاج القاصدين ومفيد الصادقين.

منهج البحث:

اعتمدت -بحمد الله- في تحرير هذا البحث على المنهج الوصفي.

منهجية البحث:

- 1- ذكر النَّصِّ الذي ذكره ابنُ الجوزيِّ -رحمه الله- كاملاً حول المسألة محلِّ الدِّراسة؛ وذلك لأجل أن يتمكَّن القارئ من فهم المسألة بشكلٍ صحيحٍ، وتحديد موضوعها.
- 2- المقارنة بين ما ذكره ابن الجوزي -رحمه الله- في كتابه "منهاج القاصدين" من روايات وآراء، وبين ما جاء في كتبه الأخرى أو نُقل عنه، والتَّحقُّق من اختياره الفقهيِّ في حكم المسألة.
- 3- ذكر حكم المسألة عند فقهاء المذاهب الأربعة.
- 4- ذكر الأدلة ووجه الاستدلال بها.
- 5- عزو الآيات القرآنية ببيان أرقامها وسورها.
- 6- تخريج الأحاديث النبوية.
- 7- توثيق البحث من المصادر والمراجع المعتمدة بذكر اسم الشهرة للمؤلف، واسم الكتاب، والجزء والصفحة.
- 8- صياغة الخاتمة وفيها أهم النتائج والتوصيات.

المبحث الأول: الدعاء في الأوقات الشريفة.

المطلب الأول: قول الإمام ابن الجوزي -رحمه الله- في المسألة: "آداب الدعاء وهي أربعة عشر الأول: أن يتوخَّى لدعائه الأوقات الشريفة، كيوم عرفة من السنَّة، ورمضان من الشهور، والجمعة من الأسبوع، والسحر من الليل"⁽¹⁾، وقال: "فأمَّا ما يختص بالذكر فيه"⁽²⁾ فمنه التَّكبير عقيب الصَّلوات المفروضة... ومن الأذكار... عن عمران بن شعيب عن أبيه عن جده أنَّ النبي ﷺ قال: «خير الدعاء يوم عرفة، وخير ما قلت أنا والنَّبِيُّون من قبلي: لا إله إلا الله وحده لا شريك له...»⁽³⁾، وقال: واعلم أن الدعاء له تسعة عشر أدباً: ... والثاني: أن يدعو في الأحوال الشريفة... وفي حديث أبي هريرة عن النبي ﷺ قال: «الصائم لا ترد دعوته»...⁽⁴⁾، وقال: "يستحب في يوم الجمعة... وليكثر من الصَّلابة على رسول الله ﷺ، والدعاء"⁽⁵⁾، وقال: "أذكر ما وصفته... وعليك بالصَّوم والاجتهاد... والتَّضرع إليه في ظلمات الأسحار"⁽⁶⁾.

أقوال الفقهاء في المسألة: اتفق فقهاء المذاهب الأربعة من الحنفية⁽⁷⁾، والمالكية⁽⁸⁾، والشافعية⁽⁹⁾، والحنابلة⁽¹⁰⁾ على أنَّه

(1) ابن الجوزي، منهاج القاصدين، 271/1.

(2) أي: في يوم عرفة.

(3) ابن الجوزي، التبصرة، 568/1.

(4) التبصرة، 971-972/2.

(5) ابن الجوزي، النور في فضائل الأيام والشهور، ص 207.

(6) ابن الجوزي، بستان الواعظين ورياض السامعين، ١٤٩/١.

(7) ينظر: ابن همام، فتح القدير، ٤٧٤/٢، القاري، فتح باب العناية بشرح النقاية، ٦٥٤/١، ابن نجيم، البحر الرائق شرح كنز الدقائق ومنحة الخالق، ٣٢١/١، ابن عابدين، حاشية ابن عابدين، ٥٠٧/٢.

(8) ينظر: ابن جزي، القوانين الفقهية، ص ٢٧٩، ابن عسك، إرشاد السالك إلى أفعال المناسك، ٣٧٩/١، المواق، التاج والإكليل لمختصر خليل، ١٦٨/٤، الحطاب، مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، ١١٧/٣.

يستحب الدعاء في الأوقات الشريفة، وهو ظاهر قول ابن الجوزي⁽¹¹⁾.

الاستدلال للمسألة:

1- قال تعالى: ﴿وَإِذَا سَأَلَكَ عِبَادِي عَنِّي فَإِنِّي قَرِيبٌ أُجِيبُ دَعْوَةَ الدَّاعِ إِذَا دَعَانِ فَلْيَسْتَجِيبُوا لِي وَلْيُؤْمِنُوا بِي لَعَلَّهُمْ يَرْشُدُونَ﴾ [سورة البقرة: 186].

وجه الدلالة: دلت الآية الكريمة على مشروعية الدعاء في رمضان، قال ابن عاشور -رحمه الله-: "وفي هذه الآية إيماء إلى أن الصائم مرجو الإجابة، وإلى أن شهر رمضان مرجوة دعواته، وإلى مشروعية الدعاء عند انتهاء كل يوم من رمضان"⁽¹²⁾.

2- عن عبد الله بن عمرو بن العاص رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «خير الدعاء دعاء يوم عرفة، وخير ما قلت أنا والنبيون من قبلي: لا إله إلا الله وحده لا شريك له، له الملك وله الحمد وهو على كل شيء قدير»⁽¹³⁾.

وجه الدلالة: دلّ الحديث على استحباب الدعاء في يوم عرفة بما ورد عنه صلى الله عليه وسلم⁽¹⁴⁾.

3- عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم ذكر يوم الجمعة فقال: «فيه ساعة لا يوافقها عبدٌ مسلم وهو قائم يصلي، يسأل الله تعالى شيئاً، إلا أعطاه إياه». وأشار بيده يقللها⁽¹⁵⁾.

وجه الدلالة: دلّ الحديث على استحباب الدعاء يوم الجمعة⁽¹⁶⁾.

4- عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «ينزل ربنا تبارك وتعالى كل ليلة إلى السماء الدنيا حين يبقى ثلث الليل الآخر، يقول: من يدعوني فأستجيب له، من يسألني فأعطيه، من يستغفرني فأغفر له»⁽¹⁷⁾.

وجه الدلالة: دلّ الحديث على إجابة الدعاء في ثلث الليل الآخر، وإعطاء السائلين ما سألوه، وفيه تنبيه على فضيلة ذلك الوقت، والحث على كثرة الدعاء فيه⁽¹⁸⁾.

المبحث الثاني: الدعاء في الأحوال الشريفة.

المطلب الأول: قول الإمام ابن الجوزي -رحمه الله- في المسألة: "آداب الدعاء وهي أربعة عشر... الثاني: أن يترصد الأحوال الشريفة مثل ما بين الأذان والإقامة... ومن الأوقات الشريفة عقيب الصلوات، وعند نزول الغيث، وعند الإفطار،

⁽⁹⁾ ينظر: العمراني، البيان في مذهب الإمام الشافعي، 550/3، النووي، المجموع شرح المذهب، 381/6، القليوبي، حاشيتنا قليوبي وعميرة، 144/2، الجبرمي، تحفة الحبيب على شرح الخطيب، 432/1.

⁽¹⁰⁾ ينظر: ابن قدامة، المغني، 100/2 و 368/3، ابن قدامة، المقنع في فقه الإمام أحمد، 126/1، الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرقي، 242/3، الرحيباني، مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى، 473/1.

⁽¹¹⁾ ينظر: منهاج القاصدين، 271/1، التبصرة، 568/1، التبصرة، 971-972/2، النور في فضائل الأيام والشهور، ص 207، بستان الواعظين ورياض السامعين، 149/1.

⁽¹²⁾ ابن عاشور، التحرير والتنوير، 179/2.

⁽¹³⁾ أخرجه الترمذي في سننه، أبواب الدعوات، 572/5 برقم 3585، وقال: « هذا حديث غريب من هذا الوجه».

⁽¹⁴⁾ ينظر: ابن تيمية شرح عمدة الفقه، 235/5.

⁽¹⁵⁾ أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الجمعة، باب الساعة التي في يوم الجمعة، 13/2 برقم 935، ومسلم في صحيحه، كتاب الجمعة، باب الساعة التي في يوم الجمعة، 5/3 برقم 852، بلفظه.

⁽¹⁶⁾ ينظر: ابن حجر، فتح الباري لابن حجر، 417/2.

⁽¹⁷⁾ أخرجه البخاري في صحيحه، أبواب التهجد، باب الدعاء في الصلاة من آخر الليل، 53/2 برقم 1145، ومسلم في صحيحه، كتاب صلاة المسافرين وقصرها، باب الترغيب في الدعاء والذكر في آخر الليل والإجابة فيه، 176/2 برقم 758، واللفظ للبخاري.

⁽¹⁸⁾ ينظر: الباجي، المنتقى شرح الموطأ، 357/1، فتح الباري لابن حجر، 31/3.

وعند القتال في سبيل الله عزوجل، وعند ختم القرآن، وفي السجود، وعند الإفطار⁽¹⁹⁾، وقال: "واعلم أنَّ الدعاء له تسعة عشر أدبًا: ... والثَّاني: أن يدعو في الأحوال الشريفة..."⁽²⁰⁾.

المطلب الثاني: أقوال الفقهاء في المسألة: اتفق فقهاء المذاهب الأربعة من الحنفية⁽²¹⁾، والمالكية⁽²²⁾، والشافعية⁽²³⁾، والحنابلة⁽²⁴⁾ على أنه يستحب الدعاء في الأحوال الشريفة مثل ما بين الأذان والإقامة، وعقيب الصلوات، وعند نزول الغيث، وعند القتال في سبيل الله عزوجل، وعند ختم القرآن، وفي السجود، وعند الإفطار، وهو ظاهر قول ابن الجوزي⁽²⁵⁾.

المطلب الثالث: الاستدلال للمسألة:

استدلوا من السنة:

- 1- عن أنس بن مالك رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: «الدُّعاء لا يرد بين الأذان والإقامة»⁽²⁶⁾.
وجه الدلالة: دلَّ الحديث على استحباب الدعاء بين الأذان والإقامة⁽²⁷⁾.
- 2- عن البراء بن عازب رضي الله عنه قال: كُنَّا إِذَا صَلَّيْنَا خَلْفَ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ أَحْبَبْنَا أَنْ نَكُونَ عَنْ يَمِينِهِ يُقْبَلُ عَلَيْنَا بِوَجْهِهِ. قال: فسمعتَه يقول: «رَبِّ قَنِي عَذَابَكَ يَوْمَ تَبْعَثُ -أو تجمع- عبادك»⁽²⁸⁾.
وجه الدلالة: دلَّ فعله ﷺ على استحباب الدعاء بعد الصلاة⁽²⁹⁾.
- 3- عن عائشة رضي الله عنها أنَّ رسول الله ﷺ كان إِذَا رَأَى الْمَطَرَ قَالَ: «صَيِّبًا⁽³⁰⁾ نَافِعًا»⁽³¹⁾.
وجه الدلالة: دلَّ فعله ﷺ على استحباب الدعاء بما ثبت عنه ﷺ عند نزول الغيث⁽³²⁾.
- 4- دَعَا رَسُولُ اللَّهِ ﷺ عَلَى الْأَحْزَابِ فَقَالَ: «اللَّهُمَّ مَنْزِلُ الْكِتَابِ، سَرِيعُ الْحِسَابِ، اهْزِمِ الْأَحْزَابَ، اللَّهُمَّ اهْزِمْهُمْ وَزَلْزَلْهُمْ»⁽³³⁾.
وجه الدلالة: دلَّ الحديث على استحباب الدعاء بالنصر عند القتال في سبيل الله⁽³⁴⁾.

(19) منهاج القاصدين، 272/1.

(20) التبصرة، 971/2-972.

(21) ينظر: فتح القدير، ٢٥٠/١، فتح باب العناية بشرح النفاية، ٢٠٧/١، حاشية الطحطاوي على مراقي الفلاح شرح نور الإيضاح، ٢٠٤/١.

(22) ينظر: القوانين الفقهية، ص ٢٧٩، الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني، ٣٣١/٢.

(23) ينظر: بحر المذهب، ٤٢٠/١، البيان في مذهب الإمام الشافعي، 84/2، أسنى المطالب في شرح روض الطالب، ١٣١/١.

(24) ينظر: الكافي في فقه الإمام أحمد ٢١٩/١، شرح عمدة الفقه، ١٢٦/١، الإقناع في فقه الإمام أحمد، 81/1.

(25) منهاج القاصدين، 272/1، تنوير الغيش في فضل السودان والحش، ص 254، التبصرة، 971/2-972.

(26) أخرجه أبي داود في سننه، كتاب الصلاة، باب ما جاء في الدعاء بين الأذان والإقامة، 144/1 برقم 521، والترمذي في سننه، أبواب الصلاة، باب ما

جاء في أن الدعاء لا يرد بين الأذان والإقامة، 415/1 برقم 212، وقال: «حديث أنس حديث حسن»، واللفظ له.

(27) ينظر: فتح القريب المجيب على الترغيب والترهيب، ٦٤٩/٢.

(28) أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب صلاة المسافرين وقصرها، باب استحباب يمين الإمام، 153/2 برقم 709.

(29) ينظر: فتح الباري لابن حجر، 133/11.

(30) صَيِّبًا: الصَّيْب هو المطر، وهو المراد به في الحديث: أي مطرًا نافعًا غير ضار.

ينظر: تهذيب اللغة، 177/12، مادة الكلمة: صيب، غريب الحديث لابن الجوزي، ٦٠٦/١، باب الصاد مع الواو.

(31) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الاستسقاء، باب ما يقال إذا أمطرت، 32/2 برقم 1032.

(32) ينظر: شرح صحيح البخاري لابن بطال، ٢٢/٣.

(33) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب المغازي، باب غزوة الخندق وهي الأحزاب، 111/5 برقم 4115، ومسلم في صحيحه، كتاب الجهاد والسير، باب

استحباب الدعاء بالنصر عند لقاء العدو، 143/5 برقم 1742، واللفظ له.

5- عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: «أقرب ما يكون العبد من ربه وهو ساجد، فأكثرُوا الدُّعاء» ⁽³⁵⁾.
وجه الدلالة: دلَّ الحديث على الحث على الدعاء في السجود ⁽³⁶⁾.

6- عن عبد الله بن عمرو بن العاص رضي الله عنهما قال: قال رسول الله ﷺ: «إنَّ للصائم عند فطره دعوة ما ترد» ⁽³⁷⁾.
وجه الدلالة: دلَّ الحديث على أنَّه يستحبُّ الدعاء عند الإفطار ⁽³⁸⁾.

المبحث الثالث: استقبال القبلة عند الدعاء.

المطلب الأول: قول الإمام ابن الجوزي -رحمه الله- في المسألة: "آداب الدعاء: وهي أربعة عشر... الثالث: أن يدعُو مستقبل القبلة..." ⁽³⁹⁾، وقال: "واعلم أنَّ الدعاء له تسعة عشر أدبًا: ... والثالث: أن يدعُو مستقبل القبلة..." ⁽⁴⁰⁾، وقال: "ويستقبل القبلة، ويقف ويدعُو" ⁽⁴¹⁾.

المطلب الثاني: أقوال الفقهاء في المسألة: اتفق فقهاء المذاهب الأربعة من الحنفية ⁽⁴²⁾، والمالكية ⁽⁴³⁾، والشافعية ⁽⁴⁴⁾، والحنابلة ⁽⁴⁵⁾ على أنَّه يُستحب استقبال القبلة عند الدعاء، وهو ظاهر قول ابن الجوزي ⁽⁴⁶⁾.

المطلب الثالث: الاستدلال للمسألة:

استدلوا من السنة:

عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنهما قال: «استقبل النبي ﷺ الكعبة، فدعا على نفر من قريش: على شيبه بن ربيعة، وعُتبه بن ربيعة، والوليد بن عتبة، وأبي جهل بن هشام، فأشهد بالله، لقد رأيتهم صرعى، قد غيَّرتهم الشمس، وكان يومًا حارًا» ⁽⁴⁷⁾.

وجه الدلالة: دلَّ فعله ﷺ على استحباب استقبال القبلة عند الدعاء ⁽⁴⁸⁾.

المبحث الرابع: خفض الصوت بالدعاء.

المطلب الأول: قول الإمام ابن الجوزي -رحمه الله- في المسألة: "آداب الدعاء: وهي أربعة عشر... الرابع: خفضُ

⁽³⁴⁾ ينظر: شرح النووي على مسلم، ٤٧/١٢.

⁽³⁵⁾ أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الصلاة، باب ما يقال في الركوع والسجود، 49/2 برقم 482.

⁽³⁶⁾ ينظر: شرح النووي على مسلم، ٢٠٠/٤.

⁽³⁷⁾ أخرجه ابن ماجه، كتاب الصيام، باب في: «الصائم لا ترد دعوته»، 557/1 برقم 1753، وقال الألباني في صحيح وضعيف ابن ماجه، 253/4: ضعيف.

⁽³⁸⁾ ينظر: المجموع شرح المذهب، ٣٦٢/٦.

⁽³⁹⁾ منهاج القاصدين، 272/1.

⁽⁴⁰⁾ التبصرة، 971-974.

⁽⁴¹⁾ ابن الجوزي، مثير الغرام الساكن إلى أشرف الأماكن، ص318.

⁽⁴²⁾ ينظر: السرخسي، المبسوط، ١٣/٤، الزليعي، تبين الحقائق شرح كنز الدقائق، ٢٣١/١، فتح القدير، ٩٤/٢.

⁽⁴³⁾ ينظر: مالك بن أنس، المدونة، ٢٤٤/١، القاضي عبد الوهاب، المعونة على مذهب عالم المدينة، ٣٣٣/١، القوانين الفقهية، ص٦٠.

⁽⁴⁴⁾ ينظر: الماوردي، الحاوي الكبير ١٩٥/٤، البيان في مذهب الإمام الشافعي، ٣١٥/٤، المجموع شرح المذهب، ٦٥٦/٤.

⁽⁴⁵⁾ ينظر: شرح الزركشي على مختصر الخرقي ٢٥٥/٣، الحجاوي، الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنبل ١٢٦/١، الفتوح، منتهى الإرادات، ١٧٢/٢.

⁽⁴⁶⁾ ينظر: منهاج القاصدين، 272/1، التبصرة، 971-974، مثير الغرام الساكن إلى أشرف الأماكن، ص318.

⁽⁴⁷⁾ أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب المغازي، باب دعاء النبي ﷺ على كفار قريش شيبه وعتبة والوليد وأبي جهل بن هشام وهلاكهم، 74/5 برقم 3960، ومسلم في صحيحه، كتاب الجهاد والسير، باب ما لقي النبي ﷺ من أذى المشركين والمنافقين، 181/5 برقم 1794، واللفظ للبخاري.

⁽⁴⁸⁾ ينظر: فتح الباري لابن حجر، ١٤٤/١١.

الصَّوت...⁽⁴⁹⁾ ، وقال: واعلم أنَّ الدعاء له تسعة عشر أدبًا: ... والرابع: خفض الصوت⁽⁵⁰⁾ ، وقال: "المستحب إسرار الدعاء...⁽⁵¹⁾ ، وقال عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿وَأَذْكُرْ رَبَّكَ فِي نَفْسِكَ تَضَرُّعًا وَخِيفَةً﴾ [سورة الأعراف:205]: "وفي هذا نص على أنه الذكر باللسان، ويحتمل وجهين: أحدهما: قراءة القرآن. والثاني: الدعاء، وكلاهما مندوب إلى إخفائه"⁽⁵²⁾ .

المطلب الثاني: أقوال الفقهاء في المسألة: اتفق فقهاء المذاهب الأربعة من الحنفية⁽⁵³⁾ ، والمالكية⁽⁵⁴⁾ ، والشافعية⁽⁵⁵⁾ ، والحنابلة⁽⁵⁶⁾ على أنه يستحب خفض الصوت بالدعاء، وهو ظاهر قول ابن الجوزي⁽⁵⁷⁾ .

المطلب الثالث: الاستدلال للمسألة:

استدلوا من القرآن الكريم:

1- قال تعالى: ﴿ادْعُوا رَبَّكُمْ تَضَرُّعًا وَخُفْيَةً إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ﴾ [سورة الأعراف:55].

وجه الدلالة: دلَّ قوله تعالى: ﴿وَخُفْيَةً﴾ على أن الدعاء لا بدَّ وأن يكون مقروناً بالإخفاء⁽⁵⁸⁾ .

2- قال تعالى: ﴿إِذْ نَادَى رَبُّهُ نِذَاءً خَفِيًّا﴾ [سورة مريم:3].

وجه الدلالة: دلَّت الآية الكريمة على أن المشروع في الدعاء الإخفاء⁽⁵⁹⁾ ، ومن الإخفاء خفض الصوت به.

المبحث الخامس: بدء الدعاء بذكر الله تعالى.

المطلب الأول: قول الإمام ابن الجوزي -رحمه الله- في المسألة: "آداب الدعاء وهي أربعة عشر... الخامس: أن يبدأ

بذكر الله ﷻ قبل الدعاء...⁽⁶⁰⁾ ، وقال: واعلم أنَّ الدعاء له تسعة عشر أدبًا: ... والسادس: أن تُسبح قبل الدعاء عشرًا،

وتحمد عشرًا، وتكبر عشرًا"⁽⁶¹⁾ ، وقال: "يُصلي الفجر بالمزدلفة في أول وقت الصلاة، ثم يأتي المشعر الحرام، فيرقى عليه

إن أمكنه، وإلا وقف عنده، فيحمد الله، ويهلله ويكبره، ويدعو..."⁽⁶²⁾ .

المطلب الثاني: أقوال الفقهاء في المسألة: اتفق فقهاء المذاهب الأربعة من الحنفية⁽⁶³⁾ ، والمالكية⁽⁶⁴⁾ ، والشافعية⁽⁶⁵⁾ ،

(49) منهاج القاصدين، 272/1.

(50) التبصرة، 971-972/2.

(51) ابن الجوزي، زاد المسير في علم التفسير، 117/3.

(52) المصدر السابق، 184/2.

(53) الكاساني، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، 310/1، السغناقي، النهاية في شرح الهداية، 99/4، حاشية ابن عابدين، 398/6.

(54) ابن رشد، البيان والتحصيل 249/1، ابن فرحون، إرشاد السالك إلى أفعال المناسك، 394/1، مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، 207/2.

(55) المجموع شرح المذهب، 656/4، الأنصاري، أسنى المطالب في شرح روض الطالب، 487/1، الهيتمي، تحفة المحتاج في شرح المنهاج، 107/4.

(56) المغني، 322/2، الفروع وتصحيح الفروع، 232/2، الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنبل، 126/1.

(57) ينظر: منهاج القاصدين، 272/1، التبصرة، 971-972/2، زاد المسير في علم التفسير، 117/3.

(58) ينظر: البغوي، تفسير البغوي، 237/3.

(59) ينظر: الواحدي، التفسير الوسيط، 170/3.

(60) منهاج القاصدين، 273/1.

(61) التبصرة، 971-972/2.

(62) مثير الغرام الساكن إلى أشرف الأماكن، ص205.

(63) ينظر: المبسوط، 13/4، البخاري، المحيط البرهاني، 426/2، حاشية ابن عابدين، 217/2.

(64) ينظر: التبصرة، 653/2، القوانين الفقهية ص279، مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، 237/2.

(65) ينظر: المجموع شرح المذهب، 656/4، الدميري، النجم الوهاج في شرح المنهاج، 46/3، أسنى المطالب في شرح روض الطالب، 319/1.

والحنابلة⁽⁶⁶⁾ على أنه يستحب بدء الدعاء بذكر الله تعالى، وهو ظاهر قول ابن الجوزي⁽⁶⁷⁾.

المطلب الثالث: الاستدلال للمسألة:

استدلوا من السنة:

ما ثبت عن فضالة بن عبيد رضي الله عنه قال: سَمِعَ النَّبِيَّ ﷺ رجلاً يدعو في صلاته فلم يصل على النبي ﷺ، فقال النبي ﷺ: «عَجَلْ هَذَا»، ثُمَّ دَعَاهُ فَقَالَ لَهُ أَوْ لغيره: «إِذَا صَلَّى أَحَدُكُمْ فَلْيَبْدَأْ بِتَحْمِيدِ اللَّهِ وَالثَّنَاءِ عَلَيْهِ، ثُمَّ لِيَصِلْ عَلَى النَّبِيِّ ﷺ، ثُمَّ لِيَدْعُ بِدَعْوَتِهِ»⁽⁶⁸⁾.

وجه الدلالة: دلَّ الحديث على استحباب بدء الدعاء بذكر الله تعالى⁽⁶⁹⁾.

المبحث السادس: الصلاة على النبي ﷺ قبل الدعاء.

المطلب الأول: قول الإمام ابن الجوزي -رحمه الله- في المسألة: «آداب الدعاء وهي أربعة عشر... السادس: أن يصلي على رسول الله ﷺ قبل دعائه...»⁽⁷⁰⁾، وقال: «واعلم أنَّ الدعاء له تسعة عشر أدباً: ... والخامس: الصلاة على النبي ﷺ»⁽⁷¹⁾، وقال: «أما ما يبتدئ به قبل الدعاء، فقد قال عمر رضي الله عنه: «الدعاء موقوف لا يصعد منه شيء حتَّى تُصَلِّيَ على نبيك ﷺ»»⁽⁷²⁾.

المطلب الثاني: أقوال الفقهاء في المسألة: اتفق فقهاء المذاهب الأربعة من الحنفية⁽⁷³⁾، والمالكية⁽⁷⁴⁾، والشافعية⁽⁷⁵⁾، والحنابلة⁽⁷⁶⁾ على أنه يستحب الصلاة على النبي ﷺ قبل الدعاء، وهو ظاهر قول ابن الجوزي⁽⁷⁷⁾.

المطلب الثالث: الاستدلال للمسألة:

استدلوا من السنة:

عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنهما قال: كنت أصلي والنبي ﷺ وأبو بكر وعمر معه، فلما جلست بدأت بالثناء على الله، ثم الصلاة على النبي ﷺ، ثم دعوت لنفسي، فقال النبي ﷺ: «سَلْ تُعْطَهُ، سَلْ تُعْطَهُ»⁽⁷⁸⁾.

وجه الدلالة: دلَّ الحديث على استحباب الصلاة على النبي ﷺ قبل الدعاء⁽⁷⁹⁾.

(66) ينظر: شرح الزركشي على مختصر الخرقي، 589/1، الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنبل، ١/١٢٦، الفتوح، معونة أولي النهى، ١٧٢/٢.

(67) ينظر: منهاج القاصدين، 1/273، التبصرة، 2/971-972، مثير الغرام الساكن إلى أشرف الأماكن، ص205.

(68) أخرجه أبي داود في سننه، باب تفرع أبواب الوتر، باب الدعاء، 77/2 برقم 1481، والترمذي في سننه، أبواب الدعوات، 517/5 برقم 3477، والنسائي في سننه، كتاب المساجد، باب التحميد، والصلاة على النبي ﷺ في الصلاة، 71/2 برقم 1208، واللفظ للترمذي، وقال الترمذي في سنن الترمذي، 517/5: «هذا حديث حسن صحيح».

(69) ينظر: ابن رجب، فتح الباري لابن رجب، 7/351.

(70) منهاج القاصدين، 1/273.

(71) التبصرة، 2/971-972.

(72) تنوير الغيش في فضل السودان والحيش، ص254-255.

(73) ينظر: المبسوط، 4/13، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع ١/٢١٣، فتح باب العناية بشرح النقاية، ١/٤٣٨.

(74) ينظر: التبصرة، ٢/٦٥٣، القوانين الفقهية ١/٢٧٩، مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، ١/١٨.

(75) ينظر: المجموع شرح المذهب، ٤/٦٥٦، الفتاوى الفقهية الكبرى، ١/١٨٧، إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين، ١/٢١٧.

(76) ينظر: المغني، ٢/٣٢٤، الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنبل، ١/١٢٦، منتهى الإرادات، ١/٢٦٧.

(77) ينظر: منهاج القاصدين، 1/273، التبصرة، 2/971-972، تنوير الغيش في فضل السودان والحيش، ص254-255.

(78) أخرجه الترمذي في سننه، أبواب السفر، باب ما ذكر في الثناء على الله، والصلاة على النبي ﷺ - قبل الدعاء، 488/2 برقم 593، وقال: «حديث عبد الله بن مسعود حديث حسن صحيح».

(79) ينظر: فتح الباري لابن رجب، 7/351.

المبحث السابع: السّجّع في الدّعاء.

المطلب الأول: قول الإمام ابن الجوزي -رحمه الله- في المسألة: "السّابع: أن لا يتكلف السّجّع في الدّعاء، فإنّ التكلف لا يناسب حال المتضرّع، ... فإن قيل: فقد جاءت أدعية مسجوعة كقوله: «أعوذ بك من علم لا ينفع، ومن عين لا تدمع». فالجواب: أنّ ذلك وقع غير متكلف، والمذموم التّكلف"⁽⁸⁰⁾، وقال: "واعلم أنّ الدّعاء له تسعة عشر أدباً: ... والسّابع: أن يكون لفظ الدّعاء غير متكلف بل من حرقه...، فإنّ المشغول بتسجيع الألفاظ وتزيينها بعيد من الخشوع، إلا أن يتفق ذلك من غير تكلف..."⁽⁸¹⁾.

المطلب الثاني: أقوال الفقهاء في المسألة: اتفق فقهاء المذاهب الأربعة من الحنفية⁽⁸²⁾، والمالكية⁽⁸³⁾، والشافعية⁽⁸⁴⁾، والحنابلة⁽⁸⁵⁾ على كراهة تكلف السّجّع في الدّعاء، فإن حصل بلا تكلف وقصد فإنّه جائز، وهو ظهر قول ابن الجوزي⁽⁸⁶⁾.

المطلب الثالث: الاستدلال للمسألة:

استدلوا من السنة:

1- عن عبد الله بن أبي أوفى رضي الله عنه أنه قال: دعا رسول الله ﷺ على الأحزاب فقال: «اللهم منزل الكتاب، سريع الحساب، اهزم الأحزاب، اللهم اهزمهم وزلزلهم»⁽⁸⁷⁾.

وجه الدلالة: دلّ الحديث على جواز السّجّع في الدّعاء إذا لم يتكلف⁽⁸⁸⁾.

2- عن ابن عباس رضي الله عنهما قال: «حدّث النّاس كل جمعة مرّة، فإن أبيت فمرّتين، فإن أكثر فتلاث مرار، ولا تُملّ النّاس هذا القرآن، ولا ألفينك تأتي القوم وهم في حديث من حديثهم فتقص عليهم فتقطع عليهم حديثهم فتملّهم، ولكن أنصت، فإذا أمروك فحدّثهم وهم يشتهونه، فانظر السّجّع من الدّعاء فاجتنبه، فإني عهدت رسول الله ﷺ وأصحابه لا يفعلون إلا ذلك» يعني: لا يفعلون إلا ذلك الاجتناب⁽⁸⁹⁾.

وجه الدلالة: قوله رضي الله عنهما: «فانظر السّجّع من الدّعاء فاجتنبه» دليل على كراهة تكلف السّجّع في الدّعاء، ومعنى قوله أي: لا تقصده ولا تشغل فكرك به؛ وذلك لما فيه من التّكلف المانع للخشوع المطلوب في الدّعاء⁽⁹⁰⁾.

المبحث الثامن: الدّعاء بالأدعية المأثورة.

المطلب الأول: قول الإمام ابن الجوزي -رحمه الله- في المسألة: "آداب الدّعاء وهي أربعة عشر... الثامن: ألا يتجاوز الداعي الدعوات المأثورة، إلا أن يكون عالماً بالصّواب فيما يسأله؛ لأنّ يسأل ما لا تقتضيه مصلحته، فما كلّ أحد يُحسن

(80) منهاج القاصدين، 273/1.

(81) التبصرة، 971-973/2.

(82) ينظر: بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع ١٥٤/٢، فتح القدير، ٤٤٧/٢.

(83) ينظر: ابن الحاج، المدخل، ٢٣١/٤، القوانين الفقهية، ٢٧٩/١، إرشاد السالك إلى أفعال المناسك، ٣٧٣/١.

(84) ينظر: المجموع شرح المذهب، ٦٥٦/٤، النجم الوهاج في شرح المنهاج، ٥٠٩/٣، الشريبي، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، ٢٦١/٢.

(85) ينظر: ابن مفلح، الفروع وتصحيح الفروع، ٢٣٧/٢، شرح الزركشي على مختصر الخري، ٥٣/٦، ابن مفلح، المبدع في شرح المقنع، ٤٢٣/١.

(86) ينظر: منهاج القاصدين، 273/1، كشف المشكل من حديث الصحيحين، ٤٣٤/٢، ابن الجوزي، غريب الحديث، ٤٦٣/١، ابن الجوزي، القصاص

والمذكرين، ص 362، التبصرة، ص 971-973.

(87) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب المغازي، باب غزوة الخندق وهي الأحزاب، 111/5 برقم 4115، ومسلم في صحيحه، كتاب الجهاد والسير، باب

استحباب الدّعاء بالنصر عند لقاء العدو، 143/5 برقم 1742، واللفظ له.

(88) ينظر: القرطبي، المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم، ٥٢٥/٣.

(89) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الدعوات، باب ما يكره من السّجّع في الدّعاء، 74/8 برقم 6337.

(90) ينظر: ابن هبيرة، الإفصاح عن معاني الصحاح، ٢٠٣/٣.

أن يدعو⁽⁹¹⁾، وقال: "واعلم أنّ الدّعاء له تسعة عشر أدباً: ... والثامن عشر: أن يدعو بالأدعية المأثورة، فإنّ تعليم الشّرع خير من اختيار العبد"⁽⁹²⁾.

المطلب الثاني: أقوال الفقهاء في المسألة:

اتفق فقهاء المذاهب الأربعة من الحنفية⁽⁹³⁾، والمالكية⁽⁹⁴⁾، والشافعية⁽⁹⁵⁾، والحنابلة⁽⁹⁶⁾ على أنّه يستحب الدّعاء بالأدعية المأثورة، وهو ظاهر قول ابن الجوزي⁽⁹⁷⁾.

المطلب الثالث: الاستدلال للمسألة:

استدلوا من السنة:

ما ثبت عن عائشة رضي الله عنها قالت: دخل عليّ النبي ﷺ وأنا أصلي، وله حاجة، فأبطأت عليه، قال: «يا عائشة، عليك بجُمْل الدّعاء وجوامعه»⁽⁹⁸⁾.

وجه الدلالة: دلّ قوله ﷺ: «يا عائشة، عليك بجُمْل الدّعاء وجوامعه» على استحباب الدّعاء بالأدعية المأثورة⁽⁹⁹⁾.

وجه الدلالة: دلّ فعله ﷺ على استحباب الدّعاء بالأدعية المأثورة⁽¹⁰⁰⁾.

المبحث التاسع: التّضرع والخشوع والرّهبّة عند الدّعاء.

المطلب الأول: قول الإمام ابن الجوزي -رحمه الله- في المسألة: "آداب الدّعاء: وهي أربعة عشر ... التاسع: التّضرع والخشوع والرّهبّة...⁽¹⁰¹⁾، وقال: "واعلم أنّ الدّعاء له تسعة عشر أدباً: ... والثالث عشر: التّضرع والخشوع فقد قال الله -

﴿رَغَبًا وَرَهَبًا وَكَانُوا لَنَا خَاشِعِينَ﴾ [سورة الأنبياء: 90]⁽¹⁰²⁾، وقال: "وقوله: واجتنب السّجّع في الدّعاء؛ وهذا لأنّ الدّعاء يجب أن يثيره صدق الحاجة، وأن يكون بذلّ وخشوع..."⁽¹⁰³⁾.

المطلب الثاني: أقوال الفقهاء في المسألة: اتفق فقهاء المذاهب الأربعة من الحنفية⁽¹⁰⁴⁾، والمالكية⁽¹⁰⁵⁾، والشافعية⁽¹⁰⁶⁾،

(91) منهاج القاصدين، 273/1.

(92) التبصرة، 971/2-974.

(93) ينظر: بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، 23/1، أرونك، الفتاوى الهندية، 318/5، حاشية ابن عابدين، 127/1.

(94) ينظر: النفراوي، الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني، 330/2، الصاوي، حاشية الصاوي على الشرح الصغير، 56/2.

(95) ينظر: الرفاعي، فتح العزيز بشرح الوجيز، 516/3، أسنى المطالب في شرح روض الطالب، 481/1، بدر الدين، بداية المحتاج في شرح المنهاج، 256/1.

(96) ينظر: المغني، 393/1، الفروع وتصحيح الفروع، 235/2، الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنبل، 126/1.

(97) ينظر: منهاج القاصدين، 273/1، التبصرة، 971/2-974، تنوير الغبش في فضل السودان والحش، ص254.

(98) أخرجه ابن ماجه في سننه، كتاب الدّعاء، باب الجوامع من الدّعاء، 1264/2 برقم 3846، وقال الألباني في صحيح الأدب المفرد، 238/1: «صحيح».

(99) ينظر: الصنعاني، التنوير شرح الجامع الصغير، 282/7.

(100) ينظر: الزيداني، المفاتيح في شرح المصابيح، 129/3.

(101) منهاج القاصدين، 273/1.

(102) التبصرة، 971/2-973.

(103) كشف المشكل من حديث الصحيحين، 434/2.

(104) ينظر: فتح القدير، 447/2، البحر الرائق شرح كنز الدقائق، 365/2.

(105) ينظر: القوانين الفقهية، ص90، مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، 117/3.

(106) ينظر: المجموع شرح المذهب، 113/8، تحفة المحتاج في شرح المنهاج، 107/4.

والحنابلة⁽¹⁰⁷⁾ على أنه يستحب التضرع والخشوع والرغبة عند الدعاء، وهو ظاهر قول ابن الجوزي⁽¹⁰⁸⁾.

المطلب الثالث: الاستدلال للمسألة:

استدلوا من القرآن الكريم:

1- قال تعالى: ﴿ادْعُوا رَبَّكُمْ تَضَرُّعًا وَخُفْيَةً إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ﴾ [سورة الأعراف: 55].

وجه الدلالة: دلَّت الآية الكريمة على مشروعية التضرع والخشوع عند الدعاء⁽¹⁰⁹⁾.

2- قال تعالى: ﴿فَاسْتَجِبْنَا لَهُ، وَوَهَبْنَا لَهُ، يَحْيَى وَأَصْلَحْنَا لَهُ، زَوْجَةً، إِنَّهُمْ كَانُوا يُسْرِعُونَ فِي الْخَيْرِ وَيَدْعُونَنَا رَغَبًا وَرَهَبًا وَكَانُوا لَنَا خُشَعِينَ﴾ [سورة الأنبياء: 90].

وجه الدلالة: دلَّت الآية الكريمة على مشروعية الرغبة من عذاب الله عند الدعاء⁽¹¹⁰⁾.

المبحث العاشر: الجزم عند الدعاء.

المطلب الأول: قول الإمام ابن الجوزي - رحمه الله - في المسألة: "آداب الدعاء: وهي أربعة عشر ... العاشر: أن يجزم الدعاء..."⁽¹¹¹⁾، وقال: "واعلم أن الدعاء له تسعة عشر أدبًا: ... والتاسع: العزم..."⁽¹¹²⁾.

المطلب الثاني: أقوال الفقهاء في المسألة: اتفق فقهاء المذاهب الأربعة من الحنفية⁽¹¹³⁾، والمالكية⁽¹¹⁴⁾، والشافعية⁽¹¹⁵⁾، والحنابلة⁽¹¹⁶⁾ على أنه يستحب الجزم عند الدعاء، وهو ظاهر قول ابن الجوزي⁽¹¹⁷⁾.

المطلب الثالث: الاستدلال للمسألة:

استدلوا من السنة:

ما ثبت عن أنس^{رضي الله عنه} قال: قال رسول الله ﷺ: «إذا دعا أحدكم فليعزم المسألة»⁽¹¹⁸⁾، ولا يقولن: اللهم إن شئت فأعطني، فإنه لا مُستكره له⁽¹¹⁹⁾.

وجه الدلالة: دلَّ الحديث على أنه يستحب للداعي أن يجزم عند الدعاء⁽¹²⁰⁾.

المبحث الحادي عشر: اليقين بإجابة الدعاء.

المطلب الأول: قول الإمام ابن الجوزي - رحمه الله - في المسألة: "آداب الدعاء وهي أربعة عشر ... الحادي عشر: أن

⁽¹⁰⁷⁾ ينظر: الفروع وتصحيح الفروع، 235/2، الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنبل، ١/٢٢٦، البعلي، الروض الندي شرح كافي المبتدي، ٨٠/١.

⁽¹⁰⁸⁾ ينظر: منهاج القاصدين، 273/1، التبصرة، 971-973/2، كشف المشكل من حديث الصحيحين، ٢/٤٣٤.

⁽¹⁰⁹⁾ ينظر: الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، 10/247.

⁽¹¹⁰⁾ ينظر: تفسير البغوي، 5/353.

⁽¹¹¹⁾ منهاج القاصدين، 1/274.

⁽¹¹²⁾ التبصرة، 971-973/2.

⁽¹¹³⁾ ينظر: المبسوط، 166/1، البحر الرائق شرح كنز الدقائق، 8/235.

⁽¹¹⁴⁾ ينظر: القوانين الفقهية، ص ٢٧٩، العدوي، حاشية العدوي على كفاية الطالب الرباني، ١/٢٧٧.

⁽¹¹⁵⁾ ينظر: المجموع شرح المذهب، ٤/٦٥٦، ابن حجر، الفتاوى الفقهية الكبرى، ١/١٤٩.

⁽¹¹⁶⁾ ينظر: الفروع وتصحيح الفروع، ٢/٢٣٥، الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنبل، ١/٢٢٦، الروض الندي شرح كافي المبتدي، ٨٠/١.

⁽¹¹⁷⁾ ينظر: منهاج القاصدين، 1/274، التبصرة، 971-973/2.

⁽¹¹⁸⁾ عزم المسألة هو الشدة في طلبها والجزم به من غير ضعف في الطلب، ولا تعليق على المشيئة ونحوها.

ينظر: ابن علان، الفتوحات الربانية على الأكتاف النواوية، ٧/١١٢.

⁽¹¹⁹⁾ أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الدعوات، باب ليعزم المسألة فإنه لا مكروه له، 6/74 برقم 6338، ومسلم فيه صحيحه، كتاب الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار، باب العزم بالدعاء، ولا يقل: إن شئت، 8/63 برقم 2678، واللفظ للبخاري.

⁽¹²⁰⁾ ينظر: الكرمانى، الكواكب الدراري في شرح صحيح البخاري، ٢٢/١٤٦.

يُوقن بالإجابة،...⁽¹²¹⁾، وقال: "ومن آدابه"⁽¹²²⁾: حُسْن الظَّن بالإجابة"⁽¹²³⁾، وقال: واعلم أنَّ الدعاء له تسعة عشر أدبًا: ... والثَّاني عشر: أن يدعو موقنًا بالإجابة..."⁽¹²⁴⁾.

المطلب الثاني: أقوال الفقهاء في المسألة:

اتفق جمهور الفقهاء من المالكية⁽¹²⁵⁾، والشافعية⁽¹²⁶⁾، الحنابلة⁽¹²⁷⁾ على أنَّه يستحب اليقين بالإجابة عند الدعاء، وهو ظاهر قول ابن الجوزي⁽¹²⁸⁾.

ولم أقف على حكم المسألة في مصنفات الفقه عند فقهاء الحنفية⁽¹²⁹⁾.

المطلب الثالث: الاستدلال للمسألة:

استدلوا من السنة:

ما ثبت عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: «ادعوا الله وأنتم موقنون بالإجابة، واعلموا أنَّ الله لا يستجيب دعاء من قلب غافلٍ لاهٍ»⁽¹³⁰⁾.

وجه الدلالة: دلَّ الحديث على أنَّه يستحب للداعي أن يكون على يقين بأنَّ الله ﷻ سيُجيبه⁽¹³¹⁾.

المبحث الثاني عشر: الإلحاح في الدعاء.

المطلب الأول: قول الإمام ابن الجوزي -رحمه الله- في المسألة:

"آداب الدعاء وهي أربعة عشر... الثَّاني عشر: أن يُلحَّ في الدعاء"⁽¹³²⁾، وقال: "واعلم أنَّ الدعاء له تسعة عشر أدبًا: ... والرابع عشر: أن يُلحَّ في الدعاء..."⁽¹³³⁾.

المطلب الثاني: أقوال الفقهاء في المسألة:

اتفق فقهاء المذاهب الأربعة من الحنفية⁽¹³⁴⁾، والمالكية⁽¹³⁵⁾، والشافعية⁽¹³⁶⁾، والحنابلة⁽¹³⁷⁾ على أنَّه يستحب الإلحاح في الدعاء، وهو ظاهر قول ابن الجوزي⁽¹³⁸⁾.

(121) منهاج القاصدين، 274/1.

(122) أي: الدعاء.

(123) تنوير الغيش في فضل السودان والحش، ص ٢٥٥.

(124) التبصرة، 971/2-973.

(125) ينظر: ينظر: إرشاد السالك إلى أفعال المناسك، 393/1، حاشية العدوي على كفاية الطالب الرباني، 208/1.

(126) ينظر: المجموع شرح المذهب، 656/4، الفتاوى الفقهية الكبرى، ١٤٩/١.

(127) ينظر: الفروع وتصحيح الفروع، 235/2-236، الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنبل، ١٢٦/١.

(128) ينظر: منهاج القاصدين، 274/1، تنوير الغيش في فضل السودان والحش، ص ٢٥٥، التبصرة، 971/2-973.

(129) استقرنت مظان المسألة في عدد من مصنفات المذهب ومنها: التجريد، المبسوط، تحفة الفقهاء، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع وغيرها ولم أقف عليها.

(130) أخرجه الترمذي، أبواب الدعوات، 517/5 برقم 3479، وقال: «هذا حديث غريب لا نعرفه إلا من هذا الوجه».

(131) ينظر: المفاتيح شرح المصابيح، 127/3.

(132) منهاج القاصدين، 274/1.

(133) التبصرة، 971/2-973.

(134) ينظر: الزيلعي، تبين الحقائق شرح كنز الدقائق، ٢٦/٢، الطحطاوي، حاشية الطحطاوي على مراقي الفلاح شرح نور الإيضاح، ٣١٦/١.

(135) ينظر: المدخل، 229/4، القوانين الفقهية، ص 279.

(136) ينظر: المجموع شرح المذهب، ١٦٨/٢، الفتاوى الفقهية الكبرى، ١٤٩/١، الدمياني، إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين، ٢٨٥/٢.

(137) ينظر: الفروع وتصحيح الفروع، ٢٣٦/٢، الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنبل، ١٢٦/١.

(138) ينظر: منهاج القاصدين، 274/1، التبصرة، 971/2-973.

المطلب الثالث: الاستدلال للمسألة:**استدلوا من السنة:**

1- عن ابن عباس رضي الله عنهما قال: قال النبي ﷺ وهو في قُبَّة: «اللهم إني أُنشدك عهدك ووعدك، اللهم إن شئت لم تُعبد بعد اليوم»، فأخذ أبو بكر بيده فقال: حسبك يا رسول الله، فقد ألححت على ربك⁽¹³⁹⁾.

وجه الدلالة: دلَّ فعله ﷺ على استحباب الإلحاح في الدعاء⁽¹⁴⁰⁾.

2- عن ابن مسعود رضي الله عنهما قال: بينما رسول الله ﷺ يُصلي عند البيت وأبو جهل وأصحاب له جلوس، وقد نحرت جزور بالأمس فقال أبو جهل: أيكم يقوم إلى سلا جزور بني فلان فيأخذه فيضعه في كتفي محمد إذا سجد؟ فانبعث أشقى القوم فأخذه، فلما سجد النبي ﷺ وضعه بين كتفيه، قال: فاستضحكوا، وجعل بعضهم يميل على بعض، وأنا قائم أنظر لو كانت لي منعة طرحته عن ظهر رسول الله ﷺ، والنبي ﷺ ساجد ما يرفع رأسه، حتى انطلق إنسان فأخبر فاطمة، فجاءت وهي جويرية فطرحته عنه، ثم أقبلت عليهم تشتهم، فلما قضى النبي ﷺ صلاته، رفع صوته، ثم دعا عليهم، وكان إذا دعا دعا ثلاثاً، وإذا سأل سأل ثلاثاً، ثم قال: «اللهم عليك بقريش»، (ثلاث مرّات)⁽¹⁴¹⁾.

وجه الدلالة: دلَّ قوله ﷺ: «وكان إذا دعا دعا ثلاثاً، وإذا سأل سأل ثلاثاً» على استحباب التكرار عند الدعاء، والتكرار بمعنى الإلحاح في الدعاء⁽¹⁴²⁾.

المبحث الثالث عشر: انتظار إجابة الدعاء**المطلب الأول: قول الإمام ابن الجوزي -رحمه الله- في المسألة:**

" آداب الدعاء وهي أربعة عشر... الثالث عشر: أن ينتظر الإجابة...⁽¹⁴³⁾، وقال: واعلم أن الدعاء له تسعة عشر أدباً: ... والتاسع عشر: ألا يستعجل الإجابة، وربما كانت المصلحة في التأخير...⁽¹⁴⁴⁾."

المطلب الثاني: أقوال الفقهاء في المسألة:

اتفق فقهاء المذاهب الأربعة من الحنفية⁽¹⁴⁵⁾، والمالكية⁽¹⁴⁶⁾، والشافعية⁽¹⁴⁷⁾، والحنابلة⁽¹⁴⁸⁾ على أنه يستحب انتظار إجابة الدعاء، وهو ظاهر قول ابن الجوزي⁽¹⁴⁹⁾.

المطلب الثالث: الاستدلال للمسألة:**استدلوا من السنة:**

ما ثبت عن أبي هريرة ؓ أن رسول الله ﷺ قال: «يُستجاب لأحدكم ما لم يعجل، يقول: دعوتُ فلم يُستجب لي»⁽¹⁵⁰⁾، وفي رواية: «قيل: يا رسول الله ما الاستعجال؟ قال: يقول: قد دعوت وقد دعوت، فلم أر يستجيب لي فيستحسر عند ذلك،

⁽¹³⁹⁾ أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الجهاد والسير، باب ما قيل في درع النبي ﷺ والقميص في الحرب، 41/4 برقم 2915، ومسلم في صحيحه، كتاب الجهاد والسير، باب الإمداد بالملائكة في غزوة بدر وإباحة الغنائم، 156/5 برقم 1763، واللفظ للبخاري.

⁽¹⁴⁰⁾ ينظر: الإفصاح عن معاني الصحاح، 3/200.

⁽¹⁴¹⁾ أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الجهاد والسير، باب ما لقي النبي ﷺ من أذى المشركين والمنافقين، 179/5 برقم 1794.

⁽¹⁴²⁾ ينظر: إكمال المعلم بفوائد مسلم، 6/168.

⁽¹⁴³⁾ منهاج القاصدين، 1/274.

⁽¹⁴⁴⁾ التبصرة، 2/971-974.

⁽¹⁴⁵⁾ ينظر: حاشية الطحطاوي على مراقبي الفلاح شرح نور الإيضاح، ص15، ولم أقف على حكم المسألة في غير هذا المصدر.

⁽¹⁴⁶⁾ ينظر: التبصرة، 2/619، إرشاد السالك إلى أفعال المناسك، 1/394.

⁽¹⁴⁷⁾ ينظر: المجموع شرح المذهب، 8/113، الفتاوى الفقهية الكبرى، 1/149، تحفة المحتاج في شرح المنهاج، 4/107.

⁽¹⁴⁸⁾ ينظر: الفروع وتصحيح الفروع، 2/236، المبدع في شرح المقنع، 1/423، الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنبل، 1/126.

⁽¹⁴⁹⁾ ينظر: منهاج القاصدين، 1/274، التبصرة، 2/971-974، كشف المشكل من حديث الصحيحين، 3/401.

⁽¹⁵⁰⁾ أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الدعوات، باب يستجاب للعبد ما لم يعجل، 8/74 برقم 6340.

ويَدَع الدعاء»⁽¹⁵¹⁾.

وجه الدلالة: دلَّ الحديث على أنه يستحب انتظار إجابة الدعاء⁽¹⁵²⁾.

المبحث الرابع عشر: التوبة ورد المظالم قبل الدعاء.

المطلب الأول: قول الإمام ابن الجوزي -رحمه الله- في المسألة:

" آداب الدعاء وهي أربعة عشر... الرابع عشر: وهو الأدب الباطن، وهو الأصل في الإجابة، والتوبة، ورد المظالم..."⁽¹⁵³⁾، وقال: "واعلم أنَّ الدعاء له تسع عشر أدباً: ... والخامس عشر: أن يأكل الحلال قبل الدعاء...، والسادس عشر: الخروج من المظالم"⁽¹⁵⁴⁾.

المطلب الثاني: أقوال الفقهاء في المسألة:

اتفق فقهاء المذاهب الأربعة من الحنفية⁽¹⁵⁵⁾، والمالكية⁽¹⁵⁶⁾، والشافعية⁽¹⁵⁷⁾، والحنابلة⁽¹⁵⁸⁾ على أنه يستحب التوبة ورد المظالم قبل الدعاء، وهو ظاهر قول ابن الجوزي⁽¹⁵⁹⁾.

المطلب الثالث: الاستدلال للمسألة:

استدلوا بعدة أدلة:

أولاً: استدلو من القرآن الكريم:

1- قال تعالى: ﴿وَمَا كَانَ قَوْلُهُمْ إِلَّا أَنْ قَالُوا رَبَّنَا اغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَا وَإِسْرَافَنَا فِي أَمْرِنَا وَثَبِّتْ أَقْدَامَنَا وَانصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ﴾ [سورة آل عمران: 147].

وجه الدلالة: دلَّت الآية الكريمة على مشروعية تقديم التوبة على طلب النصر⁽¹⁶⁰⁾.

ثانياً: استدلو من السنة:

عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: «أَيُّهَا النَّاسُ، إِنَّ اللَّهَ طَيِّبٌ لَا يَقْبَلُ إِلَّا طَيِّبًا، وَإِنَّ اللَّهَ أَمَرُ الْمُؤْمِنِينَ بِمَا أَمَرَ بِهِ الْمُرْسَلِينَ، فَقَالَ: ﴿يَا أَيُّهَا الرُّسُلُ كُلُّوا مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَاعْمَلُوا صَالِحًا إِنِّي بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ﴾ [سورة المؤمنون: 51]، وقال: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُلُوا مِن طَيِّبَاتِ مَا رَزَقْنَاكُمْ وَاشْكُرُوا لِلَّهِ إِنْ كُنْتُمْ إِيَّاهُ تَعْبُدُونَ﴾ [سورة البقرة: 172]، ثم ذكر الرجل يطيل السفر، أشعث أغبر يمد يديه إلى السماء يا رب يا رب، ومطعمه حرام، ومشربه حرام، وملبسه حرام، وغذّي بالحرام، فأئى يستجاب لذلك»⁽¹⁶¹⁾.

وجه الدلالة: دلَّ الحديث على الحث على الإنفاق من الحلال، والنهي عن الإنفاق من غيره، وأن المشروب والمأكول والملبوس ينبغي أن يكون حلالاً، فمن أراد الدعاء كان أولى بالاعتناء بذلك من غيره⁽¹⁶²⁾.

⁽¹⁵¹⁾ أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار، باب بيان أنه يستجاب للداعي ما لم يعجل، 87/8 برقم 2735.

⁽¹⁵²⁾ ينظر: فتح الباري لابن حجر، 141/11.

⁽¹⁵³⁾ منهاج القاصدين، 274/1.

⁽¹⁵⁴⁾ التبصرة، 970-974/1.

⁽¹⁵⁵⁾ ينظر: بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع 284/1، النهر الفائق شرح كنز الدقائق، 377/1، الفتاوى الهندية، 104/1.

⁽¹⁵⁶⁾ ينظر: اللخمي، التبصرة، 2/264، المازري، شرح التلقين، 1104/1، إرشاد السالك إلى أفعال المناسك، 393/1.

⁽¹⁵⁷⁾ ينظر: المجموع شرح المذهب، 606/4، الفتاوى الفقهية الكبرى، 1/49، تحفة المحتاج في شرح المنهاج، 7/1.

⁽¹⁵⁸⁾ ينظر: الفروع وتصحيح الفروع 2/240، المبدع في شرح المقنع، 1/23، منتهى الإرادات، 1/223.

⁽¹⁵⁹⁾ ينظر: منهاج القاصدين، 274/1، التبصرة، 970-974/1، تنوير الغيش في فضل السودان والحيش، ص 255.

⁽¹⁶⁰⁾ ينظر: تفسير الرازي، 381/9.

⁽¹⁶¹⁾ أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الزكاة، باب قبول الصدقة من الكسب الطيب وترتيبها، 85/3 برقم 1015.

⁽¹⁶²⁾ ينظر: شرح النووي على مسلم، 100/7.

الخاتمة.

الحمد لله في البدء والختام، الحمد لله الذي وفق وأعان على هذا البحث بإكماله، حمدا كثيرا طيبا كما ينبغي لجلال وجه ربنا وعظيم سلطانه، وأسأله سبحانه أن يجعله خالصا لوجهه الكريم، وأن ينفع به كل من قرأه، وما هذا إذا جهد المقل وبذل الفقير، فإن أصبت فهو بتوفيق الله، وإن كان غير ذلك فمن نفسي والشيطان. وفيما يلي سأوجز أهم النتائج والتوصيات التي توصلت إليها من خلال هذا البحث:

أهم النتائج:

تبين بالمقارنة بين ما ذكره ابن الجوزي -رحمه الله- في كتابه "منهاج القاصدين" من روايات وآراء، وبين ما جاء في كتبه الأخرى أو نُقل عنه مطابقة اختياره لمسائل آداب الدعاء، وموافقته للمذهب.

التوصيات والمقترحات.

العناية بدراسة آداب القرآن الكريم الظاهرة والباطنة من خلال كتاب منهاج القاصدين ومفيد الصادقين لابن الجوزي.

قائمة المصادر والمراجع.

- 1- ابن الجوزي، أبي الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي، بستان الواعظين ورياض السامعين، تحقيق: أيمن البحيري، الناشر: مؤسسة الكتب الثقافية - بيروت - لبنان، الطبعة: الثانية، ١٤١٩هـ.
- 2- ابن الجوزي، أبي الفرج عبد الرحمن بن علي بن الجوزي، التبصرة، الناشر: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، عدد الأجزاء: 2.
- 3- ابن الجوزي، أبي الفرج عبد الرحمن بن علي بن الجوزي، النور في فضائل الأيام والشهور، الناشر: دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخير بدبي، الطبعة الأولى، عام 1439هـ.
- 4- ابن الجوزي، أبي الفرج عبد الرحمن بن علي بن الجوزي، تحقيق كامل محمد الخراط، دار التوفيق للنشر والتوزيع، عدد الأجزاء: 2.
- 5- ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي مثير الغرام الساكن إلى أشرف الأماكن لابن الجوزي، قدم له وحققه وفهرسه: مصطفى محمد حسين الذهبي، الناشر: دار الحديث، القاهرة، الطبعة: الأولى، ١٤١٥هـ.
- 6- ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي زاد المسير في علم التفسير، المحقق: عبد الرزاق المهدي، الناشر: دار الكتاب العربي - بيروت، الطبعة: الأولى - ١٤٢٢هـ، عدد الأجزاء: 4.
- 7- ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي، غريب الحديث، المحقق: الدكتور عبد المعطي أمين القلعجي، الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤٠٥هـ، عدد الأجزاء: ٢.
- 8- ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي القصاص والمذكرين، المحقق: محمد لطفي الصباغ
- 9- ابن الحاج أبو عبد الله محمد بن محمد بن محمد العبدري الفاسي المالكي، المدخل، الناشر: دار التراث، الطبعة: بدون طبعة وبدون تاريخ، عدد الأجزاء: ٤.
- 10- ابن الهمام، محمد بن عبد الواحد السيواسي، فتح القدير، الناشر: دار الفكر، بدون طبعة، وبدون تاريخ، عدد الأجزاء: 10.
- 11- ابن بطلال، أبو الحسن علي بن خلف بن عبد الملك شرح صحيح البخاري لابن بطلال، تحقيق: أبو تميم ياسر بن إبراهيم، الناشر: مكتبة الرشد - السعودية، الرياض، الطبعة: الثانية، ١٤٢٣هـ، عدد الأجزاء: ١٠.

- 12- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام ابن تيمية شرح عمدة الفقه، الناشر: دار عطاءات العلم، الرياض الطبعة الثالثة، دار ابن حزم، بيروت، الطبعة الأولى، لعام ١٤٤٠ هـ، عدد الأجزاء: ٥.
- 13- ابن جزي، محمد بن أحمد بن محمد بن عبد الله، ابن جزي الكلبي الغرناطي، القوانين الفقهية، الناشر: دار ابن حزم، الطبعة الأولى، 1434 هـ، عدد الأجزاء: 1.
- 14- ابن حجر، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي، فتح الباري شرح صحيح البخاري، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي قام بإخراجه وصححه، الناشر: دار المعرفة - بيروت، الطبعة الأولى، لعام 1379 هـ، عدد الأجزاء: 13.
- 15- ابن حجر، تحفة المحتاج في شرح المنهاج، أحمد بن محمد بن علي بن حجر الهيثمي، الناشر: المكتبة التجارية الكبرى بمصر، بدون طبعة، لعام: ١٣٥٧ هـ، عدد الأجزاء: ١٠.
- 16- ابن رجب، عبد الرحمن بن أحمد بن رجب بن الحسن، السلافي، البغدادي، ثم الدمشقي، الحنبلي، فتح الباري شرح صحيح البخاري تحقيق: محمود بن شعبان بن عبد المقصود، مجدي بن عبد الخالق الشافعي، إبراهيم بن إسماعيل القاضي، السيد عزت المرسي، محمد بن عوض المنقوش، صلاح بن سالم المصراطي، علاء بن مصطفى بن همام، صبري بن عبد الخالق الشافعي، الناشر: مكتبة الغرباء الأثرية - المدينة النبوية، الطبعة الأولى، لعام ١٤١٧ هـ، عدد الأجزاء: 9.
- 17- ابن عابدين، محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الدمشقي الحنفي، حاشية ابن عابدين، الناشر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر وصورتها دار الفكر - بيروت، الطبعة الثانية، لعام ١٣٨٦ هـ، عدد الأجزاء: ٦.
- 18- ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي، التحرير والتنوير، الناشر: الدار التونسية للنشر - تونس، سنة النشر: ١٩٨٤ هـ، عدد الأجزاء: ٣٠.
- 19- ابن عسك، عبد الرحمن بن محمد بن عسكر البغدادي، أبو زيد أو أبو محمد، إرشاد السالك إلى أشرف المسالك في فقه الإمام مالك، شهاب الدين المالكي، الناشر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده - مصر، الطبعة الثالثة، بدون تاريخ.
- 20- ابن فرحون، إبراهيم بن فرحون المدني المالكي إرشاد السالك إلى أفعال المناسك، تحقيق: محمد بن الهادي أبو الأجفان، الناشر: مكتبة العبيكان، الرياض - المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، لعام ١٤٢٣ هـ، عدد الأجزاء: ٢.
- 21- ابن قدامة، عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي، المقنع في فقه الإمام أحمد بن حنبل الشيباني رحمه الله تعالى، قدم له وترجم لمؤلفه: عبد القادر الأرناؤوط حققه وعلق عليه: محمود الأرناؤوط، ياسين محمود الخطيب، مكتبة السوادي للتوزيع، جدة - المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، لعام ١٤٢١ هـ.
- 22- ابن قدامة، موفق الدين أبو محمد عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي الجماعيلي الدمشقي الصالحي الحنبلي، المغني، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، عبد الفتاح محمد الحلو، الناشر: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض - المملكة العربية السعودية، الطبعة الثالثة، لعام ١٤١٧ هـ، عدد الأجزاء: ١٥.
- 23- ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم بن محمد، البحر الرائق شرح كنز الدقائق، الناشر: دار الكتاب الإسلامي الطبعة الثانية، بدون تاريخ، عدد الأجزاء: ٨.

- 24- ابن هبيرة، يحيى بن هبيرة بن محمد بن هبيرة الذهلي الشيباني، الإفصاح عن معاني الصحاح، تحقيق: فؤاد عبد المنعم أحمد، دار الوطن، بدون طبعة، لعام ١٤١٧هـ، عدد الأجزاء: ٨.
- 25- ابي داود، لأبي داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السجستاني، سنن أبي داود، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت، بدون طبعة، بدون تاريخ، عدد الأجزاء: ٤.
- 26- آل مبارك، فيصل بن عبد العزيز بن فيصل ابن حمد المبارك الحريملي النجدي، تطريز رياض الصالحين، المحقق: د. عبد العزيز بن عبد الله بن إبراهيم الزير آل حمد، الناشر: دار العاصمة للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة: الأولى، ١٤٢٣هـ.
- 27- الألباني، محمد ناصر الدين الألباني ضعيف سنن الترمذي، الناشر: المكتب الاسلامي - بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤١١هـ.
- 28- الأنصاري، زكريا بن محمد بن زكريا الأنصاري، زين الدين أبو يحيى السنيكي، أسنى المطالب في شرح روض الطالب، الناشر: دار الكتاب الإسلامي، الطبعة: بدون طبعة وبدون تاريخ، عدد الأجزاء: 4.
- 29- الباجي، سليمان بن خلف بن سعد بن أيوب بن وارث التجيبي القرطبي الباجي الأندلسي، المنتقى شرح الموطأ، الناشر: مطبعة السعادة، الطبعة الأولى، لعام ١٣٣٢هـ، عدد الأجزاء: ٧.
- 30- البخاري، أبو عبد الله، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة ابن بردزبه البخاري الجعفي، صحيح البخاري تحقيق: جماعة من العلماء الطبعة: السلطانية، بالمطبعة الكبرى الأميرية، ببولاق مصر، ١٣١١ هـ، عدد الأجزاء: 9.
- 31- البخاري، محمود بن أحمد بن عبد العزيز بن عمر بن مازة البخاري الحنفي المحيط البرهاني في الفقه النعماني، تحقيق: عبد الكريم سامي الجندي، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، لعام ١٤٢٤ هـ، عدد الأجزاء: ٩.
- 32- بدر الدين، محمد بن أبي بكر الأسدي الشافعي، بداية المحتاج في شرح المنهاج، دار المنهاج للنشر والتوزيع، جدة - المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، لعام ١٤٣٢ هـ، عدد الأجزاء: ٤.
- 33- البعلي، أحمد بن عبد الله بن أحمد البعلي الروض الندي شرح كافي المبتدي، أشرف على طبعه وتصحيحه: عبد الرحمن حسن محمود، من علماء الأزهر، الناشر: المؤسسة السعيدية - الرياض، بدون طبعة، بدون تاريخ.
- 34- البغوي، محيي السنة، أبو محمد الحسين بن مسعود البغوي، معالم التنزيل في تفسير القرآن = تفسير البغوي، المحقق: حقه وخرج أحاديثه محمد عبد الله النمر - عثمان جمعة ضميرية - سليمان مسلم الحرش، الناشر: دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة: الرابعة، ١٤١٧ هـ، عدد الأجزاء: ٨.
- 35- الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، أبو عيسى، سنن الترمذي، تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر ج ١، ٢، ومحمد فؤاد عبد الباقي ج ٣، وإبراهيم عطوة عوض ج ٤، ٥، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي - مصر، الطبعة الثانية، لعام ١٣٩٥ هـ، عدد الأجزاء: ٥.
- 36- جامع البيان عن تأويل آي القرآن، لمحمد بن جرير الطبري، دار التربية والتراث - مكة المكرمة، بدون طبعة، بدون تاريخ، عدد الأجزاء: ٢٤.
- 37- الجصاص، أحمد بن علي أبو بكر الرازي الجصاص الحنفي، أحكام القرآن، تحقيق: عبد السلام محمد علي شاهين، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، لعام 1415هـ، عدد الأجزاء: 3.

- 38- الحجاوي، موسى بن أحمد بن موسى بن سالم بن عيسى بن سالم الحجاوي المقدسي، ثم الصالحي، شرف الدين، أبو النجا، الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: عبد اللطيف محمد موسى السبكي، دار المعرفة بيروت - لبنان، بدون طبعة وبدون تاريخ، عدد الأجزاء: ٤.
- 39- الحطاب، محمد بن محمد بن عبد الرحمن الطرابلسي المغربي، مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، الناشر: دار الفكر، الطبعة الثالثة، لعام ١٤١٢هـ، عدد الأجزاء: ٦.
- 40- الخطابي، أبو سليمان حمد بن محمد الخطابي، أعلام الحديث (شرح صحيح البخاري)، المحقق: محمد بن سعد بن عبد الرحمن آل سعود
- 41- الخطيب، سليمان بن محمد بن عمر البُجَيْرِمِيّ المصري الشافعي، تحفة الحبيب على شرح الخطيب، الناشر: دار الفكر، بدون طبعة، لعام ١٤١٥هـ، عدد الأجزاء: ٤.
- 42- الدميّاطي، عثمان بن محمد شطا الدميّاطي الشافعي، إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين، الناشر: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، لعام ١٤١٨هـ، عدد الأجزاء: 4.
- 43- الدميّري، محمد بن موسى بن عيسى بن علي الدميّري أبو البقاء الشافعي النجم الوهاج في شرح المنهاج، الناشر: دار المنهاج-جدة، تحقيق: لجنة علمية، الطبعة الأولى، لعام ١٤٢٥هـ، عدد الأجزاء: ١٠.
- 44- الرافعي، عبد الكريم بن محمد الرافعي القزويني، فتح العزيز بشرح الوجيز، دار الفكر، بدون طبعة، وبدون تاريخ، عدد الأجزاء: 12.
- 45- الرحيباني، لمصطفى بن سعد بن عبده السيوطي شهرة، الرحيباني مولدا ثم الدمشقي الحنبلي، مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى في الفقه الحنبلي، الناشر: المكتب الإسلامي، الطبعة الثانية، لعام ١٤١٥هـ، عدد الأجزاء: ٦.
- 46- الزركشي، محمد بن عبد الله الزركشي المصري الحنبلي، شرح الزركشي، دار العبيكان، الطبعة الأولى، لعام ١٤١٣هـ، عدد الأجزاء: ٧.
- 47- الرّيدانيّ، الحسين بن محمود بن الحسن، مظهر الدين الرّيدانيّ، المفاتيح في شرح المصابيح، الناشر: دار النوادر، وهو من إصدارات إدارة الثقافة الإسلامية - وزارة الأوقاف الكويتية، الطبعة: الأولى، ١٤٣٣هـ، عدد الأجزاء: ٦.
- 48- الزيلعي، عثمان بن علي بن محجن البارعي، فخر الدين الزيلعي الحنفي، تبين الحقائق شرح كنز الدقائق وحاشية الشّلبليّ، الناشر: المطبعة الكبرى الأميرية، بولاق- القاهرة، الطبعة الأولى، لعام ١٣١٣هـ، عدد الأجزاء: 6.
- 49- السرخسي، محمد بن أحمد بن أبي سهل شمس الأئمة السرخسي المبسوط، الناشر: دار المعرفة - بيروت، بدون طبعة، 1414هـ، عدد الأجزاء: 30.
- 50- السغناقي، حسين بن علي السغناقي الحنفي ، النهاية في شرح الهداية (شرح بداية المبتدي)، تحقيق: رسائل ماجستير - الناشر: مركز الدراسات الإسلامية بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة أم القرى، لعام: ١٤٣٥ - ١٤٣٨هـ، عدد الأجزاء: ٢٥.
- 51- الشربيني، محمد بن أحمد الخطيب الشربيني الشافعي مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، الناشر: دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، لعام ١٤١٥هـ، عدد الأجزاء: ٦.
- 52- الصاوي، أحمد بن محمد الصاوي المالكي، حاشية الصاوي على الشرح الصغير، الناشر: مكتبة مصطفى البابي الحلبي، عام النشر: ١٣٧٢هـ، عدد الأجزاء: ٢.

- 53- الصنعاني، محمد بن إسماعيل بن صلاح بن محمد الحسني، الكحلاني ثم الصنعاني التّويزُ شَرْحُ الجَامع الصَّغِيرِ، المحقق: د. محمّد إسحاق محمّد إبراهيم، الناشر: مكتبة دار السلام، الرياض، الطبعة: الأولى، ١٤٣٢ هـ، عدد الأجزاء: ١١.
- 54- العمراني، يحيى بن أبي الخير بن سالم العمراني اليمني الشافعي، البيان في مذهب الإمام الشافعي، تحقيق: قاسم محمد النوري، الناشر: دار المنهاج - جدة، الطبعة الأولى، لعام ١٤٢١ هـ، عدد الأجزاء: ١٣.
- 55- الفتوح، محمد بن أحمد بن عبد العزيز الفتوح الحنبلي، معونة أولي النهى شرح المنتهى (منتهى الإرادات)، دراسة وتحقيق: عبد الملك بن عبد الله دهيش، الناشر: مكتبة الأسد - مكة المكرمة، الطبعة الخامسة، لعام ١٤٢٩ هـ، عدد الأجزاء: 12.
- 56- القاري، نور الدين أبو الحسن علي بن سلطان محمد الهروي فتح باب العناية بشرح «النّقاية»، المحقق: محمد نزار تميم، هيثم نزار تميم، تقديم: خليل الميس مدير «أزهر لبنان»، الناشر: دار الأرقم بن أبي الأرقم - بيروت الطبعة: الأولى، ١٤١٨ هـ، عدد الأجزاء: ٣.
- 57- القاضي عبدالوهاب، عبد الوهاب بن علي بن نصر الثعلبي البغدادي المالكي، المعونة على مذهب عالم المدينة، تحقيق: حميش عبد الحق، الناشر: المكتبة التجارية، مصطفى أحمد الباز - مكة المكرمة، بدون طبعة، بدون تاريخ.
- 58- القاضي عياض، عياض بن موسى بن عياض بن عمرو اليحصبي السبتي، أبو الفضل إكمال المعلم بفوائد مسلم، المحقق: الدكتور يحيى إسماعيل، الناشر: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، الطبعة: الأولى، ١٤١٩ هـ، عدد الأجزاء: ٨.
- 59- القرطبي، أبو العباس أحمد بن عمر بن إبراهيم القرطبي، المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم، حققه وعلق عليه وقدم له: محيي الدين ديب ميسو - أحمد محمد السيد - يوسف علي بديوي - محمود إبراهيم بزال، الناشر: (دار ابن كثير، دمشق - بيروت)، (دار الكلم الطيب، دمشق - بيروت)، الطبعة: الأولى، ١٤١٧ هـ.
- 60- القرطبي، محمد بن أحمد بن رشد القرطبي، البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل لمسائل المستخرجة، تحقيق: محمد حجي وآخرون، الناشر: دار الغرب الإسلامي، بيروت - لبنان، الطبعة الثانية، لعام ١٤٠٨ هـ، عدد الأجزاء: ٢٠.
- 61- القليوبي، عميرة، أحمد سلامة القليوبي، أحمد البرلسي عميرة، حاشيتا قليوبي وعميرة، الناشر: دار الفكر - بيروت، بدون طبعة، لعام ١٤١٥ هـ، عدد الأجزاء: ٤.
- 62- الكاساني، أبو بكر بن مسعود بن أحمد الكاساني الحنفي، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، الناشر: دار الكتب العلمية الطبعة الثانية، لعام 1406 هـ، عدد الأجزاء: 7.
- 63- الكرمان، محمد بن يوسف بن علي بن سعيد، شمس الدين الكرمان، الكواكب الدراري في شرح صحيح البخاري، الناشر: دار إحياء التراث العربي، بيروت-لبنان، الطبعة الثانية: ١٤٠١ هـ، عدد الأجزاء: ٢٥.
- 64- اللخمي، علي بن محمد الربيعي، التبصرة دراسة وتحقيق: أحمد عبد الكريم نجيب، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية - قطر، الطبعة الأولى، لعام ١٤٣٢ هـ عدد الأجزاء: ١٤.
- 65- المازري، محمد بن علي بن عمر النّمي المازري المالكي، شرح التلقين، المحقق: محمّد المختار السّلامي، الناشر: دار الغرب الإسلامي، الطبعة: الطبعة الأولى، ٢٠٠٨ م، عدد الأجزاء: ٥.

- 66- مالك، مالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحي المدني المدونة، الناشر: دار الكتب العلمية الطبعة الأولى، لعام ١٤١٥هـ، عدد الأجزاء: ٤.
- 67- الماوردي، علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي، الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي، تحقيق: علي محمد معوض، عادل أحمد عبد الموجود، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان الطبعة الأولى، لعام ١٤١٩ هـ، عدد الأجزاء: ١٩.
- 68- مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري النيسابوري الجامع الصحيح «صحيح مسلم»، تحقيق: أحمد بن رفعت بن عثمان حلمي القره حصارى - محمد عزت بن عثمان الزعفران بوليوي - أبو نعمة الله محمد شكري بن حسن الأنقروبي، الناشر: دار الطباعة العامرة - تركيا، عام النشر: ١٣٣٤ هـ عدد الأجزاء: 8.
- 69- المناوي، عبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري، فيض القدير شرح الجامع الصغير المكتبة التجارية الكبرى - مصر، الطبعة الأولى، لعام ١٣٥٦ هـ، عدد الأجزاء: 6.
- 70- المواق، محمد بن يوسف بن أبي القاسم بن يوسف العبدي الغرناطي، التاج والإكليل لمختصر خليل، الناشر: دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، لعام ١٤١٦ هـ، عدد الأجزاء: ٨.
- الناشر: المكتب الإسلامي - بيروت، الطبعة: الثانية، ١٤٠٩ هـ.
- الناشر: جامعة أم القرى (مركز البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي)، الطبعة: الأولى، ١٤٠٩ هـ، عدد الأجزاء: ٤.
- 71- النسائي، أحمد بن شعيب بن علي الخراساني النسائي، السنن الكبرى، حققه وخرج أحاديثه: حسن عبد المنعم شلبي، أشرف عليه: شعيب الأرناؤوط، قدم له: عبد الله بن عبد المحسن التركي، الناشر: مؤسسة الرسالة - بيروت، الطبعة الأولى، لعام 1421 هـ، عدد الأجزاء: 10.
- 72- النفراوي، أحمد بن غانم بن سالم ابن مهنا، شهاب الدين النفراوي الأزهرى المالكي، الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني، الناشر: دار الفكر، الطبعة: بدون طبعة، تاريخ النشر: ١٤١٥ هـ، عدد الأجزاء: ٢.
- 73- النووي، محيي الدين يحيى بن شرف النووي، المجموع شرح المذهب، الناشر: دار الفكر، بدون طبعة، وبدون تاريخ، عدد الأجزاء: 20.
- 74- النووي، يحيى بن شرف النووي، محي الدين أبو زكريا، المنهاج في شرح صحيح مسلم بن الحجاج (صحيح مسلم بشرح النووي)، الناشر: مؤسسة قرطبة، الطبعة الثانية، لعام 1414 هـ، عدد المجلدات: 18.
- 75- الواحدي، أبو الحسن علي بن أحمد بن محمد بن علي الواحدي، النيسابوري، الشافعي، الوسيط في تفسير القرآن المجيد، تحقيق وتعليق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، الشيخ علي محمد معوض، الدكتور أحمد محمد صيرة، الدكتور أحمد عبد الغني الجمل، الدكتور عبد الرحمن عويس، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤١٥ هـ، عدد الأجزاء: ٤.

عنوان البحث

دور الحصانة النفسية في الحد من التسرب المدرسي في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة

سناء فواز دراوشة¹، صابرين محمد دراوشة²

¹ مستشارة تربوية - مدرسة الرازي الإعدادية - إكسال، فلسطين. بريد الكتروني: Sa_85_na@hotmail.co.il

² معلمة لغة إنجليزية - المدرسة الثانوية - أبو سنان، فلسطين. بريد الكتروني: Sbrina.d4@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/56>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/56>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/01م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور الحصانة النفسية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الإعدادية بقرية إكسال - قضاء الناصرة. ولتحقيق أهدافها، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التنبؤي لملاءمته لطبيعة المشكلة البحثية. وتكوّن مجتمع الدراسة من 144 طالبًا وطالبة في المرحلة الإعدادية، بالإضافة إلى 20 معلمًا ومعلمة من معلمي هذه المرحلة. وأظهرت النتائج أن مستوى الحصانة النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية جاء ضمن المستوى المرتفع في جميع أبعاده، وهي: المرونة الانفعالية، الدعم الاجتماعي والتكيف، والتحكم والسيطرة. كما بينت نتائج الدراسة أن مستوى التسرب المدرسي في مدارس قرية إكسال، من وجهة نظر المعلمين، كان مرتفعًا، وأن الطلبة الذين يعانون من مشكلات سلوكية، وضعف التحصيل الدراسي، والغياب المتكرر، وضعف الانخراط في الأنشطة المدرسية، هم الأكثر عرضة للتسرب.

وأظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحصانة النفسية تعزى للصف الدراسي (سابع، ثامن، تاسع)، كما لم تُظهر النتائج فروقًا في مستوى التسرب المدرسي تبعًا لجنس المعلم أو خبرته. أما تحليل الانحدار الخطي، فقد بيّن وجود أثر دال إحصائيًا لبُعدي المرونة الانفعالية والدعم الاجتماعي والتكيف في الحد من التسرب المدرسي، في حين لم يظهر بُعد التحكم والسيطرة أثرًا دالًا.

واستنادًا إلى هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة اتباع نهج شامل لمعالجة ظاهرة التسرب المدرسي، بحيث تراعي التدخلات ترابط العوامل الفردية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية المؤثرة في حياة الطلبة، وأن تعمل المدرسة والأسرة والمجتمع بشكل متكامل لتعزيز الحصانة النفسية وبناء بيئة تربوية داعمة تحد من السلوكيات المؤدية للتسرب.

الكلمات المفتاحية: الحصانة النفسية، التسرب المدرسي، طلبة المرحلة الإعدادية.

RESEARCH TITLE

The Role of Psychological Immunity in Reducing School Dropout at the Preparatory Stage in the Schools of Iksal Village, Nazareth District

Sana Fwaz Yousef DRAWSHI , Sabrin Nor Mohamed DRAWSHI

¹ **Educational Counselor** – Al-Razi Preparatory School, Iksal, Palestine.

Email: Sa_85_na@hotmail.co.il

² **English Language Teacher** – Abu Snan Secondary School, Palestine.

Email: Sbrina.d4@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/56>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/71/56>

Received at 10/12/2025

Accepted at 17/12/2025

Published at 01/01/2026

Abstract

The study aimed to reveal the role of psychological immunity in reducing the phenomenon of school dropout among preparatory school students in the village of Iksal, Nazareth District. The descriptive and predictive method was employed due to its suitability for the study's objectives. The study sample consisted of 144 male and female students in the preparatory stage and 20 male and female teachers teaching this stage.

The results indicated that the overall level of psychological immunity among the students was high, covering all its dimensions, including emotional flexibility, social support and adaptation, and control. The findings also showed that the level of school dropout—according to teachers—was high, particularly among students with behavioral problems, low academic achievement, frequent absenteeism, and limited participation in school activities.

The results further revealed no statistically significant differences in psychological immunity attributed to grade level (7th, 8th, 9th), nor were there differences in school dropout attributed to teachers' gender or years of experience. Linear regression analysis showed a significant positive effect of: Emotional flexibility, and social support and adaptation on reducing school dropout, while the control dimension showed no significant effect.

The study recommended adopting a comprehensive approach to addressing student dropout, emphasizing the need to consider the interrelated individual, social, economic, and cultural factors shaping students' lives. It also stressed the importance of strengthening psychological immunity and creating a supportive educational environment involving the school, family, and community.

Key Words: psychological immunity, school dropout, middle school students.

المقدمة:

أن العقدين الماضيين قد شهدا تسارعاً كبيراً في التغيرات البيئية والاجتماعية والتكنولوجية، الأمر الذي ألقى بظلاله على الصحة النفسية والجسدية للأفراد عامة، وللأطفال والمراهقين بشكل خاص. ورغم أن المجتمعات تسعى للتعامل مع الملوثات البيئية والفيروسات والالتهابات عبر أساليب الوقاية الجسدية، فإن الجوانب النفسية لا تزال تحظى بقدر أقل من الاهتمام، رغم كونها محورياً أساسياً في قدرة الجيل الناشئ على التكيف مع الظروف المتغيرة.

ومن خلال الاطلاع على واقع التربية الحديثة، نلاحظ أن أنماط التنشئة الأسرية تتأرجح بين الحماية المفرطة والإهمال التربوي، وكلاهما يعيق بناء الحصانة النفسية لدى الأبناء، ويحد من قدرتهم على مواجهة الضغوط الطبيعية اليومية. كما نلاحظ تغييراً واضحاً في تفاعل الأطفال والمراهقين مع محيطهم الواقعي، نتيجة الانتشار الواسع للهواتف الذكية ووسائل الاتصال الحديثة، مما أثر على تطور مهاراتهم الاجتماعية والتنظيمية وحل المشكلات (Gupta & Nebhinani, 2020).

ومع ازدياد الضغوط الاجتماعية والاقتصادية والصحية في العصر الحديث، تبرز مرحلة المراهقة كأحد أكثر المراحل العمرية هشاشة، حيث يتعرض المراهقون لضغوط نفسية وأكاديمية تستدعي اهتماماً تربوياً متخصصاً، وتمكيناً مستمراً لهم لمواجهة هذه التحديات بأساليب فعالة تساعدهم على النمو السليم والتكيف الصحي (عبد الحليم، 2024).

وفي ضوء ذلك، يبرز مفهوم الحصانة النفسية الذي حظي باهتمام كبير في علم النفس المعاصر كإحدى الركائز الأساسية التي تمكن الفرد من التعامل مع الضغوط والتعافي من الأزمات. وتشكل هذه الحصانة عبر التفاعل بين أساليب التنشئة الأسرية والدعم المجتمعي، وتؤثر بشكل مباشر في قدرة الطالب على مواجهة المشكلات الأكاديمية والاجتماعية التي يمر بها خلال سنوات الدراسة (خوجة، 2019).

وعلى الجانب الآخر، تُعد ظاهرة التسرب المدرسي من الظواهر التربوية الأكثر خطورة؛ نظراً لانعكاساتها السلبية على الطلبة والمجتمع، إذ تتسبب بارتفاع معدلات البطالة وتعميق الفجوات الاجتماعية وإعاقة عمليات التنمية. ورغم اختلاف حدتها بين المجتمعات، إلا أنها تبقى تحدياً عالمياً يتطلب دراسة معمقة وفهماً دقيقاً لعوامل نشأته وتأثيراته (عنانزة والعزام، 2024). وتشكل الحصانة النفسية لدى الأفراد منذ الطفولة من خلال أساليب التنشئة الاجتماعية وتربية الوالدين، حيث يتأثر الأبناء بسلوكيات الكبار وكيفية تعبيرهم عن المواقف المختلفة، مما يسهم في بناء أفكارهم ومعتقداتهم ومهاراتهم في التفاعل مع محيطهم عبر مراحل حياتهم المختلفة (خوجة، 2019).

وفي المقابل، تُعد ظاهرة التسرب المدرسي من أبرز التحديات التي تواجه الأنظمة التعليمية والمجتمعات، إذ تنتشر في مختلف الدول العربية والأجنبية على حد سواء. وتكمن خطورة هذه الظاهرة في انعكاساتها الاجتماعية والاقتصادية، مثل ارتفاع معدلات البطالة وتراجع فرص التنمية. كما تختلف حدتها باختلاف البيئات والمراحل الدراسية، إلا أنها تظل ظاهرة سلبية ذات آثار عميقة على المجتمع (عنانزة والعزام، 2024).

مشكلة الدراسة:

تُعد مرحلة التعليم الإعدادي من أكثر المراحل الدراسية التي تتطلب دعماً وتوجيهاً مستمرين من الأسرة والمجتمع، نظراً لما يواجهه الفرد خلالها من سلوكيات وأفكار جديدة تتعلق بذاته ومحيطه. ويمر طلبة هذه المرحلة بتغيرات نفسية وجسدية متسارعة تدفعهم للبحث عن الاستقلالية وإثبات الذات، خاصة في إطار علاقاتهم مع أقرانهم من الفئة العمرية نفسها.

وتتطلب هذه المرحلة امتلاك الطلبة لمجموعة من المهارات الذاتية والاجتماعية التي تساعدهم على تحويلها إلى مرحلة نمائية بنّاءة، تمهّد لمراحل عمرية لاحقة أكثر نضجاً واستقراراً. ومن هنا تبرز الحاجة إلى توفير حصانة نفسية عالية، إضافة إلى مواقف تربوية متسقة من قبل الوالدين والمجتمع، بما يعزز قدرة طلبة المرحلة الإعدادية على مواجهة ضغوط الحياة والتعافي المستمر من التحديات التي تواجههم.

وقد أكدت دراسة عبد الحليم (2024) ودراسة عنانزة والعزام (2024) على أهمية مرحلة المراهقة وضرورة الاهتمام بخصوصيتها، نظراً لما تتميز به من تغيرات جسدية وانفعالية واجتماعية تؤثر في قدرة الطالب على التكيف. كما شددت دراسات أخرى، مثل دراسة نبيهاني وقبتا (2020) ودراسة أجب واوين (2024)، على أهمية توفير الدعم للمراهقين، نظراً لما يتعرضون له من مشكلات دراسية وضغوط نفسية، والتي تتطلب تدخلاً تربوياً ومجتمعياً فعالاً لتعزيز الحصانة النفسية وتحقيق نمو سليم ومتوازن.

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الحصانة النفسية للطلبة في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة تعزى للصف الدراسي (سابع، ثامن، تاسع)؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التسرب المدرسي للطلبة في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة تعزى لخبرة المعلم وجنسه؟

تتبع أهمية الدراسة من ناحيتين تناولها لفئة عمرية حساسة وهي طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال، الذين يمثلون شريحة المراهقين الأكثر عرضة للتقلبات النفسية وضغوط النمو، مما يجعل دراسة الحصانة النفسية لديهم ضرورة تربوية ونفسية. وإلى جانب ذلك، تُسهم الدراسة في إثراء الأدب النظري المتعلق بمفهوم الحصانة النفسية وظاهرة التسرب المدرسي عبر تقديم إطار معرفي يساعد الباحثين والمرشدين التربويين على فهم أعمق للعوامل المؤثرة في هذه المرحلة. كما تكتسب الدراسة أهميتها التطبيقية من ندرة البحوث التي تناولت الحصانة النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال، تُبرز محدودية البرامج الإرشادية الموجهة لمساعدة الطلبة في مواجهة الضغوط النفسية الحاجة إلى خطط تربوية ومجتمعية أكثر تكاملاً. وتقدّم هذه الدراسة أساساً لتطوير برامج تدخل فعالة تعزّز الحصانة النفسية وتحدّ من السلوكيات المرتبطة بالتسرب المدرسي، خاصة لدى طلبة المرحلة الإعدادية الذين يتأثرون بدرجة كبيرة بالأسرة والمجتمع ويحتاجون إلى رعاية تربوية متخصصة لضمان نموهم السليم.

أهداف الدراسة:

تسعى الباحثتان من إجراء هذه الدراسة للتعرف إلى:

مستوى الحصانة النفسية لطلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال.

الكشف عن طبيعة العلاقة بين الحصانة النفسية وأسباب التسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال.

تقديم حلول مقترحة للحد من ظاهرة التسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال وربط ذلك بالحصانة النفسية لهم.

التعريفات:

الحصانة النفسية: تُعرّف الحصانة النفسية اصطلاحاً بأنها تمتع الطلاب بخصائص وسمات شخصية تمكّنهم من تحمل الظروف الضاغطة ومواجهة الأحداث الصعبة التي يتعرضون لها، بما يعزز قدرتهم على التكيف والصمود (معوض، 2023). وتعريف الباحثان لها أنها قدرة الطلاب على التعامل الفعال مع الأزمات والضغوط النفسية، وما ينتج عنها من مشاعر وأفكار، بما يجعلهم في مأمن من آثارها السلبية.

التسرب المدرسي: يُقصد به اصطلاحاً عملية متدرجة من فقدان الاهتمام بالمدرسة، تحدث نتيجة تراكم مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في النظام التعليمي، مما يؤدي إلى انسحاب الطالب من مسيرته الدراسية (بن خليفة وبوطبال، 2018).

طلبة المرحلة لإعدادية: يقصد بهم اصطلاحاً الفئة العمرية التي تلتحق بالمرحلة الدراسية اللاحقة للمرحلة الابتدائية، حيث تهدف المدرسة في هذه المرحلة إلى تطوير مهاراتهم ومعارفهم وتأهيلهم للانتقال إلى مراحل تعليمية أعلى (خضير وآخرون، 2016). وتعريف الباحثان لهم أنهم الطلبة المسجلون في المرحلة الإعدادية ضمن مسيرتهم المدرسية، والذين تُعدّ هذه المرحلة ضرورية لتهيئتهم للانتقال إلى المرحلة التالية.

حدود الدراسة:

تتوضح حدود الدراسة فيما يلي:

الزمانية: يتوقع إن يتم إجراء هذه الدراسة في العام الدراسي 2025 / 2026 م.

المكانية: تقتصر حدود إجراء الدراسة على مدارس قرية إكسال في قضاء الناصرة.

الموضوعية: اقتصرت الدراسة على البحث في مفهوم الحصانة النفسية ودورها في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي.

البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال ومجموعة من المعلمين لهذه المرحلة.

الأدب النظري:**أولاً: الحصانة النفسية:**

قدم العديد من علماء النفس والتربويين دراسات تناولت الحصانة النفسية من مختلف الجوانب التي تعمل على تقديم أفضل الممارسات للأفراد لمواجهة الضغوطات التي تواجهها، وستتناول الباحثة موضوع الحصانة النفسية من الجوانب التالية: وعرفت الخطاب (2021)، الحصانة النفسية بأنها: القوة الداخلية التي تمكّن الفرد أثناء وبعد التعرض للضغوط من النقاط أنفاسه والتحكم بذاته والسيطرة على مشاعره وسلوكياته، حتى لا تقلت منه؛ ما يضمن له الاستمرارية بفعالية في الحياة على قسوتها.

وأورد سويعد (2016)، مفهوماً للحصانة النفسية بأنه: امتلاك الفرد لمجموعة من السمات والمهارات الشخصية التي تجعل الفرد قادراً على تحمل التأثيرات والانتهاكات النفسية وما ينتج عنها من مشاعر وأفكار تجعله يشعر في أمان مما يعاني منه أقرانه ممن واجهوا نفس الظروف.

مما تقدم ترى الباحثان أن جميع المفاهيم التي عرفت مفهوم الحصانة تجتمع في أنها تشير إلى القدرة على التعامل مع

الضغط بشكل جيد وإدارة حالات التوتر والأزمات، وهي التي تسمح لنا بالتعامل مع الأزمات والتغلب عليها لكي نصبح أقوى نتيجة لهذه المواجهة.

تُعد الحصانة النفسية في المرحلة الإعدادية ذات أهمية كبيرة، إذ تمثل مرحلة نمو محورية في مسيرة الفرد التعليمية، حيث تُصقل فيها المهارات والقدرات الأساسية لبناء قاعدة متينة للإنجازات الأكاديمية والشخصية والمهنية المستقبلية. وتتزامن هذه المرحلة مع بداية مرحلة المراهقة، وهي فترة تتسم بتحديات عديدة، منها المتطلبات الأكاديمية المتزايدة، والتغيرات الجسدية والهرمونية الكبيرة، والتحول الاجتماعي والعاطفي المعقد (أغاب وأوين، 2024).

وتؤكد الدراسات الحديثة الدور الحيوي للحصانة النفسية في تعزيز الأداء الأكاديمي والرفاهية النفسية للطلاب. فقد وجد بيترمان (2022) أن الطلاب ذوي المستويات العالية من الحصانة النفسية يظهرون قدرة أكبر على التكيف مع التغيرات في البيئة التعليمية، ومستويات أقل من القلق والتوتر المرتبط بالدراسة، كما يتحسن لديهم التفاعل الاجتماعي مع الأقران والمعلمين، وتزداد دافعيتهم نحو التعلم وتحقيق الإنجازات الأكاديمية.

ومن حيث تعزز الحصانة النفسية في المدارس، يقترح كلاً من كيام وتشوي (2021)، عدة استراتيجيات لتعزيزها ضمن البيئة المدرسية، مثل:

تطوير برامج تدريبية لتنمية مهارات التفكير الإيجابي وحل المشكلات.

توفير الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب.

تعزيز التواصل الفعال بين المدرسة والأسرة.

تشجيع الأنشطة اللامنهجية التي تعزز الثقة بالنفس والتفاعل الاجتماعي.

تدريب المعلمين على تقنيات دعم الحصانة النفسية في الفصول الدراسية.

في مجتمع اليوم سريع التطور، والذي يتميز بالتفاعلات الاجتماعية المعقدة والتطورات المستمرة، فإن امتلاك حصانة نفسية قوية أمر ضروري ليس فقط للحفاظ على الصحة العقلية ولكن أيضاً لحل المشكلات بشكل فعال والتعاملات الشخصية (اليومي 2019).

معوقات الحصانة النفسية:

على الرغم من الدور الجوهري الذي تؤديه الحصانة النفسية في تمكين الطلبة من مواجهة الضغوط والتحديات، إلا أن عدداً من العوامل قد يعيق تنميتها لدى المراهقين، خصوصاً خلال المرحلة الإعدادية التي تشهد تغيرات انفعالية وجسدية واجتماعية متسارعة. ومن أبرز هذه المعوقات ضعف أساليب التنشئة الأسرية، سواء عبر الحماية المفرطة أو الإهمال، مما يحد من اكتساب الطالب للخبرات الضرورية في التعامل مع المواقف الضاغطة (ماستن، 2014). كما يسهم غياب الدعم الاجتماعي الفعال من الأسرة والمدرسة في إضعاف مهارات التكيف والتنظيم الانفعالي لدى الطلبة (أونغار، 2012). وتُعد البيئة المدرسية السلبية المتمثلة في ضعف العلاقة بين الطالب والمعلم، وقلة الأنشطة الداعمة، وغياب خدمات الإرشاد النفسي عاملاً إضافياً يفاقم هشاشتهم النفسية ويحد من فرص نمو مرونة فعالة (بنارد، 2004؛ رتر، 2012).

وتشير منظمة الصحة العالمية (هو، 2021) إلى أن الطلبة يواجهون مجموعة واسعة من التحديات التي تُضعف الحصانة النفسية، ومن أبرزها غياب البيئة الداعمة داخل المدرسة. ويُعد وجود أخصائي نفسي مؤهل ضرورة لتعزيز الصحة النفسية

ومتابعة الطلبة، خاصة أن دوره يختلف عن دور المرشد الاجتماعي، إذ يركز على الاحتواء النفسي وفهم مشاعر الطلاب الذين قد يخشون التعبير عنها. كما يواجه الأخصائي النفسي تحديات عدة عند التعامل مع الطلبة، مثل عدم قدرة بعضهم على فهم مشاعرهم أو تسميتها، وخوفهم من ردود فعل الأسرة، بالإضافة إلى غياب الوعي الأسري الذي يؤدي إلى ضعف متابعة الخطة العلاجية ويحد من نجاحها (الشريف، 2020).

وتبرز أيضًا تحديات نفسية شائعة داخل البيئة المدرسية، مثل التوتر والقلق الأكاديمي، وضعف الثقة بالنفس، وصعوبة التعبير عن الذات، خاصة لدى الطلبة القادمين من خلفيات ثقافية متنوعة، مما يزيد من صعوبة التكيف مع البيئة المدرسية الجديدة (أحمد، 2021). وللتعامل مع هذه الصعوبات، تعتمد المدارس على آليات متنوعة للتعرف على المشكلات النفسية، مثل الملاحظة المباشرة، والتواصل مع المعلمين، وتقديم جلسات الاستماع، وإجراء الاستبانات الدورية، بهدف توفير بيئة آمنة تُعزز النمو الشخصي والاجتماعي للطلبة.

ويُعد دور الأهل عاملاً أساسياً في دعم الصحة النفسية للطلبة، إذ يتطلب الأمر تعاوناً مستمراً بين الأسرة والمدرسة من خلال التواصل الفعال، وتزويد الأهل بالإرشادات اللازمة لمساندة أبنائهم داخل المنزل. وتؤكد الأدبيات على أهمية تنظيم ورش توعية للأهل لمساعدتهم على فهم اضطرابات أبنائهم وأساليب التعامل معها، إذ يسهم التقييم المشترك بين الأسرة والمدرسة في تعزيز فعالية الدعم وتحسين الحالة النفسية للطلبة بصورة ملموسة (السيد، 2015).

ثانياً: التسرب المدرسي:

مفهوم التسرب المدرسي:

يختلف مفهوم التسرب المدرسي أو الانقطاع عن الدراسة من بلد لآخر بحسب سياسة التعليم المتبعة في البلد نفسه، فبعض الدول تشير إلى التسرب على أنه ترك التلميذ للمدرسة قبل إنهاء الصف السادس الابتدائي، فيما ترى دول أخرى أنه يشمل كل تلميذ يترك المدرسة قبل إكمال المرحلة المتوسطة، ودول أخرى تعتبره ترك المدرسة قبل إتمام المرحلة الثانوية (كلوب، 2020).

وعرّف كل من بن خليفة وبوطبال (2018) التسرب المدرسي بأنه الانقطاع النهائي عن مزاولة الدراسة النظامية بالمؤسسات التربوية الرسمية، سواء أكان هذا الانقطاع إرادياً أم إجبارياً ناتجاً عن فصلهم من الدراسة لأي سبب كان.

كما عرفه بناج (2024) بأنه تغيير سلوكي يتوقف فيه الطلاب عن الذهاب إلى المدرسة، مع تأكيد أن عوامل مختلفة داخل بيئة الطالب يمكن أن تسهم في هذا السلوك. وأشار عبد (2025) إلى أن التسرب المدرسي هو انقطاع الطالب عن المدرسة انقطاعاً كلياً أو جزئياً، مادياً أو معنوياً، بالشكل الذي يمنع الطلبة المتسربين من إكمال دراستهم وتحقيق أهدافهم المستقبلية.

ومن هذا المنطلق ترى الباحثتان أن التسرب المدرسي ظاهرة غير مألوفة تؤدي إلى تدني المستوى الأكاديمي للطالب، مما يعيقه عن بناء مستقبله الذي يسعى لتحقيقه.

أنواع التسرب المدرسي:

تتخذ ظاهرة التسرب المدرسي عدة أشكال، من أبرزها التسرب الخفي الذي يستمر فيه الطالب بالدوام شكلياً رغم غيابه المتكرر وتدني تحصيله، والتسرب الظاهري الذي يبدأ بانقطاع لساعات ثم لأيام وصولاً لترك المدرسة بالكامل، إضافة إلى التسرب الطوعي الذي يختار فيه الطالب ترك الدراسة قبل إنهائها، والتسرب القسري الناتج عن عوامل اقتصادية أو تعليمية

أو تكرار الرسوب. ولمواجهة هذه الظاهرة، تشير الأدبيات إلى مجموعة من الإجراءات، منها توفير الدعم المادي للأسر الفقيرة، وإتاحة فرصة العودة للتعليم للمتسربين، وتعزيز دور منظمات المجتمع المدني في تطوير البنية التعليمية، والاهتمام بالأنشطة المدرسية التي تنمي الانتماء إلى جانب تأهيل المعلمين للتعامل مع الاضطرابات السلوكية، يشير الخبراء إلى أهمية زيادة دعم التعليم حكوميًا وتفعيل التشريعات الملزمة بالالتحاق المدرسي، فضلاً عن متابعة حالات التسرب من خلال إدارات متخصصة داخل المدارس، وزيادة عدد الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين، وتفعيل دور مجالس الآباء في دعم الأسر ومعالجة العوامل التي قد تدفع الأبناء لترك الدراسة (منظمة الأمم المتحدة للطفولة، 2020؛ الشريف، 2020).

الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة موضوع الحصانة النفسية والتسرب المدرسي من زوايا متعددة، مؤكدة العلاقة الوثيقة بين البيئة النفسية للطالب والسلوك الدراسي. فقد ركزت الدراسات العربية، مثل دراسة بن خليفة وبوطبال (2018) في الجزائر، على البيئة المدرسية المدركة كعامل مؤثر على التسرب لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مستخدمة استبيانًا شمل 202 تلميذًا، وأظهرت أن العوامل التعليمية كانت الأكثر تأثيرًا، تلتها العوامل الاجتماعية والنفسية، ثم البيئة المدرسية، مع التوصية بإعداد برامج إرشادية لمعالجة الجوانب النفسية المرتبطة بالظاهرة. وأظهرت دراسة محمد (2022) في كلية التربية باستخدام استبيان على 713 طالبًا وطالبة، أن هناك مستويات متوسطة للتسويق الأكاديمي والحصانة النفسية، مع فروق دالة تعزى للجنس والسنة الدراسية والتخصص، وعلاقة سلبية بين التسويق والحصانة النفسية. كما أظهرت دراسة عبد الحليم (2024) في محافظتي رام الله والبيرة بفلسطين، باستخدام استبيان على 135 طالبًا وطالبة، وجود علاقة إيجابية بين الحصانة النفسية والضغط النفسي، مع مستوى مرتفع للحصانة ومتوسط للضغط النفسي، مؤكدة الحاجة إلى برامج تربوية داعمة للمراهقين. وأخيرًا، تناولت دراسة عبد (2025) في محافظة بغداد بالعراق أسباب التسرب الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، باستخدام استبيان على 100 طالب وطالبة، وخلصت إلى أن العوامل الاقتصادية والتربوية والصحية والنفسية والاجتماعية تشكل أبرز دوافع التسرب، مع ارتفاع نسبته بين الذكور مقارنة بالإناث.

وفيما يتعلق بالدراسات الأجنبية، أظهر AGGAB & AOUIIN (2024) تطوير مقياس سيكومتري للحصانة النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية بكفاءة عالية في الصدق والثبات، مما يعزز إمكانية استخدامه تشخيصيًا في البيئة المدرسية. كما بينت دراسة Mahawesh (2024) فاعلية برامج التنظيم الذاتي الانفعالي في تعزيز الحصانة النفسية لدى معلمات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مؤكدة دور الإرشاد الانفعالي في دعم القدرة على التكيف. أما في مجال التسرب المدرسي، فقد أشارت مراجعة Banaag et al (2024) إلى أن العوامل الأسرية والمدرسية والاقتصادية تمثل المحرك الأبرز للسلوك التسربي، مع التأكيد على أهمية التدخلات الشمولية التي تجمع بين الدعم النفسي والاجتماعي والتعليمي. كما دعمت مراجعة Faisal (2023) هذا الاتجاه، مشيرة إلى أن السلوكيات والتوجهات الفردية يمكن أن تعمل كمؤشرات مبكرة للتسرب، مما يبرز ضرورة تطوير برامج وقائية قائمة على فهم هذه الأنماط السلوكية.

وبذلك تعكس الدراسات العربية والأجنبية تكاملًا واضحًا بين دور الحصانة النفسية كحاجز وقائي، ودور العوامل البيئية والسلوكية كعوامل خطر ينبغي معالجتها في إطار واحد متكامل للحد من التسرب المدرسي وتعزيز النمو النفسي والاجتماعي للطلبة.

التعليق على الدراسات السابقة:

أظهرت مراجعة الأدبيات أن الدراسة الحالية تتقاطع مع عدد من الدراسات السابقة في تركيزها على دور الحصانة النفسية لدى الطلبة وعلاقتها بالظواهر التربوية، حيث اتفقت مع دراسات عبد (2025)، ومحمد (2022)، وعبد الحليم (2024)، وAGGAB & AOUIIN (2024) في أهدافها المتعلقة بالكشف عن مستوى الحصانة النفسية لدى طلبة المدارس، كما

تشابهت معها في اعتماد المنهج الوصفي أو السيكميومي واستخدام الاستبيان كأداة رئيسة لجمع البيانات، بالإضافة إلى اشتراكها مع عدد من الدراسات في اختيار عينات من طلبة المدارس. إلا أن بعض الدراسات مثل Banaag et al (2024) و Faisal (2023) اتجهت إلى دراسة العوامل الاقتصادية والاجتماعية للتسرب بدل التركيز على الحصانة النفسية، كما اختلفت دراسات أخرى في مناهجها المعتمدة على المراجعات الأدبية أو في عيناتها التي تناولت طلبة الجامعات. وفي ضوء ذلك، استقادت الدراسة الحالية من هذه الأعمال في بناء إطارها النظري وتطوير أدواتها وتحليل نتائجها، بينما تميزت بتناولها المحدد لدور الحصانة النفسية في الحد من التسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في بيئة محلية خاصة، وبطرحها مقترحات عملية لمساندة الأسر والمعلمين والمرشدين في مواجهة هذه الظاهرة.

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثتان في إتمام دراستها واستخراج نتائجها على المنهج الوصفي التنبؤي؛ وذلك لملائمته لأغراض الدراسة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (144) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية و (20) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة.

التحليل الإحصائي:

مقياسي الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين هما:

أولاً: مقياس الحصانة النفسية

قامت الباحثتان بتطوير مقياس الحصانة النفسية من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة (بنعمور وبلاحي، 2024؛ شابان وأحمد، 2020؛ غوبتا ونيهناني، 2020). وقد تكون المقياس من (21) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، بواقع (7) فقرات لكل بُعد، وهي: المرونة الانفعالية، والتحكم والسيطرة، والدعم الاجتماعي والتكيف

وللتحقق من صدق المحتوى لمقياس الحصانة النفسية؛ فقد تم عرضه على مجموعة مكونة من (10) مُحَكِّمين في مجالات علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، ومناهج اللغة العربية، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول المقياس من حيث الصياغة اللغوية ومدى وضوحها، وأي تعديلات يرونها مناسبة. وقد اعتمدت الباحثة الفقرة التي أجمع عليها (8) محكمين فأكثر أي ما نسبته (80%) من المُحَكِّمين. وبهذا بقي المقياس مكون من (21) فقرة. فيما تم التأكد من دلالات ثبات المقياس عن طريق حساب ثبات الاتساق الداخلي من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا، والتي أظهرت القيم لكل بُعد من أبعاد الحصانة النفسية؛ المرونة الانفعالية، والتحكم والسيطرة، والدعم الاجتماعي والتكيف على التوالي (0.78، 0.81، 0.80)، وللمقياس ككل (0.80).

ثانياً: مقياس التسرب المدرسي

قامت الباحثتان بتطوير مقياس التسرب المدرسي من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة (ألكسندر وآخرون، 1997؛ دول وآخرون، 2013؛ رومبرغر ولیم، 2008؛ باتين-بيرسون وآخرون، 2000). وقد تكون المقياس من (15) فقرة تقيس التسرب المدرسي من وجهة نظر المعلمين.

وللتحقق من صدق المحتوى لمقياس التسرب المدرسي؛ فقد تم عرضه على مجموعة مكونة من (10) مُحَكِّمين في مجالات علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، ومناهج اللغة العربية، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول المقياس من حيث

الصياغة اللغوية ومدى وضوحها، وأي تعديلات يرونها مناسبة. وقد اعتمدت الباحثتان الفقرة التي أجمع عليها (8) محكمين فأكثر أي ما نسبته (80%) من المحكمين. وبهذا بقي المقياس مكون من (15) فقرة. فيما تم التأكد من دلالات ثبات المقياس عن طريق حساب ثبات الاتساق الداخلي من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا، والتي بلغت قيمته للمقياس ككل (0.92).

معيار تصحيح المقياسين

تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدرج النسبي بغرض تصنيف الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياسين إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي: مرتفع وتُعطى للحاصلين على درجة أكبر من (3.66)، متوسط وتُعطى للحاصلين على درجة تتراوح من (2.34) وحتى (3.65)، مُنخفض وتُعطى للحاصلين على درجة أقل من (2.33).

النتائج ومناقشتها

ما مستوى الحصانة النفسية للطلبة في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة من وجهة نظر الطلبة؟ للإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحصانة النفسية للطلبة في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة من وجهة نظر الطلبة، كما هو موضح في الجدول (1):

الجدول (1) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحصانة النفسية للطلبة في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة من وجهة نظر الطلبة

الرتبة	البُعد/ المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	المرونة الانفعالية	4.15	0.75	مرتفع
2	الدعم الاجتماعي والتكيف	4.12	0.77	مرتفع
3	التحكم والسيطرة	4.11	0.72	مرتفع
	الحصانة النفسية ككل	4.12	0.73	مرتفع

يلاحظ من نتائج الجدول (1) أن مستوى الحصانة النفسية ككل لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة من وجهة نظر الطلبة كانت ضمن المستوى المرتفع، بوسط حسابي (4.12)، وانحراف معياري (0.73). فيما جاء بُعد المرونة الانفعالية بالمرتبة الأولى ضمن المستوى المرتفع، بوسط حسابي (4.15)، وانحراف معياري (0.75). يليه في المرتبة الثانية بُعد الدعم الاجتماعي والتكيف ضمن المستوى المرتفع، بوسط حسابي (4.12)، وانحراف معياري (0.77). يليه في المرتبة الثالثة بُعد التحكم والسيطرة ضمن المستوى المرتفع، بوسط حسابي (4.11)، وانحراف معياري (0.72). وهذا يدل على أن الطلبة في المرحلة الإعدادية يتمتعون بدرجة عالية من الحصانة النفسية بحسب إجاباتهم، وهي نتيجة متوافقة مع نتائج دراسة عبد الحليم (2024)، ودراسة محمد (2022)، بينما اختلفت مع نتائج دراسة أفعاب وأوين (2024).

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التسرب المدرسي في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة من وجهة نظر المعلمين جاء مرتفعاً، بوسط حسابي (4.23) وانحراف معياري (0.43)، مما يشير إلى أن التسرب يُعد مشكلة تربوية واضحة في هذه المرحلة.

وترى الباحثتان أن هذا الارتفاع يعكس تعدد العوامل المؤدية للتسرب، وفي مقدمتها المشكلات السلوكية، وضعف العلاقة بين الطلبة والمعلمين، وانخفاض الدافعية للتحصيل، وكثرة التغيب، إلى جانب المشكلات الأسرية والاقتصادية. وتؤكد

الباحثان أن تفاعل هذه العوامل معًا، خاصة في المرحلة الإعدادية التي تتسم بحساسية نفسية وانفعالية، يزيد من احتمالية الانقطاع عن الدراسة.

كما تشير النتائج إلى وعي المعلمين بأهمية برامج التدخل الوقائي، إلا أن استمرار ارتفاع مستوى التسرب يدل على وجود فجوة بين هذا الوعي والتطبيق الفعلي داخل المدارس. وعليه، ترى الباحثتان ضرورة تبني تدخلات تربوية ونفسية شمولية، تركز على تعزيز الحصانة النفسية، وتحسين المناخ المدرسي، وتفعيل دور الإرشاد التربوي، بما يسهم في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي.

كيف يفسر المعلمون أسباب ارتفاع مستوى التسرب المدرسي في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال؟

للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التسرب المدرسي في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة من وجهة نظر المعلمين، كما يوضحه الجدول (2):

الجدول (2) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التسرب المدرسي في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة من وجهة نظر المعلمين

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	5	يرتفع معدل التسرب الدراسي بين الطلبة الذين يعانون من مشاكل سلوكية.	4.40	0.60	مرتفع
2	9	الطلبة الذين يشعرون بالانفصال عن المعلمين هم أكثر عرضة للتسرب.	4.40	0.82	مرتفع
3	1	يتعرض العديد من الطلبة لخطر التسرب الدراسي بسبب ضعف التحصيل الدراسي.	4.35	0.49	مرتفع
4	4	يساهم ضغط الأقران بشكل كبير في التسرب الدراسي.	4.35	0.49	مرتفع
5	6	الطلبة الذين يتغيّبون عن المدرسة بشكل متكرر هم أكثر عرضة للتسرب.	4.35	0.59	مرتفع
6	3	الطلبة الذين يفنقرون إلى الحافز هم أكثر عرضة للتسرب.	4.30	0.66	مرتفع
7	7	يزيد نقص مشاركة الوالدين من خطر التسرب.	4.30	0.66	مرتفع
8	2	تُعد المشاكل الأسرية سبباً رئيسياً لترك الطلاب للمدرسة مبكراً.	4.25	0.44	مرتفع
9	13	يُعد التمر والإقصاء الاجتماعي من العوامل الرئيسية في تسرب الطلاب.	4.20	0.70	مرتفع
10	15	يمكن لبرامج التدخل الوقائي في المدارس أن تقلل من معدل التسرب.	4.20	0.52	مرتفع
11	10	تُعد الصعوبات الاقتصادية في منزل الطالب سبباً شائعاً للتسرب.	4.15	0.67	مرتفع
12	1	يؤدي غياب خدمات الإرشاد الداعمة إلى زيادة معدلات التسرب.	4.15	0.49	مرتفع
13	8	تساهم البيئة المدرسية السيئة في تسرب الطلبة.	4.05	0.83	مرتفع
14	11	الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم غير مشخصة هم أكثر عرضة للتسرب.	4.05	0.69	مرتفع
15	14	الطلبة الذين لا يشاركون في الأنشطة المدرسية هم أكثر عرضة للتسرب.	3.95	0.76	مرتفع
		مستوى التسرب المدرسي في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال	4.23	0.43	مرتفع

يلاحظ من نتائج الجدول (2) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.95-4.40)، إذ جاءت الفقرة رقم (5) والتي تنص على " يرتفع معدل التسرب الدراسي بين الطلبة الذين يعانون من مشاكل سلوكية " في المقام الأول، بمتوسط حسابي (4.40)، وانحراف معياري (0.60)، وبدرجة ممارسة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة (14) والتي تنص على " الطلبة الذين لا يشاركون في الأنشطة المدرسية هم أكثر عرضة للتسرب " بالترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (3.95)، وانحراف معياري (0.76)، وبدرجة ممارسة مرتفعة. فيما جاء مستوى التسرب المدرسي في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة من وجهة نظر المعلمين ضمن المستوى المرتفع، بوسط حسابي (4.23)، وانحراف معياري (0.43). وهي نتيجة متوافقة مع نتائج دراسة عبد (2025)، ومختلفة مع نتائج دراسة بن خليفة وبوطبال (2018).

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الحصانة النفسية للطلبة في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة تعزى للصف الدراسي (سابع، ثامن، تاسع)؟

للإجابة عن السؤال الثالث، تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الحصانة النفسية للطلبة في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة تعزى للصف الدراسي (سابع، ثامن، تاسع)، وذلك كما يوضحه الجدول (3):

الجدول (3) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الحصانة النفسية للطلبة في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة تعزى للصف الدراسي (سابع، ثامن، تاسع)

صف الطالب (سابع، ثامن، تاسع)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المرونة لانفعالية	4.30	0.70
	4.23	0.90
	4.09	0.71
	4.15	0.75
	4.25	0.66
التحكم والسيطرة	4.22	0.89
	4.05	0.68
	4.11	0.72
	4.21	0.69
الدعم لاجتماعي والتكيف	4.25	0.92
	4.06	0.73
	4.12	0.77

يلاحظ من الجدول (3)، وجود فروق ظاهرية في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الحصانة النفسية للطلبة في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة تعزى للصف الدراسي (سابع، ثامن، تاسع)، ولتحقق من جوهرية الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد للكشف عن الفروق في الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الحصانة النفسية للطلبة في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة حسب متغير الصف الدراسي (سابع، ثامن، تاسع)، وذلك كما يوضحه الجدول (4)

الجدول (4) نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد عديم التفاعل حسب اختبار وليكس لامبدا

الأثر	القيمة	T	فرضيات	خطأ	الدلالة
			درجات الحرية	درجات الحرية	
صف الطالب	0.973	.503 ^b	6.000	218.000	0.806
وليكس لمبدا					

يلاحظ من جدول (4)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الحصانة النفسية للطلبة في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة تعزى للصف الدراسي (سابع، ثامن، تاسع). وللتحقق من كل بُعد من أبعاد مقياس الحصانة النفسية على حدة، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وذلك كما يوضحه الجدول (5):

الجدول (5) نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس الحصانة النفسية للطلبة في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة تعزى للصف الدراسي (سابع، ثامن، تاسع)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	ف	الدلالة
المرونة لانفعالية	0.792	2	0.396	0.703	0.497
صف الطالب	0.883	2	0.441	0.841	0.434
الدعم الاجتماعي والتكيف	0.809	2	0.405	0.687	0.505
المرونة الانفعالية	62.554	111	0.564		
التحكم والسيطرة	58.273	111	0.525		
الدعم الاجتماعي والتكيف	65.350	111	0.589		
المرونة الانفعالية	63.346	113			
التحكم والسيطرة	59.155	113			
الدعم الاجتماعي والتكيف	66.160	113			

يلاحظ من جدول (5)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس الحصانة النفسية للطلبة في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة تعزى للصف الدراسي (سابع، ثامن، تاسع).

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التسرب المدرسي للطلبة في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة تعزى لخبرة المعلم وجنسه؟

للإجابة عن السؤال الرابع، تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس

التسرب المدرسي للطلبة في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة تعزى لخبرة المعلم وجنسه، وذلك كما يوضحه الجدول (6):

الجدول (6) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التسرب المدرسي للطلبة في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة تعزى لخبرة المعلم وجنسه

الجنس الخبرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	أقل من 10 سنوات	4.17
	10 سنوات فأكثر	3.53
	الكلية	0.61
انثى	أقل من 10 سنوات	4.37
	10 سنوات فأكثر	4.25
	الكلية	0.35
الكلية	أقل من 10 سنوات	4.28
	10 سنوات فأكثر	4.17
	الكلية	0.44

يلاحظ من جدول (6) وجود فروق ظاهرية في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التسرب المدرسي للطلبة في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة تعزى لخبرة المعلم وجنسه، ولتحقق من جوهرية الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي للكشف عن الفروق في الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التسرب المدرسي للطلبة في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة حسب متغيري الجنس والخبرة، وذلك كما يوضحه الجدول (7):

الجدول (7) نتائج تحليل التباين الثنائي للكشف عن الفروق في الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التسرب المدرسي للطلبة في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة حسب متغيري الجنس والخبرة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	ف	الدلالة
الجنس	0.375	1	0.375	1.998	0.176
الخبرة	0.204	1	0.204	1.090	0.311
الخطأ	3.189	17	0.188		
الكلية	3.622	19			

تشير نتائج جدول (7) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في استجابات المعلمين حول مستوى التسرب المدرسي، سواء بالنسبة لجنس المعلم أو لخبرته. ويعني ذلك أن تقييم المعلمين للتسرب المدرسي متقارب بغض النظر عن كونهم ذكوراً أو إناثاً، أو بحسب سنوات الخبرة المهنية لديهم.

وترى الباحثتان أن هذا التجانس في الرأي يعكس اتفاقاً واسعاً بين المعلمين حول طبيعة مشكلة التسرب المدرسي في المرحلة الإعدادية، مما يشير إلى أن العوامل المؤثرة في التسرب يُنظر إليها كظاهرة عامة ومستقلة عن الخصائص الفردية للمعلم. كما ترى الباحثتان أن هذه النتيجة تؤكد أن التعامل مع التسرب يجب أن يكون مؤسسياً وشمولياً، ويعتمد على استراتيجيات مدروسة تشمل جميع المعلمين، دون التركيز على الفروق الفردية بينهم.

كما تعتقد الباحثتان أن غياب تأثير الجنس أو الخبرة يشير إلى أن التحديات المرتبطة بالتسرب المدرسي واضحة للمعلمين كافة، ما يعزز من أهمية برامج التدريب والتدخل الوقائي الموحدة التي تركز على الفهم العام للظاهرة وأساليب الوقاية والتدخل المبكر.

ما دور الحصانة النفسية في الحد من التسرب المدرسي في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة؟ للإجابة عن السؤال الخامس، تم استخدام الانحدار الخطي البسيط للكشف عن دور الحصانة النفسية في الحد من التسرب المدرسي في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة، وذلك كما يوضحه الجدول (8):

جدول (8) نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط للكشف عن دور الحصانة النفسية في الحد من التسرب المدرسي في المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة

الأثر	B	قيم بيتا	الدالة
ثابت الانحدار	1.1	-	0.001
المرونة الانفعالية	0.42	0.48	0.002
الدعم الاجتماعي والتكيف	0.31	0.35	0.023
التحكم والسيطرة	0.08	0.09	0.421
R ²	0.39	-	-

يلاحظ من جدول (8) وجود أثر موجب ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) للمرونة الانفعالية على التسرب المدرسي، حيث فسر الأثر ما نسبته (0.48) من التباين الكلي في التسرب المدرسي، كما يلاحظ وجود أثر موجب ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) للدعم الاجتماعي والتكيف على التسرب المدرسي، حيث فسر الأثر ما نسبته (0.35) من التباين الكلي في التسرب المدرسي. ولم تظهر النتائج وجود أثر ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) للتحكم والسيطرة على التسرب المدرسي. وهو ما يعني أن ظاهرة التسرب المدرسي هي ظاهرة منتشرة في مختلف المدارس في المرحلة الإعدادية في قرية إكسال حيث تشابهت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عام (2024)، بينما اختلفت مع دراسة فيصل (2023).

بعد إتمام هذه الدراسة وجدت الباحثتان أن تطبيق أسس ومفاهيم الحصانة النفسية ضمن السياق المدرسي للطلبة يتطلب نهجاً شاملاً ومراعاة الظروف الخاصة للطلبة، ويكون ذلك من خلال التركيز على بناء القدرات النفسية والاجتماعية، وتمكين الطلبة وهو ما يعني أن المدارس والمجتمع ككل لهم دوراً حيوياً في دعم الطلاب للتغلب على التحديات الحالية أو المستقبلية. لأن اتباع مثل هذا النهج يساعد الطلبة على التكيف مع الوضع الحالي، كما يساهم في بناء أساس متين لمستقبل أكثر إشراقاً وتماسكاً للجميع.

لخصت الباحثتان بعد إتمام الدراسة إلى عدد من النتائج الهامة في تقديم رؤية أفضل لطلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال، ومن هذه النتائج:

تعد الحصانة النفسية عاملاً مهماً في تكيف الطلاب ونجاحهم لمواجهة التحديات التي تواجههم في المدارس. من خلال فهم أبعاد الحصانة النفسية وتطوير استراتيجيات لتعزيزها، وأنه من الممكن للمدارس والمعلمين وأولياء الأمور المساهمة في بناء جيل أكثر قدرة على التكيف ومواجهة التحديات المستقبلية.

وجود أثر موجب دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) للمرونة الانفعالية على التسرب المدرسي، كما وجد أثر موجب عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) للدعم الاجتماعي والتكيف على التسرب المدرسي، بينما لم تظهر النتائج وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) للتحكم والسيطرة على التسرب المدرسي.

أن مستوى الحصانة النفسية ككل لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرية إكسال قضاء الناصرة من وجهة نظر الطلبة كانت ضمن المستوى المرتفع، من حيث المرونة الانفعالية والدعم الاجتماعي والتكيف والتحكم والسيطرة.

أن معدل التسرب الدراسي مرتفع بين الطلبة الذين يعانون من مشاكل سلوكية ولا يشاركون في الأنشطة المدرسية.

التوصيات:

في ضوء ما تقدم من نتائج توصي الباحثان بما يلي:

ضرورة تكاتف الجهود من قبل المدرسة والمعلمين وأولياء الأمور والمجتمع ككل في إعداد جيل يتمتع بالحصانة النفسية ليتمكن من مواجهة التحديات التي تواجههم حيث ترمى طموحات بناء المستقبل على الأجيال القادمة.

توفير أخصائيين اجتماعيين ونفسيين في المدارس للكشف عن المشكلات التي تواجه الطلاب والسعي لحلها وتشجيع الطلاب عن تخطيها مستقبلاً.

تنظيم ورش عمل وبرامج لتعزيز الصحة النفسية لدى الطلاب لزيادة المناعة النفسية لديهم من قبل الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين مع التركيز على القضايا الأكثر شيوعاً بين الطلبة لحلها.

اتباع نهج شامل لمعالجة سلوك تسرب الطلاب من المدرسة. وينبغي ألا تقتصر التدخلات على معالجة العوامل الفردية فحسب، بل يجب أن تراعي أيضاً ترابط هذه العوامل والسياقات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي يعيش فيها الطلاب. تطبيق سياسات الحد من التسرب المدرسي، وتعزيز مؤشرات الإنذار المبكر، وتحسين فرص الحصول على تعليم جيد، بهدف خلق بيئة داعمة وشاملة.

بالاستناد إلى نتائج الدراسة والتوصيات التي تم تقديمها تفرح الباحثان ما يلي:

إجراء دراسات ميدانية على واقع ظاهرة التسرب المدرسي لدى الطلاب من قبل أصحاب القرار للكشف عن العوامل التي تؤدي إلى التسرب المدرسي ووضع الحلول لها.

إجراء دراسات حول تأثير المحيط الأسري للطلاب للكشف عن مدى دعم أولياء الأمور لأبنائهم في مواجهة الضغوطات التي تواجههم.

إجراء دراسات معمقة حول تأثير العوامل البيئية والمجتمعية مثل العلاقات الاجتماعية ومستوى التعليم على الحصانة النفسية بين الأخصائيين الاجتماعيين والمرشدين التربويين والتركيز على الفروقات النوعية بين الجنسين

المراجع:**أولاً: المراجع العربية:**

أحمد، د. إ. (2021). المتغيرات البيئية والنفسية المرتبطة باضطرابات الكلام الوظيفية عند الأطفال: دراسة ميدانية على المضطربين لغوياً للأسباب النفسية والاجتماعية (رسالة دكتوراه). قسم العلوم الإنسانية، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس.

معوض، د. ص. إ. (2023). الحصانة النفسية وعلاقتها بكل من إدارة الذات وقلق المستقبل لدى طلاب التعليم الثانوي العام. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 122.

Hussein, A. M. (2022). واقع التسرب المدرسي الإلكتروني في الأردن (رسالة ماجستير). جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

عبد، ح. ح. (2025). التسرب الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في محافظة بغداد. مجلة بيت الحكمة، 28(5).
عبد الحليم، أ. و. (2024). العلاقة بين الحصانة النفسية والضغوطات النفسية لدى المراهقين في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر الطلبة. المجلة العلمية، جامعة أسيوط، 40(1).

عنانزة، م.، & العزام، م. (2024). ظاهرة التسرب في المدارس الأردنية وأثرها على المجتمع الأردني: دراسة نظرية. المجلة العربية للنشر العلمي، 7(74).

تقرير: ارتفاع حالات التسرب من المدارس في العام الدراسي 2024/2023 وفق بيانات رسمية. (2025). Al-Ghad. تم الاسترجاع من <https://alghad.com>

“التسرب المدرسي أو تفخيخ مستقبل الأمة”. (2023). Middle East Council of Churches. تم الاسترجاع من <https://www.mecc.org>

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- World Health Organization (2025). <https://www.who.int>.
- AGGAB, Z., & AOUI, B. (2024). Construction of a Psychological Immunity Scale for Middle School Students. *Social Studies and Research Journal* ISSN 2352-9555 V)12) N4.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87–107. <https://doi.org/10.2307/2673158>.
- Banaag, R, A., Sumodevilla, J, L., and Potane, J, D. (2024). Factors Affecting Student Drop-Out Behavior: A Systematic Review. *International Journal of Educational Management and Innovation Vol.5, No.1*, DOI: 10.12928/ijemi. v5i1.9396.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568>.
- Benamour, D., & Belahdj, F. (2024). Degree of psychological immunity in a sample of a middle school teacher in view of some personality variables after Corona pandemic.

Djoussour El-maarefa, 10(2).

- Doll, J. J., Eslami, Z., & Walters, L. (2013). Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: Are they pushed or pulled, or do they fall out? *The High School Journal*, 96(4), 1–17. <https://doi.org/10.1353/hsj.2013.0000>.
- El-Beoumi, S. R. M. (2019). Effectiveness of a Counseling Program to Support Psychological Immunity and Reduce Irrational Thoughts. *Comprehensive Multidisciplinary Electronic Journal for Publishing Scientific and Educational Research (MECSJ)*, 4.
- Faisal, N, M., Abdul-Rahim, P, R., Kaeni, S.S., Hatta, M., & Abu Bakar, A, H. (2023). Understanding School Dropouts Phenomenon among Youths through Behavioural Trends. *AicE-Bs2023Marrakech* <https://www.amerabra.org> 11th ABRA International Conference on Environment-Behaviour Studies.
- Gupta, T., & Nebhinani, N. (2020). Building Psychological Immunity in Children and Adolescents. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 16(2):1-12, DOI: [10.1177/0973134220200201](https://doi.org/10.1177/0973134220200201).
- Gupta, T., & Nebhinani, N. (2020). Building Psychological Immunity in Children and Adolescents. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 16(2), 1-12.
- Kim, J., & Choi, J. (2021). Fostering psychological immunity in educational settings: A comprehensive approach. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 715-730.
- Laufer, M., & Laufer, M. (2018). *Adolescence and developmental breakdown: A psychoanalytic view*. Routledge.
- Mahawesh, A, R. (2024). The Impact of the Method of Emotional selfregulation in Strengthening Psychological Immunity in Female Teachers of Special Needs Children. The set of educational and psychological sciences, Vol 156.
- Oláh, A., Nagy, H., & Tóth, K. G. (2020). Psychological immunity: A new concept in coping with stress. *International Journal of Psychological Research*, 13(2), 19-31.
- Peterman, L. M., Johnson, N. E., & Gardner, S. K. (2022). The role of psychological immunity in academic performance and well-being among college students. *Journal of College Student Development*, 63(2), 135-150.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research* (Policy Brief No. 15). California Dropout Research Project.
- Shapan, N. L., & Ahmed, A. F. (2020). Rationing of Psychological Immunity Scale on a Sample of Visually Impaired Adolescents. *International Journal for Innovation Education and Research*, 8(3), 345-356.
- Wilson, T. (2002). *Strangers to ourselves: discovering the adaptive unconscious*. Includes. the President and Fellows of Harvard. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.

الأثر السياسي في شعر حزب الخوارج في العصر الأموي

د. الفاتح صديق عبد الفراج أحمد¹

¹ أستاذ مشارك، كلية التربية، جامعة كردفان، السودان.

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/57>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/57>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

تناولت هذه الدراسة الأثر السياسي في شعر حزب الخوارج خلال العصر الأموي، بوصفه أحد أبرز أنماط الشعر السياسي في التاريخ الإسلامي المبكر. وهدفت إلى الكشف عن دور الشعر في التعبير عن العقيدة السياسية للخوارج، وتحليل سماته الفنية والفكرية، وبيان مدى إسهامه في تشكيل وعيهم السياسي وتعزيز حضورهم المعارض للدولة الأموية. واعتمدت الدراسة المنهج التاريخي الوصفي التحليلي، من خلال تتبع النصوص الشعرية وتحليل مضامينها في ضوء السياقين الديني والسياسي. وتوصلت إلى أن شعر الخوارج السياسي اتسم بطابع ديني واضح مستمد من القرآن الكريم والسنة النبوية، مما أكسبه جدة في المعاني والغايات، وجعله أداة فاعلة للتحريض على الثورة، وترسيخ مبادئ العدل، ورفض الظلم، والدعوة إلى الحكم الصالح كما تصورته عقيدتهم. كما تميز هذا الشعر بالبساطة والوضوح، والنبرة الحماسية، والابتعاد عن أغراض المدح والغزل، مع تركيزه على قيم الجهاد والشهادة والزهد. وخلصت الدراسة إلى أن الشعر السياسي لم يكن مجرد نتاج أدبي عند الخوارج، بل كان وثيقة فكرية وتاريخية أسهمت في بناء هويتهم السياسية، وتسجيل مواقفهم، وإبراز دور الكلمة في توجيه الأحداث والصراع السياسي في العصر الأموي.

الكلمات المفتاحية: شعر الخوارج، الشعر السياسي، العصر الأموي، الخطاب الديني، المعارضة السياسية.

RESEARCH TITLE

The Political Impact in the Poetry of the Kharijite Movement during the Umayyad Period

Abstract

This study examines the political impact reflected in the poetry of the Kharijite movement during the Umayyad period, as one of the most prominent forms of political poetry in early Islamic history. It aims to explore the role of poetry in expressing the Kharijites' political doctrine, analyzing its artistic and intellectual features, and clarifying its contribution to shaping their political awareness and strengthening their opposition to the Umayyad state. The study adopts a historical descriptive-analytical approach by tracing poetic texts and analyzing their contents within their religious and political contexts. The findings reveal that Kharijite political poetry was characterized by a strong religious tone derived from the Holy Qur'an and the Prophetic Sunnah, which gave it originality in meaning and purpose, making it an effective tool for inciting rebellion, promoting justice, rejecting oppression, and calling for righteous governance as perceived by the Kharijites. Moreover, this poetry is distinguished by simplicity, clarity, and an intense enthusiastic tone, while avoiding themes of praise and love, and focusing instead on jihad, martyrdom, and ascetic values. The study concludes that political poetry among the Kharijites was not merely a literary product, but a significant intellectual and historical document that contributed to constructing their political identity, documenting their positions, and demonstrating the influential role of the word in directing events and political conflict during the Umayyad era.

Key Words: Kharijite poetry, political poetry, Umayyad period, religious discourse, political opposition.

المقدمة

شكل ظهور الخوارج أحد أبرز التحولات الفكرية والسياسية في التاريخ الإسلامي المبكر، فقد نشأ نتيجة الصراعات السياسية في زمن الفتنة الكبرى، ثم استمر حضورهم المؤثر خلال العصر الأموي بوصفهم قوة عسكرية، وفكرية معارضة، ولعب الشعر السياسي دوراً كبيراً في تكوين توجهاتهم وتوسيع دائرة تأثيرهم، وأصبح شعرهم وسيلة لتعبير عن العقيدة، والتحريض عن الثورة، وتثبيت الهوية الجماعية للمجموعة. تهدف هذه الورقة البحثية إلى دراسة أثر الشعر السياسي على حزب الخوارج الأموي، وكيف أسهم في تشكيل وعيهم وحركتهم السياسية والعسكرية. إن من أبرز ما يميز طبيعة شعر الخوارج السياسي أنه شعر العقيدة المناضلة، والكفاح المسلح، وهذه الطبيعة دفعتهم إلى إرساله على السجية ليعبروا به عن موقف سياسي، يعارض نظام الحكم الأموي الرسمي بأسلوب حماسي عنيف، وأنفاس قصيرة حادة، فجاء شبيهاً بنظام الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، ومثل ما انشده شعراء الفتوح في العصر الإسلامي.

فقد استطاع شعراء الخوارج أن يسجلوا الأحداث السياسية التي كانت في زمانهم، ويطلعوننا على اتجاهات شعرهم السياسي في معظم غاراتهم وغزواتهم ضد نظام الحكم الأموي، وهكذا كان للخوارج نصيب كبير في تأسيس الشعر السياسي الذي ازدهر في عصر بني أمية.

أهمية الموضوع:

تأتي أهمية هذا الموضوع في أنه يقدم دراسة أدبية لأثر الشعر السياسي في حزب الخوارج في العصر الأموي، ومن أهميته كيف انعكست الأحداث السياسية في عصر بني أمية على نفوس شعراء الخوارج، والسبب الذي أدى إلى ظهور اتجاهات سياسية واضحة في اشعارهم.

أهداف الموضوع:

1- دراسة نشأة حزب الخوارج وشعرائه بين الأحزاب السياسية الأخرى في العصر الأموي.

2- دراسة أثر الشعر السياسي في حزب الخوارج الأموي.

3- التعرف على سمات شعر الخوارج الأموي.

حدود الدراسة

1- حدود زمنية: الفترة الزمنية التي انفصل فيها الخوارج عن علي بن أبي طالب، رضى الله عنه، بعد معركة صفين سنة (657م -37هـ). هي الفترة الزمنية التي نشأ فيه حزب الخوارج.

2- حدود مكانية الأساسية: وهي البيئة التي تمتد من البصرة إلى الكوفة بالحدود الجغرافية المعروفة في العراق .

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعمل على إيراد النص الأدبي وتحليله تحليلًا ليظهر ما يحويه النص الشعري.

هيكل الدراسة:

قُسمت هذه الدراسة إلى أربع مباحث وهي كالآتي.

المبحث الأول: التعريف بالخوارج في العصر الأموي، **المبحث الثاني:** التعرف على الشعر السياسي، **المبحث الثالث:** أثر الشعر السياسي في شعر الخوارج. **المبحث الرابع:** خصائص شعر الخوارج الأموي.

المبحث الأول

الخوارج

الخوارج: هم مجموعة من التيارات والحركات التي انشقت عن جماعة المسلمين بعد أحداث الفتنة الكبرى، وظهروا أولاً في أواخر عهد الخلفاء الراشدين، ثم ازداد نشاطهم وتمردهم في العصر الأموي (41 - 132هـ).

والخوارج : هم فرقة قديمة محسوبة على الإسلام، مهتمة في معتقداتها الدينية، ظهرت في السنوات الأخيرة من خلافة عثمان بن عفان رضى الله عنه، اشتهرت بالخروج على علي بن أبي طالب رضى الله عنه بعد معركة صفين سنة 37هـ، لرفضهم التحكيم بعد أن عرضوا عليه، وقد ارتبط الخوارج على مدى تاريخهم بالتفكير والتطرف، وهم عقائدهم تكفير أصحاب الكبائر، ويقولون بتخليدهم في النار. ويكفرون عثمان وعلي وطلحة والزبير وعائشة، ويقولون بالخروج على الحكام الظالمين والفاستدين.

ويقلب الخوارج بالحرورية والنواصب والشرارة والبغاة والمُحَكِّمة، والسبب الذي من أجله سموا خوارج لأنهم خرجوا على الإمام علي بن أبي طالب ولم يرجعوا معه إلى الكوفة واعتزلوا صفوفه ونزلوا بحروراء في أول أمرهم ، وسموا شرارة لأنهم قالوا شربنا أنفسنا في طاعة الله، أي بعناها بالجنة.⁽¹⁾

لقد كانت نشأة الخوارج نتيجة للأحداث السياسية، واستحوذت تلك الأحداث على اهتمامتهم، فانشغلوا في المقاومة والحروب والثورة على السلطة القائمة، والمعارك التي قامت بينهم وبين مخالفيهم، وفضلاً عن ذلك فهم أصحاب سلوك عملي في العبادة، كل ذلك جعلهم أهل عمل لا نظري، لذا قل الجانب النظري عندهم مما يجعل انتاجهم في المسائل الكلامية قليلاً، لكنه ليس منعداً، حيث إن هذه المواقف العملية قد استندت إلى أساس اعتقادي نظري، ولقد ذكر ابن النديم أسماء متكلميهم، ومنهم اليمان بن رباب حيث كان نظراً متكلماً منصفاً للكتب، وله في ذلك كتاب المخلوق، وكتاب التوحيد، وكتاب أحكام المؤمنين. ومنهم يحيى بن كامل بن طليحة الخدري، وكان أباضياً، وله كتاب في الرد على الغلاة وطوائف الشيعة. ومنهم عبد الله بن يزيد كان أباضياً ومن أكابر الخوارج ومتكلميهم، وله كتاب في التوحيد، والرد على المعتزلة، ويشير هذا إلى المصنفات الكلامية عند الخوارج وأنهم اهتموا بالرد على مخالفيهم.⁽²⁾

انقسم الخوارج إلى فرق كثيرة قال عنها الإمام عبد القادر البغدادي، في كتابه الفرق بين الفرق، وهم عشرون فرقة وهذه أسماؤها، المحكمة الأولى والأزارقة والنجدات والصفرية، والعجاردة المفترقة فرقاً منها: الخازمية والشعبية والمعلومية والمجهولية وأصحاب طاعة لا يراد الله تعالى بها، ومنها الصلتية والأخنسية والشيبية والشيبيانية والمعبدية، والرشيديّة والمكرمية والحمزية والشمراخية والابراهيمية، والوقفة والاباضية: ومنهم افترقت فرقاً عظيمة وهي حفصية وحارثية، فأما اليزيدية من الاباطية والميمونية من العجاردة فإنهما فرقتان من غلاة الكفرة الخارجين عن فرق الأمة.⁽³⁾

ومن أشهر فرق الخوارج، وأكثرها انتشاراً: الاباطية أتباع عبد الله بن أباض التميمي، والأزارقة أتباع نافع بن الأزرق، والنجدات أتباع نجدة بن عامر الحنفي، والصفرية أتباع زياد بن الأصفر.

وقد اختلفوا فيما يجمع الخوارج على افتراق مذاهبها، فذكر الكعبي في مقالاته: أن الذي يجمع الخوارج على افتراق مذاهبها إكفار علي وعثمان بن عفان والحكمين، وأصحاب الجمل، وكل من رضي بتحكيم الحكمين: والإكفر بارتكاب الذنوب،

(1) - الفرق الكلامية الإسلامية: علي عبد الفتاح المغربي، ط2، 1995م، ص169.

(2) - الفهرست بن النديم: تحقيق إبراهيم رمضان، دار المعرفة بيروت، لبنان، ط2، 1417هـ. ص258.

(3) - الفرق بين الفرق: عبد القادر البغدادي، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، مكتبة دار التراث، القاهرة، 2007. ص81.

ووجوب الخروج على الإمام الجائر، وقال: الشيخ أبو الحسن، الذي يجمعهما إكفار علي وعثمان، وأصحاب الجمل، ومن رضي بالتحكيم وصوب الحكمين أو أحدهما، والخروج على السلطان الجائر.(4)

وقد شارك الخوارج بشعرهم في طرح نظريتهم السياسية، ويمتاز شعرهم بأنه أصدق صورة أدبية لمذهب ديني سياسي، وقد احتفظوا بسيمتهم البدوية فجاء شعرهم صريحاً جريئاً قوياً جمع صدق الشعور وقوة العقيدة وسلامة الخلق والطبع، كما يمثل صورة للشعر الذي نشأ في ظل الإسلام. وتآدب بأدابه فأخذ بلاغة القرآن ومن السنة المطهرة، ويلفت النظر أن شعراء الخوارج هم زعماء المذهب وحملات السيوف، ولذلك لم يظهر منهم فحول إذ كانوا في عجلة من أمرهم للفراغ من الشعر للدخول في المعركة، فمعظم شعرهم مقطوعات لا قصائد، في إيقاع قوي، وموضوعه الجهاد والشهادة والتحذير من القعود والاستبشار بأولئك الذين نالوا الشهادة. وشعرهم أكثر أشعار الفرق بعداً عن المدح أو الفخر أو الغزل. وأكثر اهتماماً بالحماسة ومواقف الجهاد الثائر. وقد أفنى شعراء الخوارج عصبية القبيلة والعرقية في عقيدتهم المذهبية. ومن أشهر شعراء الخوارج عمران بن حطان الذي قال: (5)

لقد زاد الحياة إليّ بغضاً *** وحباً للخوارج أبو بلال

أحاذر أن أموت على فراشي *** وأرجوا الموت تحت ذرا العوالي

ولو أني علمتُ بأن حتمي *** كحتف أبي بلال لم أبال

وكان منهم شاعرات مثل أم حكيم الخارجية ومن قولها وقد حملت على الناس في القتال.

أحملُ رأساً قد سُمْتُ حمله

وقد ملئتُ دهنه وغسله

ألا فتى يحملُ عني ثقله

ومن شعرائهم قطري بن الفجاءة، وأبو بلال مرداس بن أدية، وعمرو بن الحصين، وعمرو بن ذكينة الربيعي وغيرهم.

المبحث الثاني

الشعر السياسي

تعريف الشعر السياسي: هو الشعر الذي استخدمه الخوارج للتعبير عن موقفهم العقائدي والسياسي، وللدعوة إلى مبادئهم والتحريض على الثورة ضد السلطة القائمة (الأمويين).

الشعر السياسي : وهو ما ينظم في شأن من شؤون السياسة، يدعو به الشعراء لقبيلة أو حزب أو دولة أو لمبدأ متصل بالسياسة، لذا فإن دواعي نظمته هي: المنفعة أو العصبية. وعبر هذا كان الشعر السياسي القديم، يقتصره الشاعر على قبيلته في السلم والحرب متغنياً بأمجادها وفضائلها، ومفتخراً بانتصاراتها وبطولاتها، وهو في كل ذلك متبنياً لمواقف قبيلته، معتمداً على الفخر والحماسة والمدح والهجاء، وهي الأغراض الشعرية الشائعة، وهذا ما عبر عنه الشاعر دريد بن الصمة قال: (6)

(4) - الفرق بين الفرق: عبد القادر البغدادي، ص90.

(5) - شعر الخوارج إحسان عباس، دار الثقافة بيروت، لبنان ص3، 1975م، ص23.

(6) - تاريخ الأدب العربي العصر الجاهلي: شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، ص61.

وما أنا إلا من غزية إن غوت *** غويث وإن ترشد غزية أرشد

أما في العصر الإسلامي: احتدم الصراع الكلامي بين المسلمين ومشركي قريش فأنبى حسان بن ثابت وكعب بن مالك وعبد الله بن رواحة يردون عليهم بأشعارهم، مدافعين عن المبادئ والقيم الإسلامية السمحة وفي ذلك اصطبغ شعرهم بصبغة سياسية، نابذاً فكرة العصبية القبلية، داعياً إلى الإسلام معنياً بأمور الدولة الإسلامية قال حسان بن ثابت: (7)

أما قريش فإني لن أسألمهم *** حتى ينيبوا من الغيات للرشد

ويتركوا اللات والعزى بمعزلة *** ويسجدوا كلهم للواحد الصمد

أما في العصر الأموي: فقد كان هناك مجموعة من الأحزاب السياسية من أشهرها حزب بني أمية ، والخوارج ، والشيعة ، والزيبريين ، وكان لكل حزب من هذه الأحزاب شعراء يدافعون عنه في السراء والضراء . قال عبد الله بن همام السلولي مدافعاً عن حق بني أمية في الخلافة.

خليفة ربهم كونوا عليها *** كما كنتم عنابسة أسودا

وقال شاعر الزيبريين عبد الله بن قيس الرقيات ساخطاً على بني أمية. (8)

أنا عنكم بني أمية مزور *** وأنتم في نفسي الأعداء

وأشار الكميت بن زيد الأسدي إلى مذهبه الشيعي معبراً في ذلك عن ولائه لال البيت قال: (9)

إلى النفر البيض الذين بحبهم *** إلى الله فيما نابني أتقرب

بني هاشم رهط النبي وأنني *** بهم ولهم أرضى مراراً وأغضب

ومالي إلا آل أحمد شيعة *** ومالي إلا مذهب الحق مذهب

أما شاعر الخوارج عمران بن حطان قال عن أصحابه. (10)

فنحن بنو الإسلام والله واحد *** وأولى عباد الله بالله من شكر

أما في العصر العباسي: ضعف الشعر السياسي لضعف الأحزاب السياسية، فالحزب الزيبري سقط نهائياً والخوارج طحنتهم معاركهم مع الأمويين: أما الشيعة فظلت ثورتهم مطالبين بزوال العباسيين عن الحكم ورد الأمور إلى نصابها، إلا أن خوفهم من العباسيين جعلهم لا يعلنون من الشعر. وما ينشرونه بينهم سراً.

قال الشاعر منصور النمري مندداً بالعباسيين: (11)

شاء من الناس راتع هامل *** يعللون النفوس بالباطل

تقتل ذرية النبي وير *** جنون جنان الخلود للقاتل

وكان شعراء الدولة العباسية يحرضون الحكام على فتك ببني أمية، وهو ما استجاب له الحكام العباسي السفاح، قال

(7) - السيرة النبوية: عبد الملك بن هشام الانصاري، تحقيق، عبد السلام دار الكتاب العربي، ط3، 1410 هـ ص87.

(8) - ديوان عبد الله بن قيس الرقيات: دار صادر بيروت، ط2، 1985.

(9) - خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب: عبد القادر بن عمر البغدادي: تحقيق وشرح ، عبد السلام محمد هارون، القاهرة، ط4، 1418 هـ.

(10) - الكامل في اللغة والأدب: محمد بن يزيد المبرد، دار الفكر العربي، القاهرة، ط3، 1417 هـ ص127.

(11) - الشعر والشعراء أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة، دار الحديث، القاهرة، 1423 هـ ص 848.

سديف بن ميمون.⁽¹²⁾

لا يغرنك ما ترى من أناس *** إن بين الضلوع داءً دويًا

فضع السيف وارفع السوط حتى *** لا ترى فوق ظهرها أمويًا

وتلاشى الحديث عن الخلافة وحين غلب العنصر الأعجمي على الحكم ظهرت نزاعات شعبية عنصرية وكان من روادها أبو نواس الذي عبر عن ازدرائه للعنصر العربي قال: ⁽¹³⁾

عاج الشقى على رسم يسائله *** وعجت أسأل عن خمارة البلد

يبكي على طلل الماضين من أسد *** لا در درك قل لي من بنو أسد

ومن تميم ومن قيس ولفهما *** ليس الأعاريب عند الله من أحد

في القرن الرابع الهجري أصبح بعض العرب يتذمرون من حكم الأعاجم على أنهم لا يصلحون للحكم ولا عهد لهم ولا ذم وقال المتنبي: ⁽¹⁴⁾

وإنما الناس بالملوك وما *** تغلح عرب ملوكها عجم

لا أدب عندهم ولا حسب *** ولا عهد لهم ولا ذم

إن في معظم الدويلات التي تعاقبت على الحكم الدولة الإسلامية، خاصة في عصري المماليك والعثمانيين، حيث حكم المماليك والعثمانيون كثيراً من البلاد العربية، فلم يجد العرب غضاضة على أنفسهم في حكمهم وهلل بعض الشعراء وفرحوا بانتصاراتهم مما كان له أثر واضح في الحياة السياسية.

وفي العصر الحديث عرف الشعر السياسي والوطني نشاطاً كبيراً، فقد أهتم الشعراء بجميع مناحي الحياة ذات الصلة بالسياسة ولم يقتصر شعرهم على ما يقع في بلدانهم فقط، وإنما شمل جميع أحداث الوطن العربي والإسلامي، نظم أغلب الشعراء قصائد كثيرة يستنهضون شعوبهم للتحرر من الاستعمار بشتى أشكاله، عرف هذا النوع بالشعر السياسي التحريري أو الثوري.

قال محمد العيد آل خليفة: ⁽¹⁵⁾

يا قوم هبوا لاغتنام حياتكم *** فالعمر ساعات تمر عجالا

الأسر طال بكم فطال عناؤكم *** فكوا القيود وحطموا الاغلال

والشعب ضج من المظالم فانشدوا *** حرية تحميه واستقلال

إن الشعر السياسي فضح أساليب الاستعمار في قمع الشعوب، وتأييد الثورات التحريرية والتبديد بالفساد السياسي وتمجيد البطولة والفداء، وتشجيع المواقف الداعية إلى وحدة الشعوب العربية والإسلامية.

(12) - العمدة في محاسن الشعر وآدابه، أبو علي الحسن بن رشيق القيرواني، دار الجيل 1401هـ ص 62.

(13) - الفن ومذاهبه في الشعر العربي: شوقي ضيف، دار المعارف بمصر، ط2، ص99.

(14) - زهر الأدب وثمر الأبواب: إبراهيم بن علي بن تميم الانصاري، دار الجيل، بيروت، ص644.

(15) - ديوان محمد العيد آل خليفة: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2010م، ص307.

المبحث الثالث

أثر الشعر السياسي في حزب الخوارج

كان الشعر السياسي عند الخوارج خلال العصر الأموي أثر كبير وفَعَال، لأنهم كانوا جماعة معارضة مسلحة تعتمد على الاقناع والتحريض، في الوقت لم تتوفر فيه وسائل نشر الأفكار إلا الخطابة والشعر. ومن أهم أثر الشعر السياسي في الآتي.

1. وسيلة دعائية لنشر أفكارهم: اعتمد الخوارج على الشعر لنشر معتقداتهم السياسية والعقدية، مثل مبدأ تكافؤ المسلمين، وإن لا حكم إلا الله، ورفض ظلم الحكام الأمويين وانتقاد سياستهم، وأصبح الشعر وسيلة للوصول إلى عامة الناس وتحريضهم على الانضمام إلى صفوفهم.

2. التحريض على الثورة والجهاد. أغلب شعر الخوارج يتسم بالحماسة، مما جعله أداة فعالة لرفع الروح القتالية داخل صفوفهم وتحريض الناس على الثورة ضد الدولة الأموية .

3. تعزيز هويتهم الجماعية. ساعد الشعر في رفع معنويات المقاتلين، وتأكيد وحدة الجماعة رغم تفرق فرقها، وتمجيد القيم، مثل الشجاعة والزهد، والصبر، والشهادة، وكان الشعر يخلق لديهم إحساساً بأنهم أصحاب قضية وليسوا مجرد ثوار مسلحين.

4. تشويه صورة السلطة الأموية. استخدم شعراء الخوارج، مثل عمران بن حطان وقطري بن الفجاءة، الشعر في نقد الحكام الأمويين، وفضح سياساتهم، وإظهارهم في صورة الظالمين، وقد ساهم ذلك في انتشار صورة سلبية عن الحكم الأموي لدى بعض الناس خاصة في المناطق البعيدة عن مركز السلطة.

5. صناعة رموز بطولية. كان الشعر يخلد أبطال الخوارج مثل، شبيب بن يزيد الشيباني، وقطري بن الفجاءة، هذا الخلود الشعري جعلهم رموزاً للمقاومة في الوعي الشعبي، واستمر تأثير شعرهم بعد زوال حركاتهم العسكرية.

6. حفظ تاريخ الخوارج وفكرهم، لولا الشعر لأصبح كثير من أخبار الخوارج مجهولاً، فالشعر كان وثيقة تاريخية تحكي معاركهم وعقائدهم وآراءهم في الحكم، وهو ما حفظ جزءاً مهماً من تاريخ المعارضة الإسلامية المبكرة. وخلاصة الأثر : الشعر السياسي عند الخوارج في العصر الأموي كان سلاحاً فكرياً وإعلامياً ساهم في نشر عقيدتهم، ودعم ثوراتهم ، وإضعاف هيبة الدولة، وتثبيت صورتهم في التاريخ.

وتميز الشعر السياسي في العصر الأموي، بسمات دينية، وكان أساس مذهب الخوارج مستمد من القرآن الكريم. وفي السنة حين قال النبي صلى الله عليه وسلم (لا فضل لعربي على عجمي إلا بالتقوى).⁽¹⁶⁾

وعلى هذا الأساس بنوا نظريتهم السياسية في حكمهم على النحو التالي: ليست الخلافة حكراً لقبيلة أو أسرة كأسرة قريش أو آل البيت، ورأوا أن هذه الأحزاب كلها تمثل سرّة العرب وأشرفهم، ولا تمثل سواد الأمة، ومن هنا جاءت اتجاهات شعرهم السياسي على الآتي:

1- المبدأ والشعار.

مبدأ الخوارج تقوى الله ، وشعارهم لا حكم إلا لله، ووفق هذا المبدأ باعوا الله أنفسهم في سوق الجهاد تصديقاً لقوله تعالى: (

(16) - كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال: علاء الدين علي بن حسام الدين، تحقيق بكري حبان، صفوة السقا، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، ط5،

1981م، ص 699.

إن الله أشتري من المؤمنين أنفسهم وأموالهم بأن لهم الجنة يقاتلون في سبيل الله فيقتلون ويقتلون... (17).
وشعارهم تحكيم الكتاب ورفض ما قبل به علي بن أبي طالب، رضى الله عنه من تحكيم الرجال قال: الجعدي بن أبي صمام يصف الخوارج. (18)

شباب أطاعوا الله حتى أحبهم *** وكلهم شارٍ يخاف ويطمع
دعوا خصمهم بالحكمات فبينوا *** ضلالتهم والله ذو العرش يسمع
وقال الشاعر ابن الجعد مخاطباً الحجاج بن يوسف الثقفي. (19)
ينادون بالتحكيم لله إنهم *** رأوا حكم عمرو كالرياح الهوائج
وحكم ابن قيس مثل ذلك فأعصموا *** بحبل شديد بناهج

في هذه الأبيات خاطب الشاعر الحجاج بن يوسف، وذكر فيها أن تحكيم أبي موسى الأشعري وعمرو بن العاص في مصير الأمة كان هباء طارت به رياح السياسة المتقلبة، وأن التحكيم الصحيح لا يتهياً إلا بالاحتكام إلى كتاب الله، ففي آياته سعادة البشر في الدارين، ونجاتهم من الآراء المتضاربة والسبل الملتوية.

2- تكفير المسلمين: كان للشعار الذي رفعه الخوارج أثر سلبي في موقفهم السياسي من عامة المسلمين، فالذين يرضون شعارهم ينجون من سيوفهم، والذين يرفضون تسلط السيوف على رقابهم ويستأصلون. وفي ذلك قال قطري بن الفجاءة يفخر بإغارته على المسلمين الامنين، ويسميهم كفاراً، ويعتز باستباحة حرمتهم، ويعد أصحابه بمرضاة الله، وبالفوز يوم القيامة بالخلود في جنته، قال في حديثه عن زوجته أم أحكيم. (20)

فلو شهدتني يوم ذاك وخيلنا *** تبيح من الكفار كل حريم
رأت فتية باعوا الاله نفوسهم *** بجنات عدن عنده ونعيم

وسميرة بن الجعد ذهب المذهب نفسه في مخاطبته للحجاج بن يوسف إذ أنكر كل الأحزاب السياسية، وكل آرائها في الخلافة، ولم ير الرشاد إلا فيما ذهب إليه الخوارج، فهم وحدهم على حق، وكل من خالفهم على باطل لأنهم بالتحكيم ضلوا وأضلوا، وحادوا على الصراط المستقيم، فهم يستحقون اللعنة لا الجنة، والعقاب لا الثواب قال: (21)

فمن مبلغ الحجاج أن سميرة *** قلى كل دين غير دين الخوارج
رأى الناس إلا من رأى مثل رأيه *** ملاعين تركين قصد المناهج
3- الحكام ظلام وقتالهم واجب.

كانت الخلافة الإسلامية محور الخلاف بين الأحزاب السياسية، لهذا فإن أهم ما كان يهم الخوارج انتزاع الحكم من بني أمية وإذا كان عاجزين عن انتزاعه منهم فليسوا عاجزين عن قتالهم سواء أفضى بهم القتال إلى النصر أم الشهادة.

(17) - سورة التوبة الآية (111).

(18) - شعر الخوارج: إحسان عباس، ص 179.

(19) - ديوان الخوارج: نايف محمود معروف، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عام 1983م، ص 38.

(20) - زهر الأكم في الأمثال والحكم: الحسن بن مسعود، تحقيق، د. محمد حجي، د. محمد الأخضر، الدار البيضاء، المغرب، 1401هـ ص 165.

(21) - شعر الخوارج: إحسان عباس، ص 122.

قال الشاعر أبو وازع الراسي محرضاً نفسه وقومه على مقاومة بني أمية بالسيف لا بالقول، لأن قتالهم بالسيف سيبلغه إحدى الحسينيين، الشهادة أو الانتصار على الحاكم الأموي الظالم الذي ضلَّ وأضلَّ، وخالف دين الإسلام بحكمه الجائر. (22)

لسانك لا ينكى به القوم إنما *** تتال بكفيك النجاة من الكرب

وقال أبو بلال مرداس بن أدية ملتصقاً من ربه العون على محاربة الجائرين الغادرين من ولاية الأمويين لمحق الكافرين، وسحق الملحدين واثقاً بقدرة الله وتأنيده، ومصرراً على مقاومة الحكم الظلام ليظهر الدنيا من مخازيهم. (23)

إلهي هب لي زلفة ووسيلة *** إليك فإني قد سئمت من الدهر

وقد أظهر الجور الولاية وأجمعوا *** على ظلم الحق بالغدر والكفر

وفيك إلهي إن أردت مغيرٌ *** لكل الذي يأتي إلينا بنو صخر

فيا رب لا تسلم ولاتك للردى ***** وأيدهم يا رب بالنصر والصبر

ويسر لنا خيراً ولا تحرمنا *** لقاء ذوي الإلحاد في عددٍ دثر

4. بين تقدير الأمراء وتحذيرهم.

لم تكن مواقف الخوارج السياسية من الخلفاء والأمراء مبنية في كل حين على عداوة أو صرف وتنافر محض، بل كان يعرض لبعض المواقف بعض المهادنة، ومن هنا استخدموا سياسيتهم التي تقدر صنائع الأمويين لهم.

ومن الشعراء الخوارج الذين يقدرون الأمويين أيما تقدير، الشاعر عمران بن حطان رأس الصفرية وخطيبهم وشاعرهم، إذ نراه يقر بفضل أمير أموي يسمى روح بن زنباح الجذامي، شاكرًا له ما لقيه في كنفه من كرم وطمأنينة طوال عام كامل. (24)

أكرم بروح بن زنباح وأسرته *** قومٌ دعا أوليهم للعلا داع

جاورتهم سنة فيما أسر به *** عرضي صحيح ونومي غير تهجاع

ولم تكن مواقف الخوارج السياسية في كل حين تشدداً معتمداً، وإنما كانت في بعض الأحيان رداً على ظلم، أو اعتراضاً على حاكم، فعتبان بن وصيلة الشيباني حاول أن يتودد إلى عبد الملك بن مروان بالمصالحة والمناصحة على أن يعزل الحجاج بن يوسف الثقفي، ويولي العراق رجلاً يترقق بالأمة، ولا يشق عليها، فقال: (25)

لعمري لقد نادى شبيب وصحبه *** على الباب لو أن الأمير يجيب

فأبلغ أمير المؤمنين رسالة *** وذو النصح لو تصغى إليه قريب

فلا صلح ما دامت منابر أرضنا *** يقوم عليها من ثقيف خطيب

5. كراهية الحياة والشهوات.

(22) . الكامل في اللغة والأدب: للمبرد، ج3، ص202.

(23) . شعر الخوارج: إحسان عباس ص51.

(24) . خزائن الأدب ولب لباب لسان العرب: للبغدادي، ص358.

(25) . شعر الخوارج: إحسان عباس، ص 182.

لم يكن في سياسة الخوارج طلباً للدنيا مع أنهم كانوا يحاربون طلابها، وهذا ما أورده المبرد في كتابه قال: (إن الخوارج ولوا قيادتهم مرداس بن أدية، فمضى بهم حتى نزل فمر به مألٌ يحمل لابن زياد، وقد قارب أصحابه الأربعين، فحط ذلك المال، فأخذ منه عطاه، وأعطيات أصحابه، ورد الباقي على الرسل). (26)

وأعجب ما يثير عجبك من الخوارج أن نساءهم لم يكن أقل زهداً من الرجال، وإنما كن ينافسهم في احتقار المال، وفي الاستبسال في القتال. كانت أم حكيم زوجة قطري بن الفجاءة ذات جمال وبها تقوى، فكانت على تقواها أحرص منها على جمالها وبهائها، حتى إنها كانت تزهد في التجميل، وتقبل على ميادين القتال، متصدية للفرسان، متحدية جند الأمويين، قالت: (27)

أحمل رأساً قد سئمت حملهُ

وقد مللت دهنه وغسله

ألا فتى يحمل عني ثقله

وكانت عُميرة، وكان زوجها مجاشع من قعد الخوارج إذ تركت زوجها مضجعاً على مهاد الجبن مع الخوالف، واندفعت إلى الميدان تشق الصفوف بين الرماح والسيوف، لكي تتجرع أو تجرع أعداءها الحتوف، بعدما زهدت فيما تكلف به الحساء من سرير، وخلاخيل ذوات صليل، لأن ما بعد الشهادة أحب إليها من الدنيا وزينتها، قالت: (28)

أبلغ مجاشع إن رجعت فإنني *** بين الأسنة والسيوف مقيلي

أرجو السعادة لا أحداث ساعة *** نفسي إذا ناجيتها بقفول

ووهبت خدري والفراش لكاعب *** في الحي ذات دمالج وحجول

6. الشوق إلى الموت والجنة:

عندما أحس الخوارج بضؤولة الدنيا وتفاهة الحياة وإيمانهم بعظمة الآخرة، هذا الإحساس، تضاعف لديهم حينما قرنوا حكم الصديق والفاروق، رضى الله عنم، بحكم الأمويين، فذهبوا إلى أن خلافة العمرين مشروعة، وأن خلافة الأمويين مغتصبة، فلما عجزوا عن رد الحق إلى نصابه، وتوليه الحكم من هو له أهل كرهوا الدنيا وما فيها، فجاء شعرهم السياسي للشوق إلى الموت، ليشفيهم من النقمة على الحياة الدنيا العامة وعلى الحكم الظلام خاصة.

وهذا الإحساس صغر في أعينهم البشر، وكبر الكون، فلم يأبهوا لما أنذرهم به أهل الكوفة حينما هددوهم بأن يحرقوهم إذا ظفروا بهم لأن إحراق الجسوم لن يمنع خلود الأرواح، والسعادة الحقيقية ليست في نجات الإنسان من الموت في الدنيا، بل في نجاته من الجحيم في الآخرة، وأدل ما يدل على تفاهة الأجساد البشرية أن موت ألف إنسان لا يغير من قوانين الفلك الكونية قيد أنملة، قال فروة بن نوفل الحروري. (29)

ما إن نبالي إذا أرواحنا قبضت *** ماذا فعلتم بأجساد وأبشار

تجري المجرة والنسران بينهما *** والشمس والقمر الساري بمقدار

لقد علمت وخير العلم أنفعه *** أن السعيد الذي ينجو من النار

(26) - الكامل في اللغة والأدب: المبرد، ص 183.

(27) - ديوان الخوارج، ص 27.

(28) - ديوان الخوارج ص 150.

(29) - العقد الفريد: أبو عمر، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد ربه، دار الكتب العلمية بيروت، ط1، 1404هـ ص 254.

المبحث الرابع

خصائص شعر الخوارج السياسي

يعد شعر الخوارج من أبرز النتاجات الأدبية التي ظهرت في صدر الإسلام، وقد تميز بخصائص فنية وفكرية تعكس طبيعة هذه الفرقة ومواقفها العقائدية والسياسية، فقد عاش الخوارج في أجواء الصراع والقتال والأحداث الكبرى، مما جعل شعرهم مرتبطاً وثيقاً بالحياة الحربية والروح الدينية المتشددة التي اتسموا بها، وقد اكتسب شعرهم طابعاً خاصاً به يختلف في كثير من ملامحه عن شعر القبائل العربية التقليدية ومن أهم خصائصه.

- 1- الطابع العقائدي: امتزج الشعر بعقيدتهم، وخاصة مبدأ تحكيم شرع الله، ورفض الظلم، وتكفير الحكام الجائرين.
 - 2- التحريض والثورة: وظفوا الشعر للدعوة إلى القتال والخروج على السلطة، وتصوير الموت في سبيل العقيدة كأعلى قيمة.
 - 3- البساطة والوضوح: كان شعرهم مباشراً وسهل الفهم، لأن هدفه الدعوة والتحريض لا التزيين البلاغي.
 - 4- التركيز على العدل والمساواة: أكد شعرهم على أن الحكم يجب أن يكون للأصلح، بغض النظر عن النسب أو القبيلة.
 - 5- الإيمان بالآخرة والجنة: حضر الوعد بآثواب والنعيم في الآخرة بكثرة التشجيع الاتباع على التضحية.
 - 6- النبوة الحماسية: يمتاز بإقاع قوي وصوت حربي يعكس شدة اندفاعهم واستعدادهم للموت.
- ومن أهم سمات شعر الخوارج، قال صاحب الكتاب (الشعر السياسي) عن شعر الخوارج، هو جديد في معانيه يستمدّها من القرآن الكريم والسنة النبوية، وهو جديد في غايته، إذ كان جهاداً في سبيل الحكم الصالح، وهو جديد في خلق رجاله وعواطفه، وهو جديد في أساليبه الرقيقة السلسلة الجزلة، ومن أهم سمات شعر الخوارج السياسي منها.

1- الالتزام:

لم يظهر في العصر الأموي حزب سياسي ألتزم أبناؤه على نحو الذي تجلّى في حزب الخوارج، لقد التزم أعضاء هذا الحزب أفكارهم من الشعار الكليّ إلى السلوك اليومي، ولم يقاربهم في هذه الخصيصة إلا الشيعة، غير أن الشيعة مزجوا الالتزام بالمحاورة والجدل، وبالمسالمة والاعتدال، أما الخوارج فقد كانت أفعالهم أسبق من أقوالهم، ونساؤهم أشجع من رجالهم، حتى أن زوجة أبي حمزة الخارجي، واسمها الجديعاء اشترت سلاح الرجال بحلية النساء، ونزلت إلى الميدان وقالت: (30)

أنا الجديعاء وبنّت الأعلم

من سال عن اسمي فاسمي مريم

بعثت سوارى بعضي مخدم

وقالت: (31)

كُنّا أناساً على دين ففرقنا *** طول الجدل وخطُ الجدِّ باللعب

ما كان أغنى رجالاً ضلَّ سعيهم *** عن الجدل وأغناهم عن الخطب

(30) - ديوان الخوارج، ص 37.

(31) - البيان والتبيين: عمرو بن بحر الجاحظ، مكتبة الهلال، بيروت، ص 58.

إني لأهونكم في الأرض مُضْطَرَباً *** ما لي سوى فرسي والرمح من نشب

2- الاقتباس من القرآن الكريم.

إن القرآن الكريم بعد نزوله أضاف إلى الفكر العربي صناعة جديدة في قول الشعر خاصة في العصرين الأموي والاسلامي، حيث كان المقصود من هذا تميز شعراء حزب الخوارج الأموي من غيرهم لاقتباسهم من معاني القرآن الكريم.

ما استلهمه شعراء الخوارج في شعرهم السياسي من معاني القرآن الكريم كثير جداً، وذلك مثل قول عمرو بن الحصين في وصف الخوارج. (32)

متأهبون لكل صالحة *** ناهون من لاقوا عن النكر

إلا نحيهم فإنهم *** رجف القلوب بحضرة الذكر

اقتبس عمرو بن الحصين في البيت الأول من قوله تعالى : (التائبون العابدون الحامدون السائحون الراكعون الساجدون ...) (33) وفي البيت الثاني كان اقتباسه من قوله تعالى: (إنما المؤمنین الذين إذا ذكر الله وجلت قلوبهم ...) (34) قال الشاعر مرداس بن أدية مقتبساً من القرآن الكريم. (35)

فيا رب لا تسلم ولا تكن للردى *** وأيدهم يا رب بالنصر والصبر

وفي هذا البيت اقتباس واضح من قوله تعالى : (قد كان لكم آية فئتین النقتا فئة تقاتل في سبيل الله وأخرى كافرة يرونهم مثلمهم رأى العين والله يؤيد بنصره من يشاء ...) (36)

وكذلك نرى الشاعر الرهين المرادي يقتبس من القرآن الكريم. قال: (37)

وابن المنيع ومرداساً واخوته *** إذ فارقوا زهرة الدنيا مخاميصا

تخال صفهم في كل معترك *** للموت سوراً من البنیان مرصاصا

حيث اقتبس من البيت الثاني من معنى قوله تعالى: (إن الله يحب الذين يقاتلون في سبيل الله صفاً كأنهم بنيان مرصوص ...) (38)

3- الاقتباس من الحديث النبوي.

لا يكثر الشعراء الخوارج في شعرهم السياسي اقتباس المعاني من الحديث كما أكثروا اقتباسها من القرآن الكريم. وعلى الرغم من هذه القلة فإن البيان النبوي فرض نفسه عليهم وعلى غيرهم، فأخذوا منه بعض الأحاديث بالمعنى، كما في قول حصين بن حفصة مقتبساً من قوله صلى الله عليه وسلم (سبحان مقلب القلوب ...) (39) فقال: (40)

(32) - حماسة القرشي: عباس بن محمد بن مسعود القرشي، تحقيق، خير الدين محمود قبلاني، دمشق، ص187.

(33) - سورة التوبة: الآية (112).

(34) - سورة الانفال: الآية (2).

(35) - شعر الخوارج: إحسان عباس، ص 51.

(36) - سورة آل عمران ، الآية (13).

(37) - شعر الخوارج: إحسان عباس ص62.

(38) - سورة الصف : الآية (4).

(39) - سنن الترمذي: محمد بن عيسى الترمذي، القاهرة، ص21.

فما جئته أعشو إليه بشبهة *** ولا طالباً مالاً ولا جاه أطل

ولكنني أحدثت لله توبة *** نقلت إليها والقلوب تقلب

واقتبس أبو الحديد من معنى الحديث النبوي بقوله: (41)

أسلمت عرسك والبلاء موكل *** بالقول عند تشاجر المران

وفي البيت اقتباس واضح من قوله صلى الله عليه وسلم (والبلاء موكل بالقول). (42)

الخاتمة

جاءت هذه الورقة بعنوان (أثر الشعر السياسي في حزب الخوارج الأموي) وتوصلت الدراسة إلى الاتي.

- 1- إن شعر الخوارج السياسي اصطبغ بصبغة دينية مستمدة ألفاظها ومعانيها من القرآن الكريم والسنة النبوية. لهذا كان جديداً في معانيه، وجديد في غايته، لأنه كان جاهداً في سبيل الحكم الصالح كما يرى الخوارج.
 - 2- يمتاز شعرهم السياسي بأنه أصدق صورة أدبية لمذهب ديني سياسي وذلك من خلال احتفاظهم بسميتهم البدوية، فجاء شعرهم السياسي صريحاً جريئاً قوياً جمع صدق الشعور وقوة العقيدة وسلامة الخلق والطبع.
 - 3- جاء معظم شعرهم السياسي عبارة عن مقطوعات لا قصائد، في إيقاع قوي وموضوعه الجهاد والشهادة والتحريض من القعود والاستبشار بأولئك الذين نالوا الشهادة.
 - 4- يمثل شعرهم السياسي أكثر أشعار الأحزاب الأخرى، بعداً عن المدح أو الفخر أو الغزل، وأكثر اهتماماً بالحماسة ومواقف الجهاد الثائرة، وضمن هذا الغرض الكلي تتبعر المعاني الجزئية لشعرهم السياسي وتتسج من خيوطها أفكار الخوارج وأخلاقهم ومشاعرهم وسلوكهم.
- وفي الختام يتبين أن الشعر السياسي في شعر الخوارج لم يكن مجرد تعبير أدبي، بل كان ركناً أساسياً في بناء هويتهم الفكرية وموقفهم من السلطة والمجتمع، فقد استخدم الخوارج الشعر وسيلة لشرح عقيدتهم، وتأكيد مبادئهم القائمة على العدل، والدعوة إلى الثورة، وقد شكل هذا الشعر وثيقة تاريخية حية تظهر مدى فاعلية الكلمة في تغيير الواقع أو محاولة تغييره، واسهم في رسم صورة الخوارج في الذاكرة الأدبية والسياسية. وبذلك أصبح شعرهم السياسي ليس مجرد نتاج أدبي، بل وثيقة تعكس روح العصر والصراع القوى، وتبرهن على قدرة الكلمة على صنع التأثير وتوجيه الأحداث، ومن هنا يتجلى أثر الشعر السياسي في شعر الخوارج باعتباره جزءاً أصيلاً من تجربتهم النضالية، وشاهداً على حيوية الدور الذي لعبه الأدب الإسلامي.

(40) - شعر الخوارج: إحسان عباس، ص 105.

(41) - ديوان الخوارج ص 11.

(42) - مسند ابن الجعد: علي بن الجعد، الجوهري، تحقيق: عامر أحمد حيدر، مؤسسة نادر بيروت، ص 290.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

- 1- البيان والتبيين: عمرو بن بحر الجاحظ، دار ومكتبة الهلال، بيروت عام 1423هـ.
- 2- تاريخ الأدب العربي العصر الجاهلي : شوقي ضيف، دار المعارف القاهرة، ب ت .
- 3- حماسة القرشي: عباس بن محمد بن مسعود القرشي: تحقيق، خير الدين محمود قبلوي، وزارة الثقافة، سوريا، دمشق، عام 1995م.
- 4- خزنة الأدب، لسان العرب: عبد القادر عمر البغدادي، تحقيق وشرح، عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1418هـ .
- 5- ديوان الخوارج، نايف محمود معروف، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عام 2010م.
- 6- ديوان عبد الله بن قيس الرقيات: دار صادر بيروت، 1985م.
- 7- ديوان محمد العيد آل خليفة، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.
- 8- زهر الأدب وثمره الألباب: إبراهيم بن علي بن تميم الأنصاري، دار الجيل بيروت.
- 9- زهر الأكم في الأمثال والحكم: الحسن بن مسعود، تحقيق، د محمد حجي، د محمد الأخضر، الدار البيضاء، المغرب، 1981م.
- 10- سنن الترمذي: محمد بن عيسى الترمذي، وزارة الأوقاف المصرية، القاهرة.
- 11- السيرة النبوية: عبد الملك بن هشام بن أيوب الحميري، تحقيق: عمر عبد السلام، دار الكتاب العربي، 1410هـ.
- 12- شعر الخوارج : إحسان عباس، دار الثقافة بيروت، لبنان، ط3، 1974م.
- 13- الشعر السياسي في العصر الأموي، كاظم الطواهري، دار الصحوة للنشر، عام 1987م.
- 14- الشعر والشعراء: أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، دار الحديث، القاهرة، 1423هـ.
- 15- العقد الفريد: أبو عمر، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد ربه، دار الكتب العلمية، بيروت 1404هـ.
- 16- العمدة في محاسن الشعر وآدابه: أبو علي الحسن بن رشيق القيرواني، دار الجيل ط5 1401هـ.
- 17- الفرق بين الفرق: عبد القاهر البغدادي، تحقيق، محمد محي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة.
- 18- الفرق الكلامية الإسلامية: علي عبد الفتاح المغربي، ط1995م.
- 19- الفن ومذاهبه في الشعر العربي: شوقي ضيف، دار المعارف بمصر ط12.
- 20- الكامل في اللغة والأدب: محمد بن يزيد المبرد، دار الفكر العربي، القاهرة، ط3 1417هـ.
- 21- المعجم الوسيط ، معجم اللغة العربية، ابراهيم مصطفى وآخرون، دار الدعوة القاهر .

RESEARCH TITLE

The Effect of Leadership Skills Acquired from the Leadership Diploma on the Motivation of Government School Principals in Northern Directorates: Proposed Vision for Improvement

**Dr. Raeda Abdulrahman Ahmed Rabayea¹, Dr. Alia Yahya Al-Assali¹,
Prof. Dr. Majed Mohammed Al-Khataiba²**

¹ An-Najah National University, Nablus, Palestine

² Mu'tah University, Jordan

* Corresponding author email: raeda.rubaya@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/58>

Received at 10/12/2025

Accepted at 17/12/2025

Published at 01/01/2026

Abstract

This study aimed to examine the effect of leadership skills acquired from the Leadership Diploma on the motivation of government school principals in northern directorates. The population included in this study included 315 government school principals in Jenin, Qabatya, and Tubas Directorates. A quasi-experimental design was used; the study sample included 100 principals who had been trained through the Leadership Diploma. A questionnaire was used to collect data from the school principals. The results showed that principals who completed the Leadership Diploma had higher motivation, a sense of responsibility, and self-efficacy than the control group. Also, the study demonstrated that there was no effect of the training received during the leadership diploma on the motivation due to age, gender, specialization, and qualification. However, there was an effect of the principals' experience, in favor of 5 to 10 years. The study recommends starting the Leadership Diploma program to all government school principals from the first year.

Key Words: Leadership skills, Leadership Diploma, Motivation, School Principals.

أثر المهارات القيادية المكتسبة من دبلوم القيادة على دافعية مديري المدارس الحكومية في المديرية الشمالية: رؤية مقترحة للتطوير

د. رائدة عبد الرحمن احمد ربايعه¹ ، د. علياء يحيى العسالي¹ ، أ.د. ماجد محمد الخطيب²

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس فلسطين.

² جامعة مؤتة، الأردن.

*بريد الكتروني المؤلف المراسل: raeda.rubaya@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/58>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى فحص أثر المهارات القيادية المكتسبة من دبلوم القيادة على دافعية مديري المدارس الحكومية في المديرية الشمالية. شمل مجتمع الدراسة (315) مديرًا ومديرة من مديري المدارس الحكومية في مديريات جنين وقباطية وطوباس. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (100) مدير ومديرة ممن تلقوا التدريب من خلال دبلوم القيادة. ولجمع البيانات، استُخدمت استبانة وُزعت على مديري المدارس. أظهرت النتائج أن المديرين الذين أنهوا دبلوم القيادة يتمتعون بمستويات أعلى من الدافعية، والشعور بالمسؤولية، والكفاءة الذاتية مقارنة بالمجموعة الضابطة. كما بيّنت الدراسة عدم وجود أثر للتدريب الذي تلقاه المديرون خلال دبلوم القيادة على الدافعية يُعزى إلى متغيرات العمر، والجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي. في المقابل، وُجد أثر لخبرة المديرين في الدافعية لصالح من تتراوح خبرتهم بين (5-10) سنوات. وأوصت الدراسة ببدء تطبيق برنامج دبلوم القيادة لجميع مديري المدارس الحكومية منذ السنة الأولى لتوليهم مهام الإدارة.

الكلمات المفتاحية: المهارات القيادية، دبلوم القيادة، الدافعية، مديرو المدارس.

Introduction

Schools are the one of most important institutions where students are developed cognitively, socially, and morally. Teachers play an important role in the educational process; they affect students' achievement. Good administration is necessary to the success of teachers and students. (Dinampo & Balones, 2023). Leadership is Known as the core element of educational administration; it directs schools towards achieving educational goals. Educational leaders should inspire and guide the staff towards their shared goals (Rachman et al., 2023). Also, they should influence individuals towards achieving these goals, motivating them, and enhancing an environment where responsibilities are shared among the whole team members (Jambo & Hongde, 2020). Leaders play an important role in influencing teachers' motivation, affect the whole school members (Hasibuan, 2022).

A successful leader seeks to be motivated to achieve. Some training programs, such as the Leadership training, help school principals with knowledge and skills that they need to succeed in their roles. Leadership training helps principals in dealing with schools' difficulties, using good practices, and applying good strategies. So, principals who go through the training programs should be well prepared to achieve high levels of achievement and be motivated (Elfarargy et al., 2022). In addition, leadership motivates principals to achieve their goals, and it enhances their commitment and sense of responsibility (Faisal, 2023).

Theoretical Background

Motivation to achievement refers to the desire of principals to reach their goals and succeed in tasks, it is linked with professional ambitions, personal aspirations, and educational objectives, it can be fueled by many factors, such as self-improvement, the desire for recognition, and financial rewards (Hasibuan, 2022). There is a positive relationship between having leadership skills and the workers' motivation (Marselina et al., 2023). Sometimes motivation comes from within the individual, as people are driven by personal satisfaction. For example, a principal may feel motivated and think to improve his methods when he finds fulfillment in helping teachers and students succeed (Faisal, 2023). This is what known as intrinsic motivation. It helps them build a positive work environment which focus on teamwork and cooperation (Rohim et al., 2023). Principals are responsible of dealing with school problems and making decisions to resolve them effectively, this requires them to be ready to assume their responsibilities and to be aware of their role in organizing the educational environment (ÇETİN et al., 2023). Moreover, principals express a deep sense of responsibility for managing their schools, emphasizing the significance of cooperation with all stakeholders to ensure a purposeful and disciplined environment, they believe that the school's success depends on their ability of making suitable decisions and achieving the school's goals by collaborating with students, teachers, and parents with awareness and seriousness (Velody & Koskei, 2023).

When school principals are self-motivated, they will be able to fulfill their responsibilities in addressing challenges, their role will not be only to identify and analyze problems, but also to guide teachers, foster a positive work environment which promotes interaction (Alene et al., 2025), and solves problems that affect teachers' performance (Rohim et al., 2023). To solve problems effectively, a principal needs to think flexibly, along with self-confidence and the ability to plan. There are many steps to solve difficulties include identifying the problem, collecting information, analyzing causes, evaluating solutions, and then implementing the results (Ekren et al., 2025). The principals who possess problem-solving skills, depending on creative thinking and decision-making abilities can reduce student suffering from inappropriate behavior and achieve school stability, they also utilize their skills in managing problems and finding appropriate solutions (Velody & Koskei, 2023).

A principal's sense of leadership causes success in the school because it enhances the principal's ability to motivate and guide teachers, builds an enthusiastic school environment, and promotes trust between the principal and teachers. Therefore, a principal who feels a sense of responsibility for achieving educational goals will be better able to lead the team (Rohim et al., 2023). Principals positively affect students through solving problems, motivating teachers, and providing a learning environment that encourages students to achieve academic progress. During critical times, they support and motivate teachers to reduce the impact of external pressures on students. Accordingly, effective leadership raises student achievement and builds a learning environment that encourages success and excellence (Alene et al., 2025).

On the other hand, principals are sometimes motivated to achieve goals in order to receive praise, rewards, promotions, or other forms of recognition. For example, a principal may work hard to achieve high performance ratings to receive a recognition from the ministry of education (Hasibuan, 2022). In addition, social acceptance and appreciation are the most important motivators that inspire individuals to achieve professional and personal goals, as individuals feel respected and valued by society, this positively affects their motivation, as they strive to prove themselves through achievement. Respect from family, friends, or society acts as a form of external support that enhances an individual's self-confidence and encourages them to make greater effort, especially when they feel they are enhancing the reputation of their community, also, this acceptance plays an important role in fostering a positive attitude toward commitment and motivates individuals to keep up their efforts toward success (Hernandez et al., 2022). In addition, community acceptance of the school enhances school effectiveness and sustains educational outcomes, it also contributes to building a relationship based on understanding, respect, and trust, leads to collaboration in educational activities and participation in school affairs. This acceptance increases trust in educational leadership, facilitates the implementation of educational initiatives and programs. It also promotes transparency and encourages community participation in the educational process, which positively affects principals' performance (Kumar et al., 2024). Community acceptance of a school principals is affected by several factors, most notably the communication between the school and the community, the participation of the community in decision-making, and the level of community awareness. This acceptance can be enhanced by building relationships of trust and respect, and organizing workshops to increase community cooperation (Berhanu & Naidoo, 2024).

Motivated principals show greater commitment to managing the school efficiently and inspiring teachers and students to work with a spirit of positivity and commitment. This sense of responsibility also encourages mutual trust between principals and their team members and encourages them to take their responsibilities seriously. In this way, schools work to achieve their vision and strategic goals through responsible leadership (Rohim et al., 2023). Also, principals take full responsibility for the educational decisions inside the school; these decisions have an impact on the team performance. Also, they are responsible of the consequences of decisions, as their outcomes may affect employee performance, the achievement of their goals, and relationships among the team. So, decision-making is not only an administrative procedure; it is a responsibility that demands wisdom and a desire to bear the consequences, whether positive or negative (Zeinstra et al., 2023). Making decisions demands a suitable level of competence and awareness, if school principals are not managed effectively, that may negatively affect the quality of education. however, hesitation in making decisions declines principals' responsibility to face the consequences of their decisions and weakens school discipline (Alene et al., 2025).

Moreover, when school principals have sufficient skills and knowledge about their job, they can improve school culture. These skills and knowledge encourage cooperation among the employees (Boudouaia et al., 2024). Principals should develop themselves in many areas such as communication skill in order to foster their relationships with teachers and create a positive work environment. In addition, professional development and being exposed to the modern administrative methods are important for developing leadership capabilities because it helps them in responding successfully to varied challenges and asking teachers to share their ideas and opinions (Prakash et al., 2024). A principal's ability to manage workload and provide support to teachers are essential factors in motivation. The more responsible principals are and the more capable they are of directing their team appropriately, the more this contributes to developed team performance and a supportive learning environment. There are several strategies that help principals to manage workloads efficiently and effectively such as the fair distribution of tasks among team members, which helps reduce stress and promotes teamwork and cooperation (Boudouaia et al., 2024). It is important for principals to be confident in themselves in order to deal with challenges or crisis that may face them. They should be able to make right decisions, keep a safe school environment despite difficult circumstances (Ramos-Pla et al., 2021). Principals' confidence in their abilities helps them in improving their performance, increases their competence in facing difficulties (Collie et al., 2024).

Definition of Terms

leadership skills: Administrative capabilities demonstrated by school principals as an evident in their performance in the areas of planning, supervision, improving the school environment, and developing relationships with the local community (Leithwood et al., 2020), these abilities also enable principals to plan, lead, organize, and control resources effectively to attain organizational goals and help principals be motivated and motivate staff, coordinate activities, solve problems, and make decisions within an organization (Papilaya & Nanda, 2024).

In this study, leadership skills are the required managerial and instructional competencies for successful school leadership, including planning, school principals role in teachers' professional development, supervision and follow-up of teachers and school operations, monitoring of teaching and learning, internal and external communication, managing the school environment. These skills form the framework for assessing principals' performance, as they outline the main dimensions of successful school leadership practice.

Leadership Diploma: A specialized training program for school principals, implemented under the supervision of the Ministry of Education, with the aim of equipping principals with leadership skills that is necessary to meet the demands of modern school management. It lasts for a year that includes 360 training hours. Principals join a monthly face-to-face session and a weekly online session, maintaining a balance between theoretical and practical activities. It includes ten units covering different leadership skills such as planning, supervision, communication, monitoring teaching and learning, and monitoring schools' environment. During the training period, principals are assigned practical tasks that help them apply these concepts to their school context, enhancing their leadership and development capabilities. At the end of the program, each principal is required to prepare a project and procedural research that reflect the knowledge and skills they have acquired during the training period. The program is implemented in training centers geographically distributed across the country. The northern region includes the Qabatiya Directorate Center, which includes the Tubas, Jenin, and Qabatiya Directorates, as well as the Nablus Center. There is a training center in Ramallah for the central region, and another for the southern region (Ziada, 2021).

Motivation: According to Bandhu et al. (2024) motivation means the intention to direct

behavior, the force that initiates and drives actions towards a goal requiring energy and sustained effort. But Morris et al. (2022) defined motivation as recognizing an unsatisfied need and establishing a goal to fulfill it. It can be driven by rewards. It can be intrinsic, arising from the satisfaction derived from the work itself, or extrinsic, driven by external rewards.

In this study, motivation represents the intrinsic and extrinsic psychological factors which motivate school principals to perform efficiently, pursue excellence and strengthen self-efficacy, and assume responsibility.

School Principals: leaders who shape teaching practices, direct school operations, mentor teachers, allocate resources, and maintaining relationships with staff to improve school performance (Hoque & Raya, 2023).

In this study school principals are teachers who are officially appointed by the Ministry of Education to be chief administrative leaders of public schools in the directorates of Tubas, Jenin, and Qabatiya. Their responsibilities include planning, supervising teachers, monitoring the process of teaching and learning in their schools, provide students with the suitable and comfortable school environment, maintain communication with parents and local community.

Problem Statement

Leadership is important for the effectiveness and success of educational institutions; it requires a set of leadership skills that enable the leader to motivate and guide individuals to achieve their goals (Yada & Jäppinen, 2022). It is important for school principals to possess a set of skills to be an effective leader. The researcher works as a supervisor for school principals in Qabatiya Directorate, she visits principals at their schools in order to evaluate their performance, she also trains them within the Leadership Diploma program. Through repeated meetings with principals and during their visits at their schools, the researcher noted that the Diploma had improved their performance and increased their motivation to achieve. This aroused the researcher's curiosity to examine whether the training had a real effect on school principals' motivation.

In contrast, other school principals stated that they didn't benefit from the training program. This difference in principals' experiences was a reason to study the effect of Leadership Diploma on principals' motivation, and to study if these differences are influenced by additional personal factors. Therefore, this study aims to investigate the real effect of the leadership skills acquired from Leadership Diploma on the motivation of school principals in Northern Directorates.

The researcher also discovered that most of the previous studies have focused on the role of leadership in improving teacher performance and motivation. However, there is no single study that concerns with the principals themselves. This gap in the literature captured the researcher's attention and encouraged her to explore this topic in depth.

Research Questions

Main Question

What is the effect of the leadership skills acquired from the Leadership Diploma on the motivation towards achievement of government school principals in the northern directorates?

Sub-questions

RQ1: Do the average levels of motivation in the experimental group and the control group differ at ($\alpha \leq 0.05$)?

RQ2: Do the average levels of motivation differ due to gender, age, academic qualification, specialization, and practical experience?

Study Objectives

The objective of the study is to identify the leadership skills acquired by government school principals through the Leadership Diploma program, evaluate the levels of motivation towards achievement among school principals after the completion of the Leadership Diploma, explore the relationship between the leadership skills and the principals' achievement motivation, and provide recommendations for encouraging the Leadership Diploma program based on the findings, aimed at improving the principals' motivation.

Significance of the Study

The study is important in several ways both in theory and practice. From theoretical perspective, it addresses an important topic, which is measuring the effect of the Leadership Diploma on managers' motivation to achieve, and it is the first study, to the researcher's knowledge, that addresses the effect of leadership training on principals. Evaluating how such leadership training programs affect the motivation of school principals. Also, it offers important insights into the development of leadership in education(He et al., 2024).

From a practical perspective, the study provides information for The Ministry of Education, policymakers, and educators on how is the leadership Diploma important for each school principal. Leadership skills such as communication and planning are important for school principals(Leithwood et al., 2020), and principals should improve these skills through training (Nebieridze, 2023).

Moreover, this study offers a proposed vision that may introduce a framework for developing the leadership diploma in order to offer leadership skills that each school principal needs.

Study Hypotheses

H1: There are no statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the average levels of motivation in the experimental group and the control group.

H2: There are no statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the average levels of motivation due to the variables of gender, age, academic qualification, specialization, and practical experience.

Research Design

The study follows the quasi-experimental approach because it is appropriate for the study objectives, using a nonequivalent control group design. The Non-equivalent control-group design contains an experimental and control group where the subjects are not randomly assigned to groups. The fact there is no random assignment means that subjects in the experimental group and control group may not be equivalent on all variables. For example, you could have more low ability principals in the control group compared to the experimental group. In the Non-equivalent control-group design both groups are given first a pretest and then a posttest [after the treatment is given to the experimental group]. The pretest score and the posttest score are compared to determine if there are significant differences. An advantage of this Design is that it involves intact groups (i.e., keeps the participants in natural settings), thus allowing a higher degree of external validity

	Pre-test	Treatment	Posttest
Experimental group	O ₁	X	O ₂
Control group	O ₃		O ₄

Population of the Study

The study population consists of all public-school principals in Qabatya, Jenin, and Tubas Directorates whom number was 315 according to the Ministry of Education in the year 2024-2025. Sample of the Study

The sample was selected based on their participation in the Educational Leadership Diploma training program for the 2024/2025 academic year. The experimental group consisted of all principals enrolled in the training program during the year from Jenin, Qabatiya, and Tubas directorates, totaling (100) participants, and the control group consisted of (100) principals who did not enroll in the diploma program in the same year. They were selected purposively because the participants in the diploma training program had already been determined by the Ministry of Education, making purposive sampling the most suitable for achieving the study's objectives. Table (1) illustrates the sample of study distribution according to the demographic variables:

Table 1

Sample of the study according to its demographic variables

Demographic variables of the control group				experimental group		
Age		Frequency	Percentage	Age	Frequency	Percentage
	25-35	39	39%		8	8%
	36-45	37	37%		27	27%
	More than 46	24	24%		65	65%
	Total	100	100%		100	100%
qualification	BA	54	54%	qualification	83	83%
	MA	46	46%		17	17%
	Total	100	100%		100	100%
experience	Less than 5 years	5	5%	experience	30	30%
	5 - Less than 10	33	33%		33	33%
	More than 10	62	62%		37	37%
	Total	100	100%		100	100%
gender	Male	49	49%	gender	52	52%
	female	51	51%		48	48%
	Total	100	100%		100	100%
Directorate	Tubas	34	34%	Directorate	18	18%
	Jenin	32	32%		27	27%
	Qabatiya	34	34%		55	55%
	Total	100	100%		100	100%
Specialization	Humanities	42	42%	Specialization	72	72%
	Natural Sciences	58	58%		28	28%
	Total	100	100%		100	100%

Study Tools

The researcher used the following tool:

Motivation questionnaire

This questionnaire in its first draft was designed to measure principals' level of their motivation to work. It consists of twenty-one items related to four domains to identify the factors that motivate principals to achieve better. It was based on two previous scientific studies: the first, by Erdem& Cicekdemir (2016), who designed a scale to evaluate motivation in schools, and the second, by Ling et al. (2015). The scale focused on four domains representing motivations; intrinsic motivation, extrinsic motivation, sense of responsibility, and self-efficacy. A five-point Likert scale was used for this tool, with responses ranging from (1 = strongly disagree) to (5 = strongly agree).

Validity of the questionnaire

Content Validity

The questionnaire was reviewed by a group of expert judges specializing in educational leadership, teaching, and learning to ensure the validity, accuracy, and relevance of the items to their respective fields, in order to modify, delete, or add items. The percentage of judges who agreed on the questionnaire items reached 80%, according to research standards for content validity. This indicates that the questionnaire has acceptable content validity. So, the questionnaire in its final draft consists of 21 items, covering four domains.

Construct Validity and Internal Validity

The tool validity was proven through computing correlation coefficients between each domain and the total score. The results showed that all domains expressed strong statistical significance at the significance level of 0.01, showing a high degree of consistency between the domains.

The correlation between the first domain and the total score was ($r = 0.914^{**}$), a high value statistically significant at the 0.01 level, showing the high validity of this domain. The results in the second domain showed that the correlation coefficient was ($r = 0.922^{**}$), reflecting the reliability and accuracy of the items related to this domain and their consistency with the general structure of the scale. The third domain achieved a correlation coefficient of ($r = 0.907^{**}$), that is also statistically high. The fourth domain recorded ($r = 0.889^{**}$), which indicates a high correlation between this domain and the overall scale as shown in table (2).

Table (2)

Spearman correlation coefficients between total score and all domains of motivation scale

domain	correlation	domain	correlation
intrinsic motivation	.914**	sense of responsibility	.907**
extrinsic motivation	.922**	self-efficacy	.889**

Also, to ensure the validity of the questionnaire, Pearson's correlation coefficients were calculated between the total score for each domain and the score of each item within it, and it was found that all domains have high degrees of validity. In the domain of intrinsic-motivation, the correlation coefficients ranged between (0.713 – 0.853), while in the domain of extrinsic motivation they ranged between (0.717 – 0.853), also the correlation of the domain of sense of responsibility coefficients ranged between (0.619 – 0.855, and the results for the fourth domain, self-efficacy, showed that the correlation coefficients between its items and the total ranged between (0.758 – 0.816). These results indicate the strength of the

relationship between the items and the domain to which they belong, and that the items measure the same dimension as shown in table (3).

Table (3)

Spearman correlation coefficients between each item and its domain total score of motivation scale

intrinsic-motivation		extrinsic motivation		sense of responsibility		self-efficacy	
item	correlation	item	correlation	item	correlation	item	correlation
1	.832**	7	.822**	12	.756**	17	.812**
2	.853**	8	.853**	13	.838**	18	.802**
3	.826**	9	.817**	14	.855**	19	.808**
4	.713**	10	.744**	15	.785**	20	.758**
5	.846**	11	.717**	16	.619**	21	.816**
6	.775**						

Also, to ensure the validity of the questionnaire, the correlation between all items and the total was examined, and it ranged between (0.489) and (0.805), all of which were positive and indicate a strong relationship. This is an indication that the items are interconnected and consistent in measuring the targeted phenomenon, which confirms the validity of the tool and its suitability for use in the current research as shown in table (4).

Table (4)

Spearman correlation coefficient between total scores and all items of motivation scale

item	correlation	item	correlation	item	correlation	item	correlation
1	.762**	7	.783**	13	.751**	19	.721**
2	.788**	8	.758**	14	.781**	20	.712**
3	.805**	9	.735**	15	.792**	21	.756**
4	.627**	10	.698**	16	.489**		
5	.735**	11	.703**	17	.683**		
6	.694**	12	.678**	18	.681**		

Reliability of the Scale

Cronbach's alpha coefficient was employed to assess the reliability of the questionnaire, the results show a value of (0.92) which is above 0.90 that considered excellent and enhances the reliability of the scale as shown in table (5)(Zakariya, 2022).

Table (5)

Results of Chronbach's alpha for motivation scale

No. of Items	Cronbach's Alpha
21	0.929

Results

This section discusses the results of testing the study's hypotheses. PERAM-ANCOVA tests were used to analyze the data, which are a nonparametric alternative to ANCOVA analysis when the basic assumptions of ANCOVA are not met. These assumptions are: The normal distribution test revealed that the data did not follow a normal distribution. The p-value for the Shapiro test was 0.0001, which is less than the statistical significance level of 0.05, and therefore does not follow a normal distribution. The second assumption is homogeneity of variances between study groups. This means that the variances between study groups and the levels of the independent variables relative to the dependent variable are unequal. The p-value for the Levene test for homogeneity was 0.001, which is less than the statistical significance level of 0.05. The third assumption is homogeneity of regression slopes. This assumption assumes that the control variable (pretest) has no effect on the dependent variable (posttest), and that the interaction between the independent variables and the pretest has no effect on the posttest. This assumption was often not met in most cases in the study data. Since the normal distribution assumption was not met, the alternative was to use PERAM-ANCOVA, available in the R package "permuco", which provides a non-parametric version of ANCOVA, using permutation tests. The idea of this package is to calculate the reference distribution by rescaling the data (number of permutations) thousands of times (Frossard & Renaud, 2019), and in this study, it was performed 5000 times. As a result, F is more accurate and flexible even if the assumptions were not met. A linear regression model (lm) available in the lmPerm package was used to obtain the mean marginal estimated (MME) using the emmeans package, and then to calculate the pairwise comparisons.

Results related to the first hypothesis which states:

There are no statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) between the averages of motivation levels in the experimental group and the control group.

The results of the PERAM-ANCOVA analysis indicate an effect of the group (experimental, control) on motivation levels at a significance level of ($\alpha = 0.05$). After controlling for the pretest effect, the resampled P(F) value for the group at the intrinsic motivation level reached 0.0002, which is less than the statistical significance level of ($\alpha = 0.05$). This indicates an effect of the group (experimental, control) on the post-application level of intrinsic motivation. Similarly, for the level of extrinsic motivation, the results showed that the (experimental and control) group had an impact on the post-test of extrinsic motivation. The resampled P(F) value was 0.0002, which is less than the significance level of ($\alpha = 0.05$). The same resampled p-value was observed for the level of sense of responsibility and self-efficacy. In conclusion, the (experimental, control) group had an impact on the levels of motivation (intrinsic motivation, extrinsic motivation, sense of responsibility, self-efficacy) at a significance level of ($\alpha \leq 0.05$). Regarding overall motivation, the results showed that the (experimental, control) group had an impact on overall motivation. The resampled P(F) value was 0.0002, which is less than the significance level of ($\alpha \leq 0.05$) (Appendix A).

Pairwise comparisons across all motivation levels indicate that the comparison was statistically significant across all motivation levels. The p-value for all comparisons reached 0.001, which is statistically significant at a statistical significance level of ($\alpha \leq 0.05$) in favor of the experimental group (Appendix B).

The results showed that principals who received training were more motivated to achieve their goals. Principals feel proud of being leaders, and when they are satisfied with themselves, this encourages them to work harder and shoulder the workload. This is reflected in their school staff, as principals who possess internal motivation feel responsible and

motivate them to work. Also, because the principal is responsible for solving problems in the school, they have a sense of responsibility. They are responsible for providing a good environment for teachers and students and working with them to achieve the school's goals, most importantly raising student achievement. This motivates them to work as successful, self-satisfied leaders. This is consistent with studies by (Faisal, 2023; Rohim et al., 2023; ÇETİN et al., 2023; Velody & Koskei, 2023; Ekren et al., 2025)

The results also showed that school principals who received training through the Educational Leadership Diploma are more extrinsically motivated, as they prefer to perform their jobs well in order to receive recognition, praise, or thanks from their superiors at the Ministry of Education. Their sense of social value among the public also motivates them to prove themselves and appear as influential leaders who are respected in the community. Furthermore, the community's confidence in the principal's performance at the school makes them supportive of the school, both materially and morally, which increases the principal's sense of extrinsic motivation. On the other hand, the results showed that the principal who received training is able to work as a team and motivate his employees, which makes them more confident in him and work with all their energy to gain his trust and support. This is consistent with the studies of (Hernandez et al., 2022; Zeinstra et al., 2023; Berhanu & Naidoo, 2024; Hasibuan, 2022).

The results also showed that principals with a leadership diploma have a sense of responsibility for their team and the development of their schools. Principals are responsible for making administrative and educational decisions that directly relate to the work of school staff, and they are also responsible for the consequences of these decisions. Principals are also responsible for enacting school rules, regulating internal and external relationships, and providing a safe and attractive environment for learning and teaching. Principals are also responsible for the professional development of teachers, contributing to their nomination for training courses according to their needs and the requirements of their work in the school. This results in many accomplishments and the creation of trust between principals and staff, consistent with studies by (Berhanu, 2024; Fabersunne et al., 2023; Zeinstra et al., 2023; Alene et al., 2025).

On the other hand, the results showed that principals who received training and earned an Educational Leadership Diploma were more efficient, as they possessed sufficient knowledge and skills to lead teams and achieve their school's goals. These skills include effective communication skills, team leadership and direction skills, and social intelligence, which enables principals to understand teachers' feelings and desires. This motivates them to lead and work because they achieve success and gain external motivation when they receive appreciation from their team and administrators, as well as internal motivation through their sense of self-satisfaction. This is consistent with studies by (Collie et al., 2024; Ramos-Pla et al., 2021; Boudouaia et al., 2024; Alene et al., 2025; Prakash et al., 2024).

Results related to the second hypothesis:

There are no statistically significant differences at a significance level of ($\alpha \leq 0.05$) between the average levels of motivation due to the variables of gender, age, qualification, specialization, and experience.

The PERAM-ANCOVA results indicate that both gender and specialization variables are not statistically significant at a significance level of ($\alpha = 0.05$). The resampled F values were 0.8264 and 0.7146, respectively, which are greater than the statistical significance level. Therefore, these two variables do not have any effect on the post-application of the intrinsic motivation level after controlling for the post-application of the level. However, the variables

of academic qualification, years of experience, and age were statistically significant at a significance level of ($\alpha = 0.05$). The resampled F values were 0.0230, 0.0014, and 0.0034, respectively, which are less than the statistical significance level. Therefore, these variables have an effect on the post-application of the intrinsic motivation level.

Regarding the post-test of the extrinsic motivation level, after controlling for the pre-test effect, it was found that both gender and specialization variables were not statistically significant at a significance level of ($\alpha = 0.05$). The resampled F values were 0.6110 and 0.5816, which is greater than the statistical significance level. Therefore, these two variables had no effect on the post-test of the extrinsic motivation level after controlling for the pre-test effect. Meanwhile, the academic qualification, years of experience, and age variables were statistically significant at a significance level of ($\alpha = 0.05$). The resampled F values were 0.0260, 0.0024, and 0.0102, respectively, which is less than the statistical significance level. Therefore, these variables had an effect on the post-test of the extrinsic motivation level.

Regarding the post-test of the sense of responsibility, after controlling for the effect of the pre-test, it was found that the variables of gender, specialization, academic qualification, and age were not statistically significant at a significance level of ($\alpha = 0.05$). The resampled F values were 0.9134, 0.1290, 0.0680, and 0.051, respectively, which are greater than the statistical significance level. Therefore, these variables had no effect on the post-test of the sense of responsibility after controlling for the pre-test. Meanwhile, the variable of years of experience was statistically significant at a significance level of ($\alpha = 0.05$). The resampled F value was 0.0014, which is less than the statistical significance level. Therefore, this variable had an effect on the post-test of the sense of responsibility.

Concerning the post-test of self-efficacy, after controlling for the pre-test effect, it was found that the variables of gender, specialization, academic qualification, and age were not statistically significant at a significance level of ($\alpha \leq 0.05$). The resampled F values were 0.6078, 0.1730, 0.7976, and 0.0814, respectively, which are greater than the statistical significance level. Therefore, these variables had no effect on the post-test of self-efficacy after controlling for the pre-test. Meanwhile, the years of experience variable was statistically significant at a significance level of ($\alpha = 0.05$). The resampled F value was 0.0010, which is less than the statistical significance level. Therefore, this variable had an effect on the post-test of self-efficacy (Appendix C).

The variables of academic qualification, years of experience, and age had an impact on the post-application of the level of intrinsic motivation. The value of the difference between the two categories of the academic qualification variable was -0.444, and the p.value of this difference was 0.0207, which is statistically significant at a statistical significance level of ($\alpha \leq 0.05$). The difference was in favor of the category (diploma - bachelor's). As for the variable of years of experience, the difference between the two categories (from 1-5 years) - (5-10 years) was -0.8246, and the p.value of this difference was 0.0017, which is statistically significant at a statistical significance level of ($\alpha \leq 0.05$). The difference was in favor of the category (5-10 years). The value of the difference between the two categories (5-10 years) – (more than 10) was 0.8558, and the p.value of this difference was 0.0013. It is statistically significant at a statistical significance level of $\alpha = 0.05$, and the difference was in favor of the category (5-10 years). For the age variable, the difference between the categories (25-35 years) - more than 46 was 0.811, and the p.value for this difference was 0.0025, which is statistically significant ($\alpha \leq 0.05$), and the difference was in favor of the category (25-35 years).

Regarding the post-application of the level of extrinsic motivation, the variables of academic qualification and years of experience had an impact on the post-application of the level. The

value of the difference between the two categories of the academic qualification variable was -0.424, and the p-value for this difference was 0.0271, which is statistically significant ($\alpha = 0.05$), and the difference was in favor of the category (diploma - bachelor's). As for the years of experience variable, the difference between the categories (1-5 years) - (5-10 years) was -0.80865, and the p-value This difference is 0.0020, which is statistically significant at a statistical significance level of ($\alpha \leq 0.05$). The difference was in favor of the (5-10 years) category. The value of the difference between the (5-10 years) - (more than 10) categories was 0.80051, and the p-value for this difference is 0.0031, which is statistically significant of ($\alpha \leq 0.05$). The difference was in favor of the (5-10 years) category.

Regarding the post-test of the level of sense of responsibility, the variable of years of experience had an impact on the post-test of the level. The difference between the two categories (1-5 years) and (5-10 years) was -0.8078, and the p-value for this difference was 0.0010, which is statistically significant at a statistical significance level of ($\alpha \leq 0.05$). The difference was in favor of the category (5-10 years). The difference between the two categories (5-10 years) and (more than 10 years) was 0.7744, and the p-value for this difference was 0.0023, and the difference was in favor of the category (5-10 years).

Regarding the post-test of self-efficacy, the variable of years of experience had an impact on the post-test of the level. The difference between the two categories (1-5 years) and (5-10 years) was -0.8638, with a p-value of 0.0009, which is statistically significant at a statistical significance level of $\alpha=0.05$. The difference was in favor of the (5-10 years) category. The difference between the (5-10 years) and (more than 10) categories was 0.7870, with a p-value of 0.0033, and the difference was in favor of the (5-10 years) category. It can be concluded from the comparisons that years of experience (5-10 years) had an impact on the post-test of motivation levels (Appendix D).

The results related to the fourth question showed that gender and specialization variables had no statistically significant effect on the field of motivation at all its levels (level of intrinsic motivation, level of extrinsic motivation, sense of responsibility, and self-efficacy). In contrast, the results indicated that variables of age, academic qualifications, and years of experience had a clear effect on some levels of the motivation field. The researcher explains this by stating that the Leadership Diploma program is designed to ensure that all managers are equipped with the same knowledge and skills, regardless of their gender or specialization. Therefore, the uniformity of training content and activities assures that all principals benefit from the program. This result is similar to the findings of a study by (Bibi et al. (2022) which indicated that gender and age variables do not explain differences in leadership practices, while the variable of years of experience play a clear role in principals' performance. concerning age, academic qualifications, and years of experience, the results showed that they had a clear effect on the principals' intrinsic and extrinsic motivation. It was clear that principals with intermediate experience applied what they had learned from the training better than those who haven't join the training. This is similar to what (Causirhom et al. (2024) indicated about years of experience which enhances principals' leadership competencies, increase their motivation, and employ the leadership skills to improve their performance. Some studies disagreed with this result such as the study by Jambo & Hongde (2020) which showed that leadership skills are not different due to variables such as age or years of experience.

Regarding the level of sense of responsibility and self-efficacy, the results showed that the variables (age, gender, specialization, and academic qualification) were not statistically significant among school principals. However, years of experience is the only statistically significant variable, favoring the 5–10-year group. This is consistent with the study by Kiling

et al. (2023), which demonstrated that principals' competence does not improve with age or change depending on gender. The results also indicated that years of practical experience gained through administrative work positively impacts principals' sense of responsibility and self-efficacy, with the effect of training being most evident among principals with intermediate experience (5-10 years). The researcher explains this by suggesting that this group possesses a good understanding of the school's reality and sufficient flexibility to adopt new strategies. This is consistent with the study by Rohim et al. (2023).

Recommendations

According to the study results, the researcher suggests many recommendations to improve school principals' performance and increase their achievement motivation. These recommendations are:

- Disseminating the Leadership Diploma program to all school principals in all directorates, because of its positive effect on principals' motivation.
- Continuous development of the knowledge and leadership skills acquired from the training every year after completion, so that principals can update their knowledge and skills.
- Enroll school principals in the Leadership Diploma program from their first year of work as principals, and continue updating it through workshops and training courses during the following years.
- Include a training course in leadership with artificial intelligence applications that helps improving principals' motivation.
- Conduct future studies to address the effect of the Leadership Diploma program on student academic achievement.
- Conduct studies on the role of technology and digital transformation in developing leadership skills among school principals.

References

- Alene, A. A., Tsegaye, M. A., & Wolle, G. S. (2025). Secondary school principals' adaptive leadership practices amid the quality education crisis in Amhara regional state, Ethiopia. *Social Sciences and Humanities Open*, 11. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101349>
- Bandhu, D., Mohan, M. M., Nittala, N. A. P., Jadhav, P., Bhadauria, A., & Saxena, K. K. (2024). Theories of motivation: A comprehensive analysis of human behavior drivers. In *Acta Psychologica* (Vol. 244). Elsevier B.V. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104177>
- Bibi, S., Khalid, I., & Fatima, Z. (2022). A Study of Head Teachers' Leadership Qualities and Teachers' Attitude to Teaching towards School Performance. *Global Educational Studies Review*, VII(I), 459–471. [https://doi.org/10.31703/gesr.2022\(vii-i\).44](https://doi.org/10.31703/gesr.2022(vii-i).44)
- Boudouaia, A., AL-Qadri, A. H., Houichi, A., & Diafi, S. (2024). A study on the effect of school culture on teachers' commitment to curriculum implementation: The mediating role of self-efficacy and job satisfaction. *Heliyon*, 10(8). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29183>
- Causirhom, S., Khiong, K., & Nyanasuryanadi, P. (2024). The Influence of Leadership Behavior and Managerial Skills of School Principals on the Performance of Teachers at Jakarta School. *Scaffolding: Jurnal Pendidikan Islam Dan Multikulturalisme*, 6(2), 415–442. <https://doi.org/10.37680/scaffolding.v6i2.6126>

- ÇETİN, İ., PADIR, M. A., & ÇOĞALTAY, N. (2023). Examining the Relationship Between Cognitive Flexibility and Effective Problem Solving Skills in School Principals: A Canonical Correlation Analysis. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(5), 2442–2457. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1260559>
- Collie, R. J., Martin, A. J., & Gasevic, D. (2024). Teachers' generative AI self-efficacy, valuing, and integration at work: Examining job resources and demands. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100333>
- Dinampo, C. L., & Balones, J. G. (2023). LEADERSHIP CHARACTER OF SCHOOL HEADS AND MANAGERIAL COMPETENCE OF HEAD TEACHERS. *European Journal of Education Studies*, 10(4). <https://doi.org/10.46827/ejes.v10i4.4760>
- Ekren, E., Hall, R. E., Pierdolla, E., Barnes, V., Jarzombek-Torralva, A., Morrish, D., & Martinez-Prather, K. (2025). Crime prevention through environmental design in public school career and technical education facilities: Principals' perceptions of security enhancement. *Safety Science*, 185. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2025.106781>
- Elfarargy, H., Irby, B. J., Abdelrahman, N., Carol Webb, G., Abney, A., Holley, S., Villarreal, E., & Fahrenwald, C. (2022). Supporting a statewide policy consideration: Virtual advancing educational leadership training during COVID-19. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.958908>
- Erdem, A. R., & Cicekdemir, I. (2016). İlköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin içsel ve dışsal kaynaklı motivasyonları hakkındaki görüşleri. *Eğitim Araştırmaları - Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 157–172. <https://doi.org/10.14689/ejer.2016.64.9>
- Faisal, Y. (n.d.). The Effect of Principal Leadership, Work Discipline, Teacher Achievement Motivation on the Performance of Public High School Teachers in the City Of Banjarmasin. *International Journal of Social Science And Human Research*. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v6-i7-11>
- Frossard, J., & Renaud, O. (n.d.). *Permutation Tests for Regression, ANOVA, and Comparison of Signals: The permuco Package*. <https://CRAN.R-project.org/package=permuco>.
- Hasibuan, S. (2022). The Effect of Organizational Culture, Principal Leadership and Motivation on Teacher Performance in Madrasah. *AL-TANZIM: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 6(1), 41–53. <https://doi.org/10.33650/al-tanzim.v6i1.3228>
- He, P., Guo, F., & Abazie, G. A. (2024). School principals' instructional leadership as a predictor of teacher's professional development. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00290-0>
- Jambo, D., & Hongde, L. (2020). The effect of principal's distributed leadership practice on students' academic achievement: A systematic review of the literature. In *International Journal of Higher Education* (Vol. 9, Issue 1, pp. 189–198). Sciedu Press. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n1p189>
- Kiliç, A., Ceylan, H., Demir, M., & Emre, İ. (n.d.). Investigation of the Effects of School Principals' Instructional Leadership Behaviors on Teachers' Self-Efficacy According to Teachers' Views. *International Journal of Scholars in Education*, 6(1), 130–149. <https://doi.org/10.52134/ueader>
- Kumar, D., Sunder, N., Sabates Aysa, R., & Wadhwa, W. (2024). Improving children's foundational learning through community-school participation: Experimental evidence from rural India. *Labour Economics*, 91. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2024.102615>
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How School Leadership Influences Student Learning: A Test of "The Four Paths Model." *Educational Administration Quarterly*,

56(4), 570–599. <https://doi.org/10.1177/0013161X19878772>

- Ling, Y.-L., Kanesan Abdullah, A. G., & Ismail, F. (2015). Feedback Environment and Job Motivation among the Middle Leaders of Educational Organizations. *Journal of Education and Training*, 3(1), 90. <https://doi.org/10.5296/jet.v3i1.8415>
- Marselina, M., Effendi, R., & Metroyadi, M. (2023). The Effect of Principal Managerial Competency, School Principal Leadership Style, and Teacher Work Motivation on Teacher Performance in SDN Jekan Raya District, Palangka Raya. *International Journal of Social Science and Human Research*, 06(05). <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v6-i5-48>
- Morris, L. S., Grehl, M. M., Rutter, S. B., Mehta, M., & Westwater, M. L. (2022). On what motivates us: A detailed review of intrinsic v. extrinsic motivation. In *Psychological Medicine* (Vol. 52, Issue 10, pp. 1801–1816). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S0033291722001611>
- Nebieridze, K. (2023). Innovative School Leadership Aspects. *Journal of Legal Studies*, 31(45), 17–37. <https://doi.org/10.2478/jles-2023-0002>
- Papilaya, J., & Nanda, F. A. (2024). The Impact of School Principals' Managerial Skills and School Climate on Teacher Performance. *Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(3), 425–433. <https://doi.org/10.23887/jlls.v7i3.88038>
- Prakash, N., Goodill, S., Sood, S., Vader, D. T., Moore, R. H., Beardall, N., & Shim, M. (2024). Examining the impact of dance/movement therapy on empathy, peer relationships, and cultural self-efficacy in middle school: A mixed methods study. *Social Sciences and Humanities Open*, 10. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100998>
- Rachman, A., Suriansyah, A., & Effendi, R. (n.d.). The Influence of School Culture, Principal Instructional Leadership and Work Motivation on the Teacher Performance of Elementary School. *International Journal of Social Science And Human Research*. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v6-i5-39>
- Ramos-Pla, A., Tintoré, M., & del Arco, I. (2021). Leadership in times of crisis. School principals facing COVID-19. *Heliyon*, 7(11). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08443>
- Rohim, S., Surip, M., Lubis, M. J., & Fardian Gafari, M. O. (2023). Leadership contribution and organizational commitment on the work achievement of the school principals and teachers in high schools in Medan. *Cogent Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2239595>
- Velody, C., & Koskei, J. (2023). Influence of Principals Problem-Solving Skills on Management of Student Discipline in Public Secondary Schools in Bureti Sub-County, Kenya. *East African Journal of Interdisciplinary Studies*, 6(1), 295–305. <https://doi.org/10.37284/eajis.6.1.1579>
- Yada, T., & Jäppinen, A.-K. (2022). Principals' perceptions about collective competences in shared leadership contexts. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, 1, 100012. <https://doi.org/10.1016/j.tatelp.2022.100012>
- Zakariya, Y. F. (2022). Cronbach's alpha in mathematics education research: Its appropriateness, overuse, and alternatives in estimating scale reliability. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1074430>
- Ziada, S. M. S. (2022). The effectiveness of digital management in developing creative leadership among school principals enrolled in the professional leadership diploma program in Palestine: Its role in supporting teachers' and students' creativity. *PEA Journal of Educational and Psychology Sciences*. Retrieved from [https://pal-
ea.com/ojs/index.php/edu/article/view/120/228](https://pal-
ea.com/ojs/index.php/edu/article/view/120/228)

Appendices

Appendix A

PERAM-ANCOVA analysis results for the effect of the (control and experimental) group on the post-test of motivation levels.

Intrinsic motivation					
	SS	df	F	parametric P(>F)	resampled P(>F)
Group	92.069	1	93.057	0.0000	0.0002
Pretest	1.408	1	1.423	0.2343	0.2350
Residuals	194.910	197			
Extrinsic motivation					
Group	94.026	1	95.40	0.0000	0.0002
Pretest	1.833	1	1.86	0.1742	0.1656
Residuals	194.162	197			
Sence of responsibility					
group	90.0387	1	106.370	0.000	0.0002
pretest	0.2827	1	0.334	0.564	0.5604
Residuals	166.7541	197			
self-efficacy					
Group	121.783	1	145.571	0.00000	0.0002
Pretest	4.332	1	5.178	0.02395	0.0242
Residuals	164.808	197			
Total (Motivation)					
Group	94.650	1	130.8	0.0000	0.0002
motivation Pretest	1.809	1	2.5	0.1155	0.1138
Residuals	142.542	197			

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Appendix B

Pairwise comparisons and MME (means marginal estimated) for the (experimental and

Intrinsic motivation					
Group	emmean	SE	df	lower.CL	upper.CL
Control	1.94	0.131	197	1.69	2.20
Experimental	4.08	0.131	197	3.82	4.34
binary comparison					
Contrast	estimate	SE	df	t.ratio	p.value
Control-experimental	-2.14	0.222	197	-9.647	<.0001
Extrinsic motivation					
Control	1.91	0.124	197	1.67	2.16
Experimental	3.91	0.124	197	3.67	4.16
binary comparison					
Control experimental	-2	0.205	197	-9.767	<.0001
Sence of responsibility					

control) groups with respect to the post-application of motivation levels.

Control	1.92	0.12	197	1.69	2.16
Experimental	3.99	0.12	197	3.76	4.23
binary comparison					
control – experimental	-2.07	0.201	197	-10.314	<.0001
Intrinsic motivation					
Control	1.74	0.117	197	1.51	1.98
Experimental	4.11	0.117	197	3.88	4.34
binary comparison					
Control- experimental	-2.36	0.196	197	-12.065	<.0001
Total (motivation)					
Control	1.87	0.112	197	1.65	2.09
Experimental	4.04	0.112	197	3.81	4.26
binary comparison					
control - experimental	-2.17	0.189	197	-11.437	<.0001

Signif. codes: 0 ‘***’ 0.001 ‘**’ 0.01 ‘*’ 0.05 ‘.’ 0.1 ‘ ’ 1

Appendix C

PERAM-ANCOVA analysis results for the effect of the variables (gender, academic qualification, specialization, age, and practical experience) on the post-test of motivation levels.

Intrinsic motivation					
	SS	df	F	parametric P(>F)	resampled P(>F)
Gender	0.07231	1	0.04965	8.239e-01	0.8264
Pretest	96.08121	1	65.97259	4.918e-14	0.0002
Residuals	286.90700	197			
	SS	df	F	parametric P(>F)	resampled P(>F)
Qualification	7.717	1	5.444	2.065e-02	0.0230
Pretest	72.305	1	51.006	1.738e-11	0.0002
Residuals	279.263	197			
	SS	df	F	parametric P(>F)	resampled P(>F)
Specialization	0.1884	1	0.1294	7.194e-01	0.7146
Pretest	84.3540	1	57.9438	1.094e-12	0.0002
Residuals	286.7909	197			
	SS	df	F	parametric P(>F)	resampled P(>F)
Years of experience	20.21	2	7.423	7.808e-04	0.0014
Pretest	67.44	1	49.551	3.175e-11	0.0002
Residuals	266.77	196			
	SS	df	F	parametric P(>F)	resampled P(>F)
Age	17.25	2	6.267	2.301e-03	0.0034
Pretest	82.81	1	60.177	4.647e-13	0.0002
Residuals	269.73	196			
extrinsic motivation					
	SS	df	F	parametric P(>F)	resampled P(>F)
Gender	0.3913	1	0.2678	6.054e-01	0.6110
Pretest	68.9064	1	47.1672	8.322e-11	0.0002
Residuals	287.7968	197			
	SS	df	F	parametric P(>F)	resampled P(>F)
Qualification	7.078	1	4.96	2.707e-02	0.0260
Pretest	51.540	1	36.12	8.839e-09	0.0002
Residuals	281.110	197			
	SS	df	F	parametric P(>F)	resampled P(>F)
Specialization	0.4563	1	0.3124	5.768e-01	0.5816
Pretest	66.9909	1	45.8663	1.424e-10	0.0002
Residuals	287.7317	197			
	SS	df	F	parametric P(>F)	resampled P(>F)
Years of experience	18.77	2	6.827	1.360e-03	0.0024
Pretest	48.95	1	35.609	1.111e-08	0.0002

Residuals	269.42	196			
	SS	df	F	parametric P(>F)	resampled P(>F)
Age	12.24	2	4.346	1.423e-02	0.0102
Pretest	64.10	1	45.529	1.655e-10	0.0002
Residuals	275.95	196			
Sence of responsibility					
	SS	df	F	parametric P(>F)	resampled P(>F)
Gender	0.01487	1	0.01141	9.151e-01	0.9134
Pretest	106.61274	1	81.79327	2.220e-16	0.0002
Residuals	256.77797	197			
	SS	df	F	parametric P(>F)	resampled P(>F)
Qualification	4.223	1	3.294	7.105e-02	0.0680
Pretest	87.439	1	68.201	2.109e-14	0.0002
Residuals	252.570	197			
	SS	df	F	parametric P(>F)	resampled P(>F)
Specialization	2.946	1	2.286	0.1321	0.1290
Pretest	108.271	1	84.025	0.0000	0.0002
Residuals	253.847	197			
	SS	df	F	parametric P(>F)	resampled P(>F)
Years of experience	18.13	2	7.442	7.667e-04	0.0014
Pretest	78.14	1	64.171	9.970e-14	0.0002
Residuals	238.67	196			
	SS	df	F	parametric P(>F)	resampled P(>F)
Age	7.774	2	3.06	4.915e-02	0.051
Pretest	96.668	1	76.09	1.110e-15	0.0002
Residuals	249.018	196			
self-efficacy					
	SS	df	F	parametric P(>F)	resampled P(>F)
Gender	0.3847	1	0.2648	6.074e-01	0.6078
Pretest	88.3592	1	60.8190	3.559e-13	0.0002
Residuals	286.2061	197			
	SS	df	F	parametric P(>F)	resampled P(>F)
Qualification	2.786	1	1.934	1.659e-01	0.1730
Pretest	72.645	1	50.426	2.198e-11	0.0002
Residuals	283.805	197			
	SS	df	F	parametric P(>F)	resampled P(>F)
Specialization	0.09443	1	0.06493	7.991e-01	0.7976
Pretest	82.99339	1	57.06772	1.544e-12	0.0002
Residuals	286.49642	197			
	SS	df	F	parametric P(>F)	resampled P(>F)
Years of experience	20.12	2	7.398	7.988e-04	0.0010
Pretest	62.50	1	45.969	1.379e-10	2.00E-04

Residuals	266.47	196			
	SS	df	F	parametric P(>F)	resampled P(>F)
Age	7.064	2	2.477	8.665e-02	0.0814
Pretest	79.707	1	55.889	2.497e-12	0.0002
Residuals	279.527	196			

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Appendix D

Pairwise comparisons and MME (Mean Marginal Estimate) for statistically significant variables in the motivation domains.

Intrinsic motivation					
Qualification	emmean	SE	df	lower.CL	upper.CL
Postgraduate	2.71	0.155	197	2.40	3.02
Diploma - Bachelor's	3.15	0.103	197	2.95	3.36
Contrast	estimate	SE	df	t.ratio	p.value
Postgraduate- Diploma - Bachelor's	-0.444	0.19	197	-2.333	0.0207
Years of experience	emmean	SE	df	lower.CL	upper.CL
1-5 years	2.87	0.124	196	2.62	3.11
5- 10 years	3.69	0.195	196	3.31	4.08
more than 10	2.84	0.139	196	2.56	3.11
Contrast	estimate	SE	df	t.ratio	p.value
(1-5 years)- (5-10 years)	-0.8246	0.236	196	-3.501	0.0017
(5- 1 year)- more than 10	0.0313	0.187	196	0.167	1.0000
(5- 10 years)- more than 10	0.8558	0.239	196	3.580	0.0013
Age	emmean	SE	df	lower.CL	upper.CL
35-25 year	3.26	0.116	196	3.04	3.49
36-45 year	2.89	0.147	196	2.60	3.18
more than 46	2.45	0.208	196	2.04	2.86
Contrast	estimate	SE	df	t.ratio	p.value
(35-25 year)- (36-45 year)	0.378	0.188	196	2.016	0.1354
(35-25 year)- more than 46	0.811	0.239	196	3.391	0.0025
(36-45 year)- more than 46	0.432	0.254	196	1.701	0.2715
Extrinsic motivation					
Qualification	emmean	SE	df	lower.CL	upper.CL
Postgraduate	2.62	0.155	197	2.31	2.93
Diploma - Bachelor's	3.04	0.104	197	2.84	3.25
Contrast	estimate	SE	df	t.ratio	p.value
Postgraduate- Diploma - Bachelor's	-0.424	0.19	197	-2.227	0.0271
Years of experience	emmean	SE	df	lower.CL	upper.CL
1-5 years	2.75	0.123	196	2.51	3.00
5- 10 years	3.56	0.195	196	3.18	3.95
more than 10	2.76	0.140	196	2.49	3.04
Contrast	estimate	SE	df	t.ratio	p.value

(1-5 years)- (5-10 years)	-0.80865	0.234	196	-3.458	0.0020
(1-5 years)- more than 10	-0.00815	0.187	196	-0.044	1.0000
(5- 10 years)- more than 10	0.80051	0.240	196	3.330	0.0031
Age	emmean	SE	df	lower.CL	upper.CL
35-25 year	3.13	0.117	196	2.90	3.36
36-45 year	2.76	0.148	196	2.47	3.05
more than 46	2.49	0.210	196	2.08	2.90
Contrast	estimate	SE	df	t.ratio	p.value
(35-25 year)- (36-45 year)	0.374	0.189	196	1.979	0.1476
(35-25 year)- more than 46	0.645	0.240	196	2.682	0.0238
(36-45 year)- more than 46	0.270	0.257	196	1.053	0.8813
Sense of responsibility					
Years of experience	emmean	SE	df	lower.CL	upper.CL
1-5 year	2.79	0.116	196	2.56	3.02
5- 10 years	3.60	0.184	196	3.24	3.96
more than 10	2.83	0.132	196	2.57	3.09
Contrast	estimate	SE	df	t.ratio	p.value
(1-5 years)- (5-10 years)	-0.8078	0.221	196	-3.653	0.0010
(1-5 years)- more than 10	-0.0335	0.176	196	-0.190	1.0000
(5- 10 years)- more than 10	0.7744	0.226	196	3.422	0.0023
Self-efficacy					
Years of experience	emmean	SE	df	lower.CL	upper.CL
1-5 years	2.73	0.123	196	2.49	2.98
5- 10 years	3.60	0.194	196	3.22	3.98
more than 10	2.81	0.139	196	2.54	3.09
Contrast	estimate	SE	df	t.ratio	p.value
(1-5 years)- (5-10 years)	-0.8638	0.234	196	-3.696	0.0009
(1-5 years)- more than 10	-0.0769	0.187	196	-0.411	1.0000
(5- 10 years)- more than 10	0.7870	0.238	196	3.310	0.0033

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

عنوان البحث

**تحليل محتوى منهاج اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة في ضوء معايير
النمو الاجتماعي العاطفي (SEL)**

بدور هشام حداد – زبيدة¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني : s12487378@stu.najah.edu

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/59>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/59>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى تحليل محتوى منهاج اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة في ضوء معايير التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) كما يحددها إطار CASEL، بهدف تحديد مستوى دمج الكفاءات الخمس الرئيسة في المحتوى التعليمي. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال أسلوب تحليل المحتوى، باستخدام بطاقة تحليل طورت خصيصاً استناداً إلى مؤشرات نموذج CASEL. شملت عينة الدراسة منهاج (البنية الأساسية للقراءة والكتابة في اللغة العربية كلغة أم) الصادر عن وزارة التربية والتعليم (2008). أظهرت النتائج أن تضمين معايير SEL في المنهاج جاء بدرجة متوسطة وغير متوازنة؛ حيث بلغ حضور الوعي الذاتي (30%) والإدارة الذاتية (22%) نسبة أعلى مقارنة بمهارات العلاقات (12%) واتخاذ القرار المسؤول (8%). وتشير النتائج إلى أن تضمين مهارات SEL تحقق بصورة ضمنية وغير منهجية، مع تركيز الاهتمام على الجوانب السلوكية والانفعالية الفردية أكثر من الجوانب الاجتماعية التفاعلية. وأوصت الدراسة بإعادة بناء محتوى المنهاج في ضوء إطار CASEL لضمان التكامل بين مجالات النمو اللغوي والاجتماعي العاطفي، وتصميم أنشطة لغوية تفاعلية تدعم مهارات التعاطف، التعاون، واتخاذ القرار المسؤول. تمثل نتائج الدراسة مساهمة في إثراء الدراسات العربية حول تحليل المناهج وفق معايير التعلم الاجتماعي العاطفي وتعزيز التوجه نحو التعليم الشامل في مرحلة الطفولة المبكرة.

الكلمات المفتاحية: منهاج اللغة العربية، التعلم الاجتماعي العاطفي، الطفولة المبكرة، تحليل المحتوى، إطار CASEL.

RESEARCH TITLE

Content Analysis of the Arabic Language Curriculum in Early Childhood Education in Light of Social and Emotional Learning (SEL) Standards**Abstract**

This study aims to analyze the content of the Arabic language curriculum for early childhood education in light of the Social and Emotional Learning (SEL) framework as defined by CASEL, with the objective of determining the extent to which the five core SEL competencies are integrated into the curriculum. A descriptive analytical approach was employed using the content analysis method, supported by an analysis checklist developed based on CASEL indicators. The study sample consisted of the official (Foundations of Reading and Writing in Arabic as a Native Language) curriculum (Ministry of Education, 2008). The findings revealed a moderate and unbalanced representation of SEL competencies, with higher occurrences of self-awareness (30%) and self-management (22%), compared to relationship skills (12%) and responsible decision-making (8%). Results indicated that SEL competencies were implicitly rather than systematically embedded, emphasizing behavioral and emotional regulation over interactive social dimensions. The study recommends restructuring the Arabic language curriculum within the CASEL framework to ensure balanced integration of social-emotional and linguistic development and to incorporate interactive language activities fostering empathy, collaboration, and decision-making. These findings contribute to the growing body of Arabic educational research addressing SEL-oriented curriculum analysis and integrated early childhood education.

Key Words: Arabic language curriculum, social-emotional learning, early childhood, content analysis, CASEL framework.

مقدمة:

يعد مناهج "البنية الأساسية للقراءة والكتابة في اللغة العربية كلغة أم" (وزارة التربية والتعليم، 2008) إطارًا تربويًا محوريًا لتأسيس مهارات التتور اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة. غير أن الاتجاهات التربوية الحديثة، خاصة بعد جائحة كوفيد-19، أكدت أن تحقيق الكفاءة اللغوية لا يمكن فصله عن التنمية الاجتماعية والعاطفية للطفل (APA, 2024)، إذ تظهر الأبحاث أن الأطفال يتعلمون اللغة ضمن سياقات تفاعلية تعبر عن المشاعر وتبني العلاقات الاجتماعية، وأن التعليم الفعال يجب أن يُنمّي الكفاءة الوجدانية جنبًا إلى جنب مع المهارات الأكاديمية (Jones & Bouffard, 2012) وانطلاقًا من ذلك، يهدف هذا البحث إلى تبرير الحاجة إلى دراسة منهجية لتحليل محتوى مناهج اللغة العربية في ضوء كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL)، للكشف عن مدى تضمين المناهج الرسمية لهذه الكفاءات، ومدى اتساقها مع مبادئ النمو الشامل للطفل.

وتتبع أهمية دمج التعليم اللغوي مع التنمية الاجتماعية والعاطفية للطفل، في مرحلة تعد حاسمة لتشكيل شخصية الطفل واتجاهاته نحو التعلم، فقد أكدت الدراسات الحديثة أن برامج SEL تُحسن التحصيل الأكاديمي بنسبة تصل إلى 11%، وتقلل من السلوكيات السلبية، وتدعم التفاعل الإيجابي مع الأقران. (Durlak et al., 2021)

وفي ضوء هذا، فإن تطوير مناهج اللغة ليشمل عناصر SEL يعني الانتقال من تعليم اللغة كمهارة أكاديمية إلى تعليمها كأداة للنمو الشخصي والاجتماعي، كما أن اللغة العربية، بصفتها لغة التعبير الثقافي والوجداني، تمتلك القدرة على تجسيد القيم العاطفية والاجتماعية من خلال القصص، والحوار، والأناشيد، ما يجعلها حقلًا مثاليًا لدمج التعلم الاجتماعي العاطفي بشكل أصيل. (Alloush, 2023)

مرحلة الطفولة المبكرة

تركّز الدراسة على مرحلة الطفولة المبكرة (من جيل 3 حتى 6 سنوات)، وهي المرحلة التي تُبنى فيها الأسس العصبية والعاطفية والاجتماعية لنمو الطفل. (Rutter & Jones, 2021)

وتؤكد مبادئ الملاءمة النمائية (DAP) الصادرة عن الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC, 2020) أن المناهج في هذه المرحلة يجب أن تراعي الطفل ككل، فتدمج بين الجانب المعرفي والانفعالي والاجتماعي، لذلك، فإن تحليل مناهج اللغة في هذه المرحلة يُعدّ خطوة ضرورية لضمان توافقه مع النمو الطبيعي للأطفال، وتحديد مدى استجابته لاحتياجاتهم الوجدانية والاجتماعية إلى جانب المعرفية.

التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL)

يرتكز التعلم العاطفي الاجتماعي على نموذج CASEL (Elias et al., 2022)، وهو النموذج العالمي الأوسع استخدامًا لتوجيه برامج SEL، ويتضمن هذا النموذج خمس كفاءات مترابطة تشكل الأساس لأي برنامج تنمية وجداني-اجتماعي، وهي:

1. الوعي الذاتي (Self-Awareness): إدراك المشاعر والقيم ونقاط القوة.
2. الإدارة الذاتية (Self-Management): ضبط الانفعالات، التحكم في الدوافع، وتحديد الأهداف الشخصية.
3. الوعي الاجتماعي (Social Awareness): القدرة على التعاطف وتقبّل وجهات نظر الآخرين.

4. **مهارات العلاقات (Relationship Skills):** بناء العلاقات الصحية، والتعاون، وحل النزاعات.

5. **اتخاذ القرارات المسؤولة (Responsible Decision-Making):** التفكير الأخلاقي، وتحليل النتائج، والاختيار الواعي.

تعد هذه الكفاءات إطاراً متكاملًا يمكن من خلاله تقييم المناهج التعليمية، خاصة في مجال اللغة، لأنها تجمع بين الجوانب الداخلية (الوعي الذاتي والانفعالي)، والخارجية (العلاقات الاجتماعية والتفاعل اللغوي).

إن اختيار كفاءات CASEL/SEL لم يكن عشوائيًا، بل جاء استنادًا إلى مجموعة من المبررات البحثية والتربوية:

1. الشمولية والتكامل:

يغطي إطار CASEL جميع أبعاد شخصية الطفل (الوجدانية والاجتماعية والمعرفية) في نموذج واحد متماسك (Elias et al., 2022). وهذا ينسجم مع فلسفة تعليم اللغة العربية التي تقوم على الدمج بين التعبير الداخلي والتفاعل الخارجي.

2. القوة البحثية والأدلة التجريبية:

أظهرت الدراسات التحليلية والميتا-تحليل (Durlak et al., 2021؛ Parker & Henderson, 2021) أن تطبيق برامج SEL يؤدي إلى تحسينات ملحوظة في التحصيل والسلوك الإيجابي لدى الأطفال، مما يجعله إطارًا موثوقًا لتحليل المناهج.

3. الملاءمة الثقافية والتربوية للسياق العربي:

أكد (Alloush, 2024؛ العنزي والعبيدي، 2023) أن إدماج مهارات التعاطف والتعاون والانتماء في تعليم اللغة العربية يعزز الهوية الثقافية ويعالج فجوة الانفصال بين التعليم والمجتمع.

4. الاستجابة لمتطلبات القرن الحادي والعشرين:

حدّدت تقارير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2021) أن مهارات مثل التعاون والمرونة العاطفية هي الأكثر طلبًا في سوق العمل، مما يبرز أهمية دمجها منذ المراحل المبكرة عبر المناهج الدراسية.

بناءً على هذه المبررات، فإن إطار CASEL للتعليم العاطفي الاجتماعي هو الأنسب لتحليل محتوى منهاج اللغة العربية للطفولة المبكرة نظرًا لشموليته معاييره، واستناده إلى أدلة علمية عالمية، وملاءمته للسياق المحلي.

إن أهمية وجود منهاج لغوي رسمي يُعدّ الضمانة الأساسية لتحقيق دمج مستدام ومقصود لمهارات SEL، إذ يسمح المنهاج بتضمين هذه الكفاءات ضمن الأهداف التعليمية والمحتوى والأنشطة بصورة منهجية، وليس من خلال مبادرات عشوائية.

وقد بيّنت دراسات عدة أن المناهج التي تتضمن أنشطة لغوية تفاعلية (القصص، المحادثة، اللعب اللغوي) تمثل بيئة خصبة لتطوير التعاطف، والتعاون، والوعي الذاتي (العبيدي، 2021؛ عطيف، 2021).

كما يوفر منهاج اللغة العربية فرصًا طبيعية لتكامل التعبير الانفعالي مع التعبير اللغوي، من خلال الأنشطة اليومية مثل الحوار حول المشاعر، أو مناقشة سلوك الشخصيات في القصص، أو كتابة يوميات قصيرة (القاضي وكمال، 2023).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تزايد الاهتمام عالميًا بتضمين مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي في المناهج لما لها من أثر في النمو النفسي والاجتماعي والتحصيل الأكاديمي للأطفال، بينما ما زالت مناهج اللغة العربية في الطفولة المبكرة في كثير من السياقات العربية تركز على الجوانب المعرفية والمهارية اللغوية أكثر من الجوانب الاجتماعية والانفعالية.

تم صياغة المشكلة في سؤال رئيس:

ما مدى تضمّن مناهج اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة لمعايير التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) كما يحددها إطار CASEL ؟

وينتزع عنه أسئلة فرعية :

- ما المعايير الاجتماعية العاطفية المناسبة لأطفال الطفولة المبكرة في ضوء الأدبيات الحديثة لـ SEL ؟
- ما درجة تضمّن محتوى مناهج اللغة العربية (نصوص، أنشطة، صور، مواقف تعليمية) لمعايير SEL في مرحلة الطفولة المبكرة؟
- ما المعايير الأكثر والأقل حضوراً في محتوى المنهاج؟
- ما أوجه القوة والقصور في تضمين SEL في المنهاج، وما المقترحات التطويرية؟

أهداف الدراسة

الهدف العام

الكشف عن مدى تضمّن مناهج اللغة العربية للطفولة المبكرة لمعايير التعلم الاجتماعي العاطفي الخمس SEL كما يحددها إطار CASEL

الأهداف الفرعية

- تحديد معايير التعلم الاجتماعي العاطفي الملائمة لأطفال الطفولة المبكرة استناداً إلى أطر حديثة مثل CASEL ومعايير مطورة لمرحلة ما قبل المدرسة.
- تحليل محتوى مناهج اللغة العربية في الطفولة المبكرة في ضوء هذه المعايير.
- الكشف عن درجة توازن توزيع معايير SEL الخمس (الوعي الذاتي، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، مهارات العلاقات، اتخاذ القرار المسؤول) في المنهاج.
- تقديم توصيات لتطوير مناهج اللغة العربية بما يحقق تكامل النمو اللغوي والاجتماعي العاطفي في هذه المرحلة.

أهمية الدراسة

1. أهمية نظرية / علمية : يقدم هذا البحث نموذجاً تحليلياً لتقويم المناهج العربية في ضوء معايير SEL ، وهو توجه حديث في الأدبيات التربوية. كما ويربط البحث بين نظريات النمو الاجتماعي العاطفي وبين تصميم المناهج اللغوية في مرحلة الطفولة المبكرة، بما يعزز الفهم النظري لعلاقة اللغة بالهوية والانفعال والعلاقات الاجتماعية (Chen & Lai, 2022; Lantolf, 2023).

2. أهمية تطبيقية / تربوية : يوجّه مطوري المناهج نحو دمج معايير SEL في أهداف اللغة العربية، مما يعزز جودة التعليم الشامل. ويمكن المعلمين من فهم الأبعاد الوجدانية والاجتماعية الكامنة في الأنشطة اللغوية اليومية، واستثمارها بصورة واعية لدعم التعاطف، والتعاون، والوعي الذاتي لدى الأطفال (العبيدي، 2021؛ القاضي وكمال، 2023؛ APA, 2024)

3. أهمية مجتمعية : يسهم في إعداد طفل عربي يمتلك مهارات لغوية وعاطفية متكاملة، وقادر على بناء علاقات إيجابية قائمة على التعاطف والمسؤولية. ويدعم توجّه الأنظمة التعليمية نحو الاستجابة لمتطلبات القرن الحادي والعشرين التي تؤكد أهمية مهارات التعاون والمرونة الانفعالية إلى جانب المهارات الأكاديمية التقليدية (OECD, 2021; Durlak et al., 2021).

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية :** اقتصر البحث على تحليل محتوى مناهج اللغة العربية للطفولة المبكرة (وزارة التربية والتعليم، 2008) في ضوء معايير التعلم الاجتماعي العاطفي الخمس لإطار CASEL (الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعي، مهارات العلاقات، اتخاذ القرار المسؤول).

- **الحدود المكانية**

اجري التحليل في سياق نظام التعليم في (الداخل الأخضر)، ما قد يحد من تعميم النتائج على أنظمة أخرى ذات خصائص مختلفة.

- **الحدود الزمانية**

ركز التحليل على النسخة المعتمدة من المنهاج الصادرة عن وزارة التربية والتعليم عام 2008، التي تدرس خلال العام الدراسي (2025-2026) والتي تجري فيها الدراسة، مع مراعاة أي تعديلات رسمية معلنه. (وزارة التربية والتعليم، 2008).

مصطلحات الدراسة

1. منهاج اللغة العربية للطفولة المبكرة

التعريف الإجرائي: الوثيقة الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم بعنوان (منهاج التعليم في الطفولة المبكرة: الأسس والمبادئ التربوية) (2008)، وما يتفرع عنها من أهداف ومجالات وأنشطة لغوية موجّهة للأطفال من 3-6 سنوات، كما تظهر في الكتب والأدلة المعتمدة (وزارة التربية والتعليم، 2008).

2. التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL)

التعريف الإجرائي: الإطار الذي يضم كفاءات الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة، كما يحدده إطار CASEL ، ويُقاس في هذا البحث بدرجة تضمن هذه الكفاءات في محتوى المنهاج وفق بطاقة تحليل المحتوى المطوّرة. (Elias et al., 2022; Durlak et al., 2021; APA, 2024)

3. مرحلة الطفولة المبكرة

التعريف الإجرائي: المرحلة الممتدة تقريبًا من سن 3 إلى 6 سنوات، كما تُعرّفها الأدبيات التربوية ومبادئ الملاءمة النمائية (DAP) للرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار. (NAEYC, 2020; Rutter & Jones, 2021)

4. تحليل المحتوى

التعريف الإجرائي: منهج بحثي وصفي تحليلي يُستخدم لدراسة النصوص والوثائق التعليمية بصورة منظّمة وموضوعية، عبر تصنيف وحدات المحتوى وفق فئات محددة مسبقا (في هذه الدراسة معايير SEL)، وحساب تكرارها وتفسير دلالاتها (Krippendorff, 2019) كما نُقل في (APA, 2024; Alloush, 2024; Chen & Lai, 2022)

الدراسات السابقة

استندت الدراسة الحالية إلى مراجعة منهجية لمجموعة من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) من زوايا نظر مختلفة، شملت دمجها في العملية التعليمية، وتحليل المناهج الدراسية في ضوء المهارات والقيم الاجتماعية، ودراسة علاقة SEL بتعليم اللغة العربية، وذلك بهدف تأطير الدراسة نظرياً وتحديد موقعها البحثي.

في هذا السياق، تناولت دراسة (Durlak et al., 2021) أثر دمج برامج التعلم الاجتماعي العاطفي في البيئات التعليمية، وأكدت أن تضمين مهارات SEL يساهم في تحسين التكيف الاجتماعي والانفعالي للأطفال، إضافة إلى أثره الإيجابي على التحصيل الأكاديمي والسلوك الصفّي. كما أشارت الدراسة إلى أن فاعلية برامج SEL ترتبط بدرجة دمجها المنهجي في المناهج الدراسية، وليس الاكتفاء بتقديمها كأنشطة منفصلة أو إضافية.

من جهة أخرى، ركزت بعض الدراسات العربية على تحليل المناهج الدراسية في ضوء القيم والمهارات الاجتماعية. فقد هدفت دراسة عطيف (2021) إلى تحليل محتوى المناهج العربية للكشف عن مدى تضمينها للقيم الاجتماعية، وأظهرت النتائج أن هذه القيم غالباً ما ترد بصورة ضمنية وغير منظمة، مع تركيز أكبر على التوجيه الأخلاقي المباشر مقارنة بتنمية المهارات الاجتماعية التطبيقية. وتبرز أهمية هذه الدراسة في إبراز الحاجة إلى أدوات تحليل منهجية دقيقة للكشف عن حضور المهارات الاجتماعية في المناهج.

وفيما يتعلق بتعليم اللغة العربية، تناولت دراسات (Alloush, 2023, 2024) العلاقة بين تعليم اللغة العربية وتنمية مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي، وأكدت أن الأنشطة اللغوية، ولا سيما القصص والحوار والتعبير الشفهي، تشكل مدخلاً مناسباً لتنمية بعض مهارات SEL، مثل الوعي الذاتي والتعاطف ومهارات التواصل.

وتشير الأدبيات التربوية الحديثة إلى أن اللغة تُكتسب في سياقات تفاعلية تتداخل فيها المشاعر، والعلاقات، والهوية، وأن الفصل بين التعليم اللغوي والتنمية الاجتماعية العاطفية يحدّ من فاعلية التعلم، خاصة في المراحل العمرية المبكرة (Jones & Bouffard, 2012; Durlak et al., 2021). كما أظهرت دراسات حديثة وجود فجوة بين ما تتادي به الأطر النظرية العالمية مثل نموذج CASEL، وبين ما تتضمنه فعلياً المناهج الرسمية من أنشطة ومضامين داعمة لمهارات SEL. (Alloush, 2024; Parker & Henderson, 2021).

وفي السياق العربي، تبرز الحاجة إلى دراسات تحليلية منهجية تكشف عن مدى تضمين معايير التعلم الاجتماعي العاطفي في مناهج اللغة العربية للطفولة المبكرة، خاصة أن هذه المناهج تمثل أداة مركزية لبناء الوعي الذاتي والاجتماعي وتعزيز القيم الثقافية والانفعالية لدى الطفل (العنزي والعبيدي، 2023؛ القاضي وكمال، 2023).

إلا أن هذه الدراسات أشارت أيضاً إلى أن دمج SEL في مناهج اللغة العربية غالباً ما يتم بصورة غير مخططة، ودون إطار مرجعي واضح يضمن التوازن بين مجالات SEL المختلفة.

وعلى الرغم من أهمية هذه الدراسات وإسهامها في إبراز دور التعلم الاجتماعي العاطفي في التعليم عمومًا وتعليم اللغة على وجه الخصوص، فإنها تختلف عن الدراسة الحالية من حيث تركيزها البحثي. إذ تنفرد الدراسة الزاهنة بتحليل محتوى مناهج اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة بصورة منهجية، في ضوء نموذج CASEL الخماسي، مع تتبع مؤشرات SEL مما يساهم في سد فجوة بحثية تتعلق بمرحلة الطفولة المبكرة والمناهج الرسمية الموجهة لها.

تؤكد الأدبيات التربوية الحديثة على أن التعلم الاجتماعي-العاطفي (SEL) يمثل أحد المكونات الأساسية في بناء شخصية

المتعلم وتعزيز نجاحه الأكاديمي والاجتماعي. فقد قدّم إطار (CASEL 2020) تصورًا شاملاً للكفاءات الخمس الرئيسة التي ينبغي أن تتضمنها المناهج الدراسية، وهي: الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعي، مهارات العلاقات، واتخاذ القرار المسؤول، مما جعله مرجعًا عالميًا لتطوير المناهج وتحليلها. وفي السياق الدولي، أظهرت دراسة Ebenezer (2022) أن تعزيز التماسك الاجتماعي عبر التعليم، خاصة في البيئات المتأثرة بالنزاعات، يعتمد بدرجة كبيرة على دمج مهارات SEL في الممارسات الصفية، حيث يساهم ذلك في بناء علاقات إيجابية ودعم الصحة النفسية للمتعلمين.

كما أشارت تقارير دولية حديثة إلى أهمية دور التعليم في تعزيز الوعي المجتمعي، إذ أوضح تقرير FasterCapital (2024) أن المناهج التي تتضمن قيم التعاون والانتماء والتعاطف تساهم في رفع مستوى الوعي المجتمعي لدى الأطفال، وهو ما يتقاطع مع أهداف SEL. وفي الإطار العالمي للسلام، أظهر مؤشر السلام العالمي (Institute for Economics & Peace, 2024) أن المجتمعات التي تستثمر في التعليم القائم على المهارات الاجتماعية-العاطفية تتمتع بمستويات أعلى من السلم المجتمعي وانخفاض معدلات العنف، وهو ما أكدته أيضًا التقرير الموجز للمؤشر في العام نفسه.

أما على مستوى التعليم والسياسات، فقد أوضحت اليونسكو (2024) في دليلها حول دمج SEL في الأنظمة التعليمية أن تضمين هذه المهارات في المناهج يساهم في تحسين جودة التعليم، ويعزز قدرة المتعلمين على التكيف، ويهيئ بيئة صفية آمنة وداعمة. كما بيّنت مصادر تعليمية مثل (National University (n.d.) أن SEL لا ينعكس فقط على تعلم الطلاب، بل يمتد ليؤثر في ممارسات المعلمين وإدارة الصف. وتدعم الإحصاءات العالمية (I.U. Statistics, 2024) أهمية SEL من خلال الإشارة إلى أن الأطفال الأكثر عرضة للتسرب أو الضعف التعليمي يحتاجون إلى مناهج تعزز مهارات التكيف، الانتماء، والرفاه النفسي، وهي عناصر جوهرية في SEL.

وبناءً على ذلك، يتضح أن دمج مهارات التعلم الاجتماعي-العاطفي في المناهج — ومنها مناهج اللغة العربية — ليس مجرد إضافة تربوية، بل هو ضرورة أساسية لتعزيز النمو الشامل للطفل، ودعم الصحة النفسية، وتقوية العلاقات الاجتماعية، وبناء مجتمع أكثر تماسكًا وسلامًا. كما أن هذه المراجع تشكل أساسًا علميًا قويًا لتحليل محتوى المناهج وفق معايير SEL، وتحديد مدى تضمينها للكفاءات المطلوبة عالميًا.

منهجية الدراسة :

يعد تحليل المحتوى أحد المناهج البحثية النوعية التي تستخدم لدراسة النصوص والوثائق التعليمية بشكل منظم وموضوعي، بهدف استخراج المعاني والدلالات الكامنة فيها، وتحديد مدى تمثل القيم أو المفاهيم أو المعايير التربوية في المادة التعليمية (Chen & Lai, 2022).

في سياق التعليم المبكر، يستخدم تحليل المحتوى للكشف عن مدى تضمين مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) في المناهج الرسمية، وهو ما يسمح بفهم كيف تساهم الأنشطة اللغوية والقصصية في تطوير المهارات الوجدانية والاجتماعية للأطفال. (Alloush, 2024; APA, 2024).

ذكرت الدراسات أهمية تحليل المحتوى، إذا ان لها القدرة على التعامل مع الوثائق الرسمية والمناهج التعليمية، مثل كتب اللغة العربية المخصصة للأطفال (وزارة التربية والتعليم، 2008؛ عطيف، 2021). كما لها الشفافية والموضوعية في تقييم مدى تمثل المعايير التربوية، مما يزيد من مصداقية البحث. (NAEYC, 2020)، ويمكن تطبيقه على مستويات مختلفة من النصوص التعليمية، بما في ذلك القصص، الأنشطة الصفية، الأناشيد، والحوار التعليمي (Alloush,

(2023) خاصة عند وجود مرونة في دمج التحليل الكمي والنوعي، حيث يمكن حساب تكرارات المؤشرات المختلفة وتحليل المعاني والدلالات المضمنة في النصوص والأنشطة (Rutter & Jones, 2021). لماذا هذه الفقرة هنا؟ يمكنك دمجها مع الفقرة الأولى في المنهجية

تعتمد هذه الدراسة على تحليل المحتوى لتحقيق عدة أهداف رئيسية:

1. تحديد مدى دمج معايير SEL في مناهج اللغة العربية للطفولة المبكرة، عبر التعرف على النصوص والأنشطة التي تعكس هذه المهارات. (Durlak et al., 2021)
2. تصنيف الأنشطة التعليمية وفق أبعاد النمو الاجتماعي العاطفي، بما في ذلك الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرار المسؤول. (Elias et al., 2022)
3. تفسير النتائج بشكل نوعي وكمي لتقديم توصيات علمية حول تطوير المناهج بما يعزز الجوانب الانفعالية والاجتماعية إلى جانب الأكاديمية. (Parker & Henderson, 2021)

مجتمع الدراسة وعينتها:

تتمثل عينة الدراسة مناهج اللغة العربية للطفولة المبكرة هي المجتمع الأساسي (وزارة التربية والتعليم، 2008). وهو يشكل إطاراً مرجعياً لتربية لغوية متوازنة، يسعى إلى تحقيق التنوع اللغوي المبكر من خلال بناء الوعي الصوتي، وتنمية الكفايات اللغوية، وتعزيز الإقبال على الكتاب، ويعد مناهج اللغة العربية للطفولة المبكرة المصدر الرئيسي لاستخراج البيانات حول تضمين مفاهيم النمو الاجتماعي العاطفي في المحتوى اللغوي.

أداة الدراسة :

تمّ تطوير بطاقة تحليل محتوى مصممة خصيصاً حسب :

- أنموذج CASEL الخماسي، يعتمد الأنموذج على خمسة أبعاد أساسية، ويعد الأكثر استخداماً عالمياً في مجال تقييم وتنمية مهارات SEL في التعليم المبكر. (Elias et al., 2022) ويتميز الأنموذج بأنه يقدم تعريفات واضحة لكل بعد من أبعاد SEL، مما يسهل صياغة مؤشرات قابلة للرصد والتطبيق على المناهج. الفئات الرئيسية الخمسة لنموذج CASEL: الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقة، واتخاذ القرار المسؤول.

- المؤشرات الفرعية لكل فئة، مع تحديد عناصر محتوى المنهج الداعمة لها.
- أمثلة تطبيقية مثل الأنشطة، والحوارات، والصور، والألعاب التعليمية، أو أي نشاط يظهر في المنهج.

صدق أداة التحليل

تم التأكد من صدق أداة التحليل عبر عرض بطاقة التحليل على خبراء ومتخصصين في مناهج الطفولة المبكرة و SEL.

ثبات التحليل

تم التحقق من ثبات أداة التحليل باستخدام معادلة هولستي من خلال اتفاق محللين اثنين ، وبلغ معامل الثبات (0.90)، وهي قيمة مقبولة احصائياً وتدل على ثبات الأداة .

خطوات التحليل

تمت خطوات التحليل كما يأتي:

1. التصنيف الأولي: قراءة شاملة لكل محتوى المنهاج لتحديد الفئات الرئيسية لكل عنصر وفق نموذج CASEL.
2. التحليل النوعي: وصف المحتوى الذي يعكس مؤشرات التعلم الاجتماعي العاطفي لكل فئة.
3. التحليل الكمي: حساب نسب تكرار المؤشرات في المنهاج لتحديد الفئات الأكثر والأقل تمثيلاً.
4. التوثيق: تسجيل الأمثلة والملاحظات في جداول منظمة لسهولة العرض والمناقشة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها :

للإجابة عن السؤال الرئيس ، ما مدى تضمّن مناهج اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة لمعايير التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) كما يحددها إطار CASEL ؟

تشير نتائج تحليل المحتوى إلى أن مناهج اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة يتضمن معايير التعلم الاجتماعي العاطفي بدرجة متوسطة وغير متوازنة، حيث يظهر حضور جميع مجالات SEL الخمسة التي حددها إطار CASEL ، إلا أن هذا الحضور يتفاوت بشكل واضح من مجال إلى آخر. فقد ركّز المنهاج بدرجة أكبر على مجالي الوعي الذاتي وإدارة الذات، في حين تراجع حضور مجالات مهارات العلاقات واتخاذ القرار المسؤول، لا سيما على مستوى المؤشرات التطبيقية.

ويعكس هذا التفاوت أن دمج SEL في المنهاج لم يتم وفق تخطيط منهجي قائم على إطار CASEL ، بل جاء في الغالب ضمنياً ومرتّباً على طبيعة الأنشطة اللغوية التقليدية، وهو ما يتوافق مع ما أشارت إليه الأدبيات التربوية من أن كثيراً من المناهج تتضمن مهارات SEL بصورة غير مقصودة ودون توزيع متوازن لمجالاتها (Durlak et al., 2021; Alloush, 2024)

الجدول 1: توزيع مؤشرات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) في مناهج اللغة العربية لمرحلة الطفولة المبكرة

المجال	عدد التكرارات	النسبة المئوية(%)	الترتيب النسبي
الوعي الذاتي	25	30%	1
إدارة الذات	18	22%	2
الوعي الاجتماعي	15	18%	3
مهارات العلاقات	10	12%	4
اتخاذ القرار المسؤول	7	8%	5
المجموع	75	100%	-

يظهر الجدول (1) أن مجال الوعي الذاتي جاء في المرتبة الأولى من حيث عدد التكرارات (25 تكراراً) بنسبة (30%)، وهو ما يشير إلى تركيز واضح لمنهاج اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة على الأنشطة والمضامين التي تساعد الطفل على التعبير عن مشاعره، والتحدث عن ذاته وخبراته الشخصية، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة تعليم اللغة في هذه المرحلة العمرية، حيث يعد التعبير الشفهي، وسرد الخبرات اليومية، ووصف المشاعر من المدخلات الأساسية لتنمية اللغة، وهو ما يتقاطع بطبيعته مع مكونات الوعي الذاتي في نموذج CASEL.

وتتفق هذه النتيجة مع ما تؤكد عليه النظرية الاجتماعية الثقافية لفيغوتسكي التي ترى أن اللغة أداة مركزية لبناء الوعي والفكر من خلال التفاعل الاجتماعي، وأن الطفل يكتسب فهمه لذاته وللعالم من خلال الحوار والتواصل (Chen & Lai, 2022; Lantolf, 2023). كما تتسق مع دراسات Alloush (2023, 2024) التي أشارت إلى أن تعليم اللغة العربية،

ولا سيما عبر القصص والتعبير الشفهي، يسهم بشكل أكبر في تنمية الوعي الذاتي مقارنة ببقية مجالات SEL.

وجاء مجال إدارة الذات في المرتبة الثانية بنسبة (22%)، وهو ما يعكس اهتمام المنهاج بتوجيه السلوك الصفي، والالتزام بالقواعد، وتنظيم الروتين اليومي داخل الروضة. وتفسّر هذه النتيجة في ضوء توجه المناهج المبكرة إلى التركيز على الضبط السلوكي والتنظيم الخارجي للسلوك، أكثر من تنمية التنظيم الذاتي الداخلي، وهو ما أكدته دراسات عربية سابقة أشارت إلى أن المناهج تميل إلى تقديم إدارة الذات في صورة تعليمات مباشرة وقواعد سلوكية (عطيف، 2021).

أما مجال الوعي الاجتماعي فقد جاء في المرتبة الثالثة بنسبة (18%)، وهو حضور متوسط يعكس تضمين بعض القيم الاجتماعية مثل مساعدة الآخرين واحترام الكبار، إلا أنه لا يصل إلى مستوى التكامل المنشود الذي يؤكد عليه إطار CASEL، خاصة فيما يتعلق بتنمية التعاطف وفهم مشاعر الآخرين بعمق. وتشير الأدبيات إلى أن الوعي الاجتماعي يتطلب مواقف تعليمية تفاعلية منظمة، وليس مجرد رسائل أخلاقية عامة. (Durlak et al., 2021)

في المقابل، سجل مجال مهارات العلاقات نسبة منخفضة نسبياً (12%)، وهو ما يدل على محدودية الأنشطة التي تعزز التعاون، وحل النزاعات، وبناء العلاقات الإيجابية من خلال التفاعل اللغوي. وتتسجم هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات (Parker & Henderson, 2021) و Alloush (2024) التي أشارت إلى أن مهارات العلاقات غالباً ما تكون الأقل تمثيلاً في المناهج الرسمية، رغم أهميتها في بناء الكفاءة الاجتماعية للأطفال.

وجاء مجال اتخاذ القرار المسؤول في المرتبة الأخيرة بنسبة (8%)، وهو ما يعكس ضعفاً واضحاً في تضمين مواقف تعليمية تتيح للطفل ممارسة الاختيار، وتحمل النتائج، والتفكير في البدائل. وتؤكد هذه النتيجة وجود فجوة بين ما ينادي به نموذج CASEL، الذي يضع اتخاذ القرار المسؤول ككفاءة أساسية، وبين ما يُطبق فعلياً في المناهج الموجهة للطفولة المبكرة، وهي فجوة أشار إليها عدد من الدراسات الحديثة. (Alloush, 2024; Parker & Henderson, 2021)

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول: ما المعايير الاجتماعية العاطفية المناسبة لأطفال الطفولة المبكرة في ضوء الأدبيات الحديثة SEL؟

تؤكد الأدبيات الحديثة وإطار CASEL أن المعايير الاجتماعية العاطفية المناسبة لأطفال الطفولة المبكرة تشمل: الوعي بالمشاعر والتعبير عنها، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التعاون، بناء العلاقات الإيجابية، وممارسة الاختيار وتحمل النتائج ضمن بيئات تعليمية آمنة وداعمة. وتشدد النظريات النمائية على أن هذه المهارات لا تكتسب بصورة تلقائية، بل تتطلب مواقف لغوية وتفاعلية مخططة تتناسب مع خصائص النمو المعرفي والانفعالي للأطفال.

وبمقارنة هذه المعايير بما ورد في المنهاج محل الدراسة، يتضح أن المنهاج يركز على بعض المعايير المناسبة نمائياً، مثل التعبير عن المشاعر والالتزام بالقواعد، إلا أنه لا يستثمر بشكل كافٍ معايير أخرى أساسية في هذه المرحلة، مثل التعاطف، حل النزاعات، وتنمية الاستقلالية واتخاذ القرار، رغم أهميتها في بناء شخصية الطفل المتكاملة.

للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني، ما درجة تضمين محتوى مناهج اللغة العربية (نصوص، أنشطة، صور، مواقف تعليمية) لمعايير SEL في مرحلة الطفولة المبكرة؟

أظهرت نتائج التحليل أن درجة تضمين محتوى مناهج اللغة العربية لمعايير SEL تتراوح بين المتوسطة والمنخفضة، حيث

يبرز تضمين واضح لبعض المؤشرات في النصوص والأنشطة، خاصة تلك المرتبطة بالتعبير اللفظي عن المشاعر والخبرات اليومية. في المقابل، يلاحظ ضعف تضمين مؤشرات SEL في الصور والمواقف التعليمية التي تتطلب تفاعلاً اجتماعياً أعمق، مثل مواقف اتخاذ القرار، أو إدارة الخلافات، أو العمل الجماعي المنظم.

ويشير هذا النمط إلى أن المنهاج يوظف اللغة أساساً كوسيلة للتعلم المعرفي واللغوي، أكثر من توظيفها كأداة لبناء العلاقات الاجتماعية وتنمية الكفاءة الانفعالية، وهو ما يتعارض مع الطرح النظري الذي يؤكد أن اللغة تمثل وسيطاً أساسياً للتعلم الاجتماعي العاطفي، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة.

للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث، ما المعايير الأكثر والأقل حضوراً في محتوى المنهاج؟

أوضحت النتائج أن الوعي الذاتي جاء كأكثر المعايير حضوراً، ولا سيما مؤشر التعبير عن المشاعر الأساسية، وهو ما يمكن تفسيره بكون هذا المؤشر يتلاءم بطبيعته مع أهداف تعليم اللغة في هذه المرحلة. كما جاء إدارة الذات في مرتبة متقدمة نسبياً، مع تركيز على الالتزام بالقواعد الصفية.

في المقابل، كان اتخاذ القرار المسؤول هو الأقل حضوراً، مع غياب تام لمؤشر اتخاذ القرار وتحمل النتائج، وهو ما يعكس محدودية الفرص التي يتيحها المنهاج للأطفال لممارسة الاختيار والتفكير في العواقب. كما سجلت مهارات العلاقات حضوراً ضعيفاً، خاصة فيما يتعلق بحل النزاعات وبناء العلاقات الإيجابية، وهو ما يشير إلى قصور في دعم التفاعل الاجتماعي العميق داخل المحتوى اللغوي.

الجدول 2: توزيع مؤشرات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) ومجالاتها الفرعية في منهج اللغة العربية لمرحلة الطفولة المبكرة

المجال	المؤشر الفرعي	عدد التكرارات	النسبة المئوية (%)
الوعي الذاتي	التعبير عن المشاعر الأساسية (الفرح، الحزن، الخوف)	15	20%
	الحديث عن الخبرات اليومية والمواقف الشخصية	7	9.3%
	تعزيز صورة الذات الإيجابية	3	4%
إدارة الذات	الالتزام بالقواعد الصفية وروتين الروضة	10	13.3%
	توجيهات عامة للسلوك المقبول داخل الصف	5	6.7%
	تنظيم الانفعالات وضبط السلوك الاندفاعي	3	4%
الوعي الاجتماعي	مساعدة الآخرين	6	8%
	احترام الكبار والانتماء للأسرة والروضة	5	6.7%
	التعاطف وفهم مشاعر الآخرين	4	5.3%
مهارات العلاقات	الباقية اللفظية	4	5.3%
	التعاون في الأنشطة الصفية	3	4%
	حل النزاعات وبناء علاقات إيجابية	3	4%
اتخاذ القرار المسؤول	رسائل عامة حول السلوك الصحيح	4	5.3%
	إشارات إلى قواعد السلامة	3	4%
	اتخاذ القرارات وتحمل النتائج	0	0%
المجموع	-	75	100%

يوضح الجدول (2) أن الوعي الذاتي لم يقتصر حضوره على مستوى المجال العام، بل تركز بشكل خاص في مؤشر التعبير عن المشاعر الأساسية (20%)، وهو مؤشر يتلاءم مع خصائص النمو اللغوي والانفعالي للأطفال في هذه المرحلة. غير أن ضعف تكرارات مؤشر تعزيز صورة الذات الإيجابية (4%) يشير إلى أن المنهج يركز على تسمية المشاعر أكثر من بناء مفهوم إيجابي ومستقر للذات، وهو ما يتعارض مع ما تؤكد عليه النظرية الإنسانية لماسلو وروجرز التي ترى أن الشعور بالقيمة والتقدير شرط أساسي للتعلم الفعال. (Syafira et al., 2024; Song, 2025)

وفي مجال إدارة الذات، يبرز التركيز على الالتزام بالقواعد الصفية (13.3%)، مقابل ضعف واضح في مؤشر تنظيم الانفعالات وضبط السلوك الاندفاعي. (4%) ويعكس ذلك هيمنة التوجيه الخارجي للسلوك، على حساب تنمية الضبط الذاتي الداخلي، وهو ما يتناقض مع نظرية الذكاء الانفعالي لغولمان التي تؤكد أن القدرة على تنظيم الانفعالات تعد من أهم مؤشرات النجاح الأكاديمي والاجتماعي. (Cipriano et al., 2024; Yang et al., 2023)

أما في مجال الوعي الاجتماعي، فقد تركزت المؤشرات على مساعدة الآخرين واحترام الكبار، في حين كان حضور التعاطف وفهم مشاعر الآخرين محدودًا (5.3%). وتشير الدراسات إلى أن التعاطف لا ينمو تلقائيًا، بل يحتاج إلى مواقف تعليمية موجهة تعتمد على الحوار، وتمثيل الأدوار، ومناقشة المشاعر، وهي ممارسات لا تظهر بوضوح في محتوى المنهج محل التحليل. (Durlak et al., 2021)

وفيما يخص مهارات العلاقات، فإن انخفاض تكرارات مؤشرات التعاون وحل النزاعات يدل على أن اللغة تُستخدم أساسًا كأداة تعليمية معرفية، أكثر من كونها وسيلة لبناء العلاقات الاجتماعية. وتؤكد النظرية البنائية لبياجيه أن التعلم الاجتماعي يحدث من خلال التفاعل النشط واللعب التعاوني، وهو ما يتطلب حضورًا أوسع لهذه المهارات في المناهج. (Göncü, 2023; Do et al., 2023).

ويعد الغياب التام لمؤشر اتخاذ القرارات وتحمل النتائج في مجال اتخاذ القرار المسؤول من أبرز نتائج الدراسة، حيث يقتصر هذا المجال على رسائل عامة حول السلوك الصحيح وقواعد السلامة. وتتسم هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الدراسات العربية والأجنبية من أن المناهج المبكرة غالبًا ما تتجنب إتاحة فرص حقيقية للاختيار خوفًا من فقدان الضبط الصفي، رغم أن الأدبيات الحديثة تؤكد أن ممارسة القرار في بيئات آمنة تُعد أساسًا لتنمية الاستقلالية والمسؤولية. (UNESCO, 2024; Durlak et al., 2021).

وخلاصة ما تشير إليه نتائج الجدولين (1) و(2) مجتمعة إلى أن منهج اللغة العربية لمرحلة الطفولة المبكرة يتضمن مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي بصورة غير متوازنة، مع تركيز أكبر على الوعي الذاتي وإدارة السلوك، مقابل ضعف واضح في مهارات العلاقات واتخاذ القرار المسؤول. وتؤكد هذه النتائج ما توصلت إليه الدراسات السابقة من أن دمج SEL في المناهج العربية غالبًا ما يتم بصورة ضمنية وغير مخططة، ودون إطار مرجعي واضح يضمن التكامل بين مجالاته المختلفة (عطيف، 2021؛ Alloush, 2024؛ القاضي وكمال، 2023).

وللإجابة عن السؤال الرابع الفرعي، أوجه القوة والقصور في تضمين SEL في المنهج والمقترحات التطويرية.

أوجه القوة تتمثل أبرز نقاط القوة في أن المنهج:

- يتضمن جميع مجالات SEL الخمسة، ولو بدرجات متفاوتة.
- يستثمر الأنشطة اللغوية في دعم الوعي بالمشاعر والتعبير عنها.

- يعكس اهتماماً بالضبط السلوكي وتنظيم البيئة الصفية، وهو أمر مهم في الطفولة المبكرة.
- وفي المقابل أوجه القصور تكشف النتائج عن عدد من جوانب القصور، أبرزها:
- غياب التوازن بين مجالات SEL، وهيمنة الوعي الذاتي وإدارة الذات على حساب مهارات العلاقات واتخاذ القرار.
- ضعف المؤشرات التطبيقية التي تتيح للطفل ممارسة التعاطف، التعاون، وحل المشكلات الاجتماعية.
- اعتماد المنهاج على رسائل سلوكية عامة بدل تصميم مواقف تعليمية تفاعلية منظمة.
- اما المقترحات التطويرية في ضوء هذه النتائج، هي ما يلي:
- إعادة بناء أهداف منهاج اللغة العربية في ضوء إطار CASEL، بما يضمن توزيعاً متوازناً لمجالات SEL.
- تضمين أنشطة لغوية قائمة على القصص التفاعلية، وتمثيل الأدوار، والحوار الموجّه لتنمية التعاطف ومهارات العلاقات.
- تصميم مواقف تعليمية تتيح للأطفال فرص الاختيار واتخاذ القرار ضمن سياقات لغوية آمنة.
- تدريب معلمي الطفولة المبكرة على استثمار المحتوى اللغوي في تنمية مهارات SEL بصورة واعية ومخططة.
- وبذلك، تدعم نتائج الدراسة الحالية الدعوة إلى إعادة تصميم منهاج اللغة العربية في ضوء نموذج CASEL، بحيث لا يقتصر على تنمية المهارات اللغوية، بل يسهم بوعي في بناء الطفل اجتماعياً وانفعالياً، انسجاماً مع الأطر النظرية الحديثة ومتطلبات التعليم الشامل في القرن الحادي والعشرين.

التوصيات والمقترحات الدراسة :

- توصيات لتطوير منهاج اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة
- في ضوء نتائج الدراسة التي كشفت عن تضمّن غير متوازن لمعايير التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) في منهاج اللغة العربية، توصي الدراسة بما يلي:
- إعادة بناء منهاج اللغة العربية في ضوء إطار CASEL الخماسي بحيث يتم تضمين مجالات التعلم الاجتماعي العاطفي الخمسة بصورة صريحة ومخططة، مع ضمان التوازن بين الوعي الذاتي، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، مهارات العلاقات، واتخاذ القرار المسؤول، وعدم الاكتفاء بحضورها الضمني.
- تطوير الأنشطة اللغوية لتصبح أكثر تفاعلية وتطبيقية بر توظيف القصص التفاعلية، وتمثيل الأدوار، والحوار الموجّه، والعمل التعاوني، بما يتيح للأطفال ممارسة مهارات SEL عملياً داخل السياق اللغوي.
- تعزيز مؤشرات مهارات العلاقات واتخاذ القرار المسؤول من خلال تصميم مواقف تعليمية تسمح للأطفال بالاختيار، والمناقشة، وتحمل النتائج، وتنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية، بما يتلاءم مع خصائص النمو في مرحلة الطفولة المبكرة.
- إعداد كتيب ارشاد للمعلمين يوضح كيفية استثمار محتوى منهاج اللغة العربية في تنمية مهارات SEL، مع أمثلة تطبيقية وأنشطة صفية قابلة للتنفيذ.
- تدريب معلمي الطفولة المبكرة على دمج SEL في التعليم اللغوي من خلال برامج تدريبية متخصصة تركز على التخطيط للأنشطة اللغوية ذات البعد الاجتماعي العاطفي، وأساليب التقويم الداعم لهذه المهارات.

• مقترحات لدراسات مستقبلية

استنادًا إلى نتائج الدراسة وحدودها، تقترح الباحثة إجراء دراسات مستقبلية تسهم في تعميق الفهم وتوسيع مجال البحث، ومنها:

- إجراء دراسات تحليل محتوى لمناهج أخرى في مرحلة الطفولة المبكرة مثل مناهج الرياضيات، والعلوم، والتربية الاجتماعية، في ضوء معايير التعلم الاجتماعي العاطفي، بهدف المقارنة وتحديد مستوى التكامل بين المواد الدراسية.
- دراسة أثر دمج SEL في مناهج اللغة العربية على نمو الأطفال من خلال دراسات تجريبية أو شبه تجريبية تقيس أثر الأنشطة اللغوية القائمة على SEL في تنمية المهارات اللغوية، والاجتماعية، والانفعالية للأطفال.
- إجراء دراسات نوعية معمقة مثل دراسات الحالة أو المقابلات مع معلمي الطفولة المبكرة ومطوري المناهج، لفهم تصوراتهم حول دمج SEL والتحديات التي تواجههم في التطبيق.
- دراسات مقارنة بين مناهج عربية وأجنبية في مدى تضمينها لمعايير SEL في تعليم اللغة في مرحلة الطفولة المبكرة، للاستفادة من التجارب العالمية في تطوير المناهج المحلية.

قائمة المراجع

المراجع العربية

- العبيدي، لطيفة (2021). مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي وتعزيزها في التعليم عن بعد. *المجلة التربوية الإلكترونية*، 135.122، (3).
- العنزي، فاطمة، والعبيدي، علي (2023). فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) في تنمية المرونة النفسية لدى طفل الروضة. *مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس*، 47(2)، 48.25-
- القاضي، ناهد، وكمال، محمد (2023). تطوير مناهج الطفولة المبكرة في ضوء الابتكار والذكاء الاصطناعي من وجهة نظر الخبراء. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 31(3)، 114.87-
- عطيف، يحيى (2021). تقييم محتوى مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات تعزيز الشخصية. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، 5(6)، 131.112-
- وزارة التربية والتعليم (2008). *مناهج التعليم في الطفولة المبكرة: الأسس والمبادئ التربوية*. القدس: مركز تخطيط وتطوير المناهج.

المراجع الأجنبية

- Alloush, M. (2023). *Social-emotional learning (SEL) in Arabic language education in Morocco: A school quality improvement endeavor*. ResearchGate.
- Alloush, M. (2024). *Beyond the language: Arabic language textbooks in Arab–Palestinian society as tools for developing social–emotional skills*. *Education Sciences*, 14(10), 1088.
- American Psychological Association (APA). (2024). *Social-emotional learning: Top twenty principles 13–15 for early childhood education*. <https://www.apa.org>

Chen, J. J., & Lai, E. R. (2022). *Drawing from and expanding their toolboxes: Sociocultural perspectives on language and learning in early childhood settings*. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(2), 101–118.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2021). *The effects of social and emotional learning programs on children and adolescents*. Learning Policy Institute.

Ebenezer, V. M. (2022). "A family tree can bend, but it can never be broken": Teachers affected by civil war understanding of social cohesion in post-conflict Liberia (Doctoral dissertation, George Mason University). <https://doi.org/10.13021/MARS/2376>

Elias, M. J., Ferrito, J. J., & Moceris, D. C. (2022). *CASEL's next generation of SEL: A framework for advancing equity and excellence in education*. *Phi Delta Kappan*, 103(8), 18–25.

FasterCapital. (2024). *Community awareness: The role of education in fostering community awareness*. <https://fastercapital.com/content/Community-awareness--The-Role-of-Education-in-Fostering-Community-Awareness.html>

Göncü, A. (2023). *Early childhood teacher narratives on constructivism*. *Early Childhood Education Journal*, 51(4), 443–460.

Institute for Economics & Peace. (2024). *Global Peace Index 2024: Measuring peace in a complex world*. Australia: Institute for Economics & Peace. <https://www.economicsandpeace.org/wp-content/uploads/2024/06/GPI-2024-web.pdf>

Lantolf, J. P. (2023). *Sociocultural theory and classroom second language development*. *Modern Language Journal*, 107(1), 1–18.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2020). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (4th ed.). NAEYC.

National University. (2022). *What is social emotional learning (SEL): Why it matters for educators*. <https://www.nu.edu/blog/social-emotional-learning-sel-why-it-matters-for-educators/>

OECD. (2021). *Fostering students' social and emotional skills: Taking stock*. OECD Publishing.

Parker, B., & Henderson, H. (2021). *Equity in social emotional learning programs: A content analysis of equitable practices in PreK–5 SEL programs*. *Frontiers in Education*, 6, 679467.

Rutter, M. D., & Jones, S. M. (2021). *Social and emotional learning in preschool settings: A systematic map of systematic reviews*. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1681–1710.

UNESCO. (2024). *Mainstreaming social and emotional learning in education systems: Policy guide*. UNESCO.

Cipriano, C., et al. (2024). *A systematic review and meta-analysis of the effects of universal school-based social and emotional learning programs*. *Educational Research Review*, 40, 100–128. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100128>

Do, H. N., & colleagues. (2023). *How do constructivist learning environments generate*

- motivation and engagement? *Journal of Learning Design*, 12(3), 67–82.
<https://doi.org/10.5204/jld.v12i3.1034>
- Song, Y. (2025). The influence of humanistic education on tertiary English writing instruction. *Frontiers in Education*, 10, Article 1605368.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1605368>
- Syafira, N. P., & colleagues. (2024). Learning theory according to humanistic psychology and its implementation in students. *Prospek: Journal of Educational Studies*, 5(1), 12–29.
<https://doi.org/10.35974/prospek.v5i1.497>
- Yang, L., et al. (2023). The role of emotional intelligence in EFL learners' academic performance. *International Journal of Educational Research*, 118, 102–115.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102115>

عنوان البحث

واقع ضغوط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر

سيرين محمود عازم¹، أريج حلمي رابي²

¹ معلمة في مدرسة السلام الإعدادية الطبية، فلسطين. بريد الكتروني: sireen253@gmail.com

² معلمة في مدرسة الرازي الإعدادية – جلولية، فلسطين. بريد الكتروني: majdrabi269@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/60>

<https://arsri.org/10000/71/60> المعرف العلمي العربي للأبحاث:

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10 تاريخ القبول: 2025/12/17 تاريخ النشر: 2026/01/01م

المستخلص

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع ضغوط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر، والتعرف إلى مصادر هذه الضغوط، ومستوى انتشارها، والفروق في درجاتها تبعاً لبعض المتغيرات الديموغرافية، وهي: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي، وموقع المدرسة.

المنهجية: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لما يتيح من وصف علمي وتحليل منظم للظاهرة كما هي في الواقع. وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الإعدادية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر خلال العام الدراسي (2025-2026)، بينما شملت عينة الدراسة معلمي مدرستي الرازي الإعدادية في جلولية، والسلام الإعدادية في الطبية، حيث تم إختيار العينة بطريقة قصدية. ولجمع البيانات، قامت الباحثتان ببناء إستبانة مكونة من (24) فقرة موزعة على ستة مجالات رئيسة وهي: عبء العمل، وغموض الدور الوظيفي، والنمو المهني، والرواتب والحوافز، والعلاقات المهنية مع الإدارة والزملاء، وضغط الوقت. وقد تمّ التحقق من صدق الأداة وثباتها بإستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة إلى أن مستوى ضغوط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة المثلث جاء بدرجة متوسطة في جميع مجالات المقياس وفي الدرجة الكلية. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ضغوط العمل تُعزى لمتغيرات سنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي، وموقع المدرسة، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس في مجال الرواتب والحوافز والدرجة الكلية، وكانت الفروق لصالح الأناث.

الخلاصة: أكدت الدراسة على أهمية تبني تدخلات تربوية وتنظيمية تهدف إلى تخفيف ضغوط العمل لدى المعلمين، من خلال تحسين بيئة العمل المدرسية، وتعزيز الدعم النفسي والمهني، وإعادة النظر في توزيع الأعباء الوظيفية، وتوفير حوافز مادية ومعنوية تساهم في رفع مستوى الرضا الوظيفي والحد من آثار الضغوط المهنية.

الكلمات المفتاحية: ضغوط العمل، معلمو المرحلة الإعدادية، منطقة المثلث داخل الخط الأخضر.

RESEARCH TITLE

The Reality of Work Stress among Middle School Teachers in the Triangle Region within the Green Line

Abstract

Objectives: This study aimed to examine the reality of work stress among preparatory school teachers in the Triangle region within the Green Line, to identify the sources of these stresses, their level of prevalence, and the differences in stress levels according to certain demographic variables, namely gender, years of experience, academic qualification, and school location.

Methodology: The study adopted the descriptive–analytical approach, as it allows for a scientific description and systematic analysis of the phenomenon as it exists in reality. The study population consisted of male and female preparatory school teachers in the Triangle region within the Green Line during the academic year (2025–2026). The study sample included teachers from Al-Razi Preparatory School in Jaljulia and Al-Salam Preparatory School in Tayibe, selected using a purposive sampling method. To collect data, the researchers developed a questionnaire consisting of (24) items distributed across six main domains: workload, role ambiguity, professional development, salaries and incentives, professional relationships with administration and colleagues, and time pressure. The validity and reliability of the instrument were verified using appropriate statistical methods.

Results: The findings indicated that the level of work stress among preparatory school teachers in the Triangle region was moderate across all domains of the scale and in the overall score. The results also showed no statistically significant differences in the level of work stress attributable to years of experience, academic qualification, or school location. However, statistically significant differences were found with respect to the gender variable in the domain of salaries and incentives and in the overall score, in favor of female teachers.

Conclusion: The study emphasized the importance of adopting educational and organizational interventions aimed at reducing teachers' work stress by improving the school work environment, enhancing psychological and professional support, reconsidering the distribution of job responsibilities, and providing material and moral incentives that contribute to increasing job satisfaction and mitigating the effects of occupational stress.

Key Words: Work Stress, Preparatory School Teachers, The Triangle Region within the Green Line.

الإطار العام للدراسة

المقدمة

تُعدّ ضغوط العمل من القضايا المحورية في مجالي الإدارة التربوية وعلم النفس المهني، نظراً لتأثيرها المباشر على أداء المعلمين ورفاههم النفسي والجسدي. وتشير الأدبيات التربوية إلى أن بيئات العمل التعليمية تشهد تغيرات متسارعة وتحديات متزايدة، تشمل تطوير المناهج، إرتفاع حجم المسؤوليات، وزيادة توقعات المجتمع، إضافة إلى التحولات الاجتماعية والإقتصادية المحيطة بالمؤسسة المدرسية، مما يهيئ بيئة خصبة لظهور الضغوط المهنية التي قد تنعكس سلباً على جودة العملية التعليمية وكفاءة المعلم.

وتؤكد مراجعات منهجية حديثة أن ضغوط العمل في مهنة التدريس ليست ظاهرة فردية، بل هي نتاج تفاعل معقد بين مطالب العمل، مثل إزدحام الصفوف، التغيرات المستمرة في المناهج، التعامل مع طلاب ذوي إحتياجات متنوعة، وبين الموارد المتاحة كدعم الإدارة والزملاء، والاستقلالية المهنية، وفرص التطوير المهني. وينعكس هذا التفاعل بشكل مباشر على مستويات الإحترق المهني والرفاهية المهنية لدى المعلمين.

وأشارت دراسة (2020)، وآخرون (Buskila) إلى أن أبرز مصادر الضغط لدى المعلمين داخل الخط الأخضر تتمثل في جداول العمل المكثفة، تركيبة الصفوف المعقدة، وتعارض متطلبات العمل مع المسؤوليات العائلية، مع وجود ضغوط خاصة لدى معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية نتيجة التعامل مع المراهقين وإرتفاع سقف التوقعات التحصيلية.

كما بينت دراسات حديثة تناولت أوضاع المعلمين العرب في إسرائيل، في ظل أزمات مثل جائحة كوفيد-19، أنهم يعانون من مستويات مرتفعة من الضغط والقلق، وأن ضغوط العمل ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالرفاهية النفسية والتعب الانفعالي، مع إبراز أهمية الدعم الاجتماعي والتنظيمي كعوامل وقاية (Awwad-Tabry وآخرون، 2023؛ Levkovich & Shinan، 2024، Altman).

وتبرز أهمية دراسة ضغوط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر، بوصفها بيئة تعليمية تتأثر بعوامل إجتماعية وإقتصادية وثقافية وسياسية معقدة، ما يستدعي فهماً أعمق لطبيعة الضغوط ومصادرها وإنعكاساتها المهنية والنفسية. ومن هنا تتبع أهمية هذا البحث الذي يسعى إلى وصف وتحليل واقع ضغوط العمل ومصادرها، وربطها بمؤشرات مثل الرضا الوظيفي، الإحترق المهني، والرفاهية الذاتية، بما يسهم في تقديم توصيات عملية قائمة على الأدلة لصناع القرار التربوي (Davis وآخرون، 2025).

مشكلة الدراسة

تشير الدراسات الحديثة لتزايد ضغوط العمل لدى المعلمين عالمياً، إذ كشف (2025) Teacher wellbeing Index عن إرتفاع الإرهاق المهني وانخفاض الرفاه الوظيفي، وتدعم دراسة Occupational stress and burnout Towards Teachers Turnover intent (2025) هذه النتائج. بأنها بينت أن الضغط المهني يعد عاملاً مباشراً في إرتفاع شعور ترك المهنة خاصة في بيئات ذات موارد محدودة وهو ما أكد عليه تقرير OECD TALis (2025).

وبما أن الباحثين معلمتان في المرحلة الإعدادية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر فقد عايشتا ضغوطاً متزايدة متمثلة في ساعات طويلة، وتعدد المتطلبات وكثافة المهام، حيث تشعران بالإرهاق المزمن والقلق المتكرر مما قد يؤثر على الأداء التعليمي وإستمرارية التدريس والتفاعل، هذا الشعور دفع الباحثين لاستكشاف واقع ضغوط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر.

ومن هنا يتشكل سؤال البحث الرئيس:

ما واقع ضغوط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر؟
أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس:

ما واقع ضغوط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر؟
وينبثق منه الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: ما أهم مصادر ضغوط العمل التي يتعرض لها المعلمون في منطقة المثلث؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ضغوط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة المثلث تعزى لمتغير الجنس؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ضغوط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة المثلث تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ضغوط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة المثلث تعزى لموقع المدرسة (مدينة أقرية) والمؤهل الأكاديمي؟

فرضيات الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى فحص الفرضيات الصفرية ($0.05 \leq \alpha$) في مستوى ضغوط العمل في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر.

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) في مستوى ضغوط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر تعزى لمتغير الجنس.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) في مستوى ضغوط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) في مستوى ضغوط العمل تبعاً لموقع المدرسة.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) في مستوى ضغوط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى:

1- مصادر ضغوط العمل المختلفة لدى معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر.

2- تحديد مستوى ضغوط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر.

3- تحليل العلاقة بين مستوى الضغط وبعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل الأكاديمي، موقع المدرسة).

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية

تسهم هذه الدراسة في تعميق الفهم العلمي لمفهوم ضغوط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية، وتعمل الدراسة على الكشف عن مصادر الضغوط المهنية والعوامل المرتبطة بها ضمن السياق التعليمي الإعدادي، كما تعزز الدراسة الإطار النظري للمفاهيم المتصلة بضغوط العمل، مثل الإحترق المهني، والرضا الوظيفي، والدافعية المهنية، وإدارة الصف، من خلال ربطها بالممارسات المهنية لمعلمي المرحلة الإعدادية. ويسهم ذلك في بناء تصور نظري يوضح العلاقة بين مصادر الضغط ونتائجها، بما يتيح تطوير فرضيات علمية قابلة للاختبار في دراسات لاحقة.

وتكتسب الدراسة أهميتها النظرية أيضاً من خلال سعيها إلى سد فجوة معرفية ناتجة عن محدودية الدراسات التي تناولت ضغوط العمل في سياق منطقة المثلث داخل الخط الأخضر، وتوفر الدراسة إضافة نظرية لفهم دور العوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في تشكيل بيئة العمل المدرسية، وما يترتب عليها من تعزيز أو تخفيف للضغوط المهنية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في توفير أساس علمي يمكن صانعي القرار التربوي في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر من فهم طبيعة ضغوط العمل التي يواجهها معلمو المرحلة الإعدادية وتحليلها بصورة أكثر دقة. وتشير دراسات سابقة إلى أن المعلمين العرب في الداخل الفلسطيني يعانون من ضغوط مهنية مرتفعة ناتجة عن جداول عمل مكتظة، نقص في المرونة، ازدحام الصفوف، والتعارض بين متطلبات العمل والمسؤوليات الأسرية. (Buskila et al., 2020)

كما تُظهر الأبحاث أن المناخ التنظيمي المدرسي يرتبط ارتباطاً سلبياً بمستويات الإحترق المهني لدى المعلمين، مما يبرز أهمية تحسين بيئة العمل داخل المدارس بوصفها عاملاً وقائياً أساسياً. (Abu Alhaija & AbdAlgani, 2023) ومن جهة أخرى، بيّنت الدراسات التي تناولت مرحلة ما بعد جائحة كوفيد-19 أن ضعف الموارد الداعمة وازدياد الصراع بين العمل والحياة الشخصية أثراً سلباً في رفاهية المعلمين، الأمر الذي يستدعي تطوير تدخلات تربوية ومهنية تراعي الخصوصيات الثقافية والاجتماعية.

وإنطلاقاً من ذلك، تتيح نتائج هذه الدراسة إمكانية توظيف توصيات عملية تسهم في تصميم برامج دعم نفسي داخل المدارس، وتنفيذ برامج تدريبية متخصصة لتعزيز الكفاءة الذاتية لدى المعلمين، إلى جانب إعادة النظر في سياسات توزيع الأعباء الوظيفية، بما يساهم في الحد من الإحترق المهني وتحسين الإستهقاء الوظيفي وجودة الأداء التعليمي.

مصطلحات الدراسة

ضغوط العمل: هي التغييرات البيئية المكثفة التي يمكن الإستجابة غير التوافقية لها وتراكمها مع العوامل العضوية والنفسية التي تشكل موقفاً ضاغظاً على الفرد ينتهي بعجزه عن الوفاء بالمتطلبات البيئية والاجتماعية (المشعان 2000، ص72).

معلمو المرحلة الإعدادية: هم المعلمون الذين يتولون تدريس التلاميذ في المرحلة الإعدادية (عادة من الصف السابع إلى الصف التاسع) ويختصون بتدريس مواد محددة وفق تخصصاتهم. (عادل، 2015).

منطقة المثلث داخل الخط الأخضر: تُعرّف منطقة المثلث داخل الخط الأخضر بأنها تجمع جغرافي من بلدات عربية في وسط البلاد، يتميز بأغلبية سكانية عربية فلسطينية، ويعيش سكانها ضمن سياق اجتماعي-سياسي واقتصادي معقد يتسم بتفاوتات بنيوية في الموارد والخدمات والبنى التحتية. (Ghanem & Mustafa, 2021).

حدود الدراسة

الحدود الزمانية: جرت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2025\2026 م.

الحدود المكانية: نفذت الدراسة في مدارس المرحلة الإعدادية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر.

الحدود البشرية: إقتصرت هذه الدراسة على معلمي مدرسة "الرازي" الإعدادية في جلعولية ومعلمي مدرسة "السلام" الإعدادية في الطيبة داخل الخط الأخضر.

الحدود الموضوعية: تركزت الدراسة على ضغوط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة المثلث وتحديداً في بلدي الطيبة وجلعولية، وفق متغيرات ديموغرافية ومهنية محددة، دون تناول آثارها أو طرق معالجتها.

الإطار النظري للدراسة

1. نماذج حديثة مفسرة لضغوط العمل لدى المعلمين

1.1 نموذج المطالب-الموارد الوظيفية (Job Demands-Resources Mode)

يعد نموذج المطالب-الموارد الوظيفية (Job Demands-Resources Model: JD-R) أحد الأطر النظرية المعاصرة البارزة في تفسير ضغوط العمل والإحترق المهني. يفترض النموذج أن بيئة العمل تتكون من بُعدين أساسيين: المطالب الوظيفية، وهي الجوانب التي تتطلب جهداً جسدياً أو نفسياً مستمراً وتؤدي إلى إستنزاف الطاقة مثل عبء العمل المرتفع، الضغط الزمني، والتحديات السلوكية؛ والموارد الوظيفية، وهي العوامل التي تساعد الفرد على تحقيق أهدافه المهنية، والتكيف مع متطلبات العمل، والحد من الآثار السلبية للضغوط، كال دعم الاجتماعي، والاستقلالية، وفرص التطوير المهني. ووفقاً للنموذج، فإن إرتفاع المطالب في ظل نقص الموارد يزيد من احتمالية التعرض للضغط المزمن والإحترق المهني.

وقد دعمت دراسات تطبيقية حديثة صلاحية هذا النموذج في السياق التربوي، إذ أظهرت دراسة **Awwad-Tabry وآخرون (2023)**، التي أجريت على معلمين عرب في الداخل الفلسطيني بعد جائحة كورونا، أن المطالب المرتبطة بالتغيرات التعليمية ونقص الموارد التنظيمية إرتبطت بإنخفاض مستوى الرفاهية النفسية، في حين شكلت الموارد التنظيمية والشخصية عوامل حماية جزئية. وبناءً عليه، يُعدّ نموذج JD-R إطاراً تحليلياً مناسباً لفهم ضغوط العمل لدى المعلمين، من خلال دراسة التفاعل بين مطالب العمل والموارد المتاحة في السياقات التعليمية المختلفة.

1.2 ضغوط العمل، الإحترق المهني والصحة الجسدية-النفسية

تشير الأدبيات الحديثة إلى وجود علاقة وثيقة بين ضغوط العمل والإحترق المهني لدى المعلمين، وما يترتب على ذلك من آثار نفسية وجسدية متداخلة. إذ تُظهر المراجعات المنهجية أنّ الإحترق المهني لا يقتصر على الأبعاد النفسية، بل يرتبط أيضاً بمؤشرات صحية جسدية متعددة. كما توضح الدراسات الحديثة أن الإستمرار في التعرض لضغوط العمل يؤدي إلى إستنزاف الموارد النفسية لدى المعلمين، ويزيد من احتمالية الإحترق وتدهور الرفاهية المهنية، خاصة في البيئات التعليمية التي تقتصر على تدخلات تنظيمية داعمة. وبناءً على ذلك، يُفترض أنّ تمتد آثار ضغوط العمل إلى ما يتجاوز الرضا الوظيفي، لتشمل الصحة النفسية والجسدية، إضافة إلى التأثير في نية المعلمين الإستمرار في المهنة (Madigan وآخرون، 2023؛ Sun وآخرون، 2024).

2. ضغوط العمل في مهنة التدريس: مصادرها الرئيسية

استناداً إلى الدراسات العالمية الحديثة، يمكن تصنيف مصادر الضغط لدى المعلمين إلى ثلاثة محاور رئيسية:

2.1 ضغوط متعلقة بطبيعة العمل والتنظيم المدرسي

تتمثل الضغوط المرتبطة بطبيعة العمل والتنظيم المدرسي في عبء العمل المرتفع، وتزايد المتطلبات الإدارية والبيروقراطية، والتغيرات المستمرة في المناهج وسياسات التقويم، إضافة إلى نقص الموارد التعليمية. وقد أظهرت نتائج مسح TALIS 2018 أن عبء العمل ومتطلبات الإدارة الصفية يُعدان من أبرز مصادر الضغط لدى معلمي المرحلة الإعدادية في العديد من الدول، وترتبط هذه الضغوط سلباً بمستوى الرضا الوظيفي وبالنية في الإستمرار في مهنة التدريس (OECD، 2018).

2.2 ضغوط متعلقة بالبيئة الصفية والطلبة

تشمل الضغوط المرتبطة بالبيئة الصفية والطلبة عوامل مثل الإكتظاظ الصفّي، وتباين المستويات التعليمية، وتزايد المشكلات السلوكية والعنف المدرسي، إلى جانب متطلبات تكييف التدريس لملاءمة التنوع الثقافي واللغوي للمتعلمين. وقد أكدت المراجعات المنهجية الحديثة أن هذه العوامل تُعدّ من أبرز مصادر الضغط التي تجعل المعلمين يصفون عملهم بأنه عمل شديد الإجهاد (Public Health، 2023).

2.3 ضغوط متعلقة بالعلاقات المهنية والاجتماعية

تتمثل الضغوط المرتبطة بالعلاقات المهنية والاجتماعية في طبيعة العلاقة مع الإدارة والزملاء، وضغوط التوقعات من الأهالي والمجتمع، وصورة مهنة التدريس اجتماعياً، إضافة إلى صعوبات التوفيق بين متطلبات العمل والحياة الأسرية. وقد بيّنت دراسات عربية وأجنبية أن تعارض الأدوار المهنية والأسرية يُعدّ مصدراً مهماً لضغوط العمل، ويظهر بشكل أوضح لدى المعلمات.

متغيرات الدراسة

المتغيرات التابعة: ضغوط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية

المتغيرات المستقلة: الخصائص الديموغرافية والمهنية لمعلمي المرحلة الإعدادية وهي: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل الأكاديمي، موقع المدرسة.

الدراسات السابقة

توصلت دراسة سليم وشعيبات (2025) بعنوان " ضغط العمل لدى معلمي المدارس في محافظة القدس " في كلية العلوم التربوية بجامعة القدس فلسطين بإتباع المنهج الوصفي التحليلي وإستخدام إستبانة كأداة للدراسة على عينة (197) معلماً من المدارس في المحافظة ومن أهم نتائج هذه الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ضغط العمل تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور والمؤهل العلمي لصالح درجة ماجستير فأعلى وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للحالة الاجتماعية، ومن أبرز التوصيات تقليل العبء التدريسي من خلال إعادة هيكلة الأدوار والمسؤوليات بين المعلمين بطريقة أكثر توازناً وتعزيز الدعم المهني والتنظيمي للمعلمين خاصة فيما يتعلق بالعوامل الوظيفية والتنظيمية والإهتمام ببرامج تنمية مهنية أو نفسية للمعلمين الذين يحملون مؤهلون أقل أو يعملون في ظروف وظيفية أكثر ضغطاً.

أما بالنسبة لدراسة الباحثة إبراهيم (2024) فقد تطرقت في دراستها لضغوط العمل وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى المدرسين في محافظة ذي قار (العراق)، فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي واختارت عينة مكونة من 150 مدرسا من مدارس مديرية تربية محافظة ذي قار واستخدمت أيضاً استبانة قياس لضغوط العمل ومقياس الأداء الوظيفي. وتوصلت الباحثة إلى أن النتائج كانت تعود إلى مستوى ضغوط العمل لدى المدرسين في مدارس الإعدادية والثانوية بمحافظة ذي قار حيث كان مرتفعاً، ومستوى الأداء الوظيفي لهؤلاء المدرسين كان منخفضاً. ونتجت علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين ضغوط العمل والأداء الوظيفي وأشارت النتائج أيضاً إلى الحاجة الماسة لتبني إستراتيجيات فعالة لإدارة ضغوط العمل في البيئة التعليمية مثل توفير الدعم النفسي، والإداري للمعلمين وتطوير بيئة عمل مناسبة تقلل من العوامل المؤدية إلى الاجتهاد المهني بما يضمن تحسين الأداء وتعزيز جودة التعليم.

وأشارت دراسة أبو رضوان (2024) بعنوان " ضغط العمل وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في كلية الدراسات العليا بجامعة الخليل فلسطين" التي إتبعته المنهج الوصفي الارتباطي وباستخدام أداة الدراسة الاستبانة لقياس ضغط العمل ومقياس الإحترق الوظيفي على جميع معلمي المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم يطا الذين شكلوا عينة الدراسة وعددهم (298) معلما ومعلمة وأهم النتائج التي توصلت إليها: أن مستوى ضغط العمل لدى معلمي المرحلة الثانوية في عينة الدراسة كان متوسطا ومستوى الإحترق الوظيفي الإحترق المهني كان متوسطاً أيضاً، وكلما زاد ضغط العمل إرتفعت مستويات الإحترق ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات ضغط العمل والإحترق المهنية تعزى لمتغيرات مثل الجنس، التخصص وسنوات الخدمة بإستثناء فروق مرتبطة بالمستوى العلمي في بعض المقاطع كما ورد في الدراسة ومن أبرز التوصيات التي جاءت بها الدراسة: تنظيم وتخطيط المهام والأعمال المدرسية بشكل جيد وتحديد الأولويات وتوزيع الوقت واستخدام تقنيات إدارة الوقت وتعزيز الدعم النفسي والاجتماعي للمعلمين من خلال ورش عمل واستشارات فردية والإستفادة من فرص تطوير مهني والتدريب لرفع المهارات وبناء الثقة وتوفير موارد كافية ووقت مخصص للتدريب والتدريس لتقليل العبء الإداري.

وقد أوضحت عرباس، (2024) في دراستها حول "واقع الإحترق الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين"، التعرف على الظروف التي يواجهها معلمي المدارس الحكومية وكمية الصعوبات والضغوطات التي يتعرضون لها يوميا من وجهة نظرهم في وجود متغيرات تعزى لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، المديرية، والمرحلة المدرسية. وكان واضحاً من النتائج الدرجة الكلية لواقع الإحترق الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة.

وأكدت دراسة إبراهيم (2023) بعنوان "ضغوط العمل وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى المدرسين في محافظة ذو قار" التي أتبعته المنهج الوصفي الارتباطي وطبقت أداة الدراسة الاستبانة لقياس ضغوط العمل على عينة عددها (150) مدرساً وتوصلت لنتائج أهمها: مستوى ضغوط العمل بين المدرسين كان مرتفعاً ومستوى الأداء الوظيفي كان منخفضاً إلى حد ما ووجدت علاقة ارتباط سلبية ذات دلالة إحصائية بين ضغوط العمل والأداء الوظيفي فكلما إرتفع ضغط العمل إنخفض الأداء الوظيفي ومن أبرز التوصيات: توفير دورات تدريبية للمعلمين لمواجهة ضغوط العمل وتدريب المعلمون الجدد على القوانين والأنظمة والتحديات الميدانية.

وقد تطرق الباحثون E Hofericher، Wski، Akalinowski، Westphal (2022) في دراستهم "تقييم تأثير جائحة كوفيد 19 على مستويات التوتر والإحترق النفسي لدى المعلمين". بما في ذلك الخصائص الشخصية وكانت نتائج الدراسة زيادة مستويات الإحترق النفسي بين المعلمين خلال الجائحة، لم تظهر الدراسات إختلافات كبيرة بين مستويات

التوتر والإحترق النفسي لدى المعلمين والعاملين في مجالات أخرى وكانت العوامل الشخصية المرتبطة بالإحترق النفسي السمات الشخصية الكفاءة الذاتية في التعليم عن بعد الإحساس بالضعف الإصابة بكوفيد 12، الدعم الاجتماعي من الزملاء والإدارة وأخيراً أساليب القيادة لدى مديري المدارس.

وأوضحت دراسة **zhao et al (2022)** في دراستهم بعنوان " العلاقة بين ضغوط العمل لدى المعلمين والإحترق النفسي: نموذج الوساطة المعدلة " والتي إتبعوا فيها المنهج الكمي -مسيحي بيانات مقطعية وإعتمدوا على تقارير ذاتية وإستخدام الإختبار التوسط وإختبار الوساطة المشروطة ١ التوسط المعدل وتكونت العينة من معلمو امعلمات المرحلة الأساسية (إبتدائي +إعدادي ١ ثانوي) في المدارس (الصين)، وتم إستخدام 4 مقاييس وإستبانات:مقياس ضغط العمل للمعلمين،مقياس الإحترق، إستبان صراع العمل- الأسرة، مقياس الكفاءة الذاتية العامة ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: ضغط العمل يتنبأ بصراع العمل- الأسرة وبالإحترق.وصراع العمل - الأسرة يتوسط جزئياً العلاقة بين ضغط العمل والإحترق، والكفاءة الذاتية تعدل العلاقة في الجزء الثاني بين wfc والإحترق لكن الأثر الوقائي للكفاءة الذاتية محدود،ومن أهم التوصيات: دعم المعلمين في إدارة صراع العمل -الأسرة مع الإنتباه لأن الكفاءة الذاتية وحدها قد لا تكفي كعامل حماية كامل.

فيما تحدث **النفري (2021)** في دراسته "الضغوط الوظيفية وتأثيرها على الأداء المهني لدى المرأة " -دراسة سوسيولوجية التي إتبع فيها المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (172) معلمة من المدارس الثانوية العامة الحكومية، وتم إستخدام أداة الإستبان لتجميع البيانات وتوصلت الدراسة لنتائج أهمها: أن أبرز أسباب الضغوط الوظيفية لدى معلمات المرحلة الثانوية بيئة العمل، قلة الدخل، كثافة الفصول، غموض وصراع الدور وأثرت الضغوط الوظيفية لدى المعلمات في تراجع مستوى الأداء، الغياب المتكرر وعدم التقيد بأوقات العمل، الإرهاق والتعب والالام الجسمية وجاءت أبرز التوصيات تقديم مقترحات للتخفيف من حدة الضغوط الوظيفية التي تتعرض لها المعلمات.

وتطرق الباحثان **Herman &Eddy (2020)** في دراستهم من جامعة ميسوري (الولايات المتحدة) بعنوان: "ضغط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية" في الوسط الغربي للولايات المتحدة "حيث إستخدم الباحثان تحليل ملفات كامن لتصنيف معلمي المرحلة الإعدادية إلى أنماط إعتماذاً على مستويات الضغوط وأساليب المواجهة. وتم إستخدام إستبانات للمعلمين على عينة عددها(102) معلماً ١ معلمة وأيضاً إرتبطت ببياناتهم بمعلومات طلابية واسعة، العينة الطلابية عددها(1450) طالبا لإختبار الأثار على نتائج الطلبة والسلوكيات الصفية ومن أهم النتائج: أن نسبة المتأثرين 94% من معلمي المرحلة الإعدادية يعانون من مستويات عالية من التوتر. وأن 66% يعانون من توتر عال مع قدرة عالية على التكيف. وأن 28% توتر عال مع قدرة منخفضة على التكيف، وأن 6% توتر منخفض مع قدرة عالية على التكيف. وقد كانت النتائج أن المعلمون في المجموعة الثانية أظهروا معدلات أعلى من الإرهاق وإخفاضاً في الكفاءة الذاتية، مما أثر على بيئة التعلم وسلوك الطلاب، ومن أبرز التوصيات: تخفيض الضغوط ورفع مهارات المواجهة وإنشاء برامج تدريبية للتعامل مع الإجهاد ودعم مهني يعزز الكفاءة الذاتية للمعلمين مما يقلل الإحترق وتحسن الممارسات الصفية ونتائج الطلبة.

التعقيب على الدراسات

تُظهر مراجعة الدراسات السابقة أنّ الدراسة الحالية تتقاطع مع عدد من البحوث من حيث المنهجية والنتائج العامة، وتختلف عنها في مجتمع البحث وسياقه. فقد إتفقت مع دراسات سليم وشعيبات (2025)، والنفري (2021)، وأبو رضوان (2021)، وإبراهيم (2023) في إعتماذ المنهج الوصفي التحليلي أو الارتباطي، وإستخدام الإستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات.

كما إنسجمت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات النفري (2021)، وأبو رضوان (2024)، وسليم وشعيبات (2025)، و (Herman & Eddy 2020)، التي أكدت وجود ضغوط مهنية وتنظيمية لدى المعلمين، أبرزها عبء العمل، والبيئة المدرسية، وطبيعة العلاقة مع الإدارة، وغموض وصراع الدور، وإنعكاسها السلبي على الأداء المهني. وتوافقت كذلك مع دراسة إبراهيم (2023) في التأكيد على أهمية الدعم المهني والتنظيمي والبرامج التدريبية في التخفيف من حدة الضغوط الوظيفية.

وفيما يتعلق بالمتغيرات الديموغرافية، أظهرت الدراسة الحالية نتائج مقارنة مع بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود فروق في مستويات ضغوط العمل تعزى لمتغيرات مثل الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وموقع المدرسة، مع الإشارة إلى أن بيئة العمل وكثافة الفصول وإنخفاض الدخل من أبرز مصادر الضغط.

وعلى الرغم من هذا التقاطع، تتميز الدراسة الحالية بتركيزها على معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر، وتحديداً في مدينتي الطيبة وعلجولية، وهو سياق بحثي لم يحظَ بدراسة متعمقة في الأدبيات السابقة. كما تميّزت ببناء أداة قياس خاصة لضغوط العمل المهنية والتحقق من صدقها وثباتها، مما يضيف على الدراسة قيمة علمية ومنهجية مضافة.

الطريقة والإجراءات: منهجية الدراسة

أولاً: منهج الدراسة

إعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، حيث يسعى هذا المنهج إلى وصف واقع ضغوط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر، وتحليلها تحليلًا علميًا منظمًا في ضوء إستجابات أفراد العينة.

ثانياً: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الإعدادية العاملين في المدارس الإعدادية الرسمية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2025-2026) وقد إقتصر مجتمع الدراسة ميدانياً على معلمي ومعلمات مدرستين إعداديتين، هما:

1. مدرسة الرازي الإعدادية – علجولية

مدرسة السلام الإعدادية – الطيبة

ثالثاً: عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الإعدادية العاملين في مدرسة الرازي الإعدادية في علجولية ومدرسة السلام الإعدادية في الطيبة والتي تراوح عددها 100 معلم/معلمة من المدرستين، حيث تم إعتداد العينة القصدية (Purposive Sampling)، وذلك لإستهداف فئة محددة تتوافر فيها خصائص مجتمع الدراسة.

رابعاً : أداة الدراسة

إعتمدت الدراسة على أداة الاستبانة القائمة على التقارير الذاتية للمعلمين وعلى مقياس ضغوط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية، وهو مقياس من إعداد الباحثان تم بناؤه بالإستناد إلى الأدبيات التربوية والنفسية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع ضغوط العمل لدى المعلمين، وبما يتلاءم مع خصوصية البيئة التعليمية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر. تتكون أداة الدراسة من (24) فقرة، صيغت جميعها بصياغة تقريرية واضحة، وتهدف إلى قياس مستوى ضغوط العمل كما يدركها معلمو المرحلة الإعدادية في سياق عملهم المدرسي.

وتوزعت فقرات المقياس على عدد من المجالات الرئيسية التي تمثل مصادر ضغوط العمل لدى المعلمين، وهي:

1. الضغوط المرتبطة بعبء العمل (الفقرات من 1 إلى 6)
 2. الضغوط المرتبطة بغموض الدور الوظيفي (الفقرات من 7-9)
 3. الضغوط المرتبطة بالنمو المهني (الفقرات من 10-12)
 4. الضغوط المرتبطة بالرواتب والحوافز (الفقرات من 13-16)
 5. الضغوط المرتبطة بالعلاقات المهنية مع الإدارة والزملاء (الفقرات من 17-21)
 6. الضغوط المرتبطة بضغط الوقت (الفقرات من 22-24)
- إعتمدت الباحثان على مقياس ليكرت الخماسي لتقدير إستجابات أفراد العينة على فقرات المقياس، وفق البدائل الآتية: (1) لا أوافق بشدة (2) لا أوافق (3) محايد (4) أوافق (5) أوافق بشدة.

خامساً: صدق وثبات الأداة

الصدق: تم عرض الإستبانة على محكمين من ذوي الإختصاص والخبرة ممن يحملون درجة الدكتوراة للتحقق من ملائمة الفقرات لمحاوَر الدراسة.

الثبات: تم حساب معامل الثبات بإستخدام كرونباخ الفا للتحقق من إتساق الإجابات وتعد القيمة (0.70) فما فوق مقبولة لثبات الأداة.

سادساً: إجراءات الدراسة

بعد التحقق من الصدق والثبات تم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة , وجمعت الاستبانات وتم إدخال البيانات للبرنامج التطبيقي spss للتحليل الإحصائي.

سابعاً: الأساليب الإحصائية

تم إستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البيانات وأهداف الدراسة ألا وهي:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى كل محور من محاور الاستبانة.

إختبار (t-test) لقياس الفروق بين المتوسطات حسب متغير الجنس.

تحليل التباين الأحادي (one-Way ANOVA) لقياس الفروق تبعا للمتغيرات.

معامل الارتباط بيرسون (pearson correlation) لدراسة العلاقة بين ضغوط العمل ومصدرها.

المنهجية والإجراءات

جدول (1): صدق الأدلة: نتائج معامل الارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط كل فقرة.

رقم الفقرة	الفقرات	معامل الارتباط مع المجال	مستوى الدلالة الإحصائية
1	أشعر أنّ عبء العمل اليومي يفوق قدرتي على الإنجاز	0.851**	0.01
2	ضغوطات أولياء الأمور تزيد من توترتي.	0.906**	0.01
3	عدد الحصص المقررة لي أسبوعياً تسبب لي ضغطاً كبيراً.	0.895**	0.01
4	أشارك في إتخاذ بعض القرارات في المدرسة	0.871**	0.01
5	قلة الموارد التعليمية تؤثر سلباً على جودة أدائي المهني.	0.879**	0.01
6	أجبر على العمل خارج أوقات الدوام الرسمي.	0.881**	0.01
7	أحياناً المهام المطلوبة مني كمعلمة غير واضحة.	0.873**	0.01
8	أحياناً تطلب مني أعمال لا تدخل ضمن مسؤولياتي الأساسية.	0.853**	0.01
9	التغييرات في سياسة المدرسة تؤثر علي بطريقة سلبية.	0.841**	0.01
10	تتاح لي فرص المشاركة في دورات تدريبية.	0.900**	0.01
11	أجد تشجيعاً لتطوير مهاراتي المهنية.	0.930**	0.01
12	أرى أنني أحقق تطوراً في مسيرتي المهنية.	0.953**	0.01
13	أحصل على تقدير عندما أحقق إنجازات	0.924**	0.01
14	يتم الاعتراف بإنجازاتي كمعلمة.	0.885**	0.01
15	أحظى باحترام من قبل أولياء الأمور.	0.868**	0.01
16	أشعر أنّ المجتمع يقدر مهنة التعليم.	0.844**	0.01
17	هناك توتر دائم بعلاقتي مع الإدارة أو أولياء الأمور.	0.887**	0.01
18	يتم التعامل معي بعدالة ونزاهة من قبل الإدارة.	0.867**	0.01
19	يطلب مني أحياناً تنفيذ مهام تتعارض مع قيمي المهنية.	0.864**	0.01
20	أشعر بروح الفريق الواحد في المدرسة.	0.882**	0.01
21	التعامل مع بعض الزملاء يسبب لي ضغوطاً نفسية.	0.883**	0.01
22	أشعر بالتوتر والضغط من كثرة الأنشطة والمهام.	0.894**	0.01
23	أواجه تحديات في التوازن بين حياتي المهنية والشخصية.	0.866**	0.01
24	أكلف بتصحيح كم هائل من المهمات والاختبارات.	0.866**	0.01

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق أنّ قيم معاملات الارتباط لكل فقرة من الفقرات مرتفع ومقرب من 1، وقد تراوحت بين (0.851** - 0.953**) وجميع هذه القيم دالة القيم الإحصائية عند مستوى الدلالة 0.01، وهذا مؤشر إلى أنّ فقرات هذا المقياس تتمتع بصدق بناء مناسب لأهداف هذه الدراسة.

جدول (2): معاملات ثبات أداة الدراسة وفق معادلة كرونباخ الفا والتجزئة النصفية وسبيرمان براون.

المقياس	عدد الفقرات	قيمة الفا	التجزئة النصفية	سبيرمان براون
عبء العمل	6	0.910	0.857	0.923
غموض الدور الوظيفي	3	0.722	0.665	0.799
النمو المهني	3	0.859	0.873	0.932
الرواتب والحوافز	4	0.845	0.866	0.928
العلاقات المهنية مع الإدارة والزملاء	5	0.867	0.891	0.943
ضغط الوقت	3	0.817	0.684	0.812
الدرجة الكلية	24	0.940	0.961	0.980

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول قيم معاملات الثبات عن طريق عدة طرق وفيما يلي عرضها:

1. الثبات عن طريقة معادلة كرونباخ الفا: تراوحت قيم معامل الثبات على جميع المجالات ما بين (0.910-0.722) في حين بلغت الدرجة الكلية لمعادلة كرونباخ الفا (0.940).
2. الثبات عن طريقة التجزئة النصفية: تراوحت قيم معامل الثبات على جميع المجالات ما بين (0.891-0.665) في حين بلغت الدرجة الكلية التجزئة النصفية (0.961).
3. الثبات عن طريقة سبيرمان براون: تراوحت قيم معامل الثبات على جميع المجالات ما بين (0.943-0.799) في حين بلغت الدرجة الكلية لمعادلة سبيرمان براون (0.980).

وجميع هذه القيم دالة القيم الإحصائية عند مستوى الدلالة 0.01، وهذا مؤشر إلى أن فقرات هذا المقياس تتمتع بثبات مناسب لأهداف هذه الدراسة.

للإجابة عن سؤال الدراسة ما واقع ضغوط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر؟

جدول (4:1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ضغوط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية في المثلث داخل الخط الأخضر

الرقم	المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى
1	الأول	أشعر أن عبء العمل اليومي يفوق قدرتي على الانجاز	3.10	.885	متوسط
2	الأول	ضغوط أولياء الأمور تزيد من توترتي أثناء العمل	2.77	.971	متوسط
3	الأول	أعمل في بيئة آمنة ومريحة.	2.60	1.003	متوسط
4	الأول	عدد الحصص المقررة لي أسبوعياً تسبب لي ضغطاً كبيراً.	3.33	1.155	متوسط
5	الأول	أشارك في إتخاذ بعض القرارات في المدرسة.	3.37	.999	متوسط
6	الأول	أشعر بالتعب والإرهاق من كثرة الحصص في اليوم.	3.40	1.037	متوسط
7	الثاني	قلة الموارد التعليمية تؤثر سلباً على جودة أدائي المهني.	3.07	1.202	متوسط

8	الثاني	أشعر بصعوبة إنجاز كل المهام المرتبطة بالتدريس في الوقت المحدد.	2.67	844.	متوسط
9	الثاني	أجبر على العمل خارج أوقات الدوام الرسمي.	3.17	913.	متوسط
10	الثالث	أحياناً المهام المطلوبة مني كمعلمة غير واضحة.	3.20	997.	متوسط
11	الثالث	أحياناً تطلب مني أعمال لا تدخل ضمن مسؤولياتي الأساسية.	3.10	885.	متوسط
12	الثالث	التغييرات في سياسة المدرسة تؤثر علي بطريقة سلبية.	3.07	1.172	متوسط
13	الرابع	تتاح لي فرص المشاركة في دورات تدريبية.	3.10	1.062	متوسط
14	الرابع	أجد تشجيعاً لتطوير مهاراتي المهنية.	3.43	1.006	متوسط
15	الرابع	أحظى بإحترام من قبل أولياء الأمور.	2.90	923.	متوسط
16	الرابع	أشعر أن المجتمع يقدر مهنة التعليم.	3.27	868.	متوسط
17	الخامس	هناك توتر دائم بعلاقتي مع الإدارة أو أولياء الأمور.	3.47	1.008	متوسط
18	الخامس	يتم التعامل معي بعدالة ونزاهة من قبل الإدارة.	3.37	928.	متوسط
19	الخامس	يطلب مني أحياناً تنفيذ مهام تتعارض مع قيمي المهنية.	2.63	999.	متوسط
20	الخامس	أشعر بروح الفريق الواحد في المدرسة.	2.97	850.	متوسط
21	الخامس	التعامل مع بعض الزملاء يسبب لي ضغوطاً نفسية.	3.27	1.015	متوسط
22	السادس	أشعر بالتوتر والضغط من كثرة الأنشطة والمهام.	2.77	898.	متوسط
23	السادس	أواجه تحديات في التوازن بين حياتي المهنية والشخصية.	2.50	861.	متوسط
24	السادس	أكلف بتصحيح كم هائل من المهام والاختبارات	2.87	937.	متوسط
الدرجة الكلية			74.2667	19.81	مرتفعة
				280	

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ضغوط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة المثلث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (2.50-3.47) وتشير هذه المتوسطات أن واقع ضغوط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة المثلث كانت متوسطة وفيما يتعلق بالدرجة الكلية لواقع ضغوط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية كانت متوسطة بناء على المتوسط الحسابي الذي بلغ 74.2667.

نتائج الفرضية الأولى وتنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ضغوط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر تعزى لمتغير الجنس (ذكر وأنثى). ومن أجل فحص الفرضية الأولى المتعلقة بمتغير الجنس، استخدمتا الباحثتان إختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين ونتائج الجدول (4.1) تبين ذلك:

جدول 4.1 - نتائج تحليل إختبار (ت) لمتغير الجنس:

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
عبء العمل	ذكر	43	16.54	4.93	-1.904	0.067
	أنثى	57	20.12	5.23		
غموض الدور الوظيفي	ذكر	43	8.00	2.08	-1.759	0.089
	أنثى	57	9.59	2.69		
النمو المهني	ذكر	43	8.54	2.54	-1.418	0.167
	أنثى	57	10.00	2.98		
الرواتب والحوافز	ذكر	43	11.23	3.32	-2.199	0.036
	أنثى	57	13.82	3.11		
العلاقة مع الإدارة	ذكر	43	14.15	4.00	-1.828	0.078
	أنثى	57	16.88	4.09		
ضغط الوقت	ذكر	43	7.38	2.06	-1.640	0.112
	أنثى	57	8.76	2.44		
الدرجة الكلية	ذكر	43	65.85	17.91	-2.16	0.039
	أنثى	57	80.71	19.22		

يبين جدول 4.1 نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة للفروق في متوسطات درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس في مجالات المقياس المختلفة والدرجة الكلية. وتشير النتائج الوصفية إلى أن متوسطات الأناث جاءت أعلى من متوسطات الذكور في جميع المجالات والدرجة الكلية. إلا أن نتائج إختبار (t) أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والأناث في مجالات (عبء العمل، غموض الدور الوظيفي، النمو المهني، والعلاقات مع الإدارة والزملاء، وضغط الوقت)، حيث كانت قيم مستوى الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05). في المقابل، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الرابع (tot4) والدرجة الكلية للمقياس تُعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيم الدلالة الإحصائية ($p = 0.036$) للمجال الرابع و ($p = 0.039$) للدرجة الكلية، وكانت الفروق لصالح الأناث. وتشير هذه النتائج إلى أن متغير الجنس لا يُعد عاملاً مؤثراً في معظم مجالات المقياس، باستثناء المجال الرابع (الرواتب والحوافز) والدرجة الكلية، حيث تميل الأناث إلى تسجيل متوسطات أعلى مقارنة بالذكور.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثائية والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ 0.05) بين متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة على واقع ضغوط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة المثلث في الخط الأخضر تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ومن أجل فحص الفرضية المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة إستخدما الباحثان تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة والجدول 4.2 يبين ذلك:

جدول 4.2 - نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية (df)	قيمة F	مستوى الدلالة (Sig.)
عبء العمل	بين المجموعات	12.734	3	0.136	0.938
	داخل المجموعات	810.632	26		
غموض الدور الوظيفي	بين المجموعات	15.033	3	0.759	0.527
	داخل المجموعات	171.667	26		
النمو المهني	بين المجموعات	2.209	3	0.082	0.969
	داخل المجموعات	232.758	26		
الرواتب والحوافز	بين المجموعات	2.003	3	0.052	0.984
	داخل المجموعات	334.297	26		
العلاقات مع الإدارة والزملاء	بين المجموعات	2.031	3	0.034	0.991
	داخل المجموعات	512.269	26		
ضغط الوقت	بين المجموعات	7.059	3	0.400	0.754
	داخل المجموعات	153.108	26		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	166.032	3	0.128	0.942
	داخل المجموعات	11217.835	26		

توضح نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة في جميع مجالات المقياس وكذلك في الدرجة الكلية، حيث كانت جميع قيم مستوى الدلالة الإحصائية (Sig.) أكبر من (0.05). ويشير ذلك إلى أن الاختلاف في المتغير المستقل سنوات الخبرة لا يؤدي إلى فروق جوهرية في المتغيرات التابعة محل الدراسة، وبناءً عليه تم قبول الفرضية الصفرية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ 0.05) بين متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة على واقع ضغوط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة المثلث في الخط الأخضر تعزى لمتغير موقع المدرسة، ومن أجل فحص الفرضية المتعلقة بمتغير موقع المدرسة إستخدما الباحثان تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعا لمتغير موقع المدرسة والجدول 4.3 يبين ذلك:

جدول 4.3 - نتائج التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير موقع المدرسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية (df)	قيمة F	مستوى الدلالة (Sig.)
عبء العمل	بين المجموعات	98.874	3	1.183	0.336
عبء العمل	داخل المجموعات	724.493	26		
غموض الدور الوظيفي	بين المجموعات	12.062	3	0.599	0.622
غموض الدور الوظيفي	داخل المجموعات	174.638	26		
النمو المهني	بين المجموعات	7.981	3	0.305	0.822

		26	226.986	داخل المجموعات	النمو المهني
0.240	1.490	3	49.343	بين المجموعات	الرواتب والحوافز
		26	286.957	داخل المجموعات	الرواتب والحوافز
0.122	2.119	3	101.025	بين المجموعات	العلاقة مع الإدارة والزملاء
		26	413.275	داخل المجموعات	علاقة مع الإدارة والزملاء
0.326	1.210	3	19.616	بين المجموعات	ضغط الوقت
		26	140.551	داخل المجموعات	ضغط الوقت
0.248	1.463	3	1643.867	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		26	9740.000	داخل المجموعات	الدرجة الكلية

تشير نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة في جميع مجالات المقياس والدرجة الكلية تُعزى للمتغير موقع المدرسة، حيث كانت جميع قيم مستوى الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05). وبناءً عليه، تم قبول الفرضية الصفرية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ 0.05) بين متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة على واقع ضغوط العمل لدى معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة المثلث في الخط الأخضر تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي، ومن أجل فحص الفرضية المتعلقة بمتغير المؤهل الأكاديمي إستخدمت الباحثان تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير المؤهل الأكاديمي والجدول 4.4 يبين ذلك:

جدول 4.4: نتائج التباين الأحادي لمتغير المؤهل الأكاديمي:

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية (df)	قيمة ف (F)	مستوى الدلالة (Sig.)
عبء العمل	بين المجموعات	22.673	1	0.793	0.381
	داخل المجموعات	800.693	28		
غموض الدور الوظيفي	بين المجموعات	3.007	1	0.458	0.504
	داخل المجموعات	183.693	28		
النمو المهني	بين المجموعات	6.001	1	0.734	0.399
	داخل المجموعات	228.966	28		
الرواتب والحوافز	بين المجموعات	12.607	1	1.091	0.305
	داخل المجموعات	323.693	28		
العلاقات مع الإدارة والزملاء	بين المجموعات	9.845	1	0.546	0.466
	داخل المجموعات	504.455	28		
ضغط الوقت	بين المجموعات	3.201	1	0.571	0.456
	داخل المجموعات	156.966	28		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	91.219	1	0.226	0.638
	داخل المجموعات	11292.648	28		

تشير نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة في جميع مجالات المقياس والدرجة الكلية تُعزى للمتغير المؤهل الأكاديمي، حيث كانت جميع قيم مستوى الدلالة الإحصائية (Sig.) أكبر من (0.05). وبناءً عليه، تم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات.

التوصيات

بناءً على مراجعة الدراسات السابقة والدراسة الحالية التي قامت بها الباحثتان حول موضوع مقياس ضغط العمل على معلمي المرحلة الإعدادية، إرتأت الباحثتان توصيات مهمة للمعلمين ولالإدارة في بلدي جلولية والطيبة خاصة وفي المدارس العربية عامة تساعد على تخطي الضغوطات النفسية والتقليل منها بواسطة عدة نصائح لربما تعود عليهم بالفائدة:

1. ينبغي على المعلمين في جلولية والطيبة تخصيص وقت للراحة والإسترخاء والموازنة بين العمل والحياة الشخصية، للحد من تراكم الضغوط النفسية الناتجة عن بيئة العمل.
2. تعزيز الفهم العميق لخصائص جيل المراهقة، وإتباع إستراتيجيات تربوية تتماشى مع إحتياجاتهم النفسية والاجتماعية، مما يساهم في تحسين التفاعل داخل الصف وتقليل التوتر التربوي.
3. توفير برامج دعم نفسي ومهني وذلك بضرورة تقديم دعم نفسي من خلال جلسات إرشاد فردية أو جماعية. إضافة إلى تطوير برامج مهنية مستدامة لمواجهة التحديات المرتبطة ببيئة العمل.
4. تحسين بيئة العمل المدرسية: أكدت الدراسة الحالية على أهمية خلق بيئة عمل إيجابية من خلال تقليل الأعباء الإدارية، وتعزيز علاقات الاحترام والدعم بين الزملاء والإدارة. توفير الأدوات والموارد اللازمة لاداء المهام.
5. تقديم حوافز مادية ومعنوية: أوصت الدراسة الحالية للباحثتان بضرورة الإهتمام بجانب التحفيز المادي والمعنوي للمعلمين لما لذلك من أثر في رفع مستويات الرضا الوظيفي وتقليل الشعور بالضغط النفسي.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- النفري، ع، ح، ا (2021). الضغوط الوظيفية وتأثيرها على الأداء المهني لدى المرأة: دراسة سوسولوجية على عينة من المعلمات بالمرحلة الثانوية بمحافظة الدقهلية. مجلة الدراسات الإنسانية والأدبية، 25(2)، 408-465.
- أبو رضوان، أ (2024). ضغط العمل وعلاقته بالاحترق الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية. كلية الدراسات العليا، جامعة الخليل. فلسطين.
- إبراهيم، ا. ع. (2024). ضغوط العمل وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى المدرسين في محافظة ذي قار. مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية- جامعة ذي قار، 15 (1) 1-25.
- عرباس، م. (2024). ضغوط العمل وعلاقتها بالأداء المهني لدى المعلمين. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 170-145،(2)18.
- سليم، أ، وشعيبات، م. (2025). ضغوط العمل لدى المعلمين وعلاقتها بالاحترق النفسي. مجلة العلوم التربوية، 12(1)، 82-55.

المصادر والمراجع باللغة الإنجليزية

- TALIS (2019) Organisation for Economic Co-operation and Development. *results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing
- *. Herman, K. C., Prewett, S. L., Eddy, C. L., Savala, A., & Reinke, W. M. (2020). Profiles of middle school teacher stress and coping: Concurrent and prospective correlates. *Journal of School*.
- Buskila, Y., Auerbach, S., & others. (2020). Teacher stress and burnout: The role of organizational support and job demands. *Teaching and Teacher Education*, 92, 1
- Ghanem, A., & Mustafa, M. (2021). *The Palestinian-Arab Minority in Israel: Political, Social and Economic Challenges*. Palgrave Macmillan
- 03065.
- * Westphal, A., Kalinowski, E., Hoferichter, C. J., & Vock, M. (2022). K-12 teachers' stress and burnout during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 920326
- * Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17)
- sun, J., Wang, Y., & Shi, Z. (2022). Teacher stress, burnout, and turnover intention: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103664.
- Awwad-Tabry, S., Levkovich, I., Pressley, T., & Shinan-Altman, S. (2023). Arab teachers' well-being upon school reopening during COVID-19: Applying the Job Demands-Resources model. *Education Sciences*, 13(4), 418
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2023). Teacher stress and burnout: A systematic review and longitudinal evidence. *Educational Psychology Review*, 35(2), 1-29.
- Abu Alhaija, Y. F., & Abd Algani, Y. M. (2023). The connection between the school environment and teachers' burnout in primary schools in Arab society in Israel. *Elementary Education Online*, 20(5), 2468-2479.
- Davis, T., & Park, E. (2025). *A systematic review of early-career teacher wellbeing, stress, burnout and support mechanisms during and post COVID-19 pandemic*. *Education Sciences*, 15(8), 996.
- Ladres, K. S., & Garcia, N. P. (2025). Occupational stress and burnout towards teachers' turnover intent: Basis for a proposed "equipping educators for job stress" program. *European Journal of Education Studies*, 12(8)
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2025). *Results from TALIS 2024: Teaching and Learning International Survey* (OECD Publishin

عنوان البحث

**أثر دمج تجارب من المعلوماتية الحيوية ضمن وحدة الوراثة في كتاب الأحياء الفلسطيني
للفيف الحادي عشر على دافعية الطلبة نحو تعلم الأحياء**

صفاء عطا محمد نزال¹، د. علياء يحيى العسالي²، أ.د. راند عبدالله الكوني³

¹ جامعة النجاح الوطنية-فلسطين. بريد الكتروني: ommaliknazzal@gmail.com

ORCID: 0009-0006-0736-7907

² جامعة النجاح الوطنية-فلسطين بريد الكتروني: Alia_71@najah.edu

ORCID: 0000-0003-0370-871X

³ جامعة النجاح الوطنية-فلسطين. بريد الكتروني: ralkowni@najah.edu

ORCID: 1590-6194-0001-0000

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/61>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/61>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى فحص تأثير دمج تجارب في المعلوماتية الحيوية على دافعية الطلبة تجاه مبحث الأحياء. استخدمت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من عينة تجريبية (17) طالبا و عينة ضابطة (21) طالبا من طلاب مدرسة ذكور الياقوت الثانوية، التابعة لمديرية التربية والتعليم في جنين، فلسطين، في العام الدراسي 2025/2024. تضمن التدخل تنفيذ مجموعة من التجارب التعليمية من المعلوماتية الحيوية ضمن وحدة الوراثة للفيف الأول ثانوي العلمي لطلاب المجموعة التجريبية. استخدمت الدراسة استبيان الدافعية نحو الأحياء (BMQ I) بنسخته العربية لجمع الردود القبلية و البعدية لأفراد العينتين الضابطة و التجريبية. أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي one way ANCOVA عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات استجابة الطلاب لاستبيان الدافعية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في كل من الدرجة الكلية، و مجالات الدافع الخارجي، الدافع الداخلي، الأهمية الشخصية والمسؤولية. كما أظهرت النتائج وجود فروقا ذات دلالة احصائية تعزى للتدخل لصالح المجموعة التجريبية، حيث أظهرت النتائج انخفاضاً ملموساً في مجال القلق، وارتفاعاً ملموساً في مجال الكفاءة الذاتية لطلبة المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: الدافعية، المعلوماتية الحيوية، الأحياء.

RESEARCH TITLE

The Effect of Integrating Bioinformatics Experiences into the Genetics Unit of the Palestinian 11th-Grade Biology Textbook on Students' Motivation to Learn Biology

Abstract

This study aimed to examine the effect of integrating bioinformatics experiences on students' motivation toward biology. A quasi-experimental design was employed, with the study sample consisting of an experimental group of 17 students and a control group of 21 students from Al-Yamoun Boys Secondary School, affiliated with the Directorate of Education in Jenin, Palestine, during the 2024/2025 academic year. The intervention involved implementing a set of bioinformatics-based educational activities within the genetics unit for first-year scientific secondary students in the experimental group.

The Biology Motivation Questionnaire (BMQ-I), in its Arabic version, was used to collect pre- and post-test responses from both the control and experimental groups. The results of the one-way ANCOVA indicated no statistically significant differences between the control and experimental groups in the mean scores of the motivation questionnaire in terms of the total score, as well as the domains of extrinsic motivation, intrinsic motivation, personal relevance, and responsibility. However, the results revealed statistically significant differences attributable to the intervention in favor of the experimental group, as evidenced by a noticeable decrease in the anxiety domain and a substantial increase in the self-efficacy domain among students in the experimental group.

Key Words: Motivation, Bioinformatics, Biology.

تعد الدافعية من العوامل الأكثر تأثيراً في عملية التعلم و التي يمكن استثمارها من أجل تحسين نتائج التعلم. تشير الدافعية إلى "السمة التي تدفعنا إلى القيام بشيء ما أو عدم القيام به (Broussard & Garrison, 2004). و في نطاق تعلم الطلبة، لا يمكن أن يحدث التعلم ما لم يتم تحفيز الطلاب بشكل مستمر. وفقاً Williams & Williams (2011)، فإن الوصفة الخاصة و التي تؤثر بشكل مباشر على دافعية الطلبة تتمثل بخمسة مكونات رئيسية و تشمل كل من الطالب والمعلم و المحتوى و الطريقة البيداغوجية والبيئة المحيطة. تعتبر الدافعية عاملاً مهماً في البيئات التعليمية لأنها تلعب دوراً في عمليات التغيير المفاهيمي لدى الطلاب، و في قدرات التفكير النقدي، و استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي (Tuan et al., 2005). ترتبط الدافعية ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل الأكاديمي، فالدافعية تعد مؤشراً مهماً للتحصيل الأكاديمي، حيث أظهرت الأبحاث أن متغيرات الشخصية لدى الطلاب مثل احترام الذات والدافعية، لقد أثرت بشكل جوهري على التحصيل الأكاديمي (Amrai et al., 2011). بالإضافة، تعتبر الدافعية نتيجة أكاديمية في حد ذاتها رغم ندرة الدراسات التي تبحث في العلاقات بين البنى التحفيزية للدافعية المختلفة والتحصيل الأكاديمي، و تؤثر بشكل مباشر في التحصيل لكن وفقاً ل Steinmayr وزملائه (2014) .

وفقاً للعديد من الدراسات، يعد الانخفاض الملحوظ في دافعية و اهتمامات الطلاب في المدارس الثانوية نحو تعلم العلوم الطبيعية أحد أهم المعوقات نحو تعلم العلوم في عديد من المناطق حول العالم بما في ذلك أوروبا وأستراليا (Chan & Norlizah, 2018). لذلك، أوصت العديد من الدراسات بدمج التجريب العملي في تدريس العلوم لإثارة دافعية الطلاب وتحفيزهم (Shumow et al., 2013). حيث يعتمد تدريس الأحياء بشكل رئيسي على دمج التجارب العملية و التي بدورها تعزز المعرفة النظرية و المفاهيم لدى الطالبة و تستثير مهارات التفكير العليا وتساهم في تطوير المهارات اليدوية من خلال الأهداف النفسحركية (Ologe & Shittu, 2012).

تتسم معظم التجارب العملية الخاصة بالأحياء على مستوى التعليم الثانوي بالبساطة و باقتصارها على مواضيع محددة كاستخدام المجاهر و التحنيط وذلك بسبب محدودية الموارد و الأدوات في معظم المدارس (Janstova, 2015). أما المواضيع الخاصة بعلم الوراثة و الأحياء الجزيئية و التصنيف فلا يتم استخدام التجريب العملي في عرضها، حيث يتم الإكتفاء عادة بتدعيم المعلومات النظرية بوسائط تكنولوجية كالفيديوهات أو الرسوم توضيحية . و بالتزامن مع التغيير الديناميكي الهائل لتعليم علم الأحياء و الذي تمت صياغته على هيئة تقرير Bio 2010 و الذي يدعو كل من المعلمين و مصممي المناهج إلى اعتماد التكاملية في تعليم علم الأحياء من خلال دمج تخصصات أخرى، ليصبح تعليم الأحياء معتمداً على المزيد من مهارات الاستقصاء و المهارات الكمية (Cummings & Temple, 2010) تساهم في جعل التعلم أكثر حقيقياً و مرتبطاً بالواقع و بمشكلات حياتية. حيث لمع نجم علم المعلوماتية الحيوية (bioinformatics) مع الانفجار المعرفي الهائل و تزايد كمية البيانات البيولوجية الضخمة المخزنة في قواعد البيانات و التي يمكن استثمارها في تدريس الأحياء لتعميق المفاهيم الخاصة بكل من مواضيع الوراثة و الأحياء الجزيئية و علم التصنيف و الأمراض الوراثية (Machluf et al., 2017).

حيث يركز علم المعلوماتية الحيوية و الذي يعد أحد فروع علم الأحياء على دمج تقنيات الكمبيوتر والإحصاء في إدارة البيانات البيولوجية إذ تتكامل من خلاله تكنولوجيا الكمبيوتر والمعلومات مع الأحياء و الإحصاء في تخصص واحد . وبعبارة أبسط، يمكن تعريف المعلوماتية الحيوية على أنها استخدام برامج الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لجمع و تحليل وتفسير البيانات لحل المشكلات البيولوجية (Magana et al., 2014). اقتصر تدريس المعلوماتية الحيوية على برامج

البكالوريوس والماجستير في علم الأحياء في جميع أنحاء العالم (Lownsbery,2000). أما في التعليم المدرسي، وخصوصاً المستوى الثانوي، ظهرت الحاجة لتدريس المعلوماتية الحيوية لتحسين التعلم البيولوجي وتزويد جيل جديد من العلماء بمهارات القرن الحادي والعشرين (Nunes et al.,2015) وبوصفها أحد أهم المنحنيات في تعلم الأحياء و الذي يساهم في زيادة مشاركة الطلبة في أنشطة العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) والذي يعتبر حالياً مطلباً لطلاب الجيل الحالي (Shim, & Yoon (2024). يقتصر تدريس الطلبة في فلسطين وفقاً لمنهج STEM من خلال العديد من المبادرات العلمية و الأنشطة اللامنهجية بما في ذلك مسابقة مشروع ISEF السنوية والنوادي الصيفية للعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (Itmazi & Khlaif 2022). تم إجراء العديد من الدراسات المتعلقة بفوائد دمج المعلوماتية الحيوية الأساسية في المناهج التعليمية للأحياء على مستوى التعليم الثانوي (Martins et al.,2020) في العديد من المناطق حول العالم. ستوثق هذه الدراسة دمج تجارب في المعلوماتية الحيوية في وحدة الوراثة كنشاط منهجي ضمن مناهج الأحياء للصف الحادي عشر في فلسطين.

مشكلة البحث و أهميته

تتبع مشكلة هذه الدراسة من إحساس الباحثة الرئيسية في الدراسة حيث عملت كمعلمة أحياء و مشرفة تربوية لمبحث الأحياء. فوفقاً للباحثة ، فإن دمج التكنولوجيا الحديثة في كتاب الأحياء للصف الحادي عشر في الكتاب المدرسي الفلسطيني عادة ما يكون جهداً من قبل المعلم. بما أن الكتاب المدرسي لا يحتوي على أي رابط لمقاطع الفيديو أو المحاكاة أو الألعاب الإلكترونية. وعلى عكس كتاب الأحياء للصف العاشر، لم يتم إصدار نسخة تفاعلية مخصصة للصف الحادي عشر.

تعد هذه الدراسة مهمة من الناحية النظرية والعملية بعدة طرق. حيث تمثل أولى الدراسات التي تقوم بدمج علم المعلوماتية الحيوية ضمن الأنشطة المنهجية لمبحث الأحياء للصف الحادي عشر في فلسطين. حيث يأتي هذا الدمج كخطوة أساسية في إكساب الطلبة بمهارات ومعارف القرن الحادي والعشرين التي ستساعدهم في حياتهم المهنية في جوانب الحياة والمجتمع . حيث أظهرت الدراسات ضعف المناهج الفلسطينية الجديدة للعلوم والرياضيات في تضمين معظم مهارات القرن الحادي والعشرين، خاصة المهارات التكنولوجية، حيث وردت بشكل محدود وغير متوازن، وغالباً دون أن تُترجم إلى أنشطة تطبيقية أو مواقف تعليمية حقيقية (Khaldi & Kishek, 2020). و في دراسة أخرى لـ Aboalrub (2019) هدفت لوصف محددات توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في المدارس الفلسطينية، أوضح الباحث أن مستوى بناء مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة يعتمد بدرجة كبيرة على خصائص المعلم، مثل الخبرة الأكاديمية والتدريب المهني واستخدام استراتيجيات التعلم النشط. كما بينت النتائج أن مهارات استخدام التكنولوجيا التعليمية لم تكن بالمستوى المطلوب، وأن ضعف التدريب وقلة الإمكانيات التقنية تشكل عائقاً أمام تنمية هذه المهارات لدى الطلبة. مما يستدعي تصميم مواد تعليمية وتدريبية تتلاءم مع محتوى المنهاج و

تستوجب توظيف المهارات التكنولوجية و مهارات القرن الحادي و العشرين لدعم تعلم الطلبة. بالإضافة إلى ذلك،

أظهرت دراسة لنفس الباحث أن طلبة العلوم في مديريات شمال الضفة يظهرون انخفاضاً للدافعية و للمشاركة والتفاعل في مواد العلوم مع ازدياد المرحلة التعليمية وقد عزى الباحث أسباب الانخفاض لأساليب التدريس التقليدية و ضعف التفاعل في الصف، وعدم تحفيز الطلاب بشكل كافٍ داخل البيئة التعليمية. وفي السياق نفسه، تناولت دراسة Al-Qarab (2014) العوامل المؤدية إلى تدني دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الفلسطينية، حيث كشفت النتائج أن انخفاض الدافعية يرتبط بعدم ارتباط المحتوى الدراسي بحياة الطلبة، وضعف تنوع استراتيجيات التدريس، كما

أكدت دراسة (Belbeisi 2020) أن دافعية الطلبة في المدارس الحكومية الفلسطينية تتأثر بدرجة كبيرة بأساليب التدريس المستخدمة، موضحة أن غياب الممارسات التعليمية التفاعلية والمحفزة يؤدي إلى انخفاض دافعية الطلبة نحو التعلم. وهكذا، يهدف هذا البحث إلى الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

السؤال الرئيسي : "ما تأثير تطبيق و دمج أنشطة المعلوماتية الحيوية في وحدة الوراثة من كتاب الأحياء على دافعية طلبة الصف الحادي عشر؟".

الفرضية الصفرية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلاب الكلية و الفرعية لاستبيان الدافعية نحو علم الأحياء بين العينة التجريبية والضابطة بعد ضبط الدرجات القبلية.

الدراسات السابقة

في البداية، تم دمج علم المعلوماتية الحيوية لأول في تدريس علم الأحياء على المستوى الجامعي (Campbell, 2003). أما على المستوى المدرسي فقد ظهر هذا الدمج خلال العقد الماضي. ففي دراسة لـ Wood & Gebhardt (2013) تم تقييم ثلاث دورات تدريبية مستمرة في مجال المعلوماتية الحيوية مصممة لتطوير معلمي المدارس الثانوية من قبل مختبر البيولوجيا الجزيئية الأوروبي لمعرفة نقاط القوة والتحديات التي قد تواجه الدمج. أظهرت نتائج الاستطلاع أن معظم المعلمين (62%) قيموا تجربتهم التعليمية الشاملة بأنها ممتازة، بينما أظهر 37% من المشاركين أن الدورات زادت من فهم المعلمين للمعلوماتية الحيوية وكيفية الاستفادة من البيانات البيولوجية. فضلاً عن ذلك، أظهر المشاركون أن الدورة زادت وعيهم بتقديم أفكار جديدة للأنشطة الصفية والموارد المعتمدة على الكمبيوتر أثناء التدريس. وفي دراسة لـ Marques و زملاؤه (2014) تم تنفيذ مشروع تجريبي لاستخدام الأنشطة العلمية القائمة على المعلوماتية الحيوية في المدارس الثانوية، وشمل المشروع على مشاريع بحثية على شبكة الإنترنت للطلاب وبرنامج تدريب المعلمين في مدرستين ثانويتين. تم إجراء التقييمات عن طريق الاستبيانات و المقابلات المنظمة وتقييم اكتساب المعرفة. أظهرت النتائج أن الطلاب يجدون أن الأساليب القائمة على المعلوماتية الحيوية ممتعة بينما يعتقد المعلمون أن المشاريع القائمة على المعلوماتية الحيوية ستكون مفيدة كوسيلة مساعدة للتدريس.

أظهر التقييم الموضوعي لاكتساب المعرفة تأثيراً إيجابياً واضحاً في المعرفة والثقة لدى الطلاب ، و في دراسة أخرى ، تم تطبيق أنشطة المعلوماتية الحيوية في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة حيث تم تنفيذ الأنشطة ذات الصلة من طلاب الصف الخامس إلى الثامن و تم قياس اهتمام الطلاب بالمعلوماتية الحيوية من خلال استبيان. أظهرت النتائج أن غالبية الطلاب استمتعوا بالفصل واعتقدوا أنه كان ممتعاً ومثيراً. حيث أظهر الطلاب أيضاً حماساً و دافعية لأخذ دروس مماثلة في المستقبل (Cooper et al., 2017). و في دراسة لـ Martins و زملاؤه (2020) تم فحص تأثير أربعة مختبرات من المعلوماتية الحيوية و التي صممت خصيصاً لصفوف الأحياء في المرحلة الثانوية، على مستوى معرفة و اهتمام و اتجاهات 387 طالباً في المرحلة الثانوية . أظهرت نتائج الدراسة موقفاً إيجابياً للطلبة تجاه دمج مناهج المعلوماتية الحيوية في ممارساتهم التعليمية، مما يُعزز قيمتها المضافة في المناهج التعليمية. أما دراسة Costa (2024) فقد تناولت توظيف دورة برمجة تركز على المعلوماتية الحيوية لطلاب المرحلة الثانوية. قُسمت الأنشطة إلى مراحل ربع سنوية، شملت تدريس البرمجة باستخدام برنامج سكراتش ومشاريع في علم الأحياء الجزيئي، مثل نسخ الحمض النووي. وقد نجحت هذه المبادرة في تحفيز الطلاب وإشراكهم في تعلم علم الأحياء الجزيئي و في جذب الطلاب بفعالية. و في دراسة لـ Sucharit و Klinton (2025) تم توظيف استخدام قاعدة بيانات NCBI و Clustal Omega لبناء شجرة

التصنيف والتطور لمجموعة من طلبة المدارس الثانوية حيث خضع فريق من المعلمين للتدريب على تصميم وتنفيذ النشاط لـ 240 طالباً من طلبة الأحياء، وتم تكليفهم بالبحث وتحليل تسلسل الحمض النووي من ممالك متنوعة. نجح الطلاب في التنقل في قاعدة بيانات NCBI واستخدام Clustal Omega لإنشاء شجرة التطور، مما ساهم في تعزيز الفهم العملي للعلاقات التطورية. كما كشفت الاستبيانات البعدية عن زيادة كبيرة في معرفة الطلاب واهتمامهم بالمعلوماتية الحيوية. خاصة، أظهر 99% من المشاركين فهماً معززاً لمبادئ المعلوماتية الحيوية، بينما أبلغ 63.2% عن زيادة في اهتماماتهم. وفي دراسة لـ Mendes و زملائه (2022) كشف توظيف منصة في المعلوماتية الحيوية مشاركة كبيرة من الطلاب، الذين أبدوا اهتماماً وتحفيزاً أثناء التفاعل مع المنصة، الشعور وكأنهم "محترفون في الطب الحيوي" أثناء تعاملهم مع المشكلات المتعلقة بـ COVID-19.

الطريقة و الإجراءات

منهجية البحث

تم تنفيذ المنهج الكمي شبه التجريبي . أحد أساليب التصميم شبه التجريبي هو تصميم المجموعة الغير متكافئة، تشارك المجموعة التجريبية في نوع معين من العلاج أو التدخل الذي قد يشمل جلسات تدريب فردية أو متعددة. هذا الشكل من التصميم، كلا المجموعتين التجريبية والضابطة؛ تخضع للاختبار القبلي والاختبار البعدي. يعد الاختبار القبلي مهماً في ضمان المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل العلاج، في حين أن الاختبار البعدي مهم في تحديد آثار العلاج أو التدخل على متغيرات النتيجة (Rogers & Revesz, 2019). شملت الدراسة على مجموعة واحدة تجريبية و مجموعة واحدة ضابطة من الطلبة. تم إجراء التدخل في مبحث الأحياء، وتحديدًا ضمن وحدة الوراثة للمجموعة التجريبية واستمرت لمدة شهر كامل، اشتملت مادة التدخل على (13) تجربة تتوافق مع محتوى الكتاب المدرسي. استخدم الباحثون نموذج تصميم ADDIE في تصميم المادة التدريبية و الأنشطة.

مجتمع البحث

مجتمع الدراسة هو جميع طلاب الصف الحادي عشر في الفرع العلمي للمدارس الثانوية التابعة لوزارة التربية و التعليم العالي في فلسطين.

عينة البحث

ركزت الدراسة الحالية على طلاب الصف الحادي عشر في مدرسة ذكور اليامون الثانوية حيث بلغ عدد طلاب الصف الحادي عشر المشاركين في العينة التجريبية (17) طالباً مقابل (21) طالباً في العينة الضابطة.

أداة البحث

تمثلت أداة البحث الحالي بنسخة مترجمة للغة العربية من استبيان الدافعية نحو الأحياء (BMQ I) و المستمد من استبيان دافعية العلوم (SMQ I) الذي تم تطويره في الأصل من قبل أستاذين في جامعة جورجيا في عام 2006. تحتوي الاستبانة على (30) فقرة موزعة على (6) مجالات تشمل الدافعية الداخلية (5 فقرات)، الدافعية الخارجية (5 فقرات)، الصلة الشخصية (5 فقرات)، المسؤولية (تقرير المصير) (5 فقرات)، الكفاءة الذاتية (5 فقرات)، والقلق بشأن التقييم (5 فقرات) (Glynn et al., 2007). تم التحقق من صحة الاستبيان مسبقاً عن طريق صدق البناء و التحليل العاملي بواسطة (Glynn et al., 2009). بالإضافة، وثقت أبحاث مختلفة استخدام SMQ حيث أعطى المؤلفون الإذن للباحثين

باستخدامه مع الاعتراف بالمؤلفين. تمت أيضا ترجمة SMQ إلى لغات مختلفة وتم استخدامها في فروع علمية محددة مثل علم الأحياء و الكيمياء والرياضيات والفيزياء حيث وثقت الأبحاث استخدام الاستبيان لفروع محددة من خلال استبدال كلمة "العلوم" بالموضوع المحدد (Lang & Sorgo,2024). فضلاً عن ذلك، أعادت دراسات مختلفة التحقق من صحة استخدام BMQ في تقييم الدافعية كدراسة Omurtak Zeybek & (2022) ودراسة Lang & Sorgo (2024). تمت ترجمة النسخة الإنجليزية من الاستبيان من قبل اثنين من خبراء اللغة العربية. و تم أيضا إعادة التحقق من صدق الأداة وثباتها بعد ترجمتها باللغة العربية، حيث تم تطبيق الاستبيان على عينة تجريبية مكونة من 138 طالباً وطالبة، وتم استخدام الاستجابات لحساب معامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه الفقرة ومع الدرجة الكلية. يوضح الجدول (1) معاملات الارتباط لكل مجال وكل عنصر. وبحسب Hajjar (2018)، تعتبر القيمة المقبولة للارتباط بين العناصر قيمة مقبولة عندما تكون $0.30 <$ ، في حين أن الارتباط بين العنصر والإجمالي يكون قيمة مقبولة عندما يكون $0.50 <$. وفقاً لقيم معامل الارتباط لكل فقرة مع مجالها، بالإضافة إلى النتيجة الإجمالية وارتباطات المقاييس مع الدرجة الكلية، وجميعها إيجابية وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) أو أقل وجميع القيم ضمن النطاق المقبول، مما يشير إلى ملاءمتها لقياس المتغير المستهدف. بالإضافة إلى ذلك، تم إيجاد قيم ألفا كرونباخ للاستبيان بأكمله ولكل مجال للتأكد من الاتساق الداخلي للأداة. أظهر الاستبيان بفقراته جميعها اتساقاً داخلياً قدره 0.927، مما يشير إلى موثوقية عالية ومستوى جيد من الاتساق الداخلي الجدول (2)

الجدول (1) : قيم معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية و المجال الذي تنتمي له.

الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	معامل ارتباط الفقرة بالمجال
المجال الأول : القلق		
1	أشعر بالتوتر بشأن أدائي في اختبارات مبحث الأحياء.	0.348**
2	أكره الخضوع لاختبارات مبحث الأحياء.	0.395**
3	يزداد قلقي عندما يقترب وقت جلوسي لاختبارات مبحث الأحياء.	0.350**
4	ينتابني القلق بشأن رسوبي في اختبارات مبحث الأحياء	0.356**
5	أشعر بالقلق من أن الطلاب الآخرين أفضل مني في مبحث الأحياء.	0.439**
المجال الثاني: الدافع الخارجي		
6	أعتبر الحصول على درجة جيدة في مبحث الأحياء أمر مهم بالنسبة لي.	0.483**
7	أفكر في كيفية تأثير درجة مبحث الأحياء على معدلي العام.	0.544**
8	أعتقد أن تعلم علم الأحياء يساعدني في مسيرتي المهنية.	0.616**
9	دراستي لعلم الأحياء تساعدني في الحصول على وظيفة جيدة.	0.662**
10	أحب أن أكون متميزاً عن الطلبة الآخرين في اختبارات مبحث الأحياء.	0.583**
جال الثالث:الدافع الداخلي		
11	يمنحني فهم مبحث الأحياء شعوراً بالإنجاز.	0.743**
12	أعتقد أن تعلم مبحث الأحياء مثير للاهتمام.	0.783**

13	أستمتع بتعلم مبحث الأحياء .	.780**	.870**
14	أحب من مبحث الأحياء المحتوى الذي يشعرني بالتحدي .	.667**	.800**
15	اعتبر تعلم مبحث الأحياء أكثر أهمية بالنسبة لي من الدرجات التي أحصل عليها.	.575**	.686**
المجال الرابع: الأهمية الشخصية			
16	يمس علم الأحياء الذي أتعلمه جوانب من حياتي.	.638**	.767**
17	أفكر في كيف أن مبحث الأحياء الذي أتعلمه سيكون مفيداً لي.	.733**	.862**
18	إن مبحث الأحياء الذي أتعلمه له قيمة عملية بالنسبة لي.	.705**	.872**
19	أفكر في استخدامات مبحث الأحياء الذي أتعلمه.	.658**	.824**
20	إن مبحث الأحياء الذي أتعلمه يتعلق بأهدافي الشخصية.	.617**	.771**
المجال الخامس: المسؤولية.			
21	أستعد جيداً لاختبارات مبحث الأحياء .	.480**	.710**
22	إذا كنت أواجه صعوبة في تعلم مبحث الأحياء فإنني أسعى لمعرفة السبب.	.641**	.770**
23	أبذل جهداً كافياً في تعلم مبحث الأحياء.	.659**	.745**
24	أستخدم استراتيجيات علمية تضمن لي تعلم مبحث الأحياء بشكل جيد.	.591**	.729**
25	اعتبر نفسي مخطئاً إذا لم أفهم أفكار مبحث الأحياء.	.550**	.647**
المجال السادس: الكفاءة الذاتية			
26	أستطيع الحصول على درجات متميزة في مبحث الأحياء .	.716**	.890**
27	يمكنني إتقان المعارف والمهارات في مبحث علم الأحياء.	.720**	.845**
28	أثق بأنني سأنجح في الاختبارات الكتابية والعملية في مبحث الأحياء .	.724**	.913**
29	أثق بأنني سأنجح في تقييمات مبحث الأحياء .	.722**	.888**
30	أتوقع أن أحصل على نتائج أفضل من بقية الطلبة في مبحث الأحياء.	.641**	.814**

الجدول (2) : قيم كل من معامل ارتباط كل مجال بالدرجة الكلية، و معامل الثبات Cronbach a لكل مجال.

رقم المجال	المجال	معامل الارتباط إلى الدرجة الكلية	Cronbach a
1	القلق	.58**4	0.785
2	الدافع الخارجي	.761**	0.755
3	الدافع الداخلي	.858**	0.861
4	الأهمية الشخصية	.817**	0.875
5	المسؤولية	.747**	0.703
6	الكفاءة الذاتية	.811**	0.918
الدرجة الكلية			0.927

تحليل البيانات الكمية

تم إجراء التحليل الإحصائي بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار 24. تم استخدام من تحليل التباين الأحادي (one way ANCOVA) لتحليل نتائج الاستبيان الكلي و مجالاته الإحصائيات الوصفية، كما تم التأكد من افتراضات ANCOVA المتمثلة بالتوزيع الطبيعي للبيانات ، تجانس الإنحدار الخطي و افتراض تجانس المجموعات وفقاً لفحص ليفين كما هو موضح في الملحق (1) .

النتائج

الإحصائيات الوصفية للاستبيان القبلي و البعدي

يوضح الجدول (3) الإحصائيات الوصفية لكل من الاستبيان القبلي و البعدي ممثلاً بالدرجات الكلية القبلية و البعدية بالإضافة لدرجات المجالات الفرعية القبلية و البعدية. من الملاحظ أن الدرجة الكلية البعدية (3.27) و الدرجة الكلية القبلية (3.17).

الجدول (3) الإحصائيات الوصفية لكل من الاستبيان القبلي و البعدي

المجال	العدد	الحد الأدنى	الحد الأعلى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المدى
الاستبيان القبلي						
القلق	38	1.00	4.00	1.5868	1.08651	1.180
الدافع الخارجي	38	1.00	5.00	3.6211	.90737	.823
الدافع الداخلي	38	1.00	5.00	3.3684	1.15947	1.344
الأهمية الشخصية	38	1.00	5.00	3.2053	1.16363	1.354
المسؤولية	38	1.00	5.00	3.4947	.94696	.897
الكفاءة الذاتية	38	1.00	5.00	3.7158	1.02891	1.059
الدرجة الكلية القبلية	38	.83	4.42	3.1654	.75582	.571
الاستبيان البعدي						
القلق	38	1.00	4.00	1.7934	1.02856	1.058
الدافع الخارجي	38	1.00	5.00	3.6063	1.05623	1.116
الدافع الداخلي	38	1.00	5.00	3.2434	1.18562	1.406
الأهمية الشخصية	38	1.00	5.00	3.0197	1.15762	1.340
المسؤولية	38	1.00	4.80	3.1474	1.03760	1.077
الكفاءة الذاتية	38	1.00	5.00	3.4368	1.19083	1.418
الدرجة الكلية البعدية	38	1.79	4.72	3.2711	.76831	.590

التحقق من الفرضية الرئيسية

فيما يتعلق بالفرضية الصفرية الرئيسية والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات BMQ ودرجات المقاييس الفرعية BMQ بين العينات التجريبية والضابطة بسبب التدخل عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$. أظهرت النتائج أن الفرضية الصفرية مقبولة لجميع الدرجات الإجمالية لـ BMQ والمقاييس الفرعية BMQ المتمثلة بالدافع الخارجي، و الدافع الداخلي ، المسؤولية، الأهمية الشخصية كما هو موضح في الجدول 4 أدناه . أما مجالي القلق و الكفاءة الذاتية ، فتم رفض الفرضية الصفرية الخاصة بهما، حيث بلغ مستوى الدلالة لكل منهما (0,00 ، 0.036) على التوالي، و هذه القيم أقل من مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ مما يعني رفض الفرضية الصفرية ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتدخل في هذين المجالين.

الجدول (4) : نتائج فحص تحليل التباين الأحادي للدرجة الكلية و المجالات الفرعية لاستبيان BMQ

Observed Power ^a	Noncent. Parameter	Partial Eta Squared	Sig.	F	Mean Square	df	Sum of Squares		Dependent Variable
.360	2.708	.072	.109	2.708	1.759	1	1.759	Contrast	الدرجة الكلية
					.650	35	22.738	Error	
.975	16.332	.324	.000	16.332	12.450	1	12.450	Contrast	القلق
					.762	34	25.919	Error	
.055	.044	.001	.835	.044	.050	1	.050	Contrast	الدافع الخارجي
					1.138	35	39.832	Error	
.147	.857	.024	.361	.857	1.242	1	1.242	Contrast	الدافع الداخلي
					1.449	35	50.706	Error	
.063	.121	.003	.730	.121	.166	1	.166	Contrast	الأهمية الشخصية
					1.375	35	48.125	Error	
.304	2.211	.061	.146	2.211	2.362	1	2.362	Contrast	المسؤولية
					1.068	34	36.322	Error	
.563	4.741	.119	.036	4.741	6.232	1	6.232	Contrast	الكفاءة الذاتية
					1.315	35	46.013	Error	
The F tests the effect of sample. This test is based on the linearly independent pairwise comparisons among the estimated marginal means.									
a. Computed using alpha = .05									

يوضح الجدول (5) مصدر الفروق بين كل من المجموعة التجريبية و الضابطة ، حيث يعرض مقارنة للمتوسطات الحسابية لكل من المجموعة التجريبية و الضابطة بعد ضبط الاختبار القبلي.

الجدول (5): نتائج المقارنات البعدية للمتوسطات المعدلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية

Significance	St.E	Mean difference	95% Confidence Interval		Std. Error	Mean	sample	Dependent variable
.109	.267	.439	3.684	2.884	.197	3.284	تجريبية	الدرجة الكلية
.109	.267	-.439-	3.204	2.485	.177	2.845	ضابطة	
.000	.333	1.347	3.037	2.030	.248	2.534	تجريبية	القلق
.000	.333	-1.347-	1.640	.733	.223	1.186	ضابطة	
.835	.353	-.074-	4.095	3.036	.261	3.565	تجريبية	الدافع الخارجي
.835	.353	.074	4.115	3.164	.234	3.639	ضابطة	
.361	.395	.366	4.040	2.851	.293	3.446	تجريبية	الدافع الداخلي
.361	.395	-.366-	3.614	2.545	.263	3.080	ضابطة	
.730	.383	.133	3.671	2.516	.284	3.093	تجريبية	الأهمية الشخصية
.730	.383	-.133-	3.480	2.441	.256	2.960	ضابطة	
.146	.339	.504	3.925	2.897	.253	3.411	تجريبية	المسؤولية
.146	.339	-.504-	3.366	2.448	.226	2.907	ضابطة	
.036	.377	.821	4.458	3.324	.279	3.891	تجريبية	الكفاءة الذاتية
.036	.377	-.821-	3.579	2.560	.251	3.070	ضابطة	

أظهرت المجموعة التجريبية درجة كلية أعلى غير دالة احصائياً من المجموعة الضابطة حيث كان المتوسط للعينة التجريبية لإجمالي درجات BMQ هو (3.284) مقارنة بـ (2.845) ضمن المجموعة الضابطة كما هو موضح في الجدول (5). أما مجال القلق ، أظهر طلاب العينة التجريبية درجات أعلى ذات دلالة احصائية ($\alpha=0.000$) بمتوسط يقدر بـ 2.534 مقابل 1.186 لطلاب العينة الضابطة، و كان الفرق 0.439 لصالح المجموعة التجريبية كما هو مبين في الجدول (5). أظهرت عينات التحكم أيضاً درجات أعلى قليلاً غير دالة احصائياً للمجموعة الضابطة في المجال الخاص بالدوافع الخارجية بمتوسط فرق قدره 0.074 كما هو موضح في المقارنات الثنائية في الجدول (5). فيما يتعلق بالدوافع الداخلية ، أظهر طلاب العينة التجريبية مستويات عالية من الدافعية غير دالة احصائياً بمتوسط بلغ (3.446) مقارنة بـ (3.080) لمتوسط طلاب المجموعة الضابطة كما هو مبين في الجدول (5). و بالنسبة لمجالي الأهمية الشخصية و المسؤولية فالنتيجة كانت متشابهة، حيث أظهرت المجموعة التجريبية فروقا غير دالة احصائياً أظهرت فروقا

غير معنوية أعلى لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة بمتوسط فرق قدره (0.133: 0.504) على التوالي كما هو مبين في الجدول 5. أما مجال الكفاءة الذاتية، فقد كان متوسط الفرق بين المجموعة التجريبية و الضابطة دال احصائيا ($p=0.036$) بقيمة (0.821) لصالح المجموعة التجريبية.

المناقشة

استخدمت هذه الدراسة استبيان BMQ في نسخته العربية المترجمة. يتكون BMQ من 30 فقرة . والمقاييس الفرعية الستة للاستبيان هي القلق، الدافع الخارجي، الدافع الداخلي، الكفاءة الذاتية، الأهمية الشخصية والمسؤولية. الدافع الداخلي يعني الفضول والرغبة التي تدفع إلى متابعة القيام بنشاط ما ،يتم تمثيل الدافع الخارجي بالمكافآت من البيئة المحيطة التي تدفعك إلى أداء أو متابعة إجراء معين. الكفاءة الذاتية هي الشعور الذي يشعر به أي طالب فيما يتعلق بقدرته على القيام بعمل ما. تُستخدم الأهمية الشخصية للتنبؤ بأهمية تعلم علم الأحياء للأهداف الشخصية مثل الوظائف المستقبلية. في حين أن المسؤولية هي الإحساس الذي يمتلكه الطلاب تجاه التحكم في تعلمهم. عادة ما يُشار إلى القلق على أنه قلق الاختبار أو التقييم وغالبًا ما يستخدم لوصف التوتر تجاه التقييم في اختبارات الأحياء (Lang & Sorgo,2024).

تم إجراء دراسات متميزة ومتعددة على طلاب المدارس لمعرفة دافعية الطلاب نحو علم الأحياء، أو لتقييم فعالية مناهج التدريس المتنوعة أو التدخلات التعليمية تجاه الدافع البيولوجي (Gibbens,2019). أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن التدخل لم يكن له هناك فروق ذات دلالة احصائية بين العينة التجريبية والضابطة لمجموع درجات BMQ الكلية ودرجات مقاييس BMQ الفرعية المتمثلة بالدافع الخارجي، الدافع الداخلي، الأهمية الشخصية و المسؤولية. تم العثور على نتائج مماثلة في دراسات عديدة. ففي دراسة ل Bonus و زملاؤه (2024) تم تنفيذ تدخل برنامج التعلم القائم على الألعاب الرقمية والاستقصاء في مناهج علم الأحياء لطلاب الصف الثامن وتم تقييم مهارات الاستفسار والدافعية لدى الطلاب في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة.، أظهرت النتائج فروقات ذات دلالة احصائية بالنسبة لمهارات الاستقصاء مع حجم تأثير معتدل بينما أظهرت الدافعية فروقاً غير دالة احصائيا بين المجموعات التجريبية والضابطة (Bonus et al.,2024). تم توثيق نتيجة إضافية مماثلة أيضاً بواسطة Reece & Butler (2017) اللذان أجريا بحثاً شبه تجريبي لتحليل الفهم المفاهيمي و الاتجاهات والدافعية لاستراتيجيات التعلم النشط في الأحياء. وقد لوحظ وجود مكاسب تعليمية كبيرة لكلا المجموعتين التجريبيتين. لكن، أظهرت النتائج باستخدام اختبار Mann-Whitney-U عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية لجميع مقاييس BMQ.

بالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج لمبادرة إقليمية لبرنامج تدخل اختياري مدته سنتان يُعرف باسم "اكتشف، افهم، نفذ". تم تصميم وتنفيذ برنامج "التحويل" لطلاب المدارس الثانوية لزيادة مشاركة الطلاب في وظائف العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات. تم تقييم دافعية الطلاب باستخدام الطلاب الذين لم يشاركوا في الفصول الدراسية كمجموعة تحكم. أظهرت النتائج أن المشاركة في بروتوكول التدخل لم تزد من دافعية الطلاب نحو العلوم (Ologe & Shittu,2012). و في دراسة أخرى، أجراها Sen & Uzun (2023) اللذين نفذوا منهجاً تجريبياً شبه غير مكافئ للتحقيق في تأثير بيئة التعلم القائمة على العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في مناهج العلوم على تحصيل الطالب وتحفيزه نحو العلوم. أظهرت النتائج أن التعلم التجريبي القائم على العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات لديها درجات تحصيل أعلى مقارنة بالمجموعة الضابطة. لكن، لم يكن لدى درجات الدافعية بين المجموعتين أي فروق ذات دلالة إحصائية. وفقاً ل Hecht وزملائه (2019)، قد تتأثر نتائج التدخل بالعوامل البيئية، العوامل المجتمعية أو التأثيرات غير المتوقعة التي قد تعزز أو تضعف النتائج المقصودة للتدخل. ووفقاً ل Williams & Williams (2011)، هناك خمسة عوامل تؤثر على دافعية الطلاب بما في ذلك الطالب و المعلم والمحتوى و المنهجية والبيئة.

إحدى النظريات التي قد تفسر الدافعية هي نظرية التوجه نحو الهدف (goal orientation theory). تتناول هذه النظرية الأهداف التي تؤثر على انخراط الطالب في أنشطة مختلفة. وأظهرت الدراسات التي تبنت هذه النظرية وجود علاقة قوية بين الطلاب المراهقين الذين يتبنون العلوم مع آبائهم ومعلميهم. بكلمات أبسط، إن التأكيد أو عدم التركيز على هدف ما في العلوم من قبل المعلم أو أحد الوالدين قد يؤدي إلى أن يصبح الطلاب أقل أو أكثر تحفيزاً. قد تلعب العوامل البيئية الأخرى دوراً في التحفيز، بما في ذلك الثقافة المدرسية والعلاقات مع الأقران (Fortus & Touitou, 2021). مثل هذه المحددات قد تلعب دوراً في تأخير ظهور التأثير الكبير للتدخل. حيث أن التدخل لا يتحكم في مثل هذه العوامل الوسيطة. بالإضافة إلى ذلك، قد تؤثر مدة التدخل على نجاح نتائج التدخل. على سبيل المثال، أدت التدخلات التي تتضمن فترات أقصر إلى أحجام تأثير أكبر إلى حد ما من التدخلات ذات فترات أطول (Slavin & Lake, 2009).

أظهرت نتائج هذه الدراسة فروق ذات دلالة احصائية فيما يتعلق بمجال القلق حيث أظهر التدخل نقصان في مستوى القلق لدى الطلبة في المجموعة التجريبية مقارنة بالطلبة في المجموعة الضابطة. تشابهت نتائج هذه الدراسة مع دراسات أخرى من ضمنها دراسة Onowugbeda و زملاؤه (2023) و التي هدفت الدراسة إلى فحص تأثير أسلوب تدريس مُكيّف ثقافياً ومُخصّص يُعرف باسم النهج الثقافي-التقني-السياقي (CTCA) على خفض قلق الطلاب وتعزيز التعلّم ذي المعنى في مفاهيم الأحياء الصعبة، حيث كان مستوى القلق لدى الطلاب الذين دُرِس لهم مفهوم التباين والتطور باستخدام النهج الثقافي-التقني-السياقي (المجموعة التجريبية؛ ن = 45) أقل بكثير من مستوى القلق لدى المجموعة الضابطة (ن = 43). و في دراسة شبه تجريبية شبيهة، أظهرت أثر أسلوب التدريس القائم على الاستقصاء (IBIA) على قلق طلاب المرحلة الثانوية من اختبار الأحياء. شملت الدراسة 4755 من طلاب الصف الثاني الثانوي (SS2) الذين يدرسون الأحياء في 62 مدرسة ثانوية حكومية. استُخدم مقياس قلق اختبار الأحياء (BTAS) المُعدّل كأداة لجمع البيانات، أظهرت النتائج أن الطلاب الذين درسوا الأحياء باستخدام أسلوب التدريس القائم على الاستقصاء (IBIA) أبدوا قلقاً أقل بكثير من الطلاب الذين دُرِسوا بالطريقة التقليدية للمحاضرة (Nwuba . et al., 2024).

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أيضاً فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية في مجال الكفاءة الذاتية، حيث أثر التدخل على الكفاءة الذاتية للطلبة في المجموعة التجريبية. تشابهت نتائج هذه الدراسة مع دراسات أخرى، كدراسة Ustun & Ciloglu (2023) و التي هدفت إلى تعزيز التعلّم الإلكتروني لعلم الأحياء باستخدام تطبيقات الواقع المعزز على الأجهزة المحمولة، وتقييم أثر هذه التطبيقات على دافعية الطلاب، وكفاءتهم الذاتية، ومواقفهم تجاه تعلّم علم الأحياء. حيث قُيِّمت فائدة تطبيقات الواقع المعزز باستخدام منهج شبه تجريبي يعتمد على الاختبار القبلي والبعدي. أظهرت نتائج الدراسة أن تقييمات الكفاءة الذاتية لدى طلاب المجموعة التجريبية، الذين شاركوا في برنامج التعلّم الإلكتروني لعلم الأحياء باستخدام الواقع المعزز، كانت أعلى إحصائياً من تقييمات المجموعة الضابطة بعد تجربة استمرت 12 أسبوعاً. ومع ذلك، لم تُلاحظ فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث دافعية الطلاب ومواقفهم تجاه تعلّم علم الأحياء. و في دراسة أخرى، أظهر التدخل الخاص بتوظيف التجارب و المشاريع المنزلية إلى تحسن في كل من معارف الطلاب و تصوراتهم و كفاءتهم الذاتية و تفاعلهم وفقاً لنتائج الاستبيان المحوسب (Robledo et al., 2023).

الخاتمة و التوصيات

يعد علم المعلوماتية الحيوية من العلوم التكاملية التي يمكن استثمارها لتعميق الفهم، و زيادة الانخراط و التفاعل و التحصيل للطلبة وفقاً لدراسات سابقة. هدفت هذه الدراسة إلى فحص تأثير تجارب في المعلوماتية الحيوية لطلبة الصف الأول ثانوي العلمي في مبحث الأحياء على دافعية الطلبة تجاه علم الأحياء. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة

احصائية في كل من الدرجة الكلية و المجالات الفرعية (الدافع الخارجي، الدافع الداخلي، الأهمية الشخصية، المسؤولية) تعزى للتدخل. بينما أظهرت النتائج فروق دالة احصائيا في مجالي القلق و الكفاءة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية. يوصي الباحثون المعلمين و مصممو المناهج و المشرفون التربويون بتصميم مواد تدريبية و تعليمية تتكامل مع مباحث الأحياء للصفوف المدرسية كافة، و توظيفها ضمن الأنشطة اللامنهجية و كمادة إثرائية. و يقترح الباحثون إجراء المزيد من البحوث حول تأثير تجارب المعلوماتية الحيوية على مؤشرات و نتائج تعليمية أخرى كالتصورات، الانخراط و التفاعل و التحصيل، كما يقترح الباحثون توظيف مقاييس دافعية مختلفة في الأبحاث المستقبلية.

لائحة المراجع

- Abualrob, M. M. A. (2019). *Determinants of building 21st century skills in Palestinian elementary schools. Higher Education Studies*, 9(2), 108–118. <https://doi.org/10.5539/hes.v9n2p108>
- Abualrob, M. M. A. (2019). *Fifth and ninth grade students' engagement in science classes in Palestine. South African Journal of Education*, 39(2), 1–10. <https://doi.org/10.15700/saje.v39n2a1622>
- Al-Qarab, N. S. A. (2014). *Factors contributing to low learning motivation among upper basic stage students in Palestinian Bedouin schools from students' and teachers' perspectives and a proposed model for motivation development* (Unpublished master's thesis). Al-Quds University, Palestine.
- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 399–402. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.111>
- Belbeisi, M. A. (2020). *Ways of stimulating learning motivation among students in government schools according to several variables in Salfit Governorate – Palestine. Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(45), 117–136.
- Belbeisi, M. A. (2020). *Ways of stimulating learning motivation among students in government schools according to several variables in Salfit Governorate, Palestine. Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(45), 117–136. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.M130320>
- Bonus, L., Antal, E., & Korom, E. (2024). Digital Game-Based Inquiry Learning to Improve Eighth Graders' Inquiry Skills in Biology. *Journal of Science Education and Technology*, 33(4), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10956-024-10096-x>
- Broussard, S. C., & Garrison, M. E. B. (2004). The Relationship Between Classroom Motivation and Academic Achievement in Elementary-School-Aged Children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(2), 106–120. <https://doi.org/10.1177/1077727X04269573>
- Campbell, A. M. (2003). Public Access for Teaching Genomics, Proteomics, and Bioinformatics. *Cell Biology Education*, 2(2), 98–111. <https://doi.org/10.1187/cbe.03-02-0007>
- Chan, Y. L., & Norlizah, C. H. (2018). Students' Motivation towards Science Learning and Students' Science Achievement. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 6(4), 174–189.
- Ciloglu, T., Ustun, A.B. The Effects of Mobile AR-based Biology Learning Experience on

- Students' Motivation, Self-Efficacy, and Attitudes in Online Learning. *J Sci Educ Technol* 32, 309–337 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10030-7>
- Cooper, K., McGraw, A., & Khazanchi, D. (2017). Bioinformatics for middle school aged children: Activities for exposure to an interdisciplinary field. *2017 IEEE Integrated STEM Education Conference (ISEC)*, 1–9. <https://doi.org/10.1109/ISECon.2017.7910217>
- Costa, H. L., Maia, G. C., Chaves, L. G., Mariano, D., & de Melo-Minardi, R. C. (2024, December). Teaching bioinformatics programming in high school: a case report. In *Simpósio Brasileiro de Bioinformática (BSB)* (pp. 202-210). SBC.
- Cummings, M. P., & Temple, G. G. (2010). Broader incorporation of bioinformatics in education: Opportunities and challenges. *Briefings in Bioinformatics*, 11(6), 537–543. <https://doi.org/10.1093/bib/bbq058>
- Fortus, D., & Tuitou, I. (2021). Changes to students' motivation to learn science. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 3(1), 1. <https://doi.org/10.1186/s43031-020-00029-0>
- Gibbens, B. (2019). Measuring Student Motivation in an Introductory Biology Class. *The American Biology Teacher*, 81(1), 20–26. <https://doi.org/10.1525/abt.2019.81.1.20>
- Glynn, S. M., Taasoobshirazi, G., & Brickman, P. (2007). Nonscience majors learning science: A theoretical model of motivation. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(8), 1088–1107. <https://doi.org/10.1002/tea.20181>
- Glynn, S. M., Taasoobshirazi, G., & Brickman, P. (2009). Science Motivation Questionnaire: Construct validation with nonscience majors. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(2), 127–146. <https://doi.org/10.1002/tea.20267>
- Hajjar, S. T. E. (2018). Statistical analysis: Internal-consistency reliability and construct validity. *International Journal of Quantitative and Qualitative Research Methods*, 6(1), 27–38.
- Hecht, C. A., Priniski, S. J., & Harackiewicz, J. M. (2019). Understanding Long-term Effects of Motivation Interventions in a Changing World. In E. N. Gonida & M. S. Lemos (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (Vol. 20, pp. 81–98). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0749-742320190000020005>
- Itmazi, J., & Khlaif, Z. N. (2022). Science Education in Palestine: Hope for a Better Future. In R. Huang, B. Xin, A. Tlili, F. Yang, X. Zhang, L. Zhu, & M. Jemni (Eds.), *Science Education in Countries Along the Belt & Road* (pp. 129–149). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-6955-2_9
- Janstova, V. (2015). What is actually taught in high school biology practical courses. In *ICERI2015 Proceedings*, 1501–1507.
- Khalidi, M. M. M., & Kishek, W. M. I. (2020). *The new Palestinian science and math curricula in light of the 21st century skills: A critical and enlightening study. International Journal for Research in Education*, 44(3), 268–293. <https://doi.org/10.36771/ijre.44.3.20-pp268-293>
- Lang, V., & Sorgo, A. (2024). Motivation to learn Biology: Adaptation and validation of a Science Motivation Questionnaire with Slovene secondary school students. *International Journal of Instruction*, 17(3), 137–156. <https://e-iji.net/ats/index.php/pub/article/view/594>

- Lownsbey, D. (2000). *Associations between Input and Outcome Variables in an Online High School Bioinformatics Instructional Program* [Master's thesis, Portland State University]. <https://doi.org/10.15760/etd.1694>
- Machluf, Y., Gelbart, H., Ben-Dor, S., & Yarden, A. (2017). Making authentic science accessible—The benefits and challenges of integrating bioinformatics into a high-school science curriculum. *Briefings in Bioinformatics*, 18(1), 145–159. <https://doi.org/10.1093/bib/bbv113>
- Marques, I., Almeida, P., Alves, R., Dias, M. J., Godinho, A., & Pereira-Leal, J. B. (2014). Bioinformatics Projects Supporting Life-Sciences Learning in High Schools. *PLoS Computational Biology*, 10(1), e1003404. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1003404>
- Martins, A., Fonseca, M. J., Lemos, M., Lencastre, L., & Tavares, F. (2020). Bioinformatics-Based Activities in High School: Fostering Students' Literacy, Interest, and Attitudes on Gene Regulation, Genomics, and Evolution. *Frontiers in Microbiology*, 11, 578099. <https://doi.org/10.3389/fmicb.2020.578099>
- Martins, A., Fonseca, M. J., Lemos, M., Lencastre, L., & Tavares, F. (2020). Bioinformatics-based activities in high school: fostering students' literacy, interest, and attitudes on gene regulation, genomics, and evolution. *Frontiers in microbiology*, 11, 578099.
- Mendes, A. C. O., da Silva, A. P., Barbosa, L. M. V., & de Oliveira, M. D. F. A. (2022). OLATCG: ferramenta de Bioinformática para o Ensino de Genética no Ensino Médio. *REAMEC–Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, 10(3).
- Nunes, R., Barbosa De Almeida Júnior, E., Pessoa Pinto De Menezes, I., & Malafaia, G. (2015). Learning nucleic acids solving by bioinformatics problems. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 43(5), 377–383. <https://doi.org/10.1002/bmb.20886>
- Nwuba, I., Mmodum, I. M. C., Agwuna, C. C., Mbaegbu, C. S., Egwu, S. O., & Awosika, O. F. (2024). Probing secondary school students' test anxiety in biology using Inquiry-based instructional approach in Anambra State. *Edukasiana: Jurnal Inovasi Pendidikan*, 3(2), 204-213.
- Ologe, I. A., & Shittu, A. O. (2012). Improving the Standard of Teaching and Learning of Practicals in Our Secondary Schools: Emphasis on Biology and Chemistry Practicals. *Journal of Qualitative Education*, 8(1), 1–5.
- Ologe, I. A., & Shittu, A. O. (2012). Improving the Standard of Teaching and Learning of Practicals in Our Secondary Schools: Emphasis on Biology and Chemistry Practicals. *Journal of Qualitative Education*, 8(1), 1–5.
- Omurtak, E., & Zeybek, G. (2022). The Effect of Augmented Reality Applications in Biology Lesson on Academic Achievement and Motivation. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 8(1). <https://doi.org/10.21891/jeseh.1059283>
- Onowugbeda, F. U., Agbanimu, D. O., Okebukola, P. A., Ibukunolu, A. A., Tokunbo Odekeye, O., & Olori, O. E. (2023). Reducing anxiety and promoting meaningful learning of biology concepts through a culturally sensitive and context-specific instructional method. *International Journal of Science Education*, 45(15), 1303–1320. <https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2202799>
- Reece, A. J., & Butler, M. B. (2017). Virtually the Same: A Comparison of Stem Students' Content Knowledge, Course Performance, and Motivation to Learn in Virtual and

- Face-to-Face Introductory Biology Laboratories. *Journal of College Science Teaching*, 46(3), 83–89. https://doi.org/10.2505/4/jcst17_046_03_83
- Robledo, D. A., Miguel, F., Arizala-Pillar, G., Errabo, D. D., Cajimat, R., Prudente, M., & Aguja, S. (2023). Students' Knowledge gains, Self-efficacy, Perceived Level of Engagement, and Perceptions with regard to Home-based Biology Experiments (HBEs). *Journal of Turkish Science Education*, 20(1), 84–118. <https://doi.org/10.36681/tused.2023.006>
- Rogers, J., & Revesz, A. (2019). Experimental and quasi-experimental designs. In *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (1st edition). Routledge.
- Shim, J., & Yoon, S. A. (2024). Improving STEM Education through Resource Activation: A Study of Culturally Relevant Teaching for Critical Data Literacy in a High School Science Classroom. *Journal of Research in Science, Mathematics and Technology Education*, 1–26. <https://doi.org/10.31756/jrsmte.311SI>
- Shumow, L., Schmidt, J. A., & Zaleski, D. J. (2013). Multiple Perspectives on Student Learning, Engagement, and Motivation in High School Biology Labs. *The High School Journal*, 96(3), 232–252. <https://doi.org/10.1353/hsj.2013.0010>
- Slavin, R. E., & Lake, C. (2009). *Effective educational programs: Meta-findings from the best evidence encyclopedia* (Annual Meetings of the Society for Research on Educational Effectiveness, p. 8). Society for Research on Educational Effectiveness (SREE). Illinois
- Steinmayr, R., Meißner, A., Weidinger, A. F., & Wirthwein, L. (2014). Academic Achievement. In R. Steinmayr, A. Meißner, A. F. Weidinger, & L. Wirthwein, *Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0108>
- Sucharit, S., & Klintong, P. Enhancing High School Biology Education with Bioinformatics: Exploring Molecular Genetics and Evolution Through Computational Tools. *Research Theme: Innovative and Digital Learning in Education*, 206.
- Tuan, H., Chin, C., & Shieh, S. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education*, 27(6), 639–654. <https://doi.org/10.1080/0950069042000323737>
- Uzun, S., & Şen, N. (2023). The effects of a STEM-based intervention on middle school students science achievement and learning motivation. *Journal of Pedagogical Research*, 7(1), 228–244. <https://doi.org/10.33902/JPR.202319315>
- Williams, K. C., & Williams, C. C. (2011). Five key ingredients for improving student motivation. *Research in Higher Education Journal*, 12(1), 1–23.
- Wood, L., & Gebhardt, P. (2013). Bioinformatics Goes to School—New Avenues for Teaching Contemporary Biology. *PLoS Computational Biology*, 9(6), e1003089. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1003089>

عنوان البحث

**تأثير المركزية على هندسة التصادم وكثافة الطاقة في تفاعلات الأكسجين مع المستحلب
النووي عند طاقة 3.7 AGeV**

فاطمة عبدالسلام محمد أبوزقية¹، أ.د. مصطفى عبدالسلام ب. نصر بايو¹

¹ قسم الفيزياء، كلية العلوم، جامعة مصراتة، ليبيا

البريد الإلكتروني: fatbuz77@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/62>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/62>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

تتناول هذه الدراسة كيفية تغير الخصائص الهندسية وكثافة الطاقة مع المركزية في تصادمات الأكسجين مع المستحلب النووي عند طاقة حادثه مقدارها 3.7GeV لكل نيوكلين. تم تصنيف أحداث التصادم إلى فئات مختلفة من المركزية اعتمادا على التكوين الهندسي للتصادم. واستخدم نموذج هندسي مبسط لتحديد معامل التصادم، ونصف قطر منطقة التداخل، ومساحة التداخل، في حين استخدمت صيغة Bjorken لتقدير كثافة الطاقة الابتدائية مع الأخذ في الاعتبار التغيرات المعتمدة على المركزية في مساحة التداخل.

تُظهر النتائج أن معامل التصادم يزداد تدريجيا مع الانتقال نحو التصادمات الطرفية، بينما يتناقص كل من نصف قطر التداخل ومساحته تبعاً لذلك. وعلى النقيض من ذلك، تُظهر كثافة الطاقة سلوكاً غير رتيب، إذ تزداد في التصادمات متوسطة المركزية ثم تنخفض باتجاه التصادمات الأكثر مركزية. ويعزى هذا السلوك على الأرجح إلى صغر حجم النظام، والطبيعة غير المتجانسة لهدف المستحلب النووي، وتشبع التعددية، إضافة إلى الزيادة السريعة نسبياً في حجم منطقة التداخل مقارنة بالطاقة المترسبة في التصادمات عالية المركزية. وبصورة عامة، تُبين النتائج أن اعتماد كثافة الطاقة على المركزية في الأنظمة النووية الخفيفة يختلف بشكل ملحوظ عما هو ملاحظ في تصادمات الأيونات الثقيلة، مما يبرز الأهمية الكبيرة لهندسة التصادم وعدم التجانس.

الكلمات المفتاحية: المستحلب النووي، نموذج Bjorken، هندسة التداخل، المركزية، ترسيب الطاقة.

RESEARCH TITLE

Centrality Dependence of Collision Geometry and Particle Density in Oxygen-Emulsion Interactions at 3.7 AGeV

A. Fatema Abdalsalam Mohammed Abuzqia¹, Prof.Dr. Mustafa Abdalsalam B Nasr Bayio¹

¹ Department of physics, Faculty of Science, Misurata University, Libya.
Email fatbuz77@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/62>
Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/71/62>

Received at 10/12/2025

Accepted at 17/12/2025

Published at 01/01/2026

Abstract

This work explores how geometrical characteristics and energy density vary with centrality in oxygen – emulsion collisions at an incident energy of 3.7 GeV per nucleon. Collision events were grouped into centrality classes according to their geometrical configuration. A simplified geometrical framework was employed to determine the impact parameter, overlap radius, and overlap area while the Bjorken formalism was used to estimate the initial energy density, incorporating centrality-dependent changes in the overlap area. The analysis reveals that the impact parameter steadily increases as collisions become more peripheral, whereas the overlap radius and overlap area diminish accordingly. In contrast, the energy density exhibits a non-monotonic trend, it rises in mid-central interactions and then decreases toward the most central events. This pattern is likely influenced by the small system size, the heterogeneous structure of, the emulsion target, multiplicity rapid increase of the overlap volume relative to the deposited energy in highly central collisions, Overall, the results demonstrate that the centrality dependence of energy density in light nuclear systems differs substantially from that observed in heavy-ion collisions, emphasizing the significance of collision geometry and target heterogeneity.

Key Words: Nuclear emulsion, Bjorken model, overlap geometry, centrality, Energy density.

مقدمة Introduction:

تعتبر كوارك - قليون بلازما حاله من حالات الكثافة الكونية العالية والتي فيها الكواركات والقليونات من ضمن مكوناتها ، بعد الانفجار العظيم كانت هذه المادة في طور الإنشاء وهذا راجع إلى بداية نشأة الكون حيث تحولت مادة كوارك - قليون بلازما (QGP) إلى هادرونات أهمها البروتونات والنيوترونات والتي بدورها أدت إلى تكوين الأنوية الذرية. البلازما في حد ذاتها لا يمكن ملاحظتها في الطبيعة ولكن الأجسام الفيزيائية الفلكية كالنجوم النيوترونية يمكن لها بأن تخفي شذرات من الكوارك -قليون في مراكز كثافتها.

لذلك دعت الحاجة إلى بناء المعجلات الضخمة وأدوات الكشف والقياس، حيث يعمل المعجل على تعجيل حزمين من الجسيمات في اتجاهين متضادين وتتصادم الحزمتان في النهاية أمام كواشف دقيقة ترصد الجسيمات تحت الذرية والغير مستقرة والنشطا المنبعثة وذلك لدراسة ميكانيكية التفاعل النووي، وبذلك نستطيع البحث عن صور جديدة للمادة تحت ظروف بالغة الشدة من كثافة طاقة ودرجة الحرارة.

في المسألة الطبيعية لا نرى كواركات حرة بل محصورة في هادرونات حيث :

$$\Delta V_0 \cong fm^3, \rho_0 \cong 0.16 fm^{-3}, \varepsilon_0 \cong 0.15 GeV/fm^3$$

كثافة المادة النووية (ρ_0) كثافة الطاقة (ε_0)، حجم النواة ΔV_0 حيث:

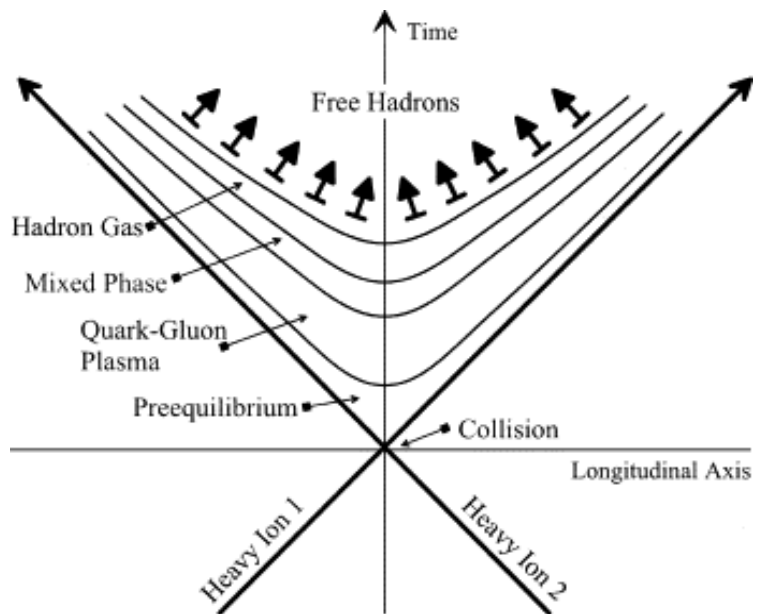
أما في نظام الكثافة العالية (تصادم الأنوية الثقيلة) نرى كواركات وقليونات حرة في حجم كبير (QGP) (أكبر بكثير من حجم النيوكليونات لفترة زمنية قصيرة $5-10 fm/c$) [1].

$$\Delta V \cong 1000 fm^3 \cong 1000 V_0$$

$$\rho \gg 3 fm^{-3} \cong 20 \rho_0$$

$$\varepsilon \gg 3 fm^{-3} \cong 20 \varepsilon_0$$

ويوضح الشكل (1) تطور الفضاء والزمن في تصادم نواة - نواة، حيث عند التصادمات عالية الطاقة تمر المادة بعدة أطوار



الشكل (1) تطور الفضاء والزمن في تصادم نواة - نواة

ففي تجارب البحث عن QGP يكون من المهم التمييز بين التصادم المركزي والتصادم السطحي ، لأن كثافة الطاقة المتاحة في التصادم المركزي تكون كبيرة بالمقارنة مع كثافة الطاقة المتاحة في التصادم السطحي، ولأن التصادم المركزي يعطي أكبر زيادة ممكنة في درجة الحرارة وكثافة الطاقة فإن البحث عن حالة QGP يتم في هذه التصادمات .

نموذج بجوركن *The Bjorken Model* :

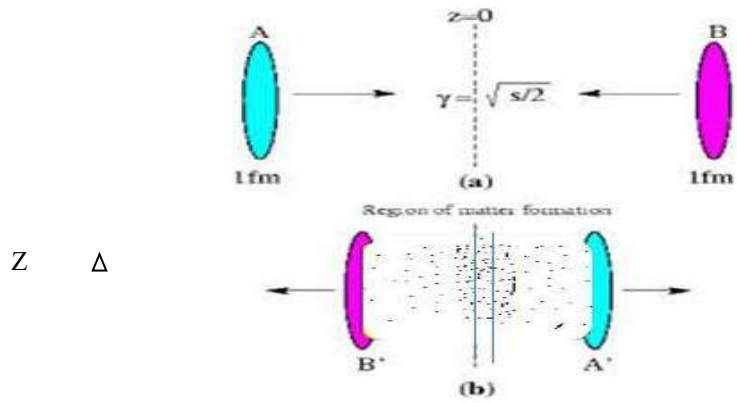
نموذج بجوركن Bjorken هو واحد من أشهر النماذج المبسطة المستخدمة في فيزياء التصادمات النووية عالية الطاقة خصوصاً في دراسة بلازما كوارك غليون (QGP) في سرعات مثل RHIC و LHC، هذا النموذج قدمه Bjorken في عام 1983 كنموذج هيدروديناميكي مبسط يصف كيف يتطور النظام الناتج عن تصادم نووي ثقيل عالي الطاقة بعد اللحظة الأولى من الاصطدام. ويركز النموذج على مرحلة التمدد الطولي للبلازما ويفترض عدداً من الشروط المثالية لتسهيل الحسابات. وهي:

1. التناظر التزايدى (Boost invariance) يفترض أن خصائص المادة (مثل الكثافة والطاقة) لا تتغير تحت تحويلات لورنتز على طول محور الاصطدام ، هذا يعني أن النظام يبدو متشابهاً عند سرعات مختلفة على طول المحور الطولي.
2. تمدد طولي فقط، النموذج يُهمل التمدد العرضي (radial expansion) ويعتبر أن التمدد يحدث فقط على محور الاصطدام.
3. اللزوجة مهملة، يفترض أن البلازما مثالية (perfect fluid) دون تأثيرات لزوجة.
4. الحرارة والكثافة متجانسة في مستوى المستعرض، أي أن كل شيء يعتمد فقط على الزمن السائد (proper time) وليس على الإحداثيات العرضية.

ومن النتائج الأساسية لنموذج بجوركن تقدير كثافة الطاقة الناتجة من التصادم بتقريب جيد، وطبقاً لهذا النموذج تقدر كثافة الطاقة كما يلي [2] :

يفترض حدوث تصادم مباشر بين نواتين متماثلتين في نظام مركز الكتلة، وبسبب تقلص Lorentz الحادث في الاتجاه الطولي يمكن اعتبار النواتين المتصادمتين كقرصين رقيقين، كما أنه عند الطاقات العالية جداً يمكن تمثيل جميع نيوكلونات النواة الواحدة بنفس الإحداثيات في فضاء التصادم، ويوضح الشكل (a.2) شكل النواتين المتصادمتين قبل حدوث التصادم، حيث يوضح شكل قدوم النواتين من مالا نهاية على طول المحور z في الاتجاهات $z = -\infty$, $z = +\infty$ بسرعات مقاربة لسرعة الضوء.

يحدث تصادم بين نيوكلونات القذيفة والهدف حول النقطة $(0,0) = (z, t)$ كما هو موضح بالشكل (b.2). إن كمية الطاقة الكبيرة المخزونة حول $z \sim 0$ يمكن أن تحمل من قبل الكواركات والقلبيونات أو الهادرونات. إن كثافة الطاقة الناتجة من تصادمات الايونات الثقيلة يمكن أن تكون كبيرة بشكل كافٍ لتكون QGP .



الشكل (2)

(a) شكل النواتين المتصادمتين A,B قبل التصادم.

(b) شكل النواتين المتصادمتين A,B بعد التصادم مع توضيح الطاقة المخزونة حول المنطقة $z \sim 0$

يمكن تقدير كثافة الطاقة (Energy Density) في لحظة مبكرة بعد الاصطدام باستخدام نموذج بجوركن حيث تعطى كثافة الطاقة الابتدائية (ϵ_{Bj}) (عند زمن Bjorken τ ويسمى زمن التشكل formation time يساوي تقريبا $1 fm c^{-1}$) بالعلاقة :

$$\epsilon_{Bj} = \frac{1}{A_{overlap} \tau} \frac{dE_T}{dy}$$

حيث $A_{overlap}$ مساحة التداخل المستعرض للنواة

$$\left(\frac{dE_T}{dy} \right) \approx \langle E_T \rangle \times \frac{dN}{dy}$$

الطاقة المستعرضة لكل وحدة تزايدية وتساوي

المستحلب النووي nuclear emulsion :

المستحلب النووي هدف مركب من مجموعة من الأنوية بنسب مختلفة : نواة الهيدروجين H و تكون نسبتها في المستحلب 1% , وأنوية الكربون والنيتروجين والأكسجين (CNO) والتي تعرف بالأنوية الخفيفة والتي توجد بنسبة 16% في المستحلب , بالإضافة الى بروميد الفضة (AgBr) والتي تعرف بالأنوية الثقيلة والتي توجد بنسبة 38%.

يعمل المستحلب النووي ككاشف بالإضافة إلى هدف , حيث تعمل أنوية المستحلب كهدف تتفاعل مع جسيمات القذيفة وتعمل بلورات هاليد الفضة على تسجيل أثار الجسيمات الناتجة من التصادم وتعتبر طريقة المستحلب النووي هي الأفضل لدراسة التشظي النسبي للأنوية , لأنها تمكننا من ملاحظة نمط أو أسلوب التفاعل بشكل أكثر تفصيلا كما انها تمدنا بمعلومات هامة عن الكتل والطاقات والسرعات.

ويوضح الجدول (1) المكونات الأساسية للمستحلب النووي [3].

ويعطى متوسط عدد الكتلة $\langle A \rangle$ من العلاقة :

$$\langle A \rangle = \frac{\sum N_i A_i}{\sum N_i}$$

حيث تكون $\langle A \rangle$ لمجموعات أنوية المستحلب النووي كما يلي :

1, 14 , 70 , 94 على التوالي لمجموعات الأنوية H , CNO , المستحلب , AgBr.

جدول (1) المكونات الأساسية للمستحلب النووي.

Elements	Charge(Z)	Mass number(A)	Concentration gm/ml	atoms/cm ³ ($\times 10^{20}$)
H	1	1	0.053	321.56
C	6	12	0.275	138.30
N	7	14	0.073	31.68
O	8	16	0.252	94.97
Br	35	80	1.332	100.41
Ag	47	108	1.808	101.01

في هذا البحث قمنا بتحليل 297 حدث نتجت من تعريض كومة المستحلب النووي من نوع (NIKFI-BR-2) لأشعة أنوية الأكسجين بطاقة 3.7 AGeV/c ومصدر هذه البيانات معجل دوبنا بروسيا (Dubna Synchrophastron, Russia)

النتائج التجريبية والمناقشة : *Experimental Results and Discussion*

أ. نصف قطر النواة *Radius of nucleus* : يقدر نصف قطر النواة بالعلاقة التقريبية : $R = r_0 A^{\frac{1}{3}}$ حيث r_0 ثابت يدعى نصف قطر فيرمي وقيمته 1.2×10^{-15} meters ويساوي 1.2fm , و A العدد الكتلي حيث لنواة الأكسجين $R_0 = 1.2 \times 16^{\frac{1}{3}} \cong 3.02$ fm ولأنوية الهدف :

$$H(A = 1) \quad R_H = 1.2fm$$

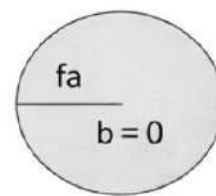
$$CNO (\langle A \rangle = 14) \quad R_{CNO} = 2.89fm$$

$$AgBr (\langle A \rangle = 94) \quad R_{AgBr} = 5.45fm$$

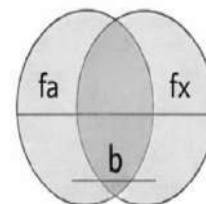
ب. نصف قطر منطقة التداخل *Radius of overlap region*

هو مقياس يعبر عن المسافة العرضية الفعالة التي تمثل الجزء المشترك بين النواتين عند التصادم أي المنطقة التي تتداخل فيها توزيعات النيوكليونات للنواتين بحيث تكون النيوكليونات داخل منطقة التداخل (*overlap*) تسمى النيوكليونات المشاركة *participants* وهي المسؤولة عن إنتاج الميزونات والتعدد الجسيم العالي, وخارج هذه المنطقة تتحول إلى شظايا نواة.

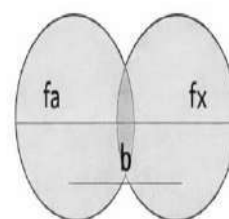
بافتراض أن النوى المتصادمة كروية الشكل كما افترضنا أن منطقة التداخل بين النواتين المتصادمتين دائري الشكل ويعتمد نصف قطر منطقة التداخل على كثافة النوى المتصادمة بين مركزي النواتين المتصادمتين وعلى بارامتر التصادم كما هو مبين في الشكل (3) الذي يوضح تصادم نواتين f_a, f_x ففي التصادم المركزي التام تتطابق مراكز النواتين تماما وكل النواة تشارك في التصادم وفيه أعلى كثافة طاقة وعدد المشاركين بينما في التصادم شبه المركزي النواتان منازحتان بمقدار نصف القطر فيكون جزء فقط من النواتين يشارك وتكون كثافة طاقة اقل من التصادم المركزي وفي التصادم السطحي يكون التصادم طرفي والنواتان تلامسان الحافة فقط أو لا تتداخلان.



$$b = 0, r_{\text{overlap}} = r_0$$



$$b = r_0, r_{\text{overlap}} = r_0/2$$



$$b = 2r_0, r_{\text{overlap}} = 0$$

الشكل (3) التمثيل الهندسي لتصادمات نواتين عند قيم مختلفة لبارامتر التصادم حيث تقل مساحة منطقة التداخل بزيادة b لذلك يمكن التمييز بين التصادمات السطحية (Peripheral Collisions) والتصادمات المركزية (Central Collisions) حسب قيمة بارامتر التصادم (b Impact parameter), في التصادمات السطحية قيمة بارامتر التصادم كبير وأغلب النيوكليونات غير مشاركته (Spectator) وتكون الشظايا الناتجة لها نفس سرعة القذيفة تقريبا. أما في حالة التصادمات المركزية قيمة بارامتر التصادم صغير وأغلب النيوكليونات تكون مشاركة (Participant), في هذه الحالة تكون النواة في حالة إثارة عالية وتظهر الكثير من الظواهر, قدر قيمة بارامتر التصادم حسب نموذج (Glauber) [4], ففي الجدول (2) يوضح نسبة تصادم أنوية الأكسجين مع أنوية المستحلب النووي عند كمية حركة شعاع 3.7 AGeV/c ومقارنتها مع نتائج سابقة ونلاحظ أن نسبة التصادم تزداد مع الجسيمات الثقيلة في المستحلب النووي (AgBr) لأنها تملك مقطعا عرضيا أكبر بكثير من الجسيمات الأخرى للمستحلب النووي كما نلاحظ أنه بزيادة الطاقة تزداد نسبة التصادمات مع (AgBr).

يوضح الجدول (2) نسبة تصادم المقذوف مع مجموعات الانوية المختلفة في المستحلب النووي

projectile	Energy (AGeV/c)	H ($\langle A \rangle = 1$)	CNO ($\langle A \rangle = 14$)	AgBr ($\langle A \rangle = 94$)	Ref
N^{14}	2.1	12.7	32.9	54	5
O^{16}	2	10.8	37.9	51.3	6
O^{16}	3.7	18	27	55	Present work
Mg^{24}	4.5	11.06	34.45	54.49	7
S_i^{28}	4.5	20.99	38.74	40.69	8
Ar^{40}	1.8	17.8	34.6	47.5	9
Fe^{56}	1.8	16.6	35.6	47.8	10

كما تم حساب قيم بارامتر التصادم b عند تصادمات الأكسجين مع أنوية المستحلب النووي ووجد أعلى قيمة له عند تصادم (O-AgBr) وهي (8.47fm) بينما اقل قيمة مع الانوية الخفيفة (O-H) وهي (4.22fm) بينما تصادمات (O-CNO) فيكون (5.91fm) وهذا يبين أن أكثر من نصف التصادمات يكون مع الأنوية الثقيلة

وعند حساب نصف قطر التداخل ($R_{overlap}$) وجد انه عند تصادم (O-H) يساوي تقريبا صفر وكذلك عند تصادم (O-CNO) يساوي صفر، أما عند تصادم (O-AgBr) فيساوي تقريبا 1.97fm وهذا يبين أن التداخل النووي يأتي من تصادمات (O-AgBr) وان تصادمات (O-H) و (O-CNO) غالبا محيطية. ويكون متوسط نصف قطر overlap للمستحلب $\langle R_{overlap} \rangle \approx 1.0 fm$

ج. مساحة منطقة التداخل (Area of overlap)

هي المساحة الهندسية المشتركة بين النواتين المتصادمتين عند اصطدامهما وتعتمد على معامل التصادم (impact parameter) و المركزية (centrality) وتحسب بطريقة هندسية بالمعادلة ($A_{overlap} = \pi r_{overlap}^2$)

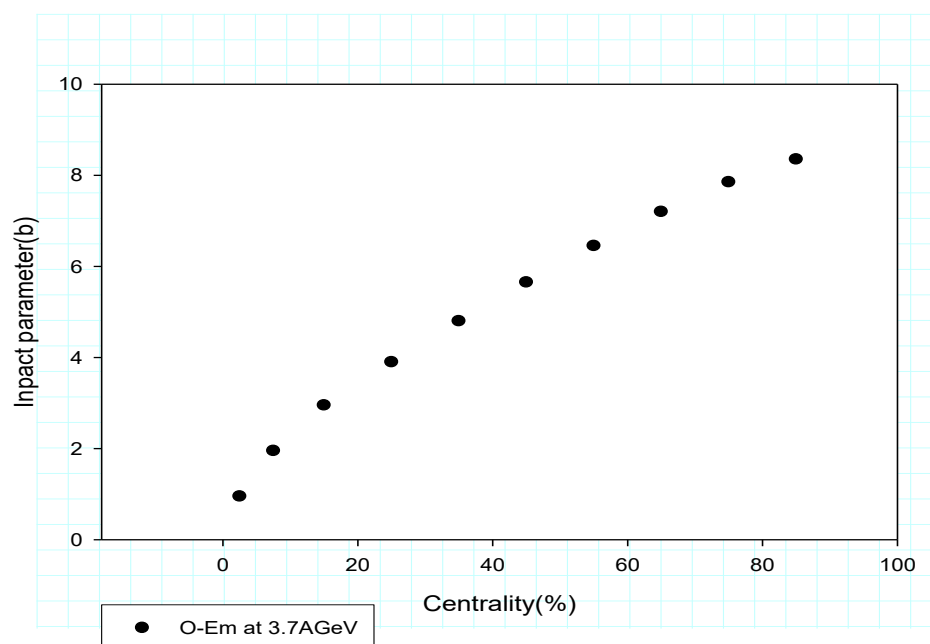
يوضح الجدول (3) قيم لمساحة منطقة التداخل Area of the overlap region وعلاقتها بالمركزية وكذلك قيم بارامتر التصادم ونصف قطر التداخل ويتبين من الجدول أن من 0-20% (تصادمات مركزية) عدد participants كبير و multiplicity و energy density مرتفعة بينما من 20-60% (شبه مركزي) تناقص منتظم في مساحة التداخل وفي اقل من 60% مساحة التداخل تؤول للصفر وتسيطر شظايا spectators.

الجدول (3) يوضح قيم كلا من متوسط بارامتر التصادم و متوسط نصف قطر التداخل ومتوسط مساحة منطقة التداخل حسب المركزية من نتائج تفاعل O-Emulsion عند طاقة 3.7 AGeV

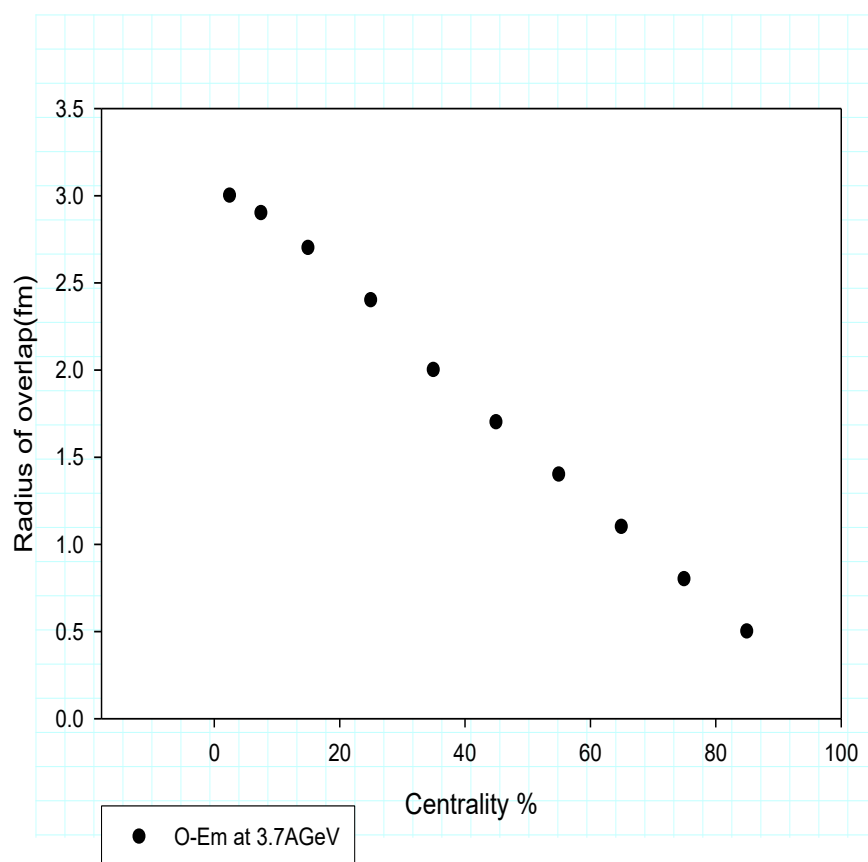
Centrality(%)	$\langle b \rangle (fm)$	$\langle R_{overlap} \rangle (fm)$	$\langle A_{overlap} \rangle (fm^2)$
0-5	0.95	3.0	28
5-10	1.95	2.9	26
10-20	2.95	2.7	23
20-30	3.90	2.4	19
30-40	4.80	2.0	14
40-50	5.65	1.6	9
50-60	6.45	1.2	5
60-70	7.20	0.7	2
70-80	7.85	0.3	0.6
80-90	8.35	≈ 0	0.1
90-100	8.47	0	0

ويوضح الشكل (4) علاقة بارامتر التصادم بالمركزية (centrality class) نلاحظ من الشكل ازدياد بارامتر التصادم بزيادة المركزية حيث في التصادمات المركزية (0-5%) النواتان تتداخلان بقوة وقيمة بارامتر التصادم b يكون صغير جدا وعدد كبير من النيوكليونات المشاركة ويكون النظام ذا كثافة عالية ودرجة حرارة مرتفعة نسبيا بينما في التصادمات شبه المركزية يكون التداخل جزئي بين النواتين ويكون بارامتر التصادم b متوسطة وعدد المشاركين اقل من التصادمات المركزية وفي التصادمات المحيطية من (60-100%) يكون بارامتر التصادم b كبير والتداخل يكون ضعيف، والشكل (5) يوضح علاقة نصف قطر التداخل بالمركزية حيث يوضح العلاقة العكسية بين نصف قطر التداخل والمركزية، وكذلك الشكل (6) يوضح علاقة مساحة التداخل بالمركزية حيث يوضح الشكل أن مساحة التداخل تتناقص بزيادة المركزية حيث المركزية من (0-5%) يكون بارامتر التصادم صغيرا مما يؤدي إلى اكبر مساحة تداخل بين الانوية ومع الانتقال إلى التصادمات شبه المركزية ثم المحيطية يزداد بارامتر التصادم فتتناقص مساحة التداخل تدريجيا وفي المناطق المحيطية جدا تصبح منطقة

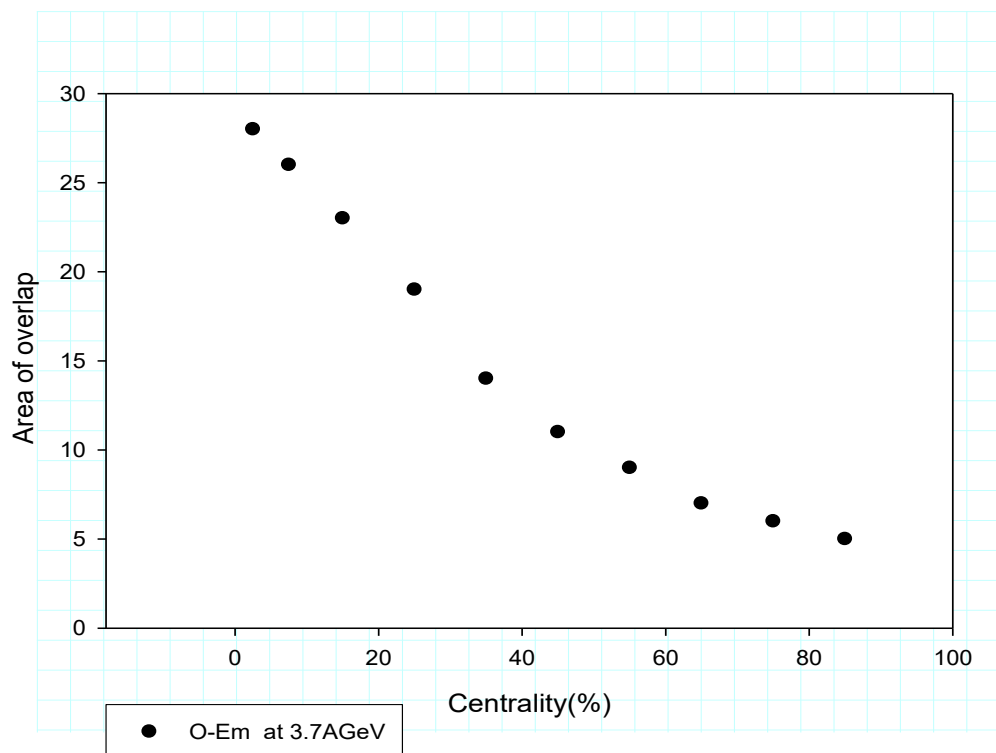
التداخل صغيرة جدا وقد تقترب من الصفر، كما يوضح الشكل (7) علاقة بارامتر التصادم بنصف قطر التداخل ووجد من الشكل أن العلاقة عكسية حيث زيادة b تعني أن النواتين تتباعدان عرضيا ويقل الجزء المشترك بينهما ويقل عدد النيوكليونات المشاركة (participant nucleons) ومنها نصف قطر منطقة التداخل ينخفض.



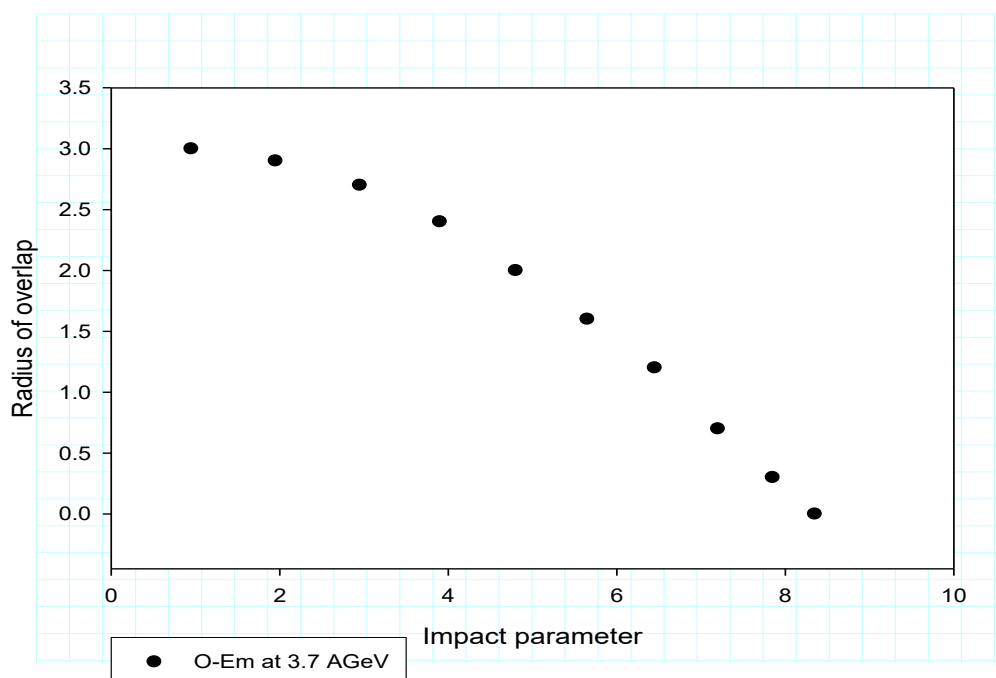
الشكل (4) تغير بارامتر التصادم مع المركزية في تصادمات O-Em عند طاقة 3.7 AGeV



الشكل (5) تغير نصف قطر منطقة التداخل r_{overlap} مع المركزية في تصادمات O-Em عند طاقة 3.7 AGeV



الشكل (6) تغير مساحة منطقة التداخل A_{overlap} مع المركزية في تصادمات O-Em عند طاقة 3.7 AGeV



الشكل (7) تغير نصف قطر منطقة التداخل r_{overlap} مع بارامتر التصادم b في تصادمات O-Em عند طاقة 3.7 AGeV.

د. كثافة الطاقة Energy Density

هي مقدار الطاقة المودعة في وحدة الحجم داخل منطقة التداخل أثناء التصادم ويتم حسابها باستخدام نماذج هندسية مبسطة مثل نموذج بجوركن (Bjorken).

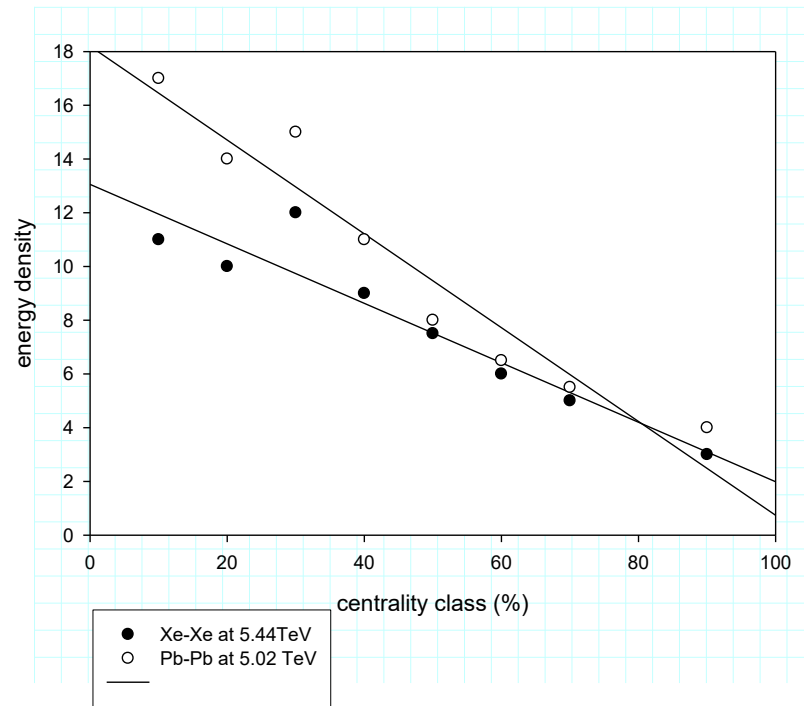
يوضح الجدول (4) قيم كثافة الطاقة المتحصل عليها حسب المركزية حيث لوحظ أن في التصادمات المركزية (0-5%) تكون ($\epsilon \approx 0.24$) وفي التصادمات المحيطية (40-50%) تكون ($\epsilon \approx 0.63$) أي أن كثافة الطاقة المحسوبة تزداد مع زيادة المركزية (تصادمات أكثر محيطية) وهذا يبدو عكس المتوقع فيزيائيا. (وذلك لأن $\frac{dE_T}{dy}$ لم ينخفض بسرعة كبيرة بينما A_{overlap} انخفضت بشدة مع المركزية حيث عندما تصبح منطقة التداخل صغيرة جدا فإن القسمة على مساحة صغيره تعطي قيمة كثافة طاقة اكبر حتى لو كانت الطاقة الكلية اقل يبين هذا السلوك أن التناقص السريع لمساحة منطقة التداخل في التصادمات المحيطية مما يؤدي إلى تضخيم في قيمة كثافة الطاقة عند استخدام صيغة بجوركن رغم الانخفاض الفعلي في الطاقة الكلية المترسبة ويشير هذا إلى محدودية تطبيق نموذج بجوركن في الطاقات المنخفضة والتصادمات ذات التداخل الضعيف .

ففي الطاقات العالية كما في [11] وجد التغير في كثافة الطاقة الابتدائية وفق Bjorken (ϵ_B) مع المركزية في تصادمات Xe-Xe عند طاقة 5.44 TeV ومقارنتها بنتائج تصادمات Pb-Pb عند طاقة 5.02 TeV ووجد ان النتائج تنخفض من التصادمات المركزية إلى المحيطية كما هو متوقع.

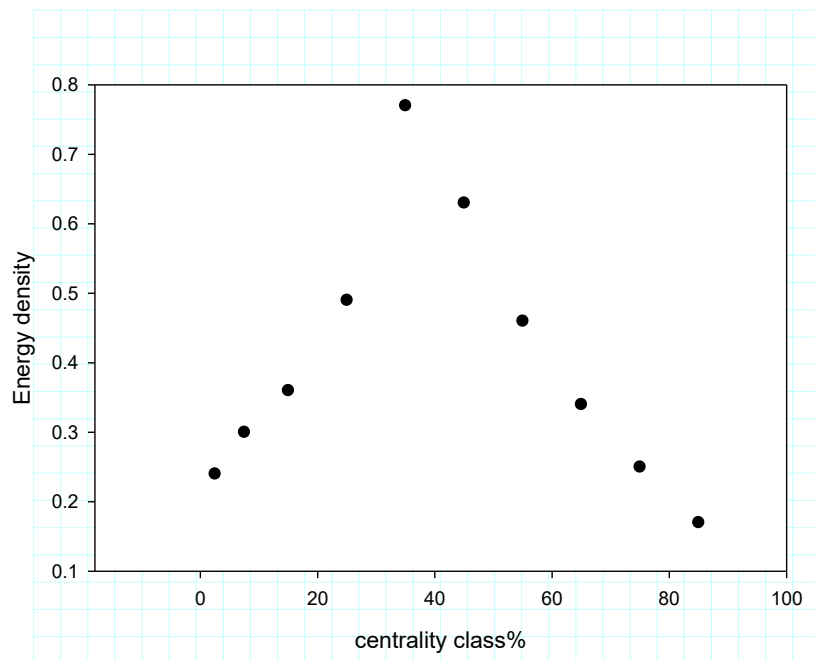
الجدول (4) قيم كثافة الطاقة المتحصل عليها وفق نموذج Bjorken (ϵ_B) مع المركزية في تصادمات O-Emulsion عند طاقة 3.7 AGeV.

Centrality(%)	$\epsilon_B(\text{GeV}/\text{fm}^3)$
0-5	0.24
5-10	0.30
10-20	0.36
20-30	0.49
30-40	0.77
40-50	0.63
50-60	0.46
60-70	0.34
70-80	0.25
80-90	0.17

في الشكل (8) قيم كثافة الطاقة وفق نموذج Bjorken لمختلف فئات المركزية في تصادمات Xe-Xe عند طاقة 5.44 TeV وكذلك تصادمات نواتي الرصاص pb-pb عند طاقة 5.02 TeV [11] ومقارنتها بالنتائج الحالية كما في الشكل (9) حيث يتضح أن في الشكل (8) يوجد سلوك مشترك بين التصادمين عند الطاقة العالية حيث ان التصادم يصبح أكثر محيطية كلما زادت المركزية وكذلك كثافة الطاقة تقل بزيادة المركزية وهذا ما هو متوقع. بينما في الشكل (9) في تفاعلات نواة الأكسجين مع المستحلب النووي تظهر قمة ثم انخفاض حيث نلاحظ ازدياد كثافة الطاقة عند التصادمات شبه المركزية ثم انخفاضها عند التصادمات الأكثر مركزية، ويمكن تفسيره بصغر حجم النظام وعدم تجانسه ، إضافة إلى تشبع إنتاج الجسيمات وازدياد حجم منطقة التداخل بشكل أسرع من الزيادة في الطاقة المترسبة. كما يلعب التركيب غير المتجانسة للمستحلب النووي دورا مهما في هذا السلوك ، مما يؤدي إلى انحراف العلاقة بين المركزية وكثافة الطاقة عن السلوك الأحادي المعروف في التصادمات الثقيلة مثل تصادمات Xe-Xe at 5.44TeV



الشكل (8) تغير كثافة طاقة بجوركن الإبتدائية ϵ_B مع المركزية في تصادمات Xe-Xe عند طاقة 5.44 TeV وتصادمات Pb-Pb عند طاقة 5.02 TeV [11]



الشكل (9) تغير كثافة طاقة بجوركن الإبتدائية ϵ_B مع المركزية في تصادمات O-Em عند طاقة 3.7 GeV

من خلال هذه الدراسة نستنتج :

1. ينخفض نصف قطر منطقة التداخل $r_{overlap}$ مع زيادة المركزية حيث يعكس هذا التناقص الانخفاض التدريجي في حجم المنطقة المشتركة بين النواتين المتصادمتين ويكون $r_{overlap}$ أكبر في التصادمات المركزية وصغيراً في التصادمات المحيطية
2. توجد علاقة عكسية واضحة بين $r_{overlap}$ و b فكلما زادت المسافة الجانبية بين مركزي النواتين تقلص حجم منطقة التداخل حيث تؤكد هذه النتيجة الطابع الهندسي للتصادمات النووية
3. تنخفض مساحة منطقة التداخل $A_{overlap}$ مع زيادة المركزية ويعود ذلك الانخفاض التربيعي لنصف قطر التداخل وتكون مساحة التداخل كبيرة في التصادمات المركزية وصغيرة جداً في التصادمات المحيطية
4. أظهرت كثافة الطاقة المحسوبة سلوكاً غير خطياً مع المركزية ففي بعض فئات المركزية ترتفع كثافة الطاقة قبل أن تنخفض عند المركزيات الأعلى ويؤول هذا السلوك إلى زيادة عدد الجسيمات المنتجة وانخفاض مساحة منطقة التداخل. ففي الأنظمة الخفيفة مثل O-Em يكون هذا التأثير أكثر وضوحاً مقارنة بالأنظمة الثقيلة
5. تعتمد القيم المتوسطة للكميات الفيزيائية الهندسية على نسب التفاعل مع أنوية H , CNO , $AgBr$,
المراجع :

- [1]. D.H.Perkins; Introduction to High Energy Physics, Addisonwesley,(1987),351
- [2].Bjorken J.D.;phys.Rev.D,27,140(1983).
- [3]. S.Garpman et al :Instrumentation method,A269, (1988)134
- [4]. m.el-Nadi,al.,(1993) Multiplicity and Rapidity Density in Central Collisions of 4.1 AGeV Ne Nuclei in Nuclear
- [5]. Bogdanov,V.G.N.A.Perfilov,V.A.Plyushchev and Z.I.Soloveva,1983.on mechanism of complete destruction of AgBr nuclei by relativistic. Yad.Fiz.,38:1493-1504.
- [6]. Adamovich M.I.et al.,1977,JINREL-10838,Dubn.
- [7]. EL.Naghy A.&Toneev,V.D.,1980,Z.Phys.,A298,55.
- [8].Abuzaghia,Fatima,and Mostafa Baiou.Some General Properties of the Emitted Fragments in interactions at 4.5GeV per Nucleon. Jordan journal of physics,vol.7,no.2,2014,pp.99-109.
- [9]. Antonchik V.A.et al.,1984,Sov.J.Nucl.phys.,39(5),774.
- [10]. Andreeva N.P.et al.,1987,Sov.J.Nucl.phys.,74(1),78.
- [11]. Bhat,Mohammad Asif,et al.Bjorken initial energy density estimation in Xe-Xe collisions at $\sqrt{s}NN = 5.44TeV$ Using ALICE ,arxiv,2025,arxiv:2508.08345v2.

عنوان البحث

التقييم في تعليم الرياضيات ودوره في تعزيز دافعية طلبة المرحلة الابتدائية

سلوى فوزي سلامة¹، ساجدة صبحي معاري¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: salwa21@inter.net.il

HNSJ، 202، 6 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/63>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/63>

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م تاريخ القبول: 2025/12/17م تاريخ النشر: 2026/01/01م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة النوعية إلى استكشاف دور أساليب التقييم في تعليم الرياضيات في تعزيز دافعية طلبة المرحلة الابتدائية. طُبِّقَت الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2026/2025 في مدرسة المتنبّي الابتدائية، على عينة قصدية قوامها (30) مشاركاً، تضم (20) طالباً من الصف الخامس و(10) معلمين متخصصين في تدريس الرياضيات. اعتمدت الباحثتان المقابلات شبه المنظمة لجمع البيانات، ثم جرى تحليلها وفق منهج التحليل النوعي المحوري لاستخلاص الأنماط والموضوعات الرئيسية.

أظهرت النتائج أن التقييم التقليدي القائم على الاختبارات التحريرية والمقارنة بين الطلبة قد يسهم في خفض الدافعية ورفع مستوى القلق. في المقابل، برزت فاعلية الأساليب الحديثة والمتنوعة—وخاصة التقييم التكويني المستمر، والمهام القصيرة، والتقييم المحوسب التفاعلي، والتلعيب، وإشراك الطلبة في الاختيار أو التصميم—في تعزيز الدافعية الداخلية، وزيادة الحماس والمشاركة الصفية، وتنمية الثقة بالنفس، مع توفير تغذية راجعة فورية تراعي الفروق الفردية. كما كشفت الدراسة عن تحديات تعيق التطبيق الفعّال لهذه الممارسات، أبرزها ضيق الوقت، وكثافة الصفوف، وضعف البنية التحتية التكنولوجية، والحاجة إلى تدريب مهني متخصص للمعلمين.

وتخلص الدراسة إلى ضرورة تبني مقاربة تقييمية متكاملة تجمع بين التقييم التكويني والختامي، وتوسع توظيف الأدوات الرقمية والألعاب التعليمية، وتُعَدّل مشاركة الطلبة في عملية التقييم؛ بما يسهم في خفض القلق وتحسين جودة تعلم الرياضيات ودافعية الطلبة بصورة مستدامة.

الكلمات المفتاحية: أساليب التقييم، تعلم الرياضيات، الدافعية.

RESEARCH TITLE

Assessment in Mathematics Education and Its Role in Enhancing Motivation Among Elementary School Students

Abstract

This qualitative study aims to explore the role of assessment practices in mathematics education in enhancing elementary students' motivation. The study was conducted during the first semester of the 2025/2026 academic year at Al-Mutanabbi Elementary School, using a purposive sample of 30 participants, including 20 fifth-grade students and 10 mathematics teachers. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using an axial qualitative analysis approach to identify recurring patterns and major themes. The findings indicate that traditional assessment practices—primarily written tests and performance comparisons—may reduce motivation and increase test anxiety. In contrast, modern and diversified approaches, particularly continuous formative assessment, short tasks, interactive computer-based assessment, gamification, and involving students in choosing or designing assessments, were found to significantly enhance intrinsic motivation, increase enthusiasm and classroom engagement, and build self-confidence, while providing immediate feedback that addresses individual differences. The study also identified challenges that hinder effective implementation, including limited time, overcrowded classrooms, inadequate technological infrastructure, and the need for specialized professional training for teachers. The study concludes by emphasizing the importance of adopting an integrated assessment approach that combines formative and summative assessment, expands the use of digital tools and educational games, and strengthens student participation in assessment processes. Such practices can reduce anxiety and sustainably improve both the quality of mathematics learning and students' motivation.

Key Words: Assessment Methods; Mathematics Learning; Motivation.

المقدمة

تُعَدُّ مادة الرياضيات إحدى الركائز الأساسية في بناء المنظومة التعليمية، إذ تسهم بفاعلية في تنمية القدرات المعرفية والتفكير النقدي لدى المتعلمين. ورغم أهميتها البالغة، لا يزال العديد من طلبة المرحلة الابتدائية يواجهون صعوبات ملحوظة في فهم المفاهيم الرياضية، الأمر الذي ينعكس سلباً على دافعتهم ومستوى تحصيلهم الدراسي. وتُبرز هذه الإشكالية الحاجة الملحة إلى تبني أساليب تقييم حديثة وفعالة تُسهم في تعزيز الدافعية، وتحسين الفهم العميق للمفاهيم، وتنمية المهارات الأساسية للنجاح الأكاديمي. وفي السنوات الأخيرة، برز توجه عالمي نحو إعادة النظر في مفهوم التقييم التربوي، بوصفه عملية تعليمية تشاركية لا تقتصر على قياس الأداء، بل تُعدّ عنصراً جوهرياً في توجيه التعلم وتحفيز المتعلمين.

فقد أشارت دراسة أجراها (Wahid، Amin، Mania،، Nur 2025) إلى أن مراجعة الأدب المنهجي حول نماذج التعلم المعتمدة على التكنولوجيا demonstrates أن دمج التقييم البنائي مع هذه النماذج يُعتبر من الاستراتيجيات الفعالة في تحسين مهارات القراءة والكتابة في الرياضيات ضمن السياق الإندونيسي. أوضحت الدراسة أن هذه الأساليب تُخفف من رهبة التقييم التقليدي، وتعزز من ثقة الطالب بنفسه، وتشجع على التعلم الذاتي، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، مما ينعكس إيجاباً على تحصيلهم الأكاديمي وفهمهم للمفاهيم المجردة.

يؤكد ديفد وويليام (Wiliam & David، 2018) أن التقييم التكويني لا يقتصر على قياس مستوى أداء الطلاب، بل هو أداة رئيسية في توجيه التعلم وتحفيز الطالب على فهم أهدافه التعليمية وتنمية مهارات التعلم الذاتي. ويشير إلى أن التغذية الراجعة المستمرة والهادفة تصنع بيئة تعليمية محفزة تعزز الثقة بالنفس، وتدعم الطلاب في تطوير استراتيجيات تعلم ذاتية، مما يؤدي إلى تحسين أداءهم الأكاديمي بشكل مستدام.

تؤكد العديد من الدراسات على أن استخدام أساليب تقييم فعالة ومتنوعة يلعب دوراً رئيسياً في تحسين فهم الطلاب للمفاهيم وتقوية دافعتهم نحو التعلم، حيث أشار بين وويليام (Bin & Wiliam، 2018) أن التقييم التكويني يتيح للمعلمين والطلاب التعرف على نقاط القوة والضعف بشكل مستمر، مما يسهم في تحفيز الطلاب وتحقيق نتائج تعليمية عالية الجودة. "ادعى أيضاً بلاك وويليام (Black & Wiliam، 2018) أن التقييم المبني على التغذية الراجعة يُعدّ أداة مهمة لدعم النمو الفردي والتحفيز الداخلي، ويشجع الطلاب على المشاركة الفاعلة وتطوير مهارات التعلم الذاتي، خاصة عندما يُستخدم بشكل يراعي الفروق الفردية ويهدف إلى تحسين الأداء المستمر". أكد غروتينبوير ومارشمان (Grootenboer & Marshman، 2016) أن مواقف الطلبة ومعتقداتهم تجاه مادة الرياضيات تتأثر بدرجة كبيرة بطبيعة أساليب التقييم المطبقة في البيئة التعليمية، إذ إن التجارب الإيجابية مع التقييم البنائي أو التفاعلي تُسهم في تنمية تقدير الذات والاتجاهات الإيجابية نحو التعلم.

لذلك ترى الباحثتان أنّ دمج أساليب التقييم الحديثة مع أدوات رقمية تفاعلية يُمثّل توجّهاً تربوياً واعداً نحو تحقيق تعلم أعمق وأكثر تحفيزاً. وتكتسب هذه القضية أهمية مضاعفة في مادة الرياضيات تحديداً، لما تتطلبه من فهم منطقي وتجريبي مستمر. لذلك، تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف أثر تطبيق أساليب التقييم الحديثة على دافعية طلبة المرحلة الابتدائية نحو تعلم الرياضيات، مع التأكيد على ضرورة تطوير ممارسات تقييمية تتلاءم مع متطلبات العصر الرقمي واحتياجات المتعلمين المختلفة.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحثان كمعلمات للمرحلة الابتدائية والملاحظات الميدانية لخبرتهن المتعددة الميدانية التي قامت بها الباحثتان في المدارس الابتدائية داخل المجتمع العربي داخل إسرائيل، تبين أن هناك ضعفًا واضحًا في دافعية الطلبة نحو تعلم مادة الرياضيات، ويعود ذلك بشكل رئيسي إلى الاعتماد على أساليب تقليدية في التقييم، دون توظيف كافٍ لأساليب تقييم مختلفة أو اعتماد استراتيجيات تقييم تراعي الفروق الفردية بين الطلبة. أدى ذلك إلى تراجع مستوى الحماس، وانخفاض المشاركة الصفية، وانعدام الرغبة المستمرة في مواصلة تعلم المادة، وهو ما يهدد فعالية العملية التعليمية ويحجم مستوى إنجاز الطلبة .

وقد اشار (السعيد، 2020) الى ان عملية التعليم في المرحلة الابتدائية تواجه تحديات كبيرة في تحقيق مستوى كافٍ من التحفيز لدى الطلاب، خصوصًا في مادة الرياضيات، التي تعتبر من أصعب المواد في إثارة اهتمام الطلبة وجعلهم يتفاعلون بشكل إيجابي مع المحتوى التعليمي، كما وتبين ان (العتيبي 2018) يشير الى ان الأساليب التقليدية المعتمدة على الاختبارات الورقية غالبًا ما تؤدي إلى انخفاض مستوى دافعية الطلاب، خاصة لدى أولئك الذين يعانون من صعوبات تعليمية، حيث تخلق بيئة متوترة وتقلل من التفاعل والحماس.

وفي المقابل، تشير دراسات حديثة إلى أن اعتماد أساليب تقييم بنائية، تعتمد على التغذية الراجعة المستمرة والأدوات التفاعلية، يُعد من العوامل الفعالة في إحياء حماس الطلاب، وتحفيزهم على المشاركة النشطة، وتطوير مهاراتهم الذاتية في التعلم (أبو زيد، 2021).

انطلاقاً من هذا الواقع ترى الباحثتان ان مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في الحاجة الى الاستقصاء وفهم مدى تأثير أساليب التقييم المختلفة على دافعية الطلبة في تعلم الرياضيات في المدارس الابتدائية، وبالتالي تحسين جودة التعليم وخدمة أهدافه التربوية بشكل فعال ، اكدت الباحثتان مدى الحاجة الى اجراء دراسة معمقة تركز على تجارب الطلاب والمعلمين، واستجاباتهم، وتوقعاتهم من عمليات التقييم .

ومن هنا تتبع أهمية هذه الدراسة التي سعت للإجابة عن أسئلة المحورية التالية

1. كيف يصف المعلمون دور التقييم في تحسين أو إضعاف دافعية طلبة المرحلة الابتدائية نحو تعلم الرياضيات؟
 2. ما الأساليب التقييمية التي يعتقد المعلمون أنها الأكثر فعالية في تحفيز الطلبة داخل صفوف الرياضيات؟
 3. كيف يستجيب الطلبة لأساليب التقييم المختلفة داخل حصص الرياضيات؟
- انبثقت عن الأسئلة المحورية أسئلة فرعية للمقابلات مع المعلمين.

1. ما نوع التقييمات التي تستخدمها عادة في تدريس الرياضيات (تكويني/ختامي/أدائي/ملاحظة)؟ ولماذا؟
2. كيف تعتقد أن التقييم المستمر يؤثر على دافعية الطلبة نحو التعلم؟
3. ما التغيرات التي تلاحظها في سلوك الطلبة عندما يحصلون على تغذية راجعة بناءة؟
4. هل تشعر أن بعض طرائق التقييم تُشعر الطلبة بالقلق أو الإحباط؟ كيف؟
5. كيف تختلف دافعية الطلبة عند استخدام الاختبارات التقليدية مقارنة بالتقييم البديل؟
6. ما الاستراتيجيات التي تتبعها لتحويل التقييم إلى فرصة للتشجيع وليس للعقاب؟
7. كيف تتعامل مع أخطاء الطلبة في الرياضيات بطريقة تعزز دافعتهم؟
8. ما العوامل التي تعيق استخدام تقييم فعال يعزز الدافعية؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الاهداف الاتية:

1. التعرف الى وسائل التقييم المستخدمة في تدريس مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الابتدائية وتحديد مدى تنوعها وأهميتها في العملية التعليمية.
2. استكشاف تأثير الأساليب التقييمية المتنوعة على تشكيل دوافع الطلاب وتحفيزهم نحو تعلم مادة الرياضيات.
3. رصد وتحليل الفروق في مستوى تحفيز الطلاب استنادًا إلى نوع التقييم الممارس، سواء كان كتابيًا أو شفويًا أو عمليًا.
4. تحديد الأدوات والاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتجديد أساليب التقييم، بهدف تعزيز دافعية الطلاب وتحفيزهم على التعلم الفعال لمادة الرياضيات.

أهمية الدراسة: سعت أهمية هذه الدراسة إلى تحقيق بعدين رئيسيين

أولاً: الأهمية النظرية

يقدم هذا البحث إسهامًا علميًا ملحوظًا في مجال التربية، إذ يثري الفهم المتعلق بمدى تأثير أساليب التقييم على دوافع الطلاب، لا سيما في مادة الرياضيات للمرحلة الابتدائية. يساهم في بناء نموذج نظري راسخ يربط بين استراتيجيات التقييم وتحفيز المتعلم، ويعزز المعرفة الأكاديمية حول العوامل التي تلعب دورًا في جودة عملية التعلم ومستوى تحصيل الطلاب عبر آليات التقييم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

توفر نتائج هذا الدراسة للمعلمين استراتيجيات تقييم مبتكرة في تدريس الرياضيات للمرحلة الابتدائية، مما يعزز تحفيز الطلاب ويشجع على المشاركة النشطة داخل الصف. تتضمن الأدوات التفاعلية مثل التغذية الراجعة الفورية والألعاب التعليمية، مما يزيد من فعالية تفاعل المعلمين مع طلابهم.

تسهم هذه الاستراتيجيات في رفع جودة التدريس وتطوير بيئة تعليمية محصنة ومسؤولة، مما ينعكس إيجابًا على تحصيل الطلاب. كما أن اعتماد أساليب تقييم حديثة يدعم تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي، مما يتماشى مع متطلبات العصر الحديث.

تساهم نتائج الدراسة في تطوير السياسات التربوية وخطط التدريب لتطبيق استراتيجيات تقييم فعالة تدعم أهداف التنمية المستدامة، وتعمل على تحسين جودة التعليم. هذا التحول يمكن المؤسسات التعليمية من تحسين نتائج الطلاب وتقليل الفجوة في الأداء وتعزيز مهاراتهم التنافسية، مما يساهم في خلق جيل قادر على المنافسة وتلبية احتياجات المجتمع بشكل فعال.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية

أساليب التقييم (Assessment Methods)

مجموعة من الإجراءات المنهجية التي يتبعها المعلمون لجمع وتحليل وتفسير الأدلة المتعلقة بمعرفة الطلاب ومهاراتهم وقدراتهم، بهدف اتخاذ قرارات تربوية مستنيرة (NCTM). ، (2020)

وتعرّف الباحثان أساليب التقييم بأنها الأدوات والآليات التي يستخدمها المعلمون في المرحلة الابتدائية لجمع معلومات

حول يعكس مدى إدراك الطلبة للمفاهيم الرياضية، ومهاراتهم في حل المشكلات، وقدرتهم على التواصل الرياضي مجموعة من أدوات التقييم المتنوعة. وتشمل هذه الأدوات الاختبارات التحريرية، والاختبارات الشفهية، والمهام الأدائية، والمشاريع الواقعية، وملفات الإنجاز، والملاحظات الصفية، فضلاً عن التقييم الذاتي وتقييم الأقران. وتُقاس فاعلية هذه الأساليب عبر تأثيرها على دافعية الطلبة وأدائهم في مادة الرياضيات.

تعلم الرياضيات: (Mathematics Learning)

بناء المعرفة الرياضية يتم من خلال تفاعل نشط مع المفاهيم والأفكار، مما يعزز من قدرة الطلاب على التفكير الرياضي وحل المشكلات. وفقاً لدراسة حديثة لجولديبرغ ولين (2020)، فإن تعزيز التفكير الرياضي يعتمد على التفاعل الإيجابي مع المحتوى التعليمي، مما يُساعد الطلاب في تطوير مهارات حل المشكلات وتحقيق فهم أعمق للرياضيات.

وتشير الباحثتان إلى أن تعلم الطلبة للمفاهيم الرياضية يتجلى من خلال التغيرات التي تظهر في معارفهم ومهاراتهم وقدرتهم على التفاعل مع المحتوى والأنشطة الصفية، ويُقاس هذا التغيير باستخدام أساليب تقييم متنوعة، من خلال تطبيق المفاهيم في مواقف جديدة، وحل المشكلات المعقدة، والتواصل الرياضي بوضوح ودقة.

الدافعية: (Motivation)

يتناول مجموعة العمليات التي تُبَيِّنُ وتُوجِّه وتُحافظ على السلوك الهادف. (Schunk et al., 2014).

عرفت الباحثتان الدافعية بأنها استعداد ورغبة الطلبة في بذل الجهد والمثابرة في تعلم الرياضيات، ويمكن قياسها من خلال تقييم جوانب مثل مستوى انخراط الطلاب، حماسهم للمشاركة، متعتهم أثناء التعلم، إدراكهم لأهمية الرياضيات، وقدرتهم على مواجهة التحديات باستخدام أدوات قياس ونماذج استقصائية مخصصة.

حدود الدراسة:

2. الحدود الزمنية: الفصل الأول للعام الدراسي 2025/2026 ستة أسابيع (في شهري تشرين ثاني وكانون أول).

الحدود المكانية: مدرسة المتنبى الابتدائية، طلاب الصف الخامس الابتدائي، مقسّمون إلى شعبة أ وشعبة ب

3. الحدود البشرية (العينة): 20 طالبا من الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية و 10 معلمين متخصصين في تدريس الرياضيات.

الإطار النظري:

يُعدُّ التقييم ركيزة لا غنى عنها في مسار تعلم الرياضيات وتدريسها، إذ يُشكِّل وسيلة حيوية لاستخلاص بيانات دقيقة تعكس مدى استيعاب التلاميذ للمفاهيم الرياضية ومدى ترسيخهم للمهارات المطلوبة (الزهراني، 2021). لا يقتصر دور التقييم على قياس المعرفة الرياضية فحسب؛ بل يتعدى ذلك إلى استكشاف قدرة الطالب على التفكير الرياضي، حل المشكلات، التواصل عبر اللغة الرياضية، وإحكام الترابط بين المفاهيم (الشهري، 2022). وقد صاغ المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM، 2020) التقييم على أنه "عملية منهجية مستمرة لجمع الأدلة حول تعلم الطلاب للرياضيات، وتفسيرها بهدف تحسين عملية التعليم والتعلم". في سياق تعلم الرياضيات يُقصد بالتقييم مجموعة من الخطوات المتسلسلة؛ جمع البيانات، فكِّ شفراتها، وتحليلها لتوجيه قرارات تربوية موجهة نحو تحسين تجربة التعلم وتوسيع قدرات الطالب الرياضية. وعلى هذا الأساس، يُنظر إلى التقييم كعملية شمولية تضمّ تشخيص نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين، رصد مسار تقدمهم، وتقديم تغذية راجعة دقيقة تساهم في صقل أدائهم وتعزيز مهاراتهم الرياضية (الزهراني، 2021).

يُعدُّ التقييم ركيزة أساسية لا يمكن فصلها عن عملية تعلم الرياضيات وتعليمها، فهو يتيح للمعلمين والطلاب قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية وتحديد نقاط القوة والضعف. ويتنوع التقييم إلى ثلاثة نماذج رئيسية تتكامل لتقدم أقصى فائدة

للمتعلم: التقييم البنائي (التكويني)، والتقييم التجميعي (الختامي)، والتقييم التشخيصي (الخليفة، 2018).

التقييم التشخيصي Diagnostic Assessment: التقييم التشخيصي هو الإجراء الذي يُستعمل لاستكشاف ما يمتلكه المتعلمون من معارف ومهارات سابقة قبل أن تُفتح رحاب العملية التعليمية. من خلال هذا النوع من التقييم يتمكن المعلمون من رسم نقطة الانطلاق الأنسب لتوجيه عملية التدريس، فضلاً عن الكشف عن الثغرات المعرفية التي قد تعترض سبل استيعاب المحتوى الجديد (العتيبي، 2020). يُنفذ التقييم التشخيصي عادةً في أول أيام الفصل الدراسي أو قبيل انطلاق وحدة تعليمية جديدة، ويُقصد به جمع بيانات عن المستوى الحالي للطلاب دون إصدار أحكام عليهم. إضافة إلى ذلك، يتيح تصنيف المتعلمين وفقاً لمستوياتهم وتحديد الفئات التي تحتاج إلى دعم إضافي (الدوسري، 2019).

التقييم البنائي، المعروف بالتكويني (Formative Assessment): التقييم البنائي هو عملية مستمرة تُجرى أثناء التدريس، تهدف إلى رصد تقدم الطلبة وتزويدهم بتعليقات فورية تُسهم في تحسين التعلم. يُصنّف هذا النوع من التقييم على أنه تقييماً للتعلم وليس تقييماً للحكم على التعلم (السعيد، 2021). يهدف إلى صقل استراتيجيات التعليم والتعلم بناءً على نتائج التقييم المستمر (بلاك وويليام، 2018). تكمن أهميته في توفير تغذية راجعة متواصلة للطلاب والمعلمين، ما يتيح فرصاً للتعديل والتحسين خلال مسار العملية التعليمية. من أبرز أدوات التقييم البنائي ما يلي: الأسئلة الصفية، التكاليفات القصيرة، الملاحظات اليومية، ملفات الإنجاز، والنقاشات الجماعية (الغامدي، 2022).

التقييم التجميعي (الختامي): (Summative Assessment) يُجرى هذا التقييم عندما تُختتم وحدة دراسية أو فصل دراسي أو برنامج تعليمي، ويهدف إلى فحص مدى تحقيق الأهداف التعليمية وإصدار حكم نهائي على مستوى تحصيل المتعلم. يُعرف أحياناً بالتقييم النهائي أو تقييم التعلم. يركز التقييم التجميعي على قياس النتائج النهائية للتعلم، وعادةً ما يحمل وزناً كبيراً في حساب درجات المتعلمين ومستوياتهم. هذا الأسلوب في التقييم يتميز بطابع رسمي أكثر وتنسيق منظم، حيث يُسعى إلى تجميع ملخص واضح لمستوى تحصيل الطلاب عند انتهاء دورة دراسية محددة. ومن الأمثلة الشائعة على التقييم التجميعي: الامتحانات النهائية، المشاريع الختامية، العروض التقديمية الأخيرة، وتقارير ختام الفصل الدراسي (الزهراني، 2021).

الدور الحيوي للتقييم المستمر في تعميق الفهم الرياضي وإشغال التعلم النشط. التقييم المستمر يُصاغ كآلية تعليمية شاملة تعزز الفهم المتعمق للرياضيات وتُنشئ بيئة من التعلم النشط عبر:

تعزيز الفهم المفاهيمي: الكشف المبكر عن العوائق ومتابعة مسار تطور استيعاب المتعلمين (الشهري، 2021؛ الزعبي، 2020).

تحفيز التعلم النشط: تعزيز انخراط الطلاب في الأنشطة الصفية وتفعيل نقاشاتهم (المالكي، 2019؛ الحربي، 2022).

فريد التعليم: مواءمة أساليب التدريس مع الخصائص الفردية للمتعلم وإدراج أنشطة متباينة (الغامدي، 2020؛ العتيبي، 2021).

بناء الروابط الرياضية: تنمية مهارات التفكير العليا وتكامل المفاهيم الرياضية المتعددة (السعيد، 2021؛ الخالدي، 2020).

صقل مهارات التقييم الذاتي: إرساء أسس التعلم المستقل وتوسيع مفهوم التعلم مدى الحياة (الدوسري، 2019؛ البداح، 2022).

تحسين جودة التدريس: إتاحة ملاحظات بناءة للمعلمين لتعزيز ممارساتهم التعليمية (العمرى، 2021؛ الزهراني، 2020).

الدافعية وأهميتها في تعلم الرياضيات

تُعَدُّ الدافعية من الأسس الجوهرية في علم النفس التربوي، إذ تُؤثِّر بصورة محورية في مدى انخراط الطالب داخل مسار التعلم وتوجيه سلوكه صوب تحقيق الأهداف التعليمية (أبو جادو، 2014). وفي إطار مادة الرياضيات، يكتسب هذا المفهوم وزناً خاصاً، لما تتطلبه المادة من جهد مستمر، وإصرار، وتعمق فكري. لذا، فإن المتعلمين الذين يمتلكون دافعية مرتفعة يبدون استعداداً أكبر لمواجهة صعوبات الرياضيات، ويستثمرون وقتهم وجهدهم في استيعاب المفاهيم وصقل المهارات، مما ينعكس على تحسين أدائهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم. حسب ما يقدِّمه (علي وآخرون، 2022) تُعرَّف الدافعية بأنها "حالة داخلية تُحفِّز الفرد وتوجِّه سلوكه نحو تحقيق هدف معين"، وتُشير إلى مجموعة من العمليات التي تُنشِط السلوك وتوجِّهه وتُحافظ عليه.

. وقد ركَّزت العديد من الدراسات والأبحاث اهتماماً خاصاً على العلاقة بين استراتيجيات التقييم المختلفة ومستوى دافعية الطلاب نحو التعلم، كاشفةً عن تأثيرات متعددة لهذه الأساليب على أبعاد الدافعية المتنوعة (نعيمه & بوبكري، 2018).

التقييم التقليدي وتأثيره على الدافعية: بالرغم من الدور الحيوي للتقييم في قياس مستوى التحصيل، فإن الاعتماد المفرط على أساليب التقييم التقليدية القائمة على الاختبارات التحصيلية قد يُفضي إلى آثار سلبية على حافز الطلاب. وقد أظهرت دراسة (القحطاني، 2020) أن التركيز الزائد على الاختبارات التحريرية التقليدية يرفع من مستوى قلق الاختبار لدى المتعلمين، ويُضعف من دافعتهم الداخلية نحو التعلم. وفي الوقت نفسه، أكدت دراسة (الشمري، 2022) أن التقييم القائم على المقارنة بين الطلاب قد يتسبب في تراجع تقدير الذات لدى الطلاب ذوي المستويات. انخفاض التحصيلية يُضعف حافز الطلاب للمشاركة في الأنشطة التعليمية.

التقييم البنائي وتعزيز الدافعية الداخلية: على النقيض، تُظهر الأبحاث أن التقييم البنائي يلعب دوراً رئيسياً في رفع الدافعية الداخلية لدى المتعلمين. وفقاً لدراسة (العنزي، 2022)، يسهم التقييم المستمر في تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم وتحفيزهم على المثابرة أمام التحديات التعليمية. كما يؤكد (ويليام، 2021) أن التقييم البنائي الفعال يرفع من إحساس الطالب بالكفاءة الذاتية والاستقلالية، وهما عنصران أساسيان في تعزيز الدافعية الداخلية وفق نظرية التحديد الذاتي. أشار إلى أن التغذية الراجعة البناءة التي تركز على تحسين الفرد بدلاً من المقارنة الاجتماعية تدفع الطلاب لتبني عقلية النمو، وهي عقلية ترتبط إيجابياً بالدافعية والمثابرة.

التقييم الذاتي وتقييم الأقران وتنمية الدافعية طويلة المدى: تُظهر الأبحاث أن مشاركة الطلاب في عملية التقييم عبر آليات التقييم الذاتي وتقييم الأقران تُعزِّز حماسهم وتدعم تنمية دافعتهم على المدى البعيد. أثبتت دراسة (الحربي، 2020) أن الطلاب الذين يدمجون التقييم الذاتي في روتينهم اليومي يكتسبون وعياً أعمق بآليات تعلمهم، ويصبحون أكثر قدرة على صياغة أهدافهم التعليمية، مما يُنْعِش حماسهم نحو التعلم المستمر. إنَّ التقييم الذاتي لا يقتصر على تعزيز التنظيم الذاتي للمتعلم فحسب، بل يُعَدُّ ركيزةً أساسيةً تُقوِّي الدافعية الأكاديمية على المدى الطويل. وفي السياق ذاته، يُسهم تقييم الأقران في تعزيز الشعور بالانتماء إلى المجتمع التعليمي ويُفضي إلى تشجيع التعاون بدلاً من التنافس، لخلق بيئة تعليمية تدعم الدافعية.

التقييم المتنوع ومراعاة الفروق الفردية في الدافعية: تؤكد الدراسات أن تنوع أساليب التقييم يسهم في مراعاة الفروق الفردية بين إن إشباع احتياجات الطلاب المتباينة يُعَدُّ من العوامل الجوهرية التي تُعزِّز حماسهم للانخراط في عملية التعلم. وفي هذا الإطار، خلصت دراسة (السعيد، 2022) إلى أن توظيف مجموعة واسعة من أدوات التقييم من اختبارات،

ومشروعات، وعروض تقديمية، إلى ملفات إنجازيوفر للطالب فرصة لإظهار قدراته بطرق متعددة، ويقوّي ثقته في نفسه. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه إسبينوزا ووشنايدر بأهمية مراعاة التنوع في صيغ التقييم. (Espinoza & Schneider, 2022).

بعد استعراض الأدبيات المذكورة، رأت الباحثتان أن وجود توازنٍ مدروسٍ بين أساليب التقييم المختلفة يُعدُّ شرطاً أساسياً لتعزيز دافعية الطلاب. عند النظر إلى التقييم التقليدي، يتضح أنه يبقى ضرورياً لقياس التحصيل، إلا أن التقييمات البنائية، والأصيلة، والذاتية، وتقييم الأقران يضيفون بُعداً آخر يُعزّز الدافعية الداخلية، ويزيد من قيمة التعلم، ويساهم في تنمية الدافعية على المدى الطويل. ولتحقيق أقصى استفادة من عملية التقييم، من المهم تنويع أساليبه مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتوفير تغذية راجعة بناءة تُركز على الصقل والتطوير. وتؤكد الباحثتان أن التدريب المتواصل للمعلمين على استراتيجيات التقييم الحديثة وتوعيتهم بأثر التقييم على دافعية الطلاب يشكل عاملاً حاسماً في بلوغ هذا الهدف.

الدراسات السابقة

حللت دراسة سانشيز (Sánchez-Arévalo, 2025) استخدام التلعيب في تعليم الرياضيات، من خلال مراجعة منهجية لأبحاث تجريبية وشبه تجريبية طبقت عناصر لعب مثل النقاط والشارات والمستويات والتغذية الراجعة الفورية في بيئات تعلم الرياضيات. أوضحت النتائج أن التلعيب، عندما يُصمَّم بتوازن بين التحدي وقدرات المتعلمين، يساهم في رفع مستويات المشاركة والحماس، ويعزز اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات، كما يدعم دور التقييم المُملَّع في تقديم تغذية راجعة مستمرة بطرق محفزة وغير مهددة.

وفي السياق ذاته اختبرت دوريت (Dorit Alt, 2023) أثر التلعيب في الرياضيات على تجربة الطلاب في اللعب ودافعتهم نحو أنشطة تعليمية رقمية في مادة الرياضيات. اعتمدت الدراسة بيئة تعلم مُملَّعة تشتمل على عناصر نقاط، مستويات، شارات، وتغذية راجعة فورية، وطبقها على عينة من طلاب المدارس، ثم قاست تجاربهم الشعورية ودافعتهم للانخراط في الأنشطة الرياضية. أظهرت النتائج أن التلعيب المصمم بعناية يعزز التجربة "اللعبية" الإيجابية، ويرفع مستويات الدافعية، ما يدعم دمج التلعيب كاستراتيجية تقييمية-تعليمية في دروس الرياضيات.

قدمت صالح (2022) دراسة بعنوان "الألعاب التربوية كأداة تقييمية تُعزّز حماس الطلبة"، حيث هدفت إلى فحص الأثر الناتج عن دمج الألعاب التعليمية كآليات تقييم تفاعلية على تشجيع طلاب مادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية. استندت الدراسة إلى تصاميم تطبيقية تجريبية وأدوات رقمية لإدخال ألعاب تعليمية تفاعلية في أنشطة قياس الأداء. شارك في الدراسة عينة مكونة من مئة طالب وطالبة في مدارس ابتدائية بالملكة العربية السعودية. أظهرت النتائج أن دمج الألعاب التعليمية يزيد من حماس الطلاب ومشاركتهم الفعالة، كما يحول الدرس التقليدي إلى تجربة محفزة. وأكد الباحثون أن الألعاب الرقمية تساعد الطلاب على التقييم الذاتي وتعزز ثقتهم بأنفسهم، مما يسهل التعلم المستقل ويخفف من ضغوط التقييم التقليدي.

كما تطرق فيصلو خالد (2021) من خلال دراستهم التي كانت بعنوان تحليل تأثير التقييم التكويني على دوافع التعلم لدى الطلاب في المدارس السعودية حيث هدفت إلى استعراض إلى أي مدى يؤثر التقييم التكويني على حماسة الطلاب وتفاعلهم في حصص الرياضيات. اعتمدت الدراسة الوصفية على مزيج من الاستبانات والمقابلات التي أُجريت مع مجموعة من المعلمين والطلاب، وجمعت فيها عناصر نوعية وكمية. حيث تم اختيار 150 طالباً ومعلمًا من مدارس سعودية متنوعة. أظهرت النتائج أن التقييم التكويني، لا سيما التقييمات الذاتية والجماعية، يُعزّز حماس الطلاب ويحفّزهم على المشاركة والتفاعل بشكل أكبر، وهذا ينعكس إيجابياً على مستوى الأداء العام.

وفي بحث اجريه هيجنس و مكميلان (J. 2021، & McMillan، R.,Higgins) بعنوان The impact of digital assessment tools on student motivation in STEM education. هدفت الدراسة الى تقييم أثر الأدوات الرقمية على دافعية الطلاب في مجالات STEM، خاصة الرياضيات. حيث اعتمدت الدراسة تجربة ميدانية على مجموعات من الطلاب، باستخدام أدوات تقييم رقمية. أجريت الدراسة مدارس في أمريكا والمملكة المتحدة، حيث كانت عينة البحث عبارة عن 300 طالب وكانت أهم النتائج ان الأدوات الرقمية تعزز التفاعل والتحفيز، وتُشجع الطلاب على الاستمرار في التعلم.

فيما أجرى أحمد(2020) دراسة مشابهة بعنوان تأثير أساليب التقييم المتنوعة على دافعية الطلاب في مادة الرياضيات هدفت الدراسة لاستكشاف دور أساليب التقييم المختلفة في تعزيز دافعية الطلاب وتحفيزهم على تعلم مادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية. أجريت دراسة ميدانية بالاعتماد على استبانات ومقابلات، وكانت طبيعة البحث كمية ووصفية. أجريت الدراسة في عدد من المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية، وشملت عينة من 200 طالب وطالبة من الصفوف الابتدائية. أظهرت النتائج أن توظيف مجموعة متنوعة من أساليب التقييم وخاصة التقييم التكويني والشفوي يسهم بوضوح في تعزيز دافعية الطلاب وتحفيز مشاركتهم النشطة داخل العملية التعليمية. وفي هذا السياق، يُظهر التقييم التفاعلي قوته كأداة فعّالة تُرفع من مستوى التحصيل وتزيد من حماس ودافعية المتعلمين.

أضاف أيضا تورانسي H.، Torrance (2020) في بحثه الذي كان بعنوان " Using assessment for learning Strategies to support motivation". حيث هدفت الدراسة لفحص تأثير استخدام أدوات التقييم من اجل لتحسين الدافعية وتحفيز عملية التعلم. حيث استخدم الباحث منهجية تحليل دراسة حالة وتوصيات تطبيقية في مدارس أوروبية، في عدد من الفصول والتجارب. وقد كانت أهم النتائج ان تقنيات التقييم التي تركز على التغذية الراجعة وبناء الثقة تعزز بشكل ملحوظ الدافعية لدى الطلبة.

وفي السياق ذاته جاءت دراسة مروة(2019) التي كانت بعنوان فعالية التقييم المستمر في تعزيز تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات. هدفت الدراسة الى استقصاء إلى أي مدى يؤثر التقييم المستمر على أداء الطلاب وتحفيزهم في مادة الرياضيات. استخدمت الباحثة دراسة تجريبية على مجموعتين من الطلبة، واعتمدت الدراسة على قياس الأداء واستبيان لتقييم الدافعية. تم تنفيذ الدراسة في مدارس إعدادية في مصر، وشملت العينة 120 طالبًا. من اهم نتائج الدراسة هو أن التقييم المستمر لا يرفع فقط من تحصيل الطلبة، بل يضيف دفعة حماسية ملحوظة؛ إذ يلمس الطلبة أثر ذلك في ارتفاع واضح في إنجازاتهم وتعزيز ملحوظ في ثقتهم الذاتية مع استمرار التقييمات الدورية.

تناولت دراسة القطر (Alcantara، 2019) فاعلية استخدام أدوات للتقويم العددي الشفهي والكتابي مدمجة مع ألعاب إلكترونية في تدريس الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية. اشتملت المعالجة على أنشطة تقييم شفهي وكتابي للمهارات العددية، إلى جانب ألعاب إلكترونية تعليمية تدعم التدريب والتقويم في آن واحد. أشارت النتائج إلى تحسن أداء التلاميذ واستمتاعهم بالدروس، وإلى أن الألعاب الإلكترونية ساهمت في تقليل التوتر المرتبط بالتقويم ورفع مستوى الانخراط في المهام.

تناولت دراسة جميلة(2018) أثر التقييم الذاتي على تحفيز الطلاب في مادة الرياضيات، حيث هدفت إلى فحص تأثير ممارسات التقييم الذاتي على دوافع الطلبة ومشاركتهم. اعتمدت الدراسة على منهج تجريبي تطبيقي، حيث قُسم الطلاب إلى مجموعتين: الأولى تستخدم أدوات تقييم ذاتي بشكل منتظم، والثانية تعتمد على أساليب تقييم تقليدية. أظهرت النتائج أن التقييم الذاتي يُحفز الطلاب على المشاركة النشطة، ويعزز ثقتهم بأنفسهم، مما زاد من حماسهم نحو مادة الرياضيات ورغبتهم في تحسين أدائهم. كما يُظهر البحث أهمية إدماج أساليب التقييم الذاتي في استراتيجيات التدريس الحديثة.

وفي السياق ذاته جاءت دراسة سامي (2018) فقد تناولت فاعلية التقييم الشفوي وأثره المتزايد في رفع دافعية الطلاب . سعت الدراسة لاستكشاف أثر التقييم الشفوي على حافز الطلاب ومستوى انخراطهم، خاصةً في صفوف المرحلة الابتدائية، تسعى هذه الدراسة إلى إظهار مدى قدرة هذا النوع من التقييم على تحفيز الطلبة وتعزيز تواصلهم مع المعلم والمحتوى التعليمي. تبنت الدراسة نهج مقارنة بين مجموعتين؛ إحداهما تخضع لتقييم شفوي، والأخرى لتقييم مكتوب. لجمع بيانات الأداء استخدمت استبانات، ملاحظات مباشرة من المعلمين، بالإضافة إلى استبانات تقيس الدافعية ومستوى التفاعل. شملت الدراسة مجموعة من المدارس الأردنية، شارك فيها مائة وخمسون طالباً من جميع المراحل الابتدائية، مع تركيز واضح على الصفوف التي تُعنى بتعليم اللغة العربية والرياضيات. كشفت نتائج الدراسة أن التقييم الشفوي يتفوق على التقييم الكتابي في تقوية الصلة بين الطلبة والمعلمين وتعزيز حماسهم. فالطلاب الذين يتلقون ملاحظات شفوية تفاعلية يظهرون ميلاً أكبر للمشاركة والتعبير عن أفكارهم، ويواجهون إحباطاً أقل عندما يضعف التفاعل أو يحدث سوء الفهم. إضافةً إلى ذلك، يتيح التقييم الشفوي للطلبة الحصول على تغذية راجعة فورية ومتواصلة، ما يعزز ثقتهم بأنفسهم ويدفعهم إلى تحسين أدائهم بصورة مستمرة.

أوضحت أيضاً دراسة فراسر B. J., Fraser، (2018) بعنوان Classroom environment and student motivation: Findings from recent studies Objective والأساليب التقييمية على دوافع الطلاب في سياقات مختلفة . استخدمت الدراسة تحليل مراجعات أدبية ومراجعة نتائج 15 دراسة سابقة من مناطق ومؤسسات مختلفة، شملت آلاف الطلاب أكدت نتائج الدراسة أن بيئة الصف الداعمة واستخدام أساليب تقييم متنوعة يرفع من مستوى الدافعية ويعزز من الانخراط الإيجابي في التعلم.

في السياق ذاته أجريت دراسة سادلر (D. R., Sadler، 2018) بعنوان Formative assessment and self-regulated learning التي هدفت إلى فحص مدى تأثير أدوات التقييم التكويني على التحصيل الذاتي والدافعية. استخدم الباحث منهجية مراجعة أدبيات وتحليل دراسات تطبيقية. في مدارس من عدة دول أوروبية وأمريكية. وكانت أهم النتائج أن التقييم التكويني يعزز من قدرة الطلاب على تنظيم تعلمهم ويزيد من رغبتهم في تحسين أدائهم.

جاءت أيضاً دراسة فابر وآخرون (Faber et al، 2017) التي كانت عبارة عن دراسة تجريبية عشوائية فحصت تأثير أداة تقييم بنائي رقمي على تحصيل الرياضيات ودافعية طلاب الصف الثالث الابتدائي في هولندا. شملت الدراسة 1808 طالباً في 79 مدرسة، حيث استخدمت المدارس التجريبية الأداة الرقمية التي تقدم تغذية راجعة فورية وتخصيصاً للمهام، بينما استمرت المدارس الضابطة في أساليب تدريسها التقليدية. أظهرت النتائج تحسناً دالاً في تحصيل الطلبة وزيادة في دافعية التعلم، خصوصاً لدى الطلبة ذوي الأداء العالي. تدعم الدراسة فكرة أن استخدام التقييم البنائي الرقمي يعزز الفهم ويحفز الطلبة بشكل ملحوظ.

التعقيب على الأبحاث السابقة:

تظهر الدراسات السابقة تنوع أساليب التقييم. حيث أن أساليب التقييم تزيد دافعية الطلاب لتعلم مادة الرياضيات. برز من خلال الدراسات السابقة أن تنوع أساليب التقييم يوضح أهمية التقييم في التعليم. ابرزت دراسة جميلة (2018) دور التقييم الذاتي كأداة تساعد الطلاب يتقوا في أنفسهم ويزيد حماسهم للمادة. التقييم الذاتي يشجع مشاركة فعالة في الصف.

أكدت نتائج دراسة نتائج أحمد (2020) أن استخدام أساليب تقييم متنوعة، خاصة التقييم التكويني والشفوي، يعزز دافعية الطلاب ويحفزهم على المشاركة في العملية التعليمية، مما يُعتبر دليلاً على ضرورة تجديد أساليب التقييم التقليدية.

في السياق نفسه، تقدم دراسة فيصل وخالد (2021) رؤية متكاملة عن التأثيرات الإيجابية للتقييم التكويني، حيث تشير إلى أن التقييمات الذاتية والجماعية تعزز حماس الطلاب وتفاعلهم، وهو ما ينعكس على الأداء العام. بينما تُعزز دراسة مروة

(2019) فعالية التقييم المستمر، مما يُشير إلى أهمية التحفيز المتواصل من خلال عمليات تقويم دورية تحفز الطلاب على التحصيل الأكاديمي وتزيد من ثقتهم. كما تتناول دراسات أخرى، مثل دراسة صالح (2022) موضوع دمج الألعاب التربوية والأدوات الإلكترونية، حيث توضح النتائج كيف يمكن لهذه الأدوات أن تزيد من حماس الطلاب، وتحول الدروس إلى تجارب محفزة تُشجع التعلم النشط. فالتقنيات الرقمية والألعاب التعليمية لا توفر فقط طرقًا ممتعة للتقييم، بل تساهم أيضاً في خفض مستويات الضغط المرتبطة بالتقييم التقليدي.

إضافةً إلى ذلك، تشير دراسات مثل (Sánchez-Arévalo, 2025) و (Dorit Alt, 2023) إلى فاعلية التلعيب في تعزيز الدافعية والمشاركة، مُبرزتين كيف أن استخدام عناصر اللعب في التعليم يمكن أن يحول تجربة التعلم إلى عملية أكثر جذباً. بينما تتطرق دراستا (Faber et al, 2017)، و (Alcantara, 2019) للإيجابيات المُقاسة من خلال استخدام أدوات تقييم رقمية، مما يُظهر فائدة هذه التقنية في تحسين الأداء وزيادة الحماس.

بالمجمل، تتفق هذه الدراسات على أهمية التقييم كجزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، وأن تبني أساليب وتكنولوجيا جديدة يمكن أن يوفر بيئة تعليمية تحفز الطلاب وتساهم في تعزيز دافعتهم وتحقيق أفضل نتائج تعليمية. هناك حاجة واضحة لاستمرار البحث والتحقق من كيفية إدماج هذه الأساليب في المناهج الدراسية بشكل فعال.

منهج الدراسة وإجراءات الدراسة

في ظل تطور النظريات التربوية، تُعد دراسة أساليب التقييم في المرحلة الابتدائية ضرورية لفهم تأثيرها على دافعية الطلاب، خاصة في مادة الرياضيات التي تشكل تحديًا للعديد من الطلبة. اعتمدت هذه الدراسة على المنهج النوعي القائم على فهم الظاهرة في سياقها الطبيعي، مما يسمح بفهم أعمق لتفاعلات الطلاب والمعلمين داخل الفصل الدراسي (Creswell & Creswell, 2018).

مجتمع الدراسة: مجموعة من الطلبة و المعلمين من مدارس ابتدائية في شمالي البلاد.

عينة الدراسة: اختير المشاركون بطريقة قصدية للإجابة عن أسئلة الدراسة، وعددهم 30 مشاركاً وهم عبارة عن 20 طالباً من طبقة الخوامس من المرحلة الابتدائية و 10 معلمين ومعلمة من المدارس الحكومية التابعة لمنطقة الشمال. طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي 2025/2026، ويوضح جدول 1 توزيعهم بحسب المتغيرات الديموغرافية، ممن وافقوا على الإجابة عن أسئلة المقابلة وقد اختيروا من طبقة الخوامس شعبة (أ و ب). أما المعلمين يعلمون في طبقات مختلفة من رابع ابتدائي حتى سادس ابتدائي، ومع اختلاف خبراتهم، وذلك للحصول على صورة أوضح للممارسات التدريسية لأساليب التقييم المختلفة.

جدول رقم 1

النوع	طلبة	معلمين
ذكر	10	6
انثى	10	4
العمر	بين 11-12 سنة	بين 30 - 45 سنة

لجمع البيانات تُستخدم المقابلات التي تُجرى بنهج شبه منظم. تُصنّف هذه المقابلات على أنها مرنة (Brinkmann & Kvale, 2015)، إذ تُنفَّذ استنادًا إلى دليل يضم أسئلة مفتوحة وتُتاح فرصة طرح أسئلة متابعة لاستكشاف الآراء بصورة

أعمق. يمزج النمط شبه المنظم بين الانتظام عبر أسئلة مخططة والمرونة — عبر أسئلة عفوية ما يُفضي إلى إظهار التجارب الذاتية والسياقات الخفية.

أجريت مقابلات مع 10 معلمين رياضيات و20 من الطلبة، بهدف استقصاء آرائهم حول فاعلية أساليب التقييم. تُتيح لنا هذه المنهجية الإجابة عن أسئلة البحث من خلال:

- 1- استكشاف معمق لتجارب المعلمين والطلاب.
- 2- التعرف التفاعلات اليومية داخل الصف.
- 3- صياغة توصيات تتبع من السياق التربوي الفعلي.

تحليل البيانات

في إطار تحليل البيانات النوعية، ستعتمد الباحثتان على نهج التحليل المحوري، مع التركيز على: • اكتشاف الأنماط المتكررة في الردود.

• المقارنة الدائمة بين إجابات المشاركين لتبيان الاختلافات والتشابهات

. **متغيرات الدراسة:** تُحدّد المتغيرات وفق الهدف الرئيسي، وهو استكشاف أساليب التقييم وتأثيرها على دافعية طلاب الرياضيات في المرحلة الابتدائية. سأتناول المتغير المستقل والمتغير التابع. المتغير المستقل (Independent Variable): 1. المتغير الذي يُتحكم فيه أو يُدرّس لقياس أثره على المتغير التابع؛ وفي هذه الدراسة يُمثّل بأساليب التقييم التربوي.

2 المتغير التابع (Dependent Variable)

. النتيجة أو الأثر الذي يُقاس نتيجة للمتغير المستقل؛ وفي هذه الدراسة: **دافعية الطلاب نحو تعلم الرياضيات**، والتي قد تُقاس من خلال ما يلي: إسهام الطلاب في الصف • درجة الحماس والاهتمام بالرياضيات • التحصيل الدراسي (كتأثير غير مباشر للدافعية)

تحليل النتائج

يستعرض هذا القسم نتائج الدراسة حول أساليب تقييم طلبة المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات، مستندًا إلى تحليل إجابات المعلمات المشاركات في المقابلات. اعتمدت الباحثة في تحليل البيانات على منهجية التحليل المحوري، التي تُعتبر واحدة من أكثر الأساليب النوعية استخدامًا وفاعلية في تحليل البيانات النصية. وفقًا لما أفاد به براون وكلارك (Braun & Clarke, 2019)، فإن التحليل المحوري يُمكن الباحثين من تحديد الأنماط والمواضيع الرئيسية من البيانات المجمعة بطريقة دقيقة ومنظمة، مما يعزز فهم التعقيدات المتضمنة في آراء المعلمات حول أساليب التقييم في التعليم الأساسي. تم تنظيم النتائج حسب المحاور الرئيسية للأسئلة البحثية، مع تقديم تحليل وصفي للبيانات النوعية المستخلصة من المقابلات.

المحور الأول: أساليب التقييم المستخدمة في مادة الرياضيات

أظهرت نتائج الدراسة تنوعاً في أساليب التقييم التي يستخدمها معلمو الرياضيات في المرحلة الابتدائية، حيث برزت عدة أساليب رئيسية:

الاختبارات والمهام القصيرة: أشارت غالبية المشاركين (5 معلمين) إلى استخدامهم للاختبارات والمهام القصيرة كوسيلة أساسية للتقييم. أشارت أحد المعلمات إلى أن "المهام القصيرة والاختبارات القصيرة تعتبر مفضلة لأنها تتطلب مهارات أقل، مما يسهل على الطلاب التعامل معها دون شعور بالضغط أو التوتر.

التقييم المحوسب: برز استخدام التقييم المحوسب كاتجاه واضح بين المعلمات، حيث أشارت 4 معلمات إلى استخدامهن "مهام محوسبة" كجزء من عملية التقييم. وقد عللت أحد المعلمات تفضيلها لهذا النوع بأنها "ممتعة للطلاب وتعطيه إمكانية للتصحيح" مما يجعلها فعالة ومحفزة.

التقييم التكويني: أشارت بعض المعلمات إلى أهمية التقييم التكويني، الذي "يعطي فرصة للمعلم لتصحيح المهارات الخاطئة لدى الطلبة"، مما يجعل التقييم جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلم وليس مجرد قياس للنتائج النهائية.

المزج بين التقييم التكويني والختامي أظهرت النتائج أن معظم المشاركين يرغبون في المزج بين التقييم المستمر طوال العام والتقييم الختامي، كما أشارت إحدى المشاركات: "استعمل التقييمات القصيرة طيلة فترة التعلم والتقييم النهائي في كل فصل بالإضافة للمهام القصيرة."

المحور الثاني: أساليب التقييم المفضلة وأسباب تفضيلها

ظهر خلال تحليل النتائج أن هناك أساليب مفضلة لدى المعلمات، حيث برزت الاتجاهات التالية:

تفضيل المهام القصيرة أبدى معظم المعلمات المشاركات تفضيلهن للمهام القصيرة، حيث قالت احداهن بأنها: "تشعر الطالب بالأمان" "تقلل من الضغط النفسي على الطلاب" "تسمح بتقييم مهارات محددة بشكل أكثر دقة"

تفضيل التقييمات المحوسبة أشار المعلمين المشاركون إلى أن التقييم المحوسب يتميز بكونه: "أكثر متعة وجاذبية للطلاب" "يوفر فرصة للتصحيح الذاتي والتغذية الراجعة الفورية" "يزيد من مستوى التفاعل والمشاركة"

تفضيل التقييم التكويني برز في النتائج أهمية التقييم التكويني الذي يسمح بـ: "تصحيح المهارات الخاطئة لدى الطالب" متابعة التقدم المستمر تعديل مسار التعلم بناءً على نتائج التقييم

المحور الثالث: ردود فعل الطلاب تجاه أنواع التقييم المختلفة

كشفت النتائج عن تباين في ردود فعل الطلبة تجاه أساليب التقييم المختلفة:

التباين في تفضيلات الطلاب: أشارت المعلمات إلى وجود اختلافات فردية بين الطلبة، حيث ذكرت إحدى المعلمات: "هنالك طلبة يحبون التقييم الكتابي وآخرون يحبون التقييم العملي". هذا التنوع يؤكد أهمية استخدام مجموعة متنوعة من أساليب التقييم لتلبية احتياجات جميع الطلبة.

الفروق في الدافعية بين التقييم الكتابي والعملي أظهرت النتائج أن التقييم العملي يحفز الطلبة بشكل أكبر، حيث أشارت إحدى المعلمات إلى أن "التقييم العملي يعزز حب التعلم والثقة بالنفس بينما التقييم الكتابي تكون دافعية الطلبة منخفضة وتثير القلق."

أثر الاعتياد على التقييم: أشارت النتائج إلى أن ردود فعل الطلبة قد تتغير مع الوقت، حيث ذكر أحد المشاركين أنه "في البداية يتذمرون ولكن مع مرور الوقت يقدرون مدى أهمية مراجعة المادة"، مما يشير إلى أهمية الاستمرارية والثبات في أساليب التقييم.

المحور الرابع: استراتيجيات تحويل التقييم إلى تجربة محفزة

قدم المشاركون مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التي يستخدمونها لجعل التقييم تجربة إيجابية:

استخدام الألعاب والمنافسة برز استخدام الألعاب والمنافسة كاستراتيجية فعالة، حيث أشارت إحدى المشاركات إلى استخدام "ألعاب مثل عشرة أصابع وألعاب word wall وغيرها" بالإضافة إلى "تنافس بين الطلاب وعلامات إضافية مما يجعل الطالب يستمتع بالمنافسة والمسابقة".

التدرج في مستوى الصعوبة أشارت المشاركات إلى أهمية البدء بأسئلة سهلة لبناء الثقة، كما أوضحت إحداهن: "أن يكون بداية الامتحان سهلاً ثم التنوع في مستويات الأسئلة".

تقسيم المهارات وتجزئتها اعتمدت بعض المعلمات استراتيجية "تقسيم المهارات إلى أجزاء صغيرة وتقييم كل مهارة على حدة"، مما يجعل عملية التقييم أقل إرهاقاً وأكثر تركيزاً.

إشراك الطلبة في عملية التقييم أظهرت النتائج أهمية إشراك الطلبة في عملية التقييم من خلال "تجهيز لعبة من قبل الطالب" أو السماح لهم باختيار طريقة التقييم المناسبة لهم.

المحور الخامس: تجارب استخدام الألعاب والعمل الجماعي في التقييم

كشفت النتائج عن تنوع في استخدام المعلمين للألعاب والعمل الجماعي كأساليب للتقييم:

استخدام الألعاب التعليمية أشار معظم المشاركين إلى استخدامهم للألعاب التعليمية في التقييم، سواء المحوسبة أو التقليدية، مما يضفي عنصر المتعة والتشويق على عملية التقييم.

العمل الجماعي والمجموعات أشار بعض المعلمات المشاركات إلى استخدام "تشكيل المجموعات" كاستراتيجية للتقييم، مع الإشارة إلى أهمية تنظيم المجموعات بحيث تضم "قدرات متنوعة".

إتاحة الخيارات للطلاب برز اتجاه مهم يتمثل في إعطاء الطلاب حرية اختيار أسلوب التقييم المناسب لهم، حيث ذكرت إحدى المشاركات: "أعطي للطلاب عدة اختيارات للتقييم وهو يختار أحد الطرق المناسبة له".

المحور السادس: التحديات في تطبيق أساليب التقييم الفعالة

تواجه المعلمين عدة تحديات في تطبيق أساليب التقييم الفعالة:

- القيود الزمنية: أشارت المعلمات المشاركات إلى "ضغط الوقت وتميرير المادة المطلوبة حسب المنهاج" كتحدٍ رئيسي، وكذلك مشكلة "إدارة الوقت لدى الطلاب".
- عدد الطلبة في الصف: ذكر بعض المعلمات تحدي "عدد الطلاب الكبير في الصف" كعائق يحول دون تطبيق بعض أساليب التقييم الفردية أو المخصصة.
- نقص البنية التحتية: أشارت بعض المعلمات المشاركات إلى "صعوبة في إيجاد بنية تحتية ملائمة مثل حواسيب وإنترنت" كتحدٍ يؤثر على تنفيذ التقييم المحوسب.
- تفاوت مستويات الطلبة: برز تحدي "التفاوت في المستويات بين الطلاب" كعائق يؤثر على تصميم وتنفيذ أساليب تقييم موحدة.

- تحديات العمل الجماعي: أشار بعض المشاركين إلى أن "هناك طلبة لا يرغبون في العمل مع مجموعة" وقد يواجهون ضغطاً من قبل المجموعة.

المحور السابع: التدريب على أساليب التقييم الحديثة

كشفت النتائج عن تباين في تلقي المعلمين للتدريب على أساليب التقييم الحديثة:

نقص التدريب المتخصص: أشار بعض المشاركين صراحة إلى أنهم "لا يحصلون على تدريب خاص بموضوع التقييم"، مما يشير إلى فجوة في التطوير المهني في هذا المجال.

التطوير الذاتي: أظهرت النتائج اعتماد بعض المعلمات على التطوير الذاتي، حيث ذكرت إحداهن "كمعلمة أستعمل جميع الأساليب للتقييمات وخلال مرور السنة أشارك بدورات مما يجعلني معلمة مثالية".

الاستفادة من الموارد المتاحة: أشارت بعض المعلمات المشاركات إلى استغلالهن "المواقع التعليمية" و"الألعاب" من أجل التطوير المستمر في أساليب التقييم.

المحور الثامن: التغييرات المقترحة لتعزيز دافعية الطلاب

قدم المعلمين المشاركون عدة مقترحات لتحسين نظام التقييم:

- تنوع أساليب التقييم - أكدت النتائج على أهمية التنوع في أساليب التقييم لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- إعطاء الطلاب حرية الاختيار - اقترحت بعض المعلمات المشاركات "توفير إمكانيات مختلفة للطلبة في اختيار طريقة التقييم مثل عرض شفوي أو مشروع عملي أو اختبار كتابي".
- -استخدام استطلاعات الرأي - اقترحت إحدى المعلمات المشاركات "بناء استبيان لأفحص به ما هو أكثر نوع من التقييم مناسب للمجموعة الصفية وأختاره"، مما يشير إلى أهمية إشراك الطلاب في تحديد أساليب التقييم المناسبة لهم.

تشير نتائج الدراسة إلى تنوع كبير في أساليب التقييم المستخدمة في تدريس الرياضيات للمرحلة الابتدائية، مع اهتمام واضح نحو استخدام المهمات والاختبارات القصيرة والتقييم المحوسب. كما أظهرت النتائج تفضيل المعلمات للأساليب التي تقلل من التوتر وتزيد من دافعية الطلاب، مع وجود تحديات متعددة تتعلق بالوقت والموارد وتفاوت مستويات الطلبة. تبرز أهمية التدريب المتخصص وتنوع أساليب التقييم لتلبية احتياجات جميع الطلبة.

النقاش

المحور الأول: أساليب التقييم المستخدمة في مادة الرياضيات

أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية يعتمدون بشكل ملحوظ على الاختبارات والمهام القصيرة كأحد الأساليب الأساسية في تقييم الطلبة. وقد أبدت غالبية المشاركات تفضيلاً لهذا النوع من التقييم مبررات ذلك بأن المهارات المطلوبة في هذه الاختبارات عادةً ما تكون محدودة وواضحة، مما يسهل على الطلاب فهمها والتعامل معها دون الشعور بالضغط النفسي أو التوتر. تتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات التربوية السابقة، التي أكدت أن الاختبارات القصيرة تساعد في تعزيز الفهم المرحلي للمفاهيم الرياضية، كما تتيح للمعلمين فرصة متابعة تقدم الطلاب بشكل مستمر وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم (العبدلي، 2022؛ الشمري، 2020). يُعد تقليل حجم المهارات في كل اختبار أو مهمة عاملاً مساعداً في التخفيف من القلق المرتبط بالرياضيات، وهو ما أشار إليه بعض المعلمين

المشاركين في الدراسة.

بالإضافة إلى ذلك، أظهرت نتائج الدراسة أن التقييم المحوسب أصبح أحد الأساليب البارزة التي يعتمد عليها معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية. وقد أكدت أربع معلمات استخدامهن للمهام المحوسبة ضمن عملية التقييم. كما أشارت إحدى المعلمات إلى تفضيلها لهذا النوع من التقييم إلى كونه "ممتعاً للطلاب ويمنحه إمكانية التصحيح"، مما يجعله أكثر فعالية وتحفيزاً للمتعلمين. تتفق هذه النتائج مع ما ورد في الأدبيات التربوية الحديثة، حيث أظهرت العديد من الدراسات أن التقييم المحوسب يساهم في رفع دافعية الطلاب للتعلم، ويعزز من تفاعلهم مع المادة الدراسية (أبو زيد، 2021). وتعتبر إتاحة الفرصة للطلبة لتصحيح إجاباتهم بشكل فوري عاملاً مؤثراً في تعزيز التعلم الذاتي، كما تمنح الطالب شعوراً بالإنجاز والثقة بالنفس (العتيبي، 2019).

المحور الثاني: أساليب التقييم المفضلة وأسباب تفضيلها

أبرزت نتائج الدراسة إدراك بعض معلمات الرياضيات لأهمية التقييم التكويني. حيث أشرن إلى أن هذا النوع من التقييم "يعطي فرصة للمعلم لتصحيح المهارات الخاطئة لدى الطلبة، مما يجعل التقييم جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلم وليس مجرد قياس للنتائج النهائية". ويعكس هذا التوجه فهماً حديثاً لدور التقييم في العملية التعليمية، إذ لم يعد التقييم يقتصر على قياس التحصيل النهائي، بل أصبح أداة لتحسين التعلم وتوجيهه. تتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه بلاك وويليام (Black & Wiliam 2018) حيث أكدوا أن التقييم التكويني يُمكن المعلم من تتبع تقدم الطلاب بشكل مستمر، وتقديم تغذية راجعة فورية تساعد في تصحيح الأخطاء وتطوير المهارات. إن دمج التقييم التكويني في التدريس يخلق بيئة تعليمية تفاعلية تركز على نمو الطالب وتقدمه، وليس فقط على نتائجها النهائية (Morrison، 2021).

كما أظهرت نتائج الدراسة أن معظم معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية يفضلن المزج بين التقييم التكويني (المستمر) والتقييم الختامي، مما يعكس وعياً متزايداً بأهمية التكامل بين الأساليب المختلفة للتقييم لتحقيق أهداف تعليمية أكثر شمولية وعدالة. تتفق هذه النتائج مع الأدبيات التربوية الحديثة، حيث تؤكد العديد من الدراسات أن المزج بين التقييم التكويني والختامي يوفر صورة أشمل وأكثر دقة عن تقدم الطلبة (Li & Ma، 2020) فالنقطة التكويني يتيح للمعلم متابعة تطور مهارات الطلاب وتقديم تغذية راجعة مستمرة، بينما يوفر التقييم الختامي مؤشراً عاماً على مدى تحقيق الأهداف التعليمية في نهاية الوحدة أو الفصل الدراسي (Almukhambetova & Pomeranz، 2021).

أظهرت نتائج البحث أن معظم معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية يفضلن استخدام المهمات القصيرة كأداة رئيسية للتقييم. وقد ادعت المشاركات أن هذا التفضيل يعود إلى عدة أسباب أساسية، من أهمها:

- **إشعار الطالب بالأمان:** أوضحت المعلمات أن المهمات القصيرة تخلق بيئة تعليمية يشعر فيها الطالب بالطمأنينة، حيث لا يواجه ضغوطاً كبيرة أو رهبة من الامتحانات الطويلة أو النهائية.
- **تقليل الضغط النفسي:** أكدت المشاركات أن تقسيم التقييم إلى مهام قصيرة يخفف من التوتر والقلق المرتبط بالاختبارات، مما ينعكس إيجابياً على أداء الطلاب واستعدادهم للتعلم.
- **تقييم مهارات محددة بدقة:** تسمح المهمات القصيرة للمعلم بالتركيز على مهارات أو مفاهيم معينة، ما يسهل رصد الفجوات التعليمية ومعالجتها بشكل فوري وفعال.

تشير الدراسات الحديثة إلى أن تقسيم التقييم إلى أجزاء صغيرة ومتكررة يساعد في تخفيف حدة القلق لدى الطلاب، ويعزز

من دافعتهم للمشاركة والتعلم. أظهرت دراسة لـ Thomas و Rudd (2021) أن التقييمات المتكررة تدعم التعلم الفعال وتساعد الطلاب على معالجة المعلومات بشكل أفضل. كما أن المهمات القصيرة تتيح للمعلم تقديم تغذية راجعة مستمرة وتخصيص الدعم المناسب لكل طالب، مما يؤدي إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي (Garrison & Ehringhaus, 2007).

أظهرت نتائج البحث أيضًا أن عددًا من معلمات الرياضيات يفضلن التقييم التكويني كخيار أساسي في عملية التقييم. وقد بررن هذا التفضيل بعدة أسباب تربوية وعملية، من أهمها:

- دعم التعلم المستمر: التقييم التكويني يُمكن المعلمة من متابعة تقدم الطلاب بشكل دوري وتحديد الفجوات في الفهم أو التطبيق، وبالتالي التدخل الفوري لمعالجتها.
 - تعزيز التغذية الراجعة: يوفر التقييم التكويني فرصاً متكررة لتقديم تغذية راجعة بناءة للطلاب، الأمر الذي يساعدهم على تحسين أدائهم وتطوير مهاراتهم بشكل تدريجي.
 - تشجيع المشاركة النشطة: يخلق التقييم التكويني بيئة صفية تفاعلية، حيث يصبح التقييم جزءاً من عملية التعلم وليس مجرد وسيلة لقياس النتائج النهائية، مما يزيد من دافعية الطلاب للمشاركة.
- تتوافق هذه النتائج مع ما ورد في الأبحاث السابقة حول أهمية التقييم التكويني في تحسين جودة التعليم، حيث أن التقييم التكويني يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي، ويعزز من شعور الطلاب بالثقة والقدرة على التعلم الذاتي (Wiliam, 2018). كما أشارت الأبحاث إلى أن التغذية الراجعة الفورية التي يوفرها التقييم التكويني تساهم في تطوير مهارات التفكير العليا لدى الطلاب (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

المحور الثالث: ردود فعل الطلاب تجاه أنواع التقييم المختلفة

أظهرت نتائج الدراسة وجود تباين ملحوظ في تفضيلات الطلبة تجاه أساليب التقييم المختلفة في مادة الرياضيات. فقد أشار المشاركون إلى أن بعض الطلاب يفضلون التقييم الكتابي التقليدي، بينما يفضل آخرون التقييم العملي أو التفاعلي. هذا التنوع في التفضيلات يعكس الفروق الفردية بين الطلاب من حيث أساليب التعلم، والقدرات، والميول الشخصية. تدعم هذه النتائج ما ورد في الأبحاث السابقة. فقد أكدت الدراسات أن الطلبة يختلفون في أساليب تعلمهم واستجاباتهم لأنواع التقييم المختلفة (النجار، 2021؛ Bennett, 2011). فالبعض يميل إلى التقييم الكتابي لأنه يمنحه فرصة للتفكير المنظم والتخطيط للإجابة، في حين يفضل آخرون التقييم العملي الذي يسمح لهم بالتعبير عن مهاراتهم من خلال التطبيق والممارسة (المطيري، 2019).

ترى الباحثتان أن هناك أهمية كبيرة لتنوع أساليب التقييم داخل الصف، بحيث يتمكن كل طالب من إبراز نقاط قوته وتطوير مهاراته في بيئة تعليمية داعمة. كما أن التنوع في التقييم يساهم في تحقيق العدالة وتكافؤ الفرص بين الطلبة، ويقلل من التحيز نحو أسلوب واحد قد لا يناسب جميع المتعلمين.

أوضحت نتائج الدراسة أن هناك فرقاً واضحاً في دافعية الطلبة تجاه أنواع التقييم المختلفة، حيث يميل التقييم العملي إلى تحفيز الطلاب بشكل أكبر مقارنة بالتقييم الكتابي. تتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه (النجار، 2021) حيث أظهرت الأبحاث أن التقييم العملي يوفر بيئة تعلم نشطة وتفاعلية، تساعد الطلبة على تطبيق المفاهيم بشكل عملي، مما يزيد من دافعتهم ويعزز ثقتهم بأنفسهم. يرى الباحثون أيضاً أن التقييم العملي يتيح للطلبة التعبير عن قدراتهم بطرق متنوعة، بعيداً

عن ضغوط الامتحانات التقليدية (Hattie & Timperley، 2007).

في المقابل، أظهرت الأبحاث أن التقييم الكتابي قد يسبب توتراً وقلقاً لدى بعض الطلاب، خاصة أولئك الذين يعانون من ضعف في مهارات الكتابة أو يعجزون عن التعبير عن أفكارهم بشكل جيد تحت الضغط (الشمرى، 2018؛ Rust، 2002). ترى الباحثتان أن هذا القلق قد يؤدي إلى انخفاض الدافعية للتعلم، ويؤثر سلباً على أداء الطلاب. تشير هذه النتائج إلى أهمية تحقيق التوازن بين التقييم العملي والكتابي في العملية التعليمية.

أظهرت نتائج البحث أيضاً أن ردود فعل الطلاب تجاه أساليب التقييم قد تتغير مع مرور الوقت. فقد أشار أحد المشاركين إلى أنه "في البداية يتذمرون ولكن مع مرور الوقت يقدرّون مدى أهمية مراجعة المادة"، مما يسلط الضوء على دور الاستمرارية والثبات في بناء اتجاهات إيجابية نحو التقييم. تتفق هذه النتيجة مع ما أوضحت الدراسات أن الاعتياد على التقييم المنتظم يساهم في تقليل خوف الطلبة من التقييمات، ويحولها إلى جزء طبيعي من العملية التعليمية (العنزي، 2019). مع تكرار التقييمات، يعتاد الطلاب على نمط الأسئلة ومتطلبات الأداء، مما يساعدهم على تطوير استراتيجيات فعالة للمذاكرة والمراجعة، ويعزز من ثقتهم بقدراتهم (Garrison & Ehringhaus، 2007).

ترى الباحثتان أن الاستمرارية في التقييم تتيح للطلاب إدراك الفائدة الحقيقية منه، حيث يلاحظون تحسن مستواهم الأكاديمي بفضل المراجعة المستمرة والتغذية الراجعة المتكررة، وهو ما يزيد من تقديرهم لأهمية التقييم كأداة للتعلم وليس فقط للقياس.

المحور الرابع: استراتيجيات تحويل التقييم إلى تجربة محفزة

أظهرت نتائج البحث أن استخدام الألعاب والمنافسة يُعد من أكثر الاستراتيجيات فعالية في تحويل التقييم إلى تجربة إيجابية ومحفزة للطلبة. فقد أشارت إحدى المشاركات إلى توظيف "ألعاب مثل عشرة أصابع وألعاب Word Wall وغيرها"، بالإضافة إلى "تنافس بين الطلبة وعلامات إضافية"، مما يجعل الطلاب يستمتعون بالمنافسة والمسابقة خلال التقييم. تتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه الأبحاث السابقة، حيث أكدت أن دمج الألعاب التعليمية والمنافسة في أنشطة التقييم يرفع من دافعية الطلاب، ويجعلهم أكثر تفاعلاً وانخراطاً في عملية التعلم (Bakar et al، 2020). الألعاب تخلق بيئة تعليمية ممتعة، وتساعد في تقليل التوتر المرتبط بالتقييمات التقليدية، بينما تعزز المنافسة الصحية روح التحدي والتعاون بين الطلاب (Engaging Students، 2021).

كما أكدت الباحثتان أن استخدام الألعاب في التقييم يساهم في تطوير مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، ويتيح للطلاب فرصاً متعددة لإظهار قدراتهم بطرق غير تقليدية، مما يعزز من ثقتهم بأنفسهم ويزيد من رغبتهم في المشاركة.

برزت نتائج البحث أهمية التدرج في مستوى صعوبة أسئلة التقييم، حيث أشرن المشاركات إلى ضرورة البدء بأسئلة سهلة لبناء ثقة الطلاب بأنفسهم، ثم التنوع في مستويات الأسئلة تدريجياً. تتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه (الخطيب، 2021) حيث أكد أن البدء بالأسئلة السهلة يساعد على تقليل القلق والتوتر لدى الطلاب، ويمنحهم شعوراً بالإنجاز والثقة منذ بداية التقييم. كما أن التدرج في مستوى الصعوبة يُمكن جميع الطلاب من المشاركة، ويتيح للمعلم فرصة تقييم مستويات التفكير المختلفة، من المعرفة والفهم إلى التحليل والتطبيق (الرفاعي، 2021).

هذا الأسلوب يعزز دافعية الطلبة للاستمرار في حل الأسئلة، ويشجعهم على مواجهة التحديات بثقة أكبر، خاصة إذا شعروا بالنجاح في البداية. كما يتيح للمعلم رصد الفروق الفردية في الأداء بسهولة أكبر.

أظهرت نتائج البحث أن بعض معلمات الرياضيات اعتمدن استراتيجيات تقسيم المهارات إلى أجزاء صغيرة وتقييم كل مهارة على حدة، مما يجعل عملية التقييم أقل إرهاقاً وأكثر تركيزاً لكل من الطالب والمعلم. تتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه الأبحاث السابقة، حيث أكدت أن تجزئة المهارات تساعد في تقليل العبء النفسي على الطلاب، وتجعل التقييم أكثر وضوحاً وفاعلية (الهاللي، 2020). إذ أن التركيز على مهارة واحدة في كل مرة يتيح للطلاب فرصة إتقانها دون تشتيت، ويساعد المعلم على تقديم تغذية راجعة دقيقة ومحددة، مما يعزز من فرص التحسن المستمر (العمرى، 2018).

أحد الأمور المميزة التي ظهرت في نتائج البحث هي أهمية إشراك الطلبة في عملية التقييم، سواء من خلال تكليفهم بـ "تجهيز لعبة من قبل الطالب" أو السماح لهم باختيار طريقة التقييم التي تناسبهم. تدعم الأبحاث السابقة هذا الأمر، حيث تؤكد الدراسات أن مشاركة الطلبة في اتخاذ قرارات التقييم تعزز من شعورهم بالمسؤولية والاستقلالية، وتزيد من انخراطهم في عملية التعلم (الحمادي، 2021). كما أن إتاحة الفرصة للطلبة لاختيار أو تصميم أدوات التقييم تجعلهم أكثر تقبلاً للتقييم، ويقلل من القلق المرتبط به، لأنهم يشعرون بأن لديهم دوراً فاعلاً في العملية التعليمية (سعيد، 2019).

المحور الخامس: تجارب استخدام الألعاب والعمل الجماعي في التقييم: من خلال البحث نتج أن جميع معلمات الرياضيات يستخدمن الألعاب التعليمية، سواء المحوسبة أو التقليدية، كوسيلة لتقييم الطلاب. وقد أضفى هذا الأسلوب عنصر المتعة والتشويق على عملية التقييم، مما ساهم في زيادة دافعية الطلاب وانخراطهم في الأنشطة الصفية. دعمت بعض الأبحاث الأجنبية هذا الأمر حيث أظهرت أن دمج الألعاب التعليمية في التقييم يعزز من تفاعل الطلاب، ويقلل من القلق المرتبط بالاختبارات التقليدية، كما يطور مهارات التفكير العليا وحل المشكلات (Plass et al، 2015). وتؤكد الأبحاث أن الألعاب التعليمية تتيح للطلاب فرصاً متعددة للتعلم النشط، وتوفر تغذية راجعة فورية تساعد على تحسين أدائهم (De Freitas، 2018).

كما وأضافت أبحاث أخرى إلى أن الألعاب المحوسبة التفاعلية تزيد من انخراط الطلاب وتدعم الفروق الفردية بينهم، حيث يمكن تصميم الألعاب لتناسب مستويات مختلفة من المهارات والقدرات (Qian & Clark، 2016).

أحد نتائج الدراسة تشير أن بعض معلمات الرياضيات يستخدمن تشكيل المجموعات كاستراتيجية للتقييم، مع التأكيد على أهمية تنويع قدرات الطلبة داخل كل مجموعة. يهدف هذا الأسلوب إلى تعزيز التعاون وتبادل الخبرات بين الطلاب، وجعل التقييم أكثر شمولية وعدالة. تتوافق هذه النتائج مع الأبحاث السابقة التي تؤكد أن التقييم الجماعي أو التقييم القائم على العمل التعاوني يعزز من مهارات التواصل، التفكير النقدي، وحل المشكلات لدى الطلاب (Gillies، 2016). كما تشير الدراسات إلى أن تنويع القدرات داخل المجموعات يتيح للطلاب ذوي الأداء الأقل الاستفادة من زملائهم، بينما يطور الطلاب المتفوقون مهارات القيادة والتوجيه (Johnson & Johnson، 2014). بالإضافة إلى ذلك، أوضحت الأبحاث أن العمل الجماعي في التقييم يخلق بيئة تعليمية داعمة، ويزيد من دافعية الطلبة للمشاركة والتعلم، خاصة عندما يشعر كل فرد بأن مساهمته ذات قيمة (Slavin، 2015).

أظهرت نتائج البحث وجود توجه متزايد بين المعلمات نحو إعطاء الطلاب حرية اختيار أسلوب التقييم المناسب لهم، حيث ذكرت إحدى المشاركات: "أعطِ للطلاب عدة اختيارات للتقييم وهو يختار إحدى الطرق المناسبة له". يعكس هذا التوجه فهماً عميقاً للفروق الفردية بين الطلاب، وأهمية تمكينهم من اتخاذ قرارات تتعلق بتعلمهم. أكدت أحد الدراسات أن توفير خيارات التقييم يعزز من دافعية الطلاب، ويزيد من شعورهم بالاستقلالية والمسؤولية عن تعلمهم (Brookhart، 2013). كما تشير دراسة أخرى إلى أن إتاحة الخيارات تُمكن الطلاب من اختيار الأساليب التي تتناسب مع نقاط قوتهم وأنماط تعلمهم، مما يؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي وتقليل القلق المرتبط بالتقييم (Patall et al، 2010). بالإضافة إلى ذلك،

أوضحت الأبحاث أن المرونة في التقييم تتيح للمعلم جمع بيانات أكثر شمولية عن قدرات الطلاب، وتوفر فرصاً متعددة لإظهار المهارات والمعرفة (Tomlinson)، (2014).

المحور السادس: التحديات في تطبيق أساليب التقييم الفعالة.

تشير النتائج المستخلصة من الدراسة إلى أن التحديات التي تواجه المعلمين في تطبيق أساليب التقييم الفعالة تتطلب اهتماماً خاصاً، حيث تؤثر هذه التحديات بشكل كبير على جودة التعليم. تُعتبر القيود الزمنية إحدى القضايا المحورية، حيث أشار المعلمون إلى أن ضغط الوقت يتداخل مع إمكانية تنفيذ التقييمات بشكل فعال. أكدت دراسة سميث وفورد (Smith & Ford)، (2018) أن الوقت المحدود يُعيق قدرة المعلمين على تقديم التغذية الراجعة اللازمة، مما يؤدي إلى تقليل فعالية عملية التعلم.

علاوةً على ذلك، يُعتبر عدد الطلاب الكبير في الصف عائقاً رئيسياً آخر، حيث يتطلب تقديم تقييمات فردية مخصصة موارد إضافية. وفقاً ل(كارتر، 2020)، فإن كثافة الصفوف تُشكل تحدياً كبيراً، حيث يجد المعلمون صعوبة في تقديم الدعم الفردي المطلوب لكل طالب، مما يزيد من التوتر ويقلل من فعالية التعلم.

أضف إلى ذلك، نقص البنية التحتية يُعتبر عائقاً خطيراً يؤثر سلباً على تطبيق التقييمات المحوسبة. كما أشار (البدري، 2019) في دراسته إلى أن المعدات غير الكافية مثل الحواسيب الجيدة أو الإنترنت تؤثر سلباً على قدرة الطلاب على استخدام أدوات التقييم التفاعلية الحديثة.

تفاوت مستويات الطلبة يُعد أيضاً أحد التحديات الأساسية التي تؤثر على تصميم وتنفيذ أساليب تقييم موحدة، حيث يحتاج المعلمون إلى استراتيجيات مرنة تلبي احتياجات الطلاب المختلفة. ووفقاً لدراسة (العتيبي، 2021)، فإن الفجوات في التحصيل تؤثر على فعالية التقييمات الموحدة، مما يتطلب من المعلمين توفير أساليب بديلة حسب مستويات الطلاب.

أخيراً، فإن تحديات العمل الجماعي تعكس أيضاً مشكلة حقيقية في الصفوف الدراسية. يتفق العديد من الباحثين مثل (مارتن، 2022) على أن عدم رغبة بعض الطلاب في المشاركة في الأنشطة الجماعية تخلق بيئة تعليمية غير متوازنة، مما يتطلب تقديم دعم نفسي واجتماعي لتعزيز التعاون بين الطلاب.

بناءً على هذه النتائج، تبدو الحاجة ملحة لتطوير برامج تدعم المعلمين في تجاوز هذه التحديات من خلال تدريب مستمر وتوفير الموارد اللازمة.

المحور السابع: التدريب على أساليب التقييم الحديثة.

تكشف النتائج المستخلصة من الدراسة عن وجود فجوة في تدريب المعلمين على أساليب التقييم الحديثة، مما يُعتبر تهديداً فعلياً لجودة التعلم وفعالية التعليم. يقول (درويش، 2020) إن نقص التدريب المتخصص يعد من العوامل المؤثرة بشكل كبير على قدرة المعلمين في تطبيق أساليب تقييم فعالة، وبالتالي، يتطلب الأمر استراتيجيات واضحة للتطوير المهني تستهدف وتُخصص لهذا المجال.

من الجهة الأخرى، يظهر أن اعتماد بعض المعلمات على التطوير الذاتي يُشير إلى رغبة قوية في تحسين أدائهن المهني. كما يشير (العاني، 2019) إلى أن المعلمين الذين يجربون أساليب التعليم الجديدة ويشاركون في الدورات التدريبية يُظهرون تحسناً ملحوظاً في مهاراتهم وكفاءاتهم. ومن خلال ذلك، ينمو لديهم الشعور بالثقة في استخدام أساليب التقييم الحديثة.

إضافة إلى ذلك، يعكس استغلال المعلمات للموارد المتاحة مثل المواقع التعليمية والألعاب التحفيزية رغبة في الابتكار والتطوير في أساليب التقييم. توضح دراسة (قاسم، 2021) أن دمج التكنولوجيا في عملية التعليم والتقييم يمكن أن يسهم في زيادة فعالية التقييم ويعزز من تفاعل الطلاب ودافعيتهم نحو التعلم.

لذا، فإن هناك حاجة ماسة لتفعيل برامج للتدريب المتخصص تشمل الأساليب الحديثة في التقييم، لتزويد المعلمين بالأدوات الضرورية التي تمكنهم من التعامل بكفاءة مع احتياجات الطلاب المختلفة. والنتيجة سيكون تحسين جودة التعليم بشكل عام، وتلبية توقعات المجتمع واحتياجاته المتزايدة.

المحور الثامن: التغييرات المقترحة لتعزيز دافعية الطلاب

تشير النتائج التي قدمها المعلمون حول تغيير أساليب التقييم لتعزيز دافعية الطلاب إلى أهمية تنوع استراتيجيات التقييم في تحسين تجربة التعلم. تشير الأبحاث الحديثة إلى أن استخدام أساليب تقييم متنوعة يساعد في تلبية احتياجات الطلاب الفريدة، مما يعزز دافعيتهم ويزيد من مشاركتهم الفعالة داخل الصف. وفي هذا السياق، تُظهر الدراسات أن إتاحة الخيار للطلاب في أساليب التقييم المختلفة يُعد استجابة فعالة للفروق الفردية، ويساهم في تعزيز انخراطهم ودافعيتهم نحو التعلم. (Han & Liu، 2020)

بالإضافة إلى ذلك، تُظهر نتائج الدراسة أهمية استخدام استطلاعات الرأي كأداة لتحديد أساليب التقييم المناسبة. تؤكد الأبحاث الحديثة أن إشراك الطلاب في صياغة وتصميم جوانب التقييم يمكن أن يعزز شعورهم بالملكية تجاه العملية التعليمية ويزيد من دافعيتهم (Price et al.، 2021). مع ذلك، تواجه المدارس تحديات في تنفيذ هذه الاستراتيجيات، مثل قيود الوقت والموارد. تظهر الأبحاث أن التدريب المتخصص للمعلمين يعد ضرورياً لتطوير كفاءتهم في استخدام أساليب تقييم متنوعة وفعالة لتلبية احتياجات جميع الطلاب (Xu & Brown، 2016).

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثتان ما يلي:

- 1-تبني مقاربات تقييمية شاملة ومتكاملة، تدمج بفاعلية بين التقييم التكويني والختامي، مع تفضيل الأساليب الشفهية والعملية على الكتابية لتعزيز دافعية الطلاب وثقتهم بأنفسهم.
- 2- دمج التقنيات الرقمية والتلعيب (Gamification) في التقييم، لما لها من دور محفز في زيادة تفاعل الطلاب ومشاركتهم، مع توفير البنية التحتية والموارد اللازمة.
- 3- تمكين الطلاب في عملية التقييم عبر تعزيز التقييم الذاتي وتقييم الأقران، وإتاحة خيارات متنوعة في أساليب التقييم لتنمية مسؤوليتهم ووكالتهم الذاتية.
- 4-تصميم تقييمات تقلل القلق وتزيد الحماس، من خلال استخدام المهمات القصيرة، والتدرج في الصعوبة، ودمج المنافسة البناءة والتعاون، لخلق بيئة تعليمية داعمة.
- 5-تطوير القدرات المهنية للمعلمين من خلال برامج تدريب متخصصة ومستمرة في أساليب التقييم الحديثة (الرقمي والتكويني)، ودعم مبادراتهم الذاتية، ومعالجة التحديات البنيوية (مثل ضيق الوقت وكثافة الفصول ونقص البنية التحتية) لتحسين ممارساتهم.
- 6-ترسيخ مبدأ التغذية الراجعة الفورية والمستمرة للطلاب، لدورها الحاسم في تعزيز ثقتهم وتحفيزهم لتحسين الأداء، وترسيخ

أهمية التقييم كجزء من مسيرتهم التعليمية.

7- تجزئة المهارات المعقدة إلى مكونات أصغر والاعتماد على التقييم الجزئي، لجعل عملية التقييم أكثر تركيزاً وأقل إرهاقاً، ورصد تقدم الطلاب بدقة أكبر.

انطلاقاً من النتائج التي أبرزت أهمية التدريب المتخصص للمعلمين في تطبيق أساليب التقييم الحديثة، ومع الأخذ في الاعتبار التحديات التي يواجهونها (مثل القيود الزمنية ونقص البنية التحتية)، يُوصى بإجراء دراسة تكميلية تركز على فعالية برامج التنمية المهنية المصممة خصيصاً لدعم المعلمين في إتقان وتطبيق استراتيجيات التقييم المبتكرة والمحفزة في تدريس الرياضيات للصفوف الابتدائية.

المراجع العربية

- أبو أسعد، ص. (2024). أساليب تدريس الرياضيات. المدونة العربية للنشر العلمي.
- أبو جادو، ص. (2014). علم النفس التربوي. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو زيد، ر. م. (2021). أثر التقييم المحوسب على دافعية الطلاب في مادة الرياضيات. مجلة التربية الرقمية، 8(1)، 115-132.
- أبو زيد، س. (2021). التعليم الرقمي وأثره على دافعية الطلاب. مجلة البحوث التعليمية، 7(4)، 112-126.
- أبو زينة، ف. (2010). تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها. دار وائل للنشر.
- أحمد، ي. (2020). تأثير أساليب التقييم المتنوعة على دافعية الطلاب في مادة الرياضيات. (دراسة غير منشورة).
- الأسود، ب.، & ويليام، د. (2018). داخل الصندوق الأسود: رفع مستوى التحصيل من خلال التقييم التكويني. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- البداح، م. (2022). ما وراء المعرفة في الرياضيات: استراتيجيات وأنشطة. دار طويق للنشر.
- البدري، س. (2019). تأثير التكنولوجيا والبنية التحتية على التعليم. مجلة التعليم والتكنولوجيا، 14(2)، 45-60.
- البلوشي، س. ح. (2021). استراتيجيات التقييم الشامل في تدريس الرياضيات. مجلة البحوث التربوية، 16(3)، 123-140.
- الجمري، م. ن. (2018). القلق المرتبط بالاختبارات الكتابية لدى طلاب المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية، 12(3)، 142-158.
- الحربي، ح. س. ع. (2020). دور معلم الرياضيات في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي الرياضيات. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 36(12)، 191-220.
- الحربي، س. (2022). التكامل بين أنواع التقويم التربوي لتحسين نواتج التعلم. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 14(2)، 124-147.

- الحربي، ط. (2019). أثر استخدام التقويم التكويني على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 8(3)، 65-82.
- الحربي، م. ع. (2018). دور التقييم التكويني في تطوير العملية التعليمية. *مجلة العلوم التربوية*، 10(2)، 55-73.
- الحمادي، ف. م. (2021). أثر إشراك الطلاب في التقييم على دافعتهم للتعلم. *مجلة التربية الحديثة*، 21(1)، 99-115.
- الحمادي، ع. (2021). أثر مشاركة الطلاب في تقييم أدائهم على دافعتهم للتعلم. *مجلة التعليم*، 23(4)، 34-45.
- الخالد، م. س. (2020). أثر الألعاب التعليمية على دافعية الطلاب في التقييم. *مجلة التربية والتقويم*، 14(2)، 101-118.
- الخالدي، ف. م. (2021). أثر تنوع أساليب التقييم على تحصيل الطلاب في المرحلة الابتدائية. *مجلة التربية الحديثة*، 19(1)، 99-115.
- الخالدي، س. (2020). استراتيجيات التقييم البديل في الرياضيات. مكتبة المتنبى.
- الخالدي، س. (2022). استراتيجيات التقييم الأصيل في تعليم الرياضيات. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الخليفة، ح. (2018). *التقويم التربوي: مفهومه، أنواعه، وأدواته*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الخطيب، م. ع. (2020). أثر المهمات القصيرة على تخفيف القلق لدى الطلاب في مادة الرياضيات. *مجلة التربية الحديثة*، 18(2)، 65-82.
- الدوسري، ر. (2019). *استراتيجيات التقييم الحديثة في الرياضيات*. مكتبة الرشد.
- درويش، م. (2020). تأثير التدريب المهني على تحسين مهارات المعلمين في التقييم. *مجلة العلوم التربوية*، 12(2)، 15-30.
- الزعبي، ع. (2020). *تقييم تعلم الرياضيات: استراتيجيات حديثة*. دار وائل للنشر.
- الزهراني، ع. (2021). نماذج وأساليب التقويم التربوي الحديثة. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الزهراني، ن. س. (2020). أثر التقييم التكويني في تحسين تعلم الطلاب في مادة الرياضيات. *مجلة التربية المعاصرة*، 12(4)، 201-220.
- الرفاعي، ن. س. (2021). استراتيجيات إعداد الاختبارات الفعالة في التعليم الابتدائي. *مجلة التربية الحديثة*، 20(1)، 102-119.
- سالم، ر. ك. (2019). استراتيجيات التقييم الفعال في التعليم الابتدائي. *مجلة العلوم التربوية*، 13(1)، 110-128.

- سالم، ر. ك. (2021). الاعتياد على التقييم وأثره في تحسين الأداء الأكاديمي لدى الطلاب. *مجلة العلوم التربوية*، 15(1)، 121-136.
- سعيد، أ. م. (2019). أثر التدرج في صعوبة الأسئلة على أداء الطلاب في الاختبارات. *مجلة القياس والتقييم التربوي*، 13(2)، 56-73.
- سعيد، أ. م. (2019). التقييم التشاركي في التعليم الابتدائي: فرص وتحديات. *مجلة العلوم التربوية*، 13(2)، 56-73.
- سليمان، ر. ع. (2019). الفروق الفردية بين الطلاب وأثرها في اختيار أساليب التقييم. *مجلة العلوم التربوية*، 15(3)، 134-150.
- سميث، ج.، &فورد، ه. (2018). تأثير الوقت على جودة التعليم والتقييم. *التعليم في القرن الحادي والعشرين*، 9(4)، 150-165.
- السويدي، ع. م. (2022). فعالية المزج بين التقييم التكويني والختامي في التعليم الابتدائي. *مجلة تقييم التعليم*، 9(1)، 88-105.
- الشرعة، و. خ. (2021). درجة ممارسة معلمي الرياضيات لأساليب التقويم البديل في التعلم عن بعد ومعوقات ممارستها من وجهة نظرهم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 29(2)، 369-398.
- الشمري، ل. (2022). دافعية الطلاب نحو تعلم الرياضيات استراتيجيات التقييم الفعال. *دار اليازوري العلمية*.
- الشمري، م. ن. (2020). أثر الاختبارات القصيرة على تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات. *مجلة التربية الحديثة*، 15(2)، 45-62.
- الشمري، ر. (2018). القلق المرتبط بالتقييم وأثره على تحصيل الطلاب. *مجلة الإعلام التربوي*، 10(3)، 55-68.
- الشهري، ع. (2021). التقييم البنائي في تعليم الرياضيات. *مكتبة الرشد*.
- العبدلي، م. (2022). أساليب التقييم في العملية التعليمية. *مجلة العلوم التربوية*، 14(2)، 45-60.
- العبدلي، س. ع. (2022). أساليب التقييم في التعليم الابتدائي. *دار النشر العربية*.
- العتيبي، س. ف. (2019). التقييم الإلكتروني في التعليم الابتدائي: المزايا والتحديات. *مجلة العلوم التربوية*، 14(3)، 77-94.
- العتيبي، ن. (2018). فاعلية استراتيجيات التقويم البديل في تنمية التفكير الرياضي والدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 19(2)، 225-248.
- العتيبي، ن. (2019). تأثير التقييم المحوسب على التعلم الذاتي. *مجلة الدراسات التربوية*، 13(1)، 88-100.
- العتيبي، ن. (2021). التعليم المتمايز في الرياضيات وعلاقته بالتقييم المستمر. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، 14(2)، 67-92.

- العتيبي، م. (2021). التفاوت في مستويات الطلاب وأثره على أساليب التقييم. *مجلة البحوث التربوية*، 10(3)، 115-100.
- الغنزي، ف. م. (2019). أثر التقييم المستمر على اتجاهات الطلاب نحو التعلم. *مجلة التربية الحديثة*، 17(2)، 93-77.
- الغنزي، م. (2019). دور التغذية الراجعة في تحسين التعلم الذاتي لدى الطلاب. *المجلة الأردنية في التربية*، 5(1)، 20-10.
- الغنزي، م. (2022). أثر استخدام التقييم المستمر على الدافعية والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، 19(3)، 202-178.
- العمري، ح. (2021). تأملات المعلمين حول ممارسات التقييم المستمر في تدريس الرياضيات. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 19(3)، 201-175.
- العمري، ف. (2020). *معايير وأساليب التقييم التربوي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العمري، م. ن. (2018). استراتيجيات التقييم الجزئي ودورها في دعم الفروق الفردية. *مجلة العلوم التربوية*، 14(3)، 135-120.
- العمري، ن. (2021). *التقويم المتكامل في الرياضيات: رؤية عصرية*. دار الحامد.
- الغامدي، م. (2022). *أدوات التقييم البنائي في الرياضيات: دليل تطبيقي*. دار المسيرة.
- كارتر، ل. (2020). تحديات التعليم في الصفوف الكبيرة. *مجلة التعليم المعاصر*، 13(1)، 85-75.
- الكواري، ف. (2020). *التقييم من أجل تعلم الرياضيات*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- المالكي، م. (2019). أثر استخدام التقييم المستمر على دافعية التعلم ومستوى التحصيل في الرياضيات. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 11(2)، 168-143.
- مارتن، ج. (2022). العمل الجماعي وأهميته في التعليم. *مجلة الدراسات الاجتماعية*، 18(3)، 42-30.
- المرصد، م. ت. (2024). تحديات التحول الرقمي في التعليم المدرسي: دراسة ميدانية. *مجلة التربية الحديثة*، 18(1)، 72-55.
- مروة، ح. (2019). فعالية التقييم المستمر في تعزيز تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات. (دراسة غير منشورة).
- مغاوري، أ.، & أبو الحم، م. (2024). أثر تفاعل الدافعية الأكاديمية [الداخلية/الخارجية] مع نمط الأسئلة السابرة بالمحاضرة الإلكترونية في التحصيل لدى طلاب المعاهد العليا. *Journal of Research in Specific Education Fields-JRSEF*، 36(2).
- المطيري، أ. (2019). فعالية التقييم العملي في تعليم الرياضيات. *المجلة العربية للتربية*، 8(2)، 30-22.

- نادية، م. (2020). فاعلية الأدوات الإلكترونية للتقييم في تعزيز دافعية طلاب مادة الرياضيات. (دراسة غير منشورة).
- نعيمة، د.، & بوبكري، ل. (2018). الدافعية الداخلية للتعلم: مفهوما وأنواعها وأهم النظريات المفسرة لها. جامعة تيزيوزو.
- نور، ف.، مانيا، س.، أمين، ب.، & وحيد، ف. ن. أ. (2025). مراجعة منهجية لأبحاث تجريبية وشبه تجريبية في نماذج التعلم القائمة على التكنولوجيا لتحسين محو الأمية العددية في السياق الإندونيسي *Jurnal Pendidikan Progresif*، 15(4)، 2163-2189.
- الهلالي، ر. (2020). أهمية التقييم التكويني في تحسين التحصيل الدراسي. *مجلة التربية المعاصرة*، 15(3)، 78-92.
- الهلالي، س. ع. (2020). أثر تجزئة المهارات في تحسين أداء الطلاب في التقييمات الصفية. *مجلة التربية العملية*، 16(2)، 88-104.
- يوسف، ع. ج. (2018). المنافسة الصفية وأثرها في تحفيز الطلاب أثناء التقييم. *مجلة العلوم التربوية*، 11(4)، 85-98.

English References

- Alcantara, A. (2019). Oral and written numeracy assessment tools and e-games as an approach in teaching mathematics. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(12), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0139-8>
- Alt, D. (2023). Assessing the benefits of gamification in mathematics for student gameful experience and gaming motivation. *Computers & Education*, 200, 104806. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104806>
- Almukhambetova, K., & Pomeranz, M. (2021). Enhancing student learning through feedback: The role of formative assessment in educational success. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(3), 361-373. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1750743>
- Bakar, A. B., Ahmad, N. H., & Omar, A. (2020). Gamification in education: Enhancing student engagement. *International Journal of Learning and Teaching*, 12(1), 20-29. <https://doi.org/10.18178/ijlt.12.1.20-29>
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513978>
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Crown House Publishing.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Sage.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage. <https://doi.org/ISBN-13: 978-1506386706>
- De Freitas, S. (2018). Are games effective learning tools? A review of educational games. *Educational Technology & Society*, 21(2), 74–84.
- Duncan, T. G., & McKeachie, W. J. (2005). *The making of a teacher: What the research says about teaching and learning*. *Educational Psychologist*, 40(3), 119–130. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4003_2
- Espinoza, R., & Schneider, B. (2022). Cultural responsiveness in assessment: Addressing diversity in educational measurement. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 41(2), 67–83.
- Faber, J. M., Luyten, H., & Visscher, A. J. (2017). The effects of a digital formative assessment tool on mathematics achievement and student motivation: Results of a randomized experiment. *Computers & Education*, 106, 83–96. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.001>
- Fink, A. D., & Chang, C. Y. (2020). Authentic assessment and student motivation: Effects on academic achievement and interest in science. *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 691–708.
- Garrison, C., & Ehringhaus, M. (2007). *Formative and summative assessment in the classroom*. ASCD.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Grootenboer, P., & Marshman, M. (2016). *Mathematics, affect and learning: Middle school students' beliefs and attitudes about mathematics education*. Springer.
- Guskey, T. R. (2018). On (not) designing a system of teacher evaluation. *Phi Delta Kappan*, 99(8), 16–20. <https://doi.org/10.1177/0031721719894690>
- Harlen, W., & Crick, R. D. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10(2), 169–207.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Higgins, R., & McMillan, J. (2021). *The impact of digital assessment tools on student motivation in STEM education*. (Unpublished study).
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841–851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (Eds.). (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. National Academies Press.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). Sage.
- Li, L., & Ma, X. (2020). The relationship between formative assessment and student engagement: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 32(1), 1–47. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09512-5>

- Linnenbrink-Garcia, L., Wormington, S. V., Harley, J. M., & Hulleman, C. S. (2016). *Motivation and emotion in learning: Research on contemporary issues*. *Educational Psychologist*, 51(3), 325–344.
- McMillan, J. H. (2007). *Formative classroom assessment*. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 26(1), 37–44.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Middleton, J. A., & Spanias, P. A. (1999). *Motivation for achievement in mathematics: Findings, generalizations, and criticisms of the research*. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(1), 65–88.
- Morrison, D. (2021). *The role of formative assessment in enhancing student motivation in the classroom*. *International Journal of Educational Research*, 112, 101853. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101853>
- National Council of Teachers of Mathematics. (2020). *Principles to actions: Ensuring mathematical success for all*.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). *Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice*. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). *The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings*. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270–300. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.270>
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). *Foundations of game-based learning*. *Educational Psychologist*, 50(4), 258–283. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>
- Pulfrey, C., Buchs, C., & Butera, F. (2011). *Why grades engender performance-avoidance goals: The mediating role of autonomous motivation*. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 683–700.
- Qian, M., & Clark, K. R. (2016). *Game-based learning and 21st century skills: A review of recent research*. *Computers in Human Behavior*, 63, 50–58. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.023>
- Rakoczy, K., Harks, B., Klieme, E., Blum, W., & Hochweber, J. (2013). *Written feedback in mathematics: Mediated by students' perception, moderated by goal orientation*. *Learning and Instruction*, 27, 63–73.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (2007). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Rust, C. (2002). *The impact of assessment on student learning*. *Active Learning in Higher Education*, 3(2), 145–158. <https://doi.org/10.1177/1469787402003002004>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Sadler, D. R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Pearson.

- Slavin, R. E. (2015). *Cooperative learning in elementary schools*. *Education* 3-13, 43(1), 5–14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.963370>
- Smith, J., & Ford, H. (2018). *The impact of time on the quality of education and assessment*. *Education in the Twenty-First Century*, 9(4), 150-165.
- Stiggins, R., & Chappuis, J. (2012). *An introduction to student-involved assessment for learning* (6th ed.). Pearson.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Wiliam, D. (2018). *Embedded formative assessment*. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(1), 37-54. <https://doi.org/10.1007/s11092-017-9283-z>
- Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). *Teacher assessment literacy and practice: A review of the empirical literature*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(3), 303-327.

عنوان البحث

**أثر الرضا الوظيفي على الولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس: دراسة حالة جامعة
الدنج 2023 _ 2024م**

التجاني نقطة أسوم¹، يونس موسى عيسى¹، بخيتة علي إسماعيل¹

¹ قسم الإدارة العامة، كلية الدراسات الاقتصادية والاجتماعية، جامعة الدنج، السودان.
HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/64>
المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/64>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى تقصي أثر الرضا الوظيفي في تعزيز الولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج خلال الفترة (2023-2024م)، مع التركيز على الأبعاد الأكثر تأثيراً مثل الأجور والمرتبات، التدريب، المشاركة في اتخاذ القرار، وتهيئة بيئة العمل. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة مكونة من (40) عبارة وفق مقياس ليكرت الخماسي، ووزعت على عينة عشوائية منتظمة بلغت (91) عضواً، استُعيد منها (80) استبانة صالحة للتحليل باستخدام برنامج (SPSS). أظهرت نتائج التحليل وجود علاقة طردية قوية ودالة إحصائية بين الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي ($R=0.768$)، كما بينت أن الرضا الوظيفي يفسر نسبة معتبرة من التغير في الولاء التنظيمي. وتوصلت الدراسة إلى أن تحسين الأجور بصورة دورية، وتفعيل برامج التدريب المستمر، وتوسيع مشاركة أعضاء هيئة التدريس في القرارات، وتوفير بيئة عمل محفزة؛ كلها عوامل تسهم في رفع مستويات الولاء، وتعزيز الإبداع، وتحسين جودة الأداء الأكاديمي والإداري والخدمي. وأوصت الدراسة بضرورة مراجعة هياكل الأجور والمرتبات بما يتناسب مع تكاليف المعيشة، وتبني برامج تدريب داخلية وخارجية منتظمة، وتطبيق حوافز مادية ومعنوية عادلة، وتهيئة بيئة جامعية داعمة لرعاية المبدعين والمبتكرين بما يحقق الاستقرار والتميز المؤسسي.

الكلمات المفتاحية: الرضا الوظيفي، الولاء التنظيمي، الأجور والمرتبات، التدريب، بيئة العمل.

RESEARCH TITLE

The Effect of Job Satisfaction on Organizational Loyalty among Faculty Members: A Case Study of the University of Dilling (2023–2024)**Abstract**

This study investigates the effect of job satisfaction on organizational loyalty among faculty members at the University of Dilling during the period 2023–2024. It focuses on key dimensions of job satisfaction, including wages and salaries, training, participation in decision-making, and the work environment. The study adopted a descriptive–analytical approach and employed a questionnaire consisting of 40 items based on a five-point Likert scale. The questionnaire was distributed to a systematic random sample of 91 faculty members, of which 80 valid responses were retrieved and analyzed using SPSS. The results revealed a strong, positive, and statistically significant relationship between job satisfaction and organizational loyalty ($R = 0.768$), indicating that job satisfaction explains a substantial proportion of the variance in organizational loyalty. The findings further showed that improving salary structures, providing continuous training, enhancing faculty participation in decision-making, and creating a supportive work environment significantly contribute to strengthening organizational loyalty, fostering creativity, and improving academic, administrative, and service performance. The study recommends regularly reviewing wage and salary structures in line with living costs, adopting continuous internal and external training programs, implementing fair material and moral incentive systems, and providing a motivating university environment that supports creativity and institutional excellence.

Key Words: Job satisfaction, Organizational loyalty, Wages and salaries, Training, Work environment.

مقدمة:

يعتبر الرضا الوظيفي من الموضوعات التي نالت أو حظيت بأهمية كبيرة من قبل الباحثين والدارسين و المهتمين في مجالات الإدارة والسلوك التنظيمي وعلم النفس، لذلك تسعى المؤسسات المتطورة إلى تنمية وتطوير العلاقات بينها وبين أفرادها العاملين، و ذلك لضمان إستمرار القوة العاملة ذات الكفاءة العالية و زيادة الولاء والسلوك الانتمائي لدى العاملين نحو تلك المؤسسات. و أن الولاء التنظيمي يعتبر نمطاً مهماً من أنماط الربط بين المؤسسة والأفراد العاملين بها، وهو يعني تطابق أهداف الفرد مع أهداف هذه المؤسسة، وهو نتاج قياس مدى التوافق والتطابق بين الأفراد من جهة، والمؤسسات من جهة أخرى، إذا أمعنا النظر في العلاقة بين الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي نجد أن هنالك ارتباطاً وثيقاً بينهما، ولأنهما مرتبطان بالمواقف والاتجاهات التي تحدث في العمل، ولذلك الولاء التنظيمي يمثل موقفاً ثابتاً نسبياً عبر الوقت، في حين أن الرضا الوظيفي يمثل مفهوماً أقل إستقراراً وأسرع تشكيلاً من الولاء التنظيمي، فإن العلاقة بينهما تظهر في زيادة شعور الأفراد بالرضا والولاء إتجاه وظائفهم أولاً، ومن ثم عن مؤسساتهم ثانياً، مما يساعد ذلك على تقبلهم لأي تغيير يكون في صالح المؤسسة. وأن الرضا الوظيفي وجد عناية بالغة من جانب الباحثين والدارسين في عدد من المجالات أو التخصصات المختلفة، وفقاً لهذه الإهتمامات تكونت جملة متباينة لهذه التعريفات لمصطلح الرضا الوظيفي، الأمر الذي جعل تحديد تعريف متفق عليه أمراً معقداً، مما زاد التعقيد هو ارتباط المفهوم بأحاسيس الأشخاص التي من الصعب تفسيرها لنقلها بنقلها بالمواقف، وذلك باعتبار إن الإنسان يميل للعمل، وما دام الفرد يعمل فإما أن يشعر بالرضا عن أدائه أو يكن غير راضٍ عن عمله.

مشكلة الدراسة:

إن للرضا الوظيفي تأثير كبير على الولاء التنظيمي للعاملين بجامعة الدنج، و ذلك من خلال الأداء الأكاديمي (المهني)، و الخدمي، و لكن تكمن مشكلة البحث في ضعف الأجور و المرتبات، مما أسهم في غياب الإبداع والإبتكار والإنجاز المتميز في العمل، وأن تجاهل إدارة الجامعة لبرامج تدريب و تأهيل أعضاء هيئة التدريس أدى إلى ضعف الكفاءة الأكاديمية والإدارية لديهم، فكل هذه المشكلات جعلت أعضاء هيئة التدريس يشعرون بأنهم ليس لديهم فرصة في المشاركة في عملية إتخاذ القرارات و في الإحساس بالمسؤولية الإدارية والأكاديمية والخدمية، مما إنعكس سلباً على جودة هذا الأداء الأكاديمي و الإداري و الخدمي، و تحاول الدراسة الإجابة على السؤال الرئيسي الآتي:

1/ ما هو أثر الرضا الوظيفي على الولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج؟.

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

أ/ إلى أي مدى تسهم برامج التدريب في زيادة كفاءة أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؟.

ب/ هل الأجور والمرتبات المجزية ترفع من مستويات الرضا الوظيفي، والولاء والدافعية لأعضاء هيئة التدريس للعمل بكفاءة وإتقان بجامعة الدنج، و لماذا؟.

ج/ كيف يمكن تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج لبلوغ أعلى درجات الكفاءة و التميز؟.

د/ ما الدور الذي يلعبه الولاء التنظيمي على الإبتكار والإبداع لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج؟.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من الآتي:

1/ أن الدراسة تعتبر محاولة جادة لتوضيح أثر الرضا الوظيفي على الولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج.

2/ أن الدراسة تسهم في تزويد الإدارة بأساليب إدارية جديدة تمكنها من تحسين مستويات الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس عن العمل بالجامعة.

3/ لأن الدراسة جاءت في الوقت الذي بادرت فيه الجامعات السودانية في تحسين أوضاع هيئة التدريس بالجامعات.
4/ تغطية بعض ما لم تغطيه الدراسات السابقة في مجال الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

5/ لأن الدراسة تقدم توصيات ومقترحات تستفيد منها الجامعات والمؤسسات الأخرى عن دور الرضا الوظيفي في زيادة ولاء وانتماء، أعضاء هيئة التدريس نحو الجامعة أو المؤسسات الأخرى.

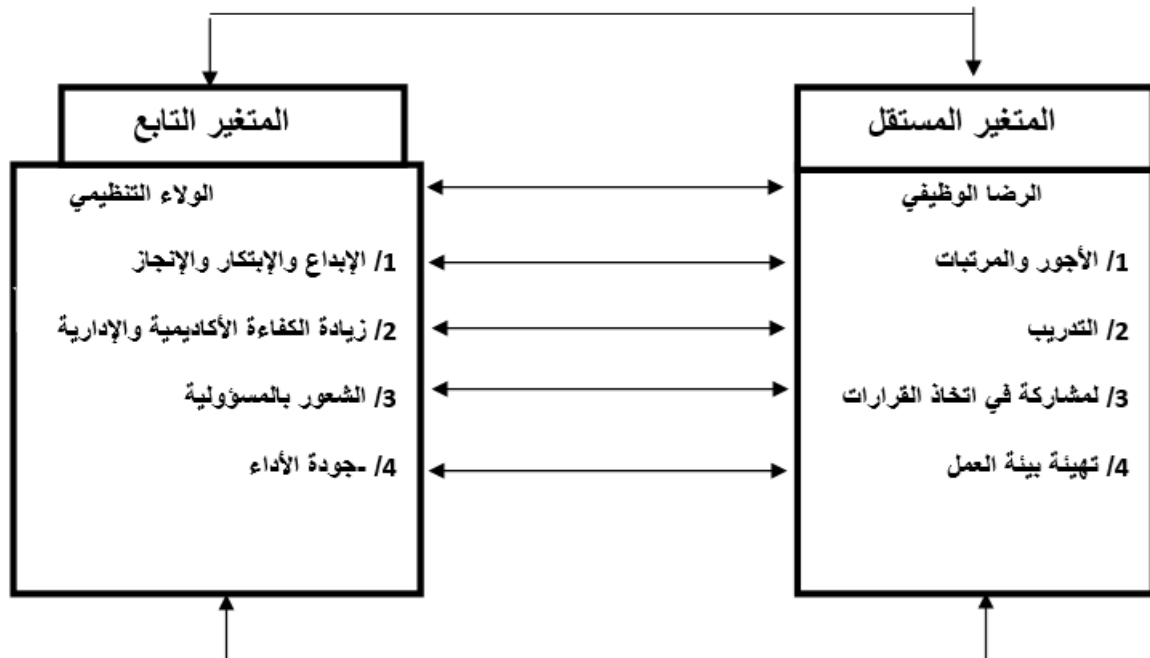
أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف البحث في الآتي:

- 1/ إبراز أثر الرضا الوظيفي على الولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج.
- 2/ الوقوف على برامج التدريب التي تنتهجها الجامعة في رفع الكفاءة الأكاديمية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- 3/ كشف طرق جديدة تقوي و تعزز ملكة الابتكار والإبداع في المجال الأكاديمي والإداري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- 4/ تحليل وتقييم وتقويم مستوى بيئة العمل الإدارية، والأكاديمية، والخدمية وجودة الأداء الأكاديمي والإداري بالجامعة.
- 5/ إقتراح الحلول المتميزة لمعالجة المشكلات المتعلقة بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

نموذج الدراسة:

شكل رقم (1) نموذج البحث



إعداد الباحثين من الدراسة الميدانية 2023م.

متغيرات الدراسة: تتكون الدراسة من متغيرين رئيسيين هما:

المتغير الأول: الرضا الوظيفي، وتم قياسه بالأبعاد التالية:

– الأجور والمرتبات، وتم قياسه بعدد (5) عبارات، التدريب، وتم قياسه بعدد (5) عبارات، المشاركة في اتخاذ القرارات، وتم قياسها بعدد (5) عبارات، بيئة العمل، وتم قياسها بعدد (5) عبارات. المتغير التابع: الولاء التنظيمي، وتم قياسه بالأبعاد التالية:

الإبداع والابتكار، وتم قياسه بعدد (5) عبارات، زيادة الكفاءة الأكاديمية والإدارية، وتم قياسها بعدد (5) عبارات، الشعور بالمسؤولية، وتم قياسها بعدد (5) عبارات، جودة الأداء وتم قياسها بعدد (5) عبارات.

فرضيات الدراسة:

ولتحقيق أهداف هذا البحث والإجابة على التساؤلات التي وردت في مشكلة البحث، تم بناء الفرضيات التالية:

1/ هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج والولاء التنظيمي.

2/ هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأجور والمرتبات، والإبتكار، والإبداع والإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج.

3/ هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين برامج التدريب و زيادة الكفاءة الأكاديمية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج.

4/ هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المشاركة في اتخاذ القرارات، و الشعور بالمسؤولية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج.

5/ هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تهيئة بيئة العمل و جودة الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج.

منهجية الدراسة:

ولأغراض الدراسة العلمية إتبعنا الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال وصف ورصد واقع الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، والأثر الذي يمكن أن يحدثه البحث في تحسين أوضاعهم ، وذلك بتوزيع إستمارة إستبيان لنقصي الأوضاع، و من ثم تحليلها وتقييمها من أجل الوصول لنتائج تسهم في حل مشكلة الدراسة.

مصادر جمع البيانات:

1/ الثانوية: من خلال الكتب، والتقارير، والأوراق العلمية، والشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت).

2/ المصادر الأولية: تتمثل في الإستبانة والملاحظة.

حدود الدراسة:

1/ الحدود المكانية: جامعة الدنج.

2/ الحدود الزمانية: في الفترة من 2023م _ 2024م

3/ الحدود الموضوعية: أثر الرضا الوظيفي على الولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج.

4/ الحدود البشرية: تتمثل في الأساتذة، و الأساتذة المشاركين، والأساتذة المساعدين، و المحاضرين.

المفاهيم الإجرائية:

الرضا الوظيفي: أنه شعور أو إحساس الفرد بالسعادة والإرتياح أثناء تنفيذه لعمله، ويتحقق ذلك بالتوافق والتطابق بين ما يتوقعه الفرد من عائد عن عمله ومقدار ما يحصل عليه فعلا من هذا العمل، وأن الرضا يتمثل في المكونات التي تدفع الفرد للعمل والإنتاج بقوة (عبد الباقي، 2004م، ص321).

الولاء التنظيمي: هو الأحاسيس والمشاعر التي يطورها الفرد الذي يعيش في مجتمع نحو الأفراد، والمنظمات، والقيم، والمبادئ، والأعراف، والمعتقدات، والأفكار، وهذه المشاعر تمثل رغبة الفرد وإستعداده لتقديم التضحية لزملائه ولمؤسسته في العمل (سمية، 2016م، ص8).

الأجور والمرتبات: هو ما يحصل عليه الموظف أو العامل مقابل جهده، ويصرف له بشكل شهري أو سنوي بالنسبة للمناصب التنفيذية، (المرسى، 2002 م، ص4).

التدريب:

تهيئة بيئة العمل: يقصد بها تحسين الموقع أو المكان الذي يستخدم لتنفيذ المهام والواجبات (عقيلي، 2005 م ص33).
الإبداع في اللغة: أن الإبداع في اللغة يعني الإنشاء علي أفضل وجه، أو الإيجاد من العدم (سعيد، 2012م، ص314).

- الإبداع في الإصطلاح بأنه عملية يصبح فيها الفرد المتعلم حاساً وشاعراً للمشكلات، فلذا يواجه النقص و التغيرات في المعلومات و العناصر المفقودة فيقوم بتحديددها، و ثم يبحث عن الحلول لتلك المشكلات والقضايا(بشاره، 2009م، ص 130).

الدراسات السابقة:**1/ دراسة داني المعايطة (2017م):**

هدف البحث إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين في شركة مناجم الفوسفات الأردنية، والتوصل إلى نتائج يمكن من خلالها صياغة بعض التوصيات وتقديمها إلى إدارة الشركة التي من شأنها تعزيز الجوانب الإيجابية، والتي تساعد في تحسين الرضا الوظيفي لدى العاملين في الشركة، والنتائج التي توصلت إليها الدراسة هي: إن مستوى الرضا الوظيفي عن الرواتب، والحوافز، والمكافآت يؤثر على أداء العاملين في شركة مناجم الفوسفات الأردنية، وأنه لا يوجد علاقة إرتباط بين مستوى الرضا الوظيفي عن العدالة في الحصول على الترقية، ومنح الحوافز وأداء العاملين في شركة الفوسفات، والتوصيات التي توصلت إليها الدراسة هي: ضرورة الإهتمام بالحوافز المادية وربط الراتب بالتضخم الموجود و إعادة النظر في تقييم أداء العاملين، وأن تكون نتائج تقييم الأداء السنوي هي المعيار المستخدم في الترقيات والمكافآت والحوافز.

2/ دراسة علي و الفاضل (2021م):

هدف البحث إلى تسليط الضوء على دور الرضا الوظيفي في تحسين أداء العاملين، و لفت إنتباه إدارة المؤسسة إلى أهمية الرضا الوظيفي، وأظهرت نتائج البحث إلى إشراك العاملين في إتخاذ القرار يؤدي إلى الرضا الوظيفي، وبالإضافة إلى تقديم الخدمات الاجتماعية المقدمة، والعمل على توزيعها و توفرها لجميع العمال دون إستثناء، وأوصى البحث إلى ضرورة وجود نظام حوافز عادل و مستمر ، و ضرورة وجود دورات تدريبية للعاملين داخل الشركة لتطوير الأداء.

3/ دراسة عبدالله (1435هـ):

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية (المتعاونين)، في كلية العلوم الإدارية والإنسانية بجامعة الجوف، ومقارنة هذه الدرجات مع بعض المتغيرات (طبيعة العمل، ظروف العمل، والعلاقات مع المسؤولين، والجانب النفسي، والنواحي الأكاديمية، وبالإضافة إلى البحث العلمي، و النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي: هناك درجة كبيرة من الرضا لدى أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بطبيعة العمل، وهذا الرضا والقبول يساهم بصورة إيجابية في تحسين معدلات الأداء الوظيفي وأيضاً هناك درجة كبيرة من الرضا لقيماً يتعلق بالاستقرار النفسي في بيئة العمل، والذي يساهم أيضاً في توفر الدافعية للإنجاز والرغبة في الإبداع والابتكار، ودرجات الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس للمتغيرات مجتمعة تعتبر متوسطة، وهي درجة إيجابية بزيادة في فاعلية معدلات الأداء، و التوصيات هي: ضرورة إسهام المؤسسة التعليمية في الاهتمام بمتغيرات الرضا الوظيفي مجتمعة لأثرها الإيجابي في زيادة معدلات الرضا الوظيفي، وضرورة الاهتمام بدراسات الرضا الوظيفي وتقييمها من حين لآخر لدعم النقاط الإيجابية التي يعبر عنها المبحوثين ومعالجة النقاط السلبية التي تحتاج إلى المزيد من الدعم والوقاية من أجل تحقيق أقصى درجات الكفاءة والفاعلية في الأداء الوظيفي.

تعريف الرضا الوظيفي:

للرضا الوظيفي تعريفات متعددة منها التالي:

_ حسب وجهة نظر (عمر، 2015م، ص9)، بأن الرضا الوظيفي يمثل حصيلة لمجموعة من العوامل ذات العلاقة أو الصلة بالعمل الوظيفي أو المهني، والتي تقاس أساساً برضا أو بقبول الفرد لذلك العمل بارتياح ورضا نفس وبكفاءة و فاعلية في الإنتاج والإنتاجية المتخصصة، نتيجة الإحساس أو الشعور الوجداني الذي يمكن للفرد من القيام بعمله بإتقان دون ملل أو ضيق.

_ وفق وجهة نظر (أحمد، و إيمان، 2013 م، العدد، 3ص47) بأنه يعني الموافقة أو التجاوب الموجود بين العامل و إدارة العمل، والعمل الذي يشغله، و أن الرضا عن العمل يتم عندما يتجاوب العمل مع إحتياجات العامل، و أنه يتحقق بشرط إذا كان العمل يحقق إشباع لإحتياجات العامل الأساسية (مأكل، ملابس، مسكن،... إلخ).

_ (محمد، 2018م، ص12) هو عبارة عن كمية من مشاعر وأحاسيس العاملين تجاه أعمالهم، وأنه ينتج عن إدراكهم لما تقدمه الوظيفة لهم، ولما ينبغي أن يحصلوا عليه من وظائفهم من إمتيازات (الحوافز المادية والمعنوية).

_ يشير (عويضة، 1996م، ص19). بأن الرضا الوظيفي يعني قدرة العمل على إشباع الحاجات الأساسية الملحة للفرد، والتي من شأنها أن تشعره بتحقيق ذاته، كما يتضمن التقدير والإنجاز والإبداع وإحترام الذات و تحمل المسؤولية والمنفعة التي تعود على هذا الفرد جراء القيام بالعمل نفسه.

أهمية الرضا الوظيفي:

للرضا الوظيفي أهمية كبيرة تتمثل في النقاط التالي:

1/ أن الرضا الوظيفي يساهم بقوة في رفع قدرات وإمكانات الموارد البشرية على التكيف أو الموائمة مع بيئة العمل السائدة، و ذلك لأن البيئة المهيأة في مكان عمل الموارد البشرية يرح الجوانب النفسية لها، مما ينعكس إيجاباً على الأداء الإداري المهني و الخدمي (حسن، 2000م، ص147).

2/ لأنه يعمل على تخفيض تكاليف الإنتاج والإنتاجية، و ذلك من خلال تخفيض معدلات التغيب، و التأخير عن العمل

والإضرابات و الشكاوي لدى العاملين في المنظمات العامة والخاصة (نورالدين، 2005م، ص29).

3/ أنه يعمل على زيادة مستوى الطموح والتقدم، والتميز و بالإضافة إلى أنه يكون أكثر رغبة في تطوير و تنمية أدائه الإداري و الخدمي في الحاضر و المستقبل (حسن، 2000م، ص147).

4/ أن أهمية الرضا الوظيفي تتمثل في زيادة معدلات الإنتاج و تحقيق الفعالية الاقتصادية، وارتفاع معدلات النمو و التطور للمنظمة وللمجتمع المستفيد من إنتاجها وخدماتها (منيف، 2018م، ص59).

5/ أنه يسهم في سيادة روح الثقة والمودة والتعاون، والإحترام المتبادل بين القيادة الإدارية و المرؤوسين و بين العاملين مع بعضهم البعض، مما يساعد في تحقيق الإنجاز الكفاء و الفعال في هذا المجال (الشهابي وآخرون، 2008م، ص119).

العناصر المكونة للرضا الوظيفي:

تشتمل هذه العناصر على الآتي:

1/ الرضا عن الأجر: و يقصد به الثمن أو المقابل الذي يحصل عليه الموظف عن أداء عمل معين، و أن توافر الأجر لا يسبب الرضا أو السعادة، وإنما يمنع مشاعر الاستياء لهذا الموظف (علي، والفاضل، 2021م، ص119)، وعند احتساب الأجر يجب أن يؤخذ في الاعتبار طبيعة العمل، وتكلفة معيشة الموظف اليومية، و بالإضافة إلى التحفيز و المكافأة بصورة منتظمة (شاويش، 2005م، ص181).

2/ ظروف العمل: ويقصد بظروف العمل المادية تلك الظروف التي تحيط بالموظف أثناء قيامه في إنجاز المهام و الواجبات المكلف بها، والتي تؤثر بدرجة ملموسة على قدرته الذهنية والجسمية، وتعتبر الظروف المادية للعمل من بين العوامل المؤثرة على درجة تقبل الفرد للعمل و رضاه عنه، وأن الموظف يرغب في أن يؤدي عمله في مكان مريح، وملائم و خال من المخاطر، وعلمًا بأن الظروف المادية للعمل هي ظروف لا يستطيع الموظف التحكم فيها مثل: الإضاءة، والحرارة، والتهوية، و بالإضافة إلى الضوضاء (عاشور، 1980م، ص148).

3/ محتوى العمل: هو العامل الرئيسي لسعادة الفرد في العمل، وبل أنه ربما يكون الوحيد بالنسبة للعاملين في المؤسسات، وخاصة الخدمية (عاشور، 1979م، ص143).

4/ الترقية: لها أهمية في أية مؤسسة مهما كان نشاطها صناعي، أو زراعي، أو تجاري، أو خدمي، وهي تمثل إحدى الحوافز المادية، ثم المعنوية إلى جانب كونها حافزا ماديا يستثير العاملين و يدفعهم لحب العمل، و لزيادة الإنتاج وجودته (الإلتقان)، والذي ينعكس في الجانب المعنوي من خلال الترقى إلى مركز أفضل في الهرم الإداري (عاشور، 1980م، ص147).

5/ الإرشاد والتوجيه لتحسين أداء العاملين في إنجاز المهام والواجبات الموكلة لهم (علي، والفاضل، 2021م، ص123).

خصائص الرضا الوظيفي:

تشتمل هذه الخصائص على التالي:

1/ تعدد المفاهيم: و يعتبر مفهوم الرضا الوظيفي من أكثر مفاهيم علم النفس غموضا (عدم الوضوح)، و ذلك لأنه حالة إنفعالية يصعب قياسها و دراستها بكل موضوعية، و لعل غموض هذا المفهوم هو الذي أدى إلى ظهور المئات من البحوث و الدراسات حوله، وعدم إتفاق الباحثين على تعريف دقيق للرضا في العمل، مما أدى إلى تعدد التعاريف الإجرائية إلى جانب تداخل هذا المفهوم مع مفاهيم سيكولوجية أخرى كالروح المعنوية و الدافعية لدى الموظفين (ناصر، 1986م، ص81).

2/ تعدد طرق القياس: و تتعدد هذه الطرق لقياسه، و ذلك لأنه يمثل غاية و وسيلة في نفس الوقت، وظهرت الضرورة لقياسه و تطوير التقنيات المستخدمة غي ذلك، من خلال جعلها أكثر ثباتا و صدقا، لكي تعبر بشكل أفضل عن المشاعر الحقيقية للرضا، و كما أن معرفة النتائج المترتبة عنها كونه متغيرا مستقلا تزيد من أهمية عملية القياس و تبرير تكاليفها (إدريس، 2005م، ص489).

3/ الرضا الوظيفي يتعلق بالعديد من الجوانب المتداخلة للسلوك الإنساني: و من خلال تعدد و تعقيد و تداخل جوانب السلوك الإنساني، والذي تتباين أنماطه من موقف لآخر، و من دراسة لأخرى، و بالتالي تظهر نتائج متناقضة و متصادمة مع الدراسات التي تناولت موضوع الرضا، لأنها تصور الظروف المتباينة التي أجريت في ظلها تلك البحوث و الدراسات (محمد، 1981م، ص489).

4/ رضا الفرد عن عنصر معين ليس دليلا على رضاه عن العناصر الأخرى: وحيث إن رضا الموظف عن عنصر معين لا يعني دليلا كافيا على رضاه عن العناصر الأخرى، و كما أن الأشياء التي تؤدي لرضا موظف معين، فهي ليس بالضرورة أن ترضي الموظف الآخر، و أن يكون لها نفس قوة التأثير، و ذلك نتيجة لإختلاف حاجات الأفراد وتوقعاتهم (هرم ماسلو للحاجات الإنسانية، ونظرية التوقع)، (طريف، 1993م، ص224).

5/ ديناميكية حدوث الرضا الوظيفي: و يلاحظ أن العامل يعمل لكي يصل إلى تحقيق أهداف معينة، و أنهم ينشطون في تنفيذ أعمالهم، و ذلك لإعتقادهم أن الأداء سيحقق لهم هذه الأهداف، و بتحقيق هذه الأهداف سيجعلهم أكثر رضا عن غيرهم عن هذه الأعمال، و العكس صحيح، وبذلك نجد أن الأداء سيؤدي للرضا، و لكن هناك عوامل سابقة للأداء و لاحقة له تشكل سلسلة عمليات متتالية (التدرج)، تنظم في نسق يؤدي إلى تحقيق الرضا من خلال: الحاجات، و الدافعية، و الأداء، و الإشباع، و بالإضافة إلى الرضا، أي بلوغ الموظف لمرحلة الإشباع لهذه العوامل أو الحاجات(طريف، 1993م، ص222).

أنواع الرضا الوظيفي:

للرضا الوظيفي أنواع متعددة تتمثل في النقاط الآتية:

1/ الرضا العام: هو الإتجاه العام للفرد نحو عمله ككل، فأما يكون راضي أو غير راضي بصفة مطلقة، وأن هذا المؤشر لا يسمح بتحديد الجوانب النوعية التي يرضى عنها الموظف أو العامل أكثر من غيرها، ولا مقدار ذلك (شنوفي، 2005م، ص198).

2/ الرضا الجزئي: ويشمل سياسة المنظمة، والأجور، والإشراف، وفرص الترقية، والرعاية الصحية والاجتماعية، وظروف العمل، وأساليب الإتصال المختلفة داخل المنظمة والعلاقات مع الزملاء في العمل (ضياف، 2000م، ص73).

نظريات الرضا الوظيفي:

تتركز نظريات الرضا الوظيفي في التالي:

1/ نظرية الإدارة العلمية (العالم فريدريك تايلور):

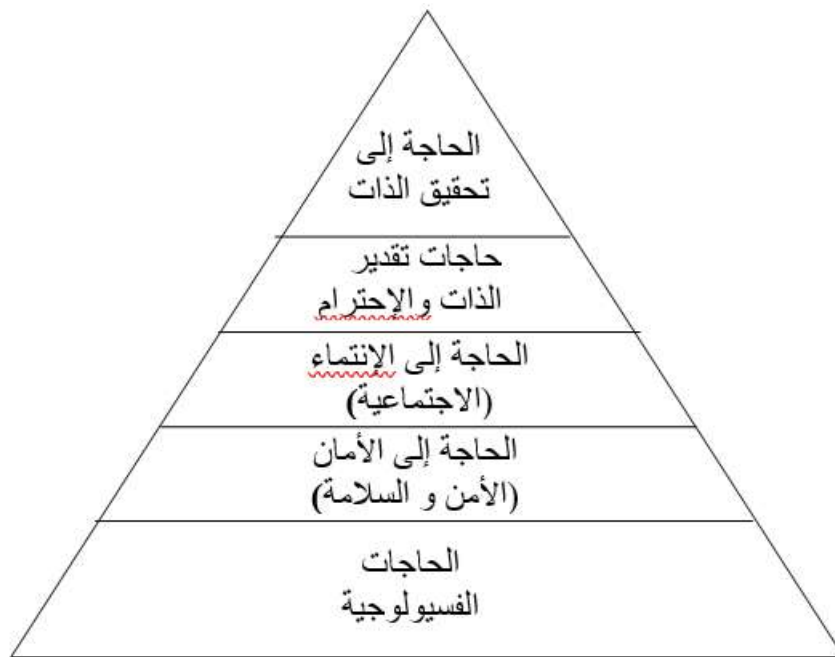
هذه المدرسة فسرت دوافع الفرد تجاه العمل، والتي وجدتها تتمثل في الجوانب الاقتصادية البحتة، وإفترضت أن إنتاجية العامل أو الموظف ترتبط بالأجر الأعلى دائما، وكلما زاد رضا العامل عن عمله زادت الإنتاجية في العمل. وحددت هذه النظرية أن الهدف الأساسي لأفكار تايلور جعل المنظمات أو المؤسسات أكثر فعالية من خلال تحسين الأداء وزيادة الإنتاج والإنتاجية، و بالإضافة إلى أنها حددت أسس علمية للعمل لكي يحقق زيادة في الإنتاج بأقل جهد ووقت وتكلفة،

وأيضاً تايلور شدد على أهمية عنصر المكافأة المادية (الحوافز)، وخاصة الأجر، لأنه يساهم في تحقيق الرضا الوظيفي للعامل، وبالجوانب الميكانيكية والآلية في العمل (بيومي، 1982م، ص 45).

2/ نظرية إبراهيم ماسلو للحاجات الإنسانية:

أن نظرية الحاجات الإنسانية تعتبر من أشهر النظريات التي أسهمت في مجال العلوم السلوكية، وأنها فسرت بدقة سلوك الإنسان على أساس الحاجات، وركزت على الحاجات غير المشبعة والتي تؤدي إلى عدم إرتزان الفرد، والتي تدفعه إلى تبني سلوك يؤدي إلى خفض حالة التوتر هذه، والعمل على إعادة حالة التوازن، وأن التوتر لا يزول إلا بإشباع الحاجة وهي تعتبر المحدد الرئيس لسلوك الفرد، و أن إشباع الحاجات يتم عن طريق الحاجات الأهم، ومن ثم المهمة، و بالإضافة إلى الأقل أهمية (تسلسل وتدرج هرمي لإشباع الحاجات). وتقتضض هذه النظرية أن الإنسان كائن حي له عدة حاجات قد تؤثر أولاً على سلوكه، و أن هذه الحاجات تشتمل على الحاجات الفسيولوجية مثل: المأكل، والملبس، والسكن، والجنس، و...إلخ. و حاجات السلامة، والأمن، والحاجات الاجتماعية، وحاجات التقدير، وبالإضافة إلى حاجات تحقيق الذات (اسليمان، ودهب، 2011م، ص 138).

شكل (2) هرم ماسلو للحاجات الإنسانية



المصدر: عبد المعطي عبد الباسط، إتجاهات نظرية في علم الاجتماع، الكويت، دار المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الأدب، 1998م.

3/ نظرية الإنجاز (العالم مكلياند):

وقد توصل العالم مكلياند من خلال أبحاثه إلى أن هناك أفراد يميلون إلى إتمام أو إكمال أعمالهم بصورة متميزة وسماهم أصحاب الإنجاز العالي، فإستتبط ثلاث دوافع، وأهمها دافع الإنجاز، فتتمثل هذه الدوافع في الآتي:

1/ الحاجة إلى القوة:

وتعني وجود رغبة وميول لدى بعض الأفراد في الوصول إلى مركز السلطة في المؤسسة، مما يتيح له سلطة أكبر في التصرف، وفرص أكثر لكسب الرزق (السيطرة والتحكم).

2/ الحاجة إلى الاندماج والانتماء (الألفة):

أي إقامة علاقات الصداقة والمودة، والتقدير، فبعض الأفراد لديهم ميول نحو الانتماء وتكوين العلاقات الشخصية، ويجدون راحتهم في الأعمال التي تؤدي إلى التفاعل مع زملاء العمل أي العمل في فريق (ماهر، 2002 م، ص147).

4/ نظرية الجماعات: في هذه النظرية تم تحديد اتجاه الفرد نحو عمله، ورضاه عنه أو عدم رضائه، فهذا يؤثر في رأيه و اتجاه المجموعة المرجعية نحو العمل الذي يؤديه، لذلك إن للمجموعة المرجعية تأثيراً ملموساً على قيم ومعتقدات وتوقعات الأفراد، سواء كان الفرد نفسه عضواً في المجموعة المرجعية أم لا.

2/ نظرية القيمة للوك: و تربط النظرية التي وضعها لوك عام 1976م، في الرضا الوظيفي بين الإحتياجات و القيم و الرضا الوظيفي، و أن الرضا الوظيفي يتحقق بالقدر الذي تتحقق به إحتياجات الفرد من خلال العمل الذي يؤديه (دحان، 2005م، ص59).

أهم طرق قياس الرضا الوظيفي:

توجد طرق متعددة لقياس الرضا الوظيفي منها ما يلي:

1/ طريقة تقسيم عناصر الرضا الوظيفي: وفق هذه الطريقة يتم تقديم قائمة من الأسئلة المحورية التي تغطي مختلف عناصر الرضا الوظيفي من أجر، وترقية، و محتوى العمل، وجماعات العمل، و الإشراف، و ظروف العمل المادية (العيسوي، 2007م، ص185).

2/ طريقة التدرج التجميعي لليكارث: و وفقاً لهذه الطريقة يتم قياس مستوى الرضا الوظيفي من خلال طرح مجموعة من العبارات على المورد البشري أن يقرر درجة موافقه بالنسبة لكل عبارة من العبارات المطروحة مثل:

الطلاقة الفكرية:

م	العبارات	وافق بشدة	وافق	محايد	لا اوافق	لا اوافق بشدة
1	هي القدرة على التعبير عن الأفكار بدقة عالية.					
2	الطلاقة في التفكير تساعد في توليد أفكار جديدة في العمل.					

و بتجميع الدرجات التي حصل عليها المورد البشري أو الموظف في العبارات المختلفة يمكن حساب القيمة الكلية لدرجات الرضا الوظيفي.

3/ طريقة الفروق الفردية ذات الدلالة بين الموظفين: و يتم قياس مستوى الرضا الوظيفي وفقاً لهذه الطريقة من خلال تقديم مجموعة من المقاييس أو المعايير الجزئية لكل جانب من الجوانب التي تحتويها الوظيفة، و بحيث يحتوي كل مقياس على قطبين متعارضين بينهما عدد من الدرجات، ويطلب من المورد البشري أو الموظف قياس مستوى رضاه الوظيفي، و هذا بإختياره للدرجة التي تمثل مشاعره و مثال لذلك: ما رأيك في العمل اليومي الذي تؤديه في المنظمة ؟.

مثير 1 1 1 1 1 1 1 1 ممل.

1 2 3 4 5 6 7

و بتجميع الدرجات التي أعطاهها المورد البشري لكل مجموعة من المقاييس الجزئية يكون هنا المجموع ممثلاً لدرجة رضا الوظيفي العام أو عن جانب من جوانبه (عاشور، 1995م، ص414).

4/ طريقة الوقائع الحرجة لهير زبرج: و تقوم هذه الطريقة على توجيه سؤاليين رئيسيين للموظف المراد قياس مستوى رضاها الوظيفي و هما:

أ/ حاول أن تتذكر الأوقات التي شعرت فيها بالسعادة الشديدة إتجاه وظيفتك خلال الفترة الماضية (شهر، سنة، 3 سنوات،... إلخ)، مع تحديد الأسباب التي أدت لهذا الشعور.

ب/ حاول أن تتذكر الأوقات التي شعرت فيها بالإستياء الشديد إتجاه وظيفتك خلال الفترة الماضية، مع تحديد الأسباب التي أدت لهذا الشعور (شفيق، 2009م، ص35).

5/ مؤشر وصف الخدمة تم تطويره في أواخر الستينات من طرف سميث، و آخرون، وقد لاقى هذا المقياس رواجاً كبيراً، و قد سمي كذلك لأنه يطلب من المستجوبين وصف أعمالهم، فمستخدمي هذا المقياس يتحصلون على علامات أوجه متعددة من الوظيفة ومحيط العمل، و حيث يقيس الرضا إستناداً إلى خمسة أوجه هي: الأجر، و الترقيات أو فرص الترقى، وزملاء العمل، و الإشراف و العمل في حد ذاته (عاشور، 1979م، ص53). و توجد مجموعة من المشاكل أو المعوقات التي تعيق الرضا الوظيفي وهي العوامل الأساسية التي تقف حاجزاً أمام تحقيق الرضا الوظيفي أو تقود إلى عدم الرضا الوظيفي هي:

1/ العوامل الإدارية. 2/ العوامل التنظيمية. 3/ العوامل المادية. 4/ العوامل المهنية. 5/ العوامل المعنوية (القحطاني، 2022م، ص16).

مجتمع البحث: جامعة الدلنج

عينة البحث: هي عينة عشوائية منتظمة وتتكون من بعض أعضاء هيئة التدريس، والذين يمثلون في: الأساتذة، و الأساتذة المشاركين، و الأساتذة المساعدين، و بالإضافة إلى المحاضرين بجامعة الدلنج والبالغ (92) مبحوث من أصل العدد الكلي لمجتمع البحث والبالغ (698) ، و تم إختيار هذه العينة بإستخدام طريقة العينة العشوائية المنتظمة، وحيث تم تحديد المسافة بين كل مبحوث والتالي له بقسمة حجم المجتمع الكلي، وعلى حجم العينة المستهدفة، وبلغ الناتج (3)، ومنه يصبح المبحوث المستهدف هو رقم 3، 6، 9.... إلخ.

وصف أداة الدراسة: قام الباحثين بتصميم إستبانة بالإستعانة بالكتب والمراجع والرسائل الجامعية والدوريات ذات الصلة بموضوع الدراسة، وقد تكونت من ثلاثة أقسام: القسم الأول: يحتوي على مقدمة مختصرة عن الدراسة. القسم الثاني: يوضح المعلومات الشخصية للمبحوثين والذي تكون من (10)، فقرات هي (الكلية، والإدارة، والمركز، والقسم، والنوع، والعمر، والحالة الإجتماعية، والمؤهل العلمي، والتكليف الإداري، وسنوات الخبرة، والتعاون مع الجامعات المختلفة).

القسم الثالث: أشتمل على متغيرين هما المتغير المستقل الرضا الوظيفي والمتغير التابع الولاء التنظيمي، وقد إحتوى المتغير المستقل على أربعة محاور هي محور الأجور والمرتبات، محور التدريب، محور المشاركة في إتخاذ القرارات ومحور تهيئة بيئة العمل، أما المتغير التابع الولاء التنظيمي فقد تضمن أربعة محاور أيضاً وهي محور الإبداع والإبتكار، محور زيادة الكفاءة الأكاديمية والإدارية، محور الشعور بالمسؤولية ومحور جودة الأداء، وكل محور إحتوى على خمس عبارات حيث بلغ عدد العبارات الكلي أربعون عبارة، وقد تم وضع أوزان ترجيحية للإجابات عن كل عبارة وفق مقياس

ليكارت الخماسي كما بالجدول (2) التالي:

جدول (2)، الأوزان الترجيحية لكل إجابة وفق مقياس ليكارت الخماسي

التصنيف	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الوزن المرجح	5	4	3	2	1

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات البحث 2023م.

قياس صدق وثبات أداة البحث:

قام الباحثين بفحص جودة الاستبانة قبل توزيعها على المبحوثين للتأكد من صدقها وثباتها كما يلي:

ثبات وصدق الاستبانة:

معامل الثبات يعني استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه، بحيث انه يعطي نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه لنفس المبحوثين أو عينة مشابهة، وتتنحصر قيمته بين $(+1)$ و (الصفر)، فإذا لم يكن هناك ثبات في البيانات تكون قيمة المعامل مساوية للصفر وعلى العكس إذا كان هناك ثبات في البيانات تكون قيمة المعامل مساوية للواحد الصحيح، وكلما اقتربت قيمة معامل الثبات من الواحد كان الثبات مرتفعاً وكلما اقتربت من الصفر كان الثبات ضعيفاً، أما معامل الصدق يقصد به أن المقياس يقيس فقط ما وضع لقياسه، رياضياً نجد أن معامل الصدق هو الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

. جدول (3)، معاملات الصدق والثبات لمحاور الاستبانة.

المتغير المستقل: الرضا الوظيفي			
م	عنوان المحور	معامل الثبات	معامل الصدق
1	الأجور والمرتببات.	0.881	0.939
2	التدريب.	0.858	0.926
3	المشاركة في اتخاذ القرارات.	0.858	0.926
4	تهيئة بيئة العمل.	0.860	0.927
المتغير التابع: الولاء التنظيمي			
م	عنوان المحور	معامل الثبات	معامل الصدق
1	الإبداع والابتكار.	0.849	0.921
2	زيادة الكفاءة الأكاديمية والإدارية.	0.861	0.928
3	الشعور بالمسؤولية.	0.865	0.930
4	جودة الأداء.	0.867	0.931
	الدرجة الكلية لمحاور الاستبانة	0.878	0.937

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات البحث 2023م.

من خلال الجدول (3)، نلاحظ أن معاملات الثبات لكل محور ومتغير تفوق (0.700)، وهي القيمة المقبولة إحصائياً في اختبارات الثبات، بالتالي يعتبر هذا مؤشر على ثبات عبارات محاور هذه الاستبانة بحيث إذا أعيد توزيعها لنفس المبحوثين أو عينة مشابهة يمكننا الحصول على نفس البيانات التي تم التوصل إليها مسبقاً.

الصدق البنائي للمقياس:

قام الباحثين بحساب الاتساق الداخلي لعبارات الإستبانة وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات كل متغير وعبارات كل محور والدرجة الكلية لكل عبارات المتغير والمحور كما يلي:

معاملات الارتباط بين كل محور من محاور المتغير المستقل "الرضا الوظيفي" والدرجة الكلية لمحاور المتغير:

جدول (4)، معاملات الارتباط بين كل محور من محاور المتغير المستقل والدرجة الكلية لعبارات المحاور

م	عنوان المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	الأجور والمرتببات.	0.671**	0.000
2	التدريب.	0.825**	0.000
3	المشاركة في اتخاذ القرارات.	0.819**	0.000
4	تهيئة بيئة العمل.	0.790**	0.000
* تعني أن معامل الارتباط معنوي عند مستوى المعنوية (0.05) والاختبار من طرفين.			
** تعني أن معامل الارتباط معنوي عند مستوى المعنوية (0.01) والاختبار من طرفين.			

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات البحث 2023م.

من خلال الجدول (4)، الذي يوضح معاملات الارتباط بين كل محور من محاور المتغير المستقل والدرجة الكلية لعبارات المتغير نلاحظ أن معاملات الارتباط الموضحة طردية ودالة معنوية عند مستوى معنوية (0.01)، أي أن كل محور له علاقة طردية بالهدف من المتغير، وعلى ذلك تكون محاور المتغير المستقل صادقة في محتواها للحصول على بيانات من المبحوثين حول متغير الرضا الوظيفي.

معاملات الارتباط بين كل محور من محاور المتغير التابع "الولاء التنظيمي" والدرجة الكلية لعبارات المتغير:

جدول (5)، معاملات الارتباط بين كل محور من محاور المتغير التابع والدرجة الكلية لعبارات المتغير

م	عنوان المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	الإبداع والابتكار.	0.813**	0.000
2	زيادة الكفاءة الأكاديمية والإدارية.	0.820**	0.000
3	الشعور بالمسؤولية.	0.826**	0.000
4	جودة الأداء.	0.741**	0.000
* تعني أن معامل الارتباط معنوي عند مستوى المعنوية (0.05)، والاختبار من طرفين.			
** تعني أن معامل الارتباط معنوي عند مستوى المعنوية (0.01) والاختبار من طرفين.			

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات البحث 2023م.

نلاحظ من خلال الجدول (5)، الذي يوضح معاملات الارتباط بين كل محور من محاور المتغير التابع والدرجة الكلية لعبارات المتغير أن معاملات الارتباط الموضحة طردية ودالة معنوية عند مستوى معنوية (0.01)، وعلى ذلك تكون عبارات المتغير التابع صادقة في محتواها للحصول على بيانات من المبحوثين حول المتغير التابع الولاء التنظيمي.

عرض البيانات الأساسية:

1/ الكلية:

جدول (6)، النسب المئوية والتكرارات للمبحوثين وفق متغير الكلية أو الإدارة

المحلية	التكرار	النسبة المئوية
العلوم الزراعية	12	15 %
المعلمين	9	11.3 %
الدراسات الإقتصادية والإجتماعية	20	25 %
العلوم	6	7.5 %
التربية البدنية	7	8.8 %
الحاسوب وتقانة المعلومات	7	8.8 %
التربية	19	23.8 %
المجموع	80	100 %

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات البحث 2023م.

من خلال الجدول (6) نلاحظ أن النسبة الأكبر كانت للمبحوثين من كلية الدراسات الإقتصادية والإجتماعية والتي بلغت (25%)، يليهم المبحوثون من كلية التربية بنسبة مئوية بلغت (23.8%)، ثم المبحوثون من كلية العلوم الزراعية بنسبة مئوية بلغت (15%)، يليهم المبحوثين من كلية المعلمين والبالغة نسبتهم (11.3%)، ثم المبحوثين من كلية الحاسوب وتقانة المعلومات وكلية التربية البدنية والبالغة نسبتهم (8.8 %) لكل كلية، وفي المرتبة الأخيرة كان المبحوثون من كلية العلوم والبالغة نسبتهم (7.5%).

المركز أو الإدارة:

جدول (7)، النسب المئوية والتكرارات للمبحوثين وفق متغير المركز أو الإدارة

القسم	التكرار	النسبة المئوية
الإعلام والعلاقات العامة.	1	1.3 %
مركز دراسات السلام.	1	1.3 %
مركز العلاج الطبيعي.	1	1.3 %
مركز تنمية الموارد البشرية.	2	2.5 %
مركز دراسات التراث الثقافي.	2	2.5 %
المكتبات.	1	1.3 %
عمادة الطلاب.	1	1.3 %
إدارة الاستثمار.	1	1.3 %
مكتب تنسيق الخرطوم.	1	1.3 %
البيانات المفقودة	69	86.3 %
المجموع	80	100 %

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات الدراسة 2023م.

من خلال الجدول (7)، نلاحظ أن نسب المبحوثين بالمراكز والإدارات كانت متقاربة، حيث بلغت (1.3%)، لمركز العلاج الطبيعي ومركز دراسات السلام وإدارة الإعلام والعلاقات العامة وإدارة الإستثمار وعمادة المكتبات وعمادة الطلاب ومكتب تنسيق الخرطوم، وبلغت (2.5%)، لمركز تنمية الموارد البشرية ومركز دراسات التراث الثقافي، حيث بلغت النسبة الكلية للمبحوثين من كل المراكز والإدارات (13.8%).

القسم:

جدول (8)، النسب المئوية والتكرارات للمبحوثين وفق متغير القسم

القسم	التكرار	النسبة المئوية
الإنتاج الحيواني	2	2.5%
الاجتماع والخدمة الاجتماعية	3	3.8%
الاقتصاد والتنمية الريفية	3	3.8%
علم الحيوان	1	1.3%
المحاسبة والتمويل	5	1.3%
علوم المحاصيل	1	1.3%
الإدارة والتدريب	2	2.5%
علوم الحاسوب	4	5%
الجغرافيا	2	2.5%
الأحياء والكيمياء	4	5%
اللغة العربية	4	5%
الدراسات الدينية	3	3.8%
الإرشاد والتنمية الريفية	2	2.5%
التدريب الرياضي	1	1.3%
الفيزياء	3	3.8%
الإدارة العامة	4	5%
مشرف المستوى الأول	3	3.8%
نظم المعلومات	1	1.3%
المناهج وتقنيات التعليم	1	1.3%
اللغة الإنجليزية	2	2.5%
تقانة المعلومات	2	2.5%
وقاية المحاصيل	1	1.3%
علم النفس	1	1.3%
الرياضيات والفيزياء	4	5%
الرياضيات	2	2.5%

الهندسة الزراعية	1	1.3%
علوم التربة	1	1.3%
إدارة أعمال	1	1.3%
الغابات والمراعي	1	1.3%
الأنشطة التربوية	1	1.3%
الصحة والترويح	1	1.3%
البيانات المفقودة	13	16.3%
المجموع	80	100%

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات الدراسة 2023م.

من خلال الجدول (8)، نلاحظ أن الدراسة استهدفت كل الأقسام الأكاديمية بالجامعة تقريباً ويعتبر هذا مؤشر على شمول هذه الدراسة وتنوع البيانات التي تم تجميعها، بحيث يؤثر ذلك إيجاباً على النتائج التي يتم التوصل إليها من خلال هذه البيانات والتي حتماً ستخدم أهداف هذه الدراسة.

النوع:

جدول (9)، النسب المئوية والتكرارات للمبحوثين وفق متغير النوع

النوع	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	61	76.3%
أنثى	19	23.7%
المجموع	80	100%

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات الدراسة 2023م.

من خلال الجدول (9)، نلاحظ أن النسبة الأكبر من المبحوثين كانت للذكور حيث بلغت (76.3%)، أما الإناث فبلغت نسبتهن (23.7%).

العمر:

جدول (10)، النسب المئوية والتكرارات للمبحوثين وفق متغير العمر

العمر	التكرار	النسبة المئوية
20 وأقل من 30 سنة	9	11.3%
30 وأقل من 40 سنة	24	30%
40 وأقل من 50 سنة	24	30%
50 وأقل من 60 سنة	21	26.2%
أكثر من 60 سنة	2	2.5%
المجموع	80	100%

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات الدراسة 2023م.

نلاحظ من خلال الجدول (10)، أن النسبة الأكبر كانت للمبحوثين الذين تقع أعمارهم ضمن الفئة العمرية (من 30 وأقل من 40 سنة)، والفئة العمرية (40 أقل من 50 سنة)، والتي بلغت (30%)، لكل فئة، يليهم المبحوثون الذين كانت أعمارهم تقع ضمن الفئة العمرية (50 وأقل من 60 سنة) والتي بلغت (26.2%)، ثم نسبة المبحوثين الذين تقع أعمارهم ضمن الفئة (30 وأقل من 30 سنة) والتي بلغت (11.3%)، وفي المرتبة الأخيرة كان المبحوثون الذين تقع أعمارهم ضمن الفئة العمرية (أكثر من 60 سنة) والتي بلغت (2.5%).

الحالة الاجتماعية:

جدول (11)، النسب المئوية والتكرارات للمبحوثين وفق متغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	التكرار	النسبة المئوية
أعزب	14	17.5%
متزوج	64	80%
أرمل	2	2.5%
المجموع	80	100%

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات الدراسة 2023م.

نلاحظ من خلال الجدول (11)، أن النسبة الأكبر كانت للمبحوثين المتزوجين، والتي بلغت (80%)، يليهم المبحوثون غير المتزوجين والبالغة نسبتهم (17.5%)، وفي المرتبة الأخيرة كان المبحوثون الأرامل والبالغة نسبتهم (2.5%).

المؤهل العلمي:

جدول (12)، النسب المئوية والتكرارات للمبحوثين وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
بكالوريوس	14	17.5%
ماجستير	32	40%
دكتوراة	27	33.8%
أستاذ مشارك	7	8.8%
المجموع	80	100%

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات الدراسة 2023م.

نلاحظ من خلال الجدول (12)، أن غالبية المبحوثين كانت مؤهلاتهم العلمية ماجستير، حيث بلغت نسبتهم (30%)، يليهم المبحوثون الحاصلون على مؤهل الدكتوراة والبالغة نسبتهم (33.8%)، ثم المبحوثين الحاصلون على مؤهل البكالوريوس والبالغة نسبتهم (17.5%)، وفي المرتبة الأخيرة كان المبحوثون من الأساتذة المشاركين والبالغة نسبتهم (8.8%).

التكليف الإداري:

جدول (13)، النسب المئوية والتكرارات للمبحوثين وفق متغير التكليف الإداري

التكليف الإداري	التكرار	النسبة المئوية
رئيس قسم	33	41.4%
مسجل	8	10%
نائب عميد	7	8.8%
عميد	10	12.5%
مدير إدارة	5	6.3%
مدير مركز	5	6.3%
أخرى	12	15%
المجموع	80	100%

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات الدراسة 2023م.

نلاحظ من خلال الجدول (13)، أن غالبية المبحوثين كانوا من رؤساء أقسام حيث بلغت نسبتهم (41.1%)، يليهم المبحوثون غير مكلفين والبالغة نسبتهم (15%)، ثم عمداء الكليات والبالغة نسبتهم (12.5%)، يليهم المسجلون ونسبة مئوية بلغت (10%)، ثم نواب العمداء بنسبة مئوية بلغت (8.8%)، وفي المرتبة الأخيرة كان المبحوثون من مديري الإدارات ومديري المراكز والبالغة نسبتهم (6.3%)، لكل فئة.

سنوات الخبرة:

جدول (14)، النسب المئوية والتكرارات للمبحوثين وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	13	16.3%
5 وأقل من 10 سنوات	25	31.3%
10 وأقل من 15 سنة	14	17.5%
15 وأقل من 20 سنة	8	10%
أكثر من 20 سنة	20	25%
المجموع	80	100%

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات الدراسة 2023م.

نلاحظ من خلال الجدول (14)، أن النسبة الأكبر كانت للمبحوثين الذين كانت خبراتهم العملية ضمن الفئة (5 وأقل من 10 سنوات)، والبالغة (31.3%)، يليهم المبحوثون الذين كانت خبراتهم العملية أكثر من (20 سنة)، والبالغة نسبتهم (25%)، ثم المبحوثون الذين كانت خبرتهم العملية ضمن الفئة (10 وأقل من 15 سنوات) والبالغة نسبتهم (17.5%)، ثم المبحوثون من فئة سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات)، والبالغة نسبتهم (16.3%)، وفي المرتبة الأخيرة كان المبحوثون من فئة سنوات الخبرة (15 وأقل من 20 سنة)، والبالغة نسبتهم (10%).

عرض ومناقشة عبارات متغيرات ومحاور الدراسة:

المتغير المستقل "الرضا الوظيفي":

المحور الأول "الأجور والمرتبات":

جدول (15)، يوضح النسب المئوية والتكرارات لبدائل كل عبارة والوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة

محتوي العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
زيادة الأجور والمرتبات لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة تزيد من ولائهم وإنتماهم نحو الجامعة.	57	16	-	5	2	4.51	0.968	أوافق بشدة
	71.2%	20%	0%	6.3%	2.5%			
الأجور والمرتبات تساهم في إشباع حاجات ملحة لأعضاء هيئة التدريس.	44	37	2	5	2	4.33	0.978	أوافق بشدة
	55%	33.7%	2.5%	6.3%	2.5%			
ضعف الأجور والمرتبات يؤثر بقوة في حدوث ظاهرة الإضراب والتي تنعكس سلباً على إستمرارية الجامعة.	45	33	-	-	3	4.45	0.840	أوافق بشدة
	56.2%	40%	0%	0%	3.8%			
الأجور والمرتبات يجب مراجعتها بصورة دورية حتى لا تفقد الجامعة كوادراً مؤهلة بسبب الهجرة إلى الخارج.	58	17	2	1	2	4.60	0.821	أوافق بشدة
	72.4%	21.3%	3.5%	1.3%	2.5%			
الأجور والمرتبات لأعضاء هيئة التدريس غير مجزية لهم ومؤثرة سلباً على أدائهم الأكاديمي والإداري وذلك نسبة للتضخم.	28	35	6	6	5	3.94	1.140	أوافق
	35%	43.7%	7.5%	3.5%	1.3%			
الدرجة الكلية لعبارات المحور	232	127	10	17	14	4.37	0.502	أوافق
	58%	31.8%	2.5%	4.3%	4.3%			

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات الدراسة 2023م.

من خلال الجدول (15)، نلاحظ أن المتوسط العام لكل عبارات المحور الأول بلغت قيمته (4.37)، وبانحراف معياري بلغ (0.502)، كذلك نلاحظ أن إجمالي نسب المبحوثين الموافقين بشدة والمبحوثين الموافقين على كل عبارات المحور الأول قد بلغت (89.8%)، ويشير ذلك إلى أن غالبية المبحوثين يوافقون على عبارات هذا المحور.

كذلك يمكن من خلال الجدول (15)، فرز ومناقشة عبارات المحور الأول كما يلي:

العبارة الأولى: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الأولى (4.51)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.968)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن زيادة الأجور والمرتبات لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة تزيد من ولائهم وإنتماهم نحو الجامعة (71.3%)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (20%)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون بشدة على هذه العبارة (2.5%)، أما المبحوثين الذين لا يوافقون عليها فقد بلغت نسبتهم (6.3%).

العبارة الثانية: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الثانية (4.33)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.978)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن الأجور والمرتبات تساهم في إشباع حاجات ملحة لأعضاء هيئة التدريس (55%)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (4.33%)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون بشدة ونسبة المبحوثين الذين ليست لديهم إجابة محددة لهذه العبارة (2.5%)، لكل فئة، أما المبحوثين الذين لا يوافقون على العبارة فبلغت نسبتهم (6.3%).

العبارة الثالثة: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الثالثة (4.45)، وبإنحراف معياري بلغت قيمته (0.840)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن ضعف الأجور والمرتبات يؤثر بقوة في حدوث ظاهرة الإضراب والتي تنعكس سلباً على استمرارية الجامعة (56.2%)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (40%)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون بشدة على هذه العبارة (3.8%).

العبارة الرابعة: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الرابعة (4.60)، وبإنحراف معياري بلغت قيمته (0.821)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن الأجور والمرتبات يجب مراجعتها بصورة دورية حتى لا تفقد الجامعة كوادراً مؤهلة بسبب الهجرة إلى الخارج (72.5%)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (21.3%)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون بشدة ونسبة المبحوثين الذين ليست لديهم إجابة محددة على هذه العبارة (2.5%)، لكل فئة، أما المبحوثين الذين لا يوافقون على هذه العبارة فقد بلغت نسبتهم (2.5%).

العبارة الخامسة: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الخامسة (3.94)، وبإنحراف معياري بلغت قيمته (1.140)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن الأجور والمرتبات لأعضاء هيئة التدريس غير مجزية لهم ومؤثرة سلباً على أدائهم الأكاديمي والإداري وذلك نسبة للتضخم (35%)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (34.8%)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون على هذه العبارة ونسبة المبحوثين الذين ليست لديهم إجابة محددة على هذه العبارة (7.5%)، لكل فئة، أما المبحوثين الذين لا يوافقون بشدة على هذه العبارة فقد بلغت نسبتهم (6.3%).

من خلال فرز عبارات المحور الأول توفّر المعلومات نلاحظ أن غالبية إجابات المبحوثين عن هذه العبارات كانت موافق بشدة وموافق إضافة إلى أن جميع الأوساط الحسابية للعبارات كانت أكبر من الوسط المرجح للإجابات (3)، أي ليست هنالك إجابات سلبية لأي من العبارات، بالتالي يمكننا استنتاج أن زيادة الأجور والمرتبات لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة تزيد من ولائهم وانتمائهم نحو الجامعة وتساهم في إشباع حاجاتهم، كما أن ضعف الأجور والمرتبات يؤثر بقوة في حدوث ظاهرة الإضراب والتي تنعكس سلباً على الأداء الأكاديمي واستمرارية الجامعة، كذلك يجب مراجعة الأجور والمرتبات بصورة دورية حتى لا تفقد الجامعة كوادراً مؤهلة بسبب الهجرة إلى الخارج.

عرض ومناقشة عبارات المحور الثاني الذي ينص على "التدريب"

جدول (16)، يوضح النسب المئوية والتكرارات لبدائل كل عبارة والوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة

محتوي العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	لا اوافق	لا اوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بصورة دورية يطور من معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم في أداء واجباتهم بكفاءة عالية.	62	18	-	-	-	4.78	0.420	أوافق بشدة
وجود المراكز المتخصصة لتدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يساهم في ترقية وتطوير أدائهم الأكاديمي والإداري.	58	21	1	-	-	4.71	0.482	أوافق بشدة
التدريب يستوجب وجود خبراء متخصصين ذوي خبرات وتجارب ذات كفاءة متميزة.	55	23	1	1	-	4.65	0.076	أوافق بشدة
يحتاج أعضاء هيئة التدريس بالجامعة إلى	58	22	-	-	-	4.73	0.449	أوافق

بشدة			%0	%0	%0	%27.5	%72.5	دورات تدريبية حتمية في مجالات ترقية الأداء الأكاديمي.
أوافق بشدة	0.944	4.29	3m	1	6	30	40	تجاهل إدارة الجامعة لبرامج التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس يؤثر على أدائهم الأكاديمي والإداري.
أوافق بشدة	0.395	4.63	3	2	8	114	373	الدرجة الكلية لعبارات المحور
بشدة			%3.8	%1.5	%7.5	%37.4	%50	
بشدة			%0.7	%0.5	%2	%28.5	%68.3	

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات الدراسة 2023م.

من خلال الجدول (16)، نلاحظ أن المتوسط العام لكل عبارات المحور الثاني بلغت قيمته (4.63)، وبانحراف معياري بلغ (0.395)، كذلك نلاحظ أن إجمالي نسب المبحوثين الموافقين بشدة والمبحوثين الموافقين على كل عبارات المحور الثاني قد بلغت (96.8 %)، ويشير ذلك إلى أن غالبية المبحوثين بواقفين على عبارات هذا المحور. كذلك يمكن من خلال الجدول (16) فرز ومناقشة عبارات المحور الثاني كما يلي:

العبارة الأولى: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الأولى (4.78)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.420)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بصورة دورية يطوّر من معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم في أداء واجباتهم بكفاءة عالية (77.5 %)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (22.5 %).

العبارة الثانية: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الثانية (4.71)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.482)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن وجود المراكز المتخصصة لتدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يساهم في ترقية وتطوير أدائهم الأكاديمي والإداري (72.5 %)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (26.3 %)، أما المبحوثين الذين ليست لديهم إجابات محددة تجاه العبارة فقد بلغت نسبتهم (1.3 %).

العبارة الثالثة: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الثالثة (4.65)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.576)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن التدريب يستوجب وجود خبراء متخصصين ذوي خبرات وتجارب ذات كفاءة متميزة (68.8 %)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (28.6 %)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون ونسبة المبحوثين الذين ليست لديهم إجابات محددة تجاه العبارة (1.3 %)، لكل فئة.

العبارة الرابعة: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الرابعة (4.73)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.449)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يحتاجون إلى دورات تدريبية حتمية في مجالات ترقية الأداء الأكاديمي (72.5 %)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (27.5 %).

العبارة الخامسة: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الخامسة (4.29)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.944)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن تجاهل إدارة الجامعة لبرامج التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس يؤثر على أدائهم الأكاديمي والإداري (50 %)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (37.5 %)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون بشدة على هذه العبارة (3.8 %)، ونسبة المبحوثين الذين لا

يوافقون عليها بلغت (1.3 %)، أما المبحوثين الذين ليست لديهم إجابات محددة تجاه العبارة فقد بلغت نسبتهم (37.5 %).

من خلال فرز عبارات المحور الثاني التدريب نلاحظ أن غالبية إجابات المبحوثين عن هذه العبارات كانت موافق بشدة وموافق، إضافة إلى أن جميع الأوساط الحسابية للعبارات كانت أكبر من الوسط المرجح للإجابات (3)، أي ليست هنالك إجابات سلبية لأي من العبارات، بالتالي يمكننا استنتاج أن تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بصورة دورية يطوّر من معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم في أداء واجباتهم بكفاءة عالية ويتطلّب ذلك وجود المراكز المتخصصة للتدريب وخبراء متخصصين ذوي خبرات وتجارب، إضافة إلى أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يحتاجون إلى دورات تدريبية حتمية في مجالات ترقية الأداء الأكاديمي، كما أن تجاهل إدارة الجامعة لبرامج التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس يؤثر على أدائهم الأكاديمي والإداري.

عرض ومناقشة عبارات المحور الثالث "المشاركة في إتخاذ القرارات"

جدول (17)، النسب المئوية والتكرارات لبدائل كل عبارة والوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة

محتوي العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في عملية صنع واتخاذ القرارات الإستراتيجية يرفع من مستوى روحهم المعنوية.	45 %	32 %	2 %	- %	1 %	4.50	0.675	أوافق بشدة
مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في رسم السياسات والخطط تسهم في تحقيق أهداف الجامعة.	40 %	38 %	1 %	1 %	- %	4.46	0.594	أوافق بشدة
مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في اتخاذ القرارات يحقق مبدأ التوافق والإنسجام مع الإدارة في تنفيذ البرامج.	50 %	27 %	1 %	1 %	1 %	4.55	0.710	أوافق بشدة
مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في اتخاذ القرارات يزيد من اهتمامهم في تنفيذ البرامج الأكاديمية والإدارية والمجتمعية.	49 %	28 %	- %	3 %	- %	4.54	0.693	أوافق بشدة
إدارة الجامعة أحياناً غير مهتمة بمشاركة أعضاء هيئة التدريس في القرارات الإستراتيجية.	26 %	26 %	10 %	9 %	6 %	3.75	1.238	أوافق
الدرجة الكلية لعبارات المحور	210 %	154 %	14 %	14 %	8 %	4.36	0.476	أوافق

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات الدراسة 2023م.

(4.36)، وبانحراف معياري بلغ (0.476)، كذلك نلاحظ أن إجمالي نسب المبحوثين الموافقين بشدة والمبحوثين الموافقين على كل عبارات المحور الثالث قد بلغت (91 %)، ويشير ذلك إلى أن غالبية المبحوثين بواقفون على عبارات هذا

المحور. كذلك يمكن من خلال الجدول (17)، فرز ومناقشة عبارات المحور الثالث كما يلي:

العبرة الأولى: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبرة الأولى (4.50)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.675)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في عملية صنع وإتخاذ القرارات الاستراتيجية يرفع من مستوى روحهم المعنوية (56.3 %)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبرة (40%)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون بشدة على هذه العبرة (1.3%)، أما المبحوثين الذين ليست لديهم إجابات محددة تجاه العبرة فقد بلغت نسبتهم (2.5%). العبرة الثانية: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبرة الثانية (4.46)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.594)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في رسم السياسات والخطط تسهم في تحقيق أهداف الجامعة (50 %)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبرة (47.5 %)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون بشدة على هذه العبرة ونسبة المبحوثين الذين ليست لديهم إجابات محددة تجاه العبرة (1.3 %)، لكل فئة. العبرة الثالثة: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبرة الثالثة (4.55)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.710)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في اتخاذ القرارات يحقق مبدأ التوافق والإنسجام مع الإدارة في تنفيذ البرامج (62.5 %)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبرة (33.8 %)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون بشدة على هذه العبرة ونسبة المبحوثين الذين لا يوافقون عليها ونسبة المبحوثين الذين ليست لديهم إجابات محددة تجاه العبرة (1.3 %)، لكل فئة.

العبرة الرابعة: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبرة الرابعة (4.54) وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.693)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في إتخاذ القرارات يزيد من اهتمامهم في تنفيذ البرامج الأكاديمية والإدارية والمجتمعية (21.3 %)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبرة (35 %)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون على هذه العبرة (3.8 %). العبرة الخامسة: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبرة الخامسة (3.75)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (1.238)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن إدارة الجامعة أحياناً غير مهتمة بمشاركة أعضاء هيئة التدريس في القرارات الاستراتيجية (32.5 %)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبرة (36.3 %)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون بشدة على هذه العبرة (36.3 %)، ونسبة المبحوثين الذين لا يوافقون عليها بلغت (11.3 %)، أما المبحوثين الذين ليست لديهم إجابات محددة تجاه العبرة فقد بلغت نسبتهم (12.5 %). من خلال فرز عبارات المحور الثالث المشاركة في اتخاذ القرارات نلاحظ أن غالبية إجابات المبحوثين عن هذه العبارات كانت موافق بشدة وموافق إضافة إلى أن جميع الأوساط الحسابية للعبارات كانت أكبر من الوسط المرجح للإجابات (3)، أي ليست هنالك إجابات سلبية لأي من العبارات، بالتالي يمكننا إستنتاج أن مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في عملية صنع وإتخاذ القرارات الإستراتيجية ترفع من مستوى روحهم المعنوية وتسهم في تحقيق أهداف الجامعة وتحقق مبدأ التوافق والانسجام مع الإدارة في تنفيذ البرامج ويزيد من إهتمامهم في تنفيذ البرامج الأكاديمية والإدارية والمجتمعية، إلا أن إدارة الجامعة أحياناً غير مهتمة بمشاركة أعضاء هيئة التدريس في القرارات الاستراتيجية.

عرض ومناقشة عبارات المحور الرابع "تهيئة بيئة العمل"

جدول (18)، النسب المئوية والتكرارات لبدائل كل عبارة والوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة

محتوي العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
تهيئة بيئة العمل بالجامعة تحقق الاستقرار الأكاديمي والإداري.	64	15	1	-	-	4.79	0.441	أوافق بشدة
	%80	%18.7	%1.3	%0	%0			
تهيئة بيئة العمل بالجامعة تحقق الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس.	53	22	2	2	1	4.55	0.778	أوافق بشدة
	%66.2	%27.5	2.5%	%2.5	%1.3			
توفير بيئة صالحة للعمل بالجامعة تمنع من التسرب الوظيفي.	47	25	3	4	1	4.41	0.882	أوافق بشدة
	%58.2	%31.3	%3.8	%5	%1.3			
إيجاد بيئة محفزة للعمل تمكن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من الإبداع والابتكار.	67	13	-	-	-	4.84	0.371	أوافق بشدة
	%73.7	%	%0	%0	%0			
أرى بأن البيئة الحالية للعمل غير محفزة.	38	34	3	4	1	4.30	0.863	أوافق بشدة
	%47.4	%42.5	%3.8	%5	%1.3			
الدرجة الكلية لعبارات المحور	269	109	6	10	3	4.58	0.487	أوافق بشدة
	%67.3	%37.3	%2.3	%2.5	%0.6			

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات الدراسة 2023م.

من خلال الجدول (18)، نلاحظ أن المتوسط العام لكل عبارات المحور الرابع بلغت قيمته (4.58)، وبانحراف معياري بلغ (0.487)، كذلك نلاحظ أن إجمالي نسب المبحوثين الموافقين بشدة والمبحوثين الموافقين على كل عبارات المحور الرابع قد بلغت (94.6%)، ويشير ذلك إلى أن غالبية المبحوثين يوافقون على عبارات هذا المحور. كذلك يمكن من خلال الجدول (18)، فرز ومناقشة عبارات المحور الرابع كما يلي:

العبارة الأولى: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الأولى (4.79)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.441)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن تهيئة بيئة العمل بالجامعة تحقق الاستقرار الأكاديمي والإداري (80%)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (18.7%)، أما المبحوثين الذين ليست لديهم إجابة محددة على العبارة فقد بلغت نسبتهم (1.3%). العبارة الثانية: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الثانية (4.55)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.778)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن تهيئة بيئة العمل بالجامعة تحقق الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس (66.3%)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (27.5%)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون على هذه العبارة ونسبة المبحوثين الذين ليست لديهم إجابات محددة تجاه العبارة (2.5%)، لكل فئة، أما المبحوثين الذين لا يوافقون بشدة على هذه العبارة فبلغت نسبتهم (1.3%). العبارة الثالثة: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الثالثة (4.41)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.882)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن توفير بيئة صالحة للعمل بالجامعة تمنع من التسرب الوظيفي (58.2%)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (31.3%)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون بشدة على هذه العبارة (1.3%)، وبلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون على العبارة (5%)، أما المبحوثين الذين ليست لديهم إجابات محددة تجاه العبارة فقد بلغت نسبتهم (3.8%). العبارة الرابعة: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الرابعة (4.84)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.371)، حيث بلغت نسبة المبحوثين

الذين يوافقون بشدة على أن إيجاد بيئة محفزة للعمل تمكّن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من الإبداع والابتكار (83.7%)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (16.3%). العبارة الخامسة: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الخامسة (4.30) وبإنحراف معياري بلغت قيمته (0.863)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن البيئة الحالية للعمل غير محفزة (47.5)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (42.5%)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون بشدة على هذه العبارة (1.3%)، وبلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون على العبارة (5%)، أما المبحوثين الذين ليست لديهم إجابات محددة تجاه العبارة فقد بلغت نسبتهم (3.8%). من خلال فرز عبارات المحور الرابع للمتغير المستقل إدارة الوقت نلاحظ أن غالبية إجابات المبحوثين عن هذه العبارات كانت موافق بشدة ووافق إضافة إلى أن جميع الأوساط الحسابية للعبارات كانت أكبر من الوسط المرجح للإجابات (3)، أي ليست هنالك إجابات سلبية لأي من العبارات، بالتالي يمكننا استنتاج أن تهيئة بيئة العمل بالجامعة تحقق الاستقرار الأكاديمي والإداري وتحقق الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس وتمنع من التسرب الوظيفي، كما أن إيجاد بيئة محفزة للعمل تمكّن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من الإبداع والابتكار، إضافة إلى أن البيئة الحالية للعمل غير محفزة.

المتغير التابع "الولاء التنظيمي":

عرض ومناقشة عبارات المحور الأول "الإبداع والابتكار"

جدول (19)، النسب المئوية والتكرارات لبدائل كل عبارة والوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة

محتوى العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا اوافق	لا اوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
الإبداع والابتكار يتحقق من خلال الإهتمام بعضو هيئة التدريس بالجامعة.	43	33	2	1	1	4.45	0.727	أوافق بشدة
	53.6%	41.3%	2.5%	1.3%	1.3%			
مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يزيد من إبداعهم وإبتكارهم في إنجاز العمل الأكاديمي والإداري بالجامعة.	48	29	2	1	-	4.55	0.614	أوافق بشدة
	60%	36.2%	2.5%	1.3%	0%			
دعم الجامعة للمبدعين والمبتكرين تمكّن الإدارة من الاستفادة من قدراتهم في تحقيق أهداف الجامعة.	52	26	1	1	-	4.61	0.084	أوافق بشدة
	65%	32.4%	1.3%	1.3%	0%			
إهمال ملكات الإبداع والابتكار لدي أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يؤثر سلباً في حفز الروح المعنوية.	36	38	3	3	-	4.34	0.728	أوافق بشدة
	45%	47.4%	3.8%	3.8%	0%			
تطوير الإبداع والابتكار لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يحتاج إلى تحفيز مادي ومعنوي بصورة دورية من قبل الإدارة.	51	19	6	4	1	4.44	0.912	أوافق بشدة
	63.6%	23.8%	6.3%	5%	1.3%			
الدرجة الكلية لعبارات المحور	229	145	14	10	2	4.48	0.487	موافق بشدة
	75.3%	36.3%	3.5%	2.5%	0.4%			

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات الدراسة 2023م.

من خلال الجدول (19)، نلاحظ أن المتوسط العام لكل عبارات المحور الأول للمتغير التابع بلغت قيمته (4.48)،

وبانحراف معياري بلغ (0.487)، كذلك نلاحظ أن إجمالي نسب المبحوثين الموافقين بشدة والمبحوثين الموافقين على كل عبارات المحور الأول للمتغير التابع قد بلغت (93.6%)، ويشير ذلك إلى أن غالبية المبحوثين يوافقون على عبارات هذا المحور. كذلك يمكن من خلال الجدول (19)، فرز ومناقشة عبارات المحور الأول للمتغير التابع كما يلي: العبارة الأولى: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الأولى (4.45)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.727)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن الإبداع والابتكار يتحقق من خلال الإهتمام بعضو هيئة التدريس بالجامعة (53.8%)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (41.3%)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون بشدة على هذه العبارة ونسبة المبحوثين الذين لا يوافقون عليها (1.3%) لكل فئة، أما المبحوثين الذين ليست لديهم إجابات محددة تجاه العبارة فقد بلغت نسبتهم (2.5%). العبارة الثانية: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الثانية (4.55)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.614)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يزيد من إبداعهم وإبتكارهم في إنجاز العمل الأكاديمي والإداري بالجامعة (60%)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (36.3%)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون على هذه العبارة (1.3%)، أما المبحوثين الذين ليست لديهم إجابات محددة تجاه العبارة فبلغت نسبتهم (2.5%). العبارة الثالثة: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الثالثة (4.61)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.584)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن دعم الجامعة للمبدعين والمبتكرين تمكّن الإدارة من الاستفادة من قدراتهم في تحقيق أهداف الجامعة (65%)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (32.4%)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون على هذه العبارة ونسبة المبحوثين الذين ليست لديهم إجابات محددة تجاه العبارة (1.3%)، لكل فئة. العبارة الرابعة: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الرابعة (4.34)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.728)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن إهمال ملكات الإبداع والابتكار لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يؤثر سلباً في خفض الروح المعنوية (45%)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (47.5%)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون على هذه العبارة ونسبة المبحوثين الذين ليست لديهم إجابات محددة تجاه العبارة (3.8%)، لكل فئة. العبارة الخامسة: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الخامسة (4.44)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.912)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن تطوير الإبداع والابتكار لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يحتاج إلى تحفيز مادي ومعنوي بصورة دورية من قبل الإدارة (63.8%)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (23.8%)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون بشدة على هذه العبارة (1.3%)، وبلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون على هذه العبارة (%). أما المبحوثين الذين ليست لديهم إجابة محددة تجاه العبارة فبلغت نسبتهم (6.3%). من خلال فرز عبارات المحور الأول للمتغير التابع الإبداع والابتكار نلاحظ أن غالبية إجابات المبحوثين عن هذه العبارات كانت موافق بشدة وموافق، إضافة إلى أن جميع الأوساط الحسابية للعبارات كانت أكبر من الوسط المرجح للإجابات (3) أي ليست هنالك إجابات سلبية لأي من (5%) التدريس بالجامعة، إضافة إلى أن مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يزيد من إبداعهم وإبتكارهم في إنجاز العمل الأكاديمي والإداري بالجامعة، كما أن دعم الجامعة للمبدعين والمبتكرين يمكّن الإدارة من الاستفادة من قدراتهم في تحقيق أهداف الجامعة، كما أن إهمال ملكات الإبداع والابتكار لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يؤثر سلباً في خفض الروح المعنوية، إضافة إلى أن تطوير الإبداع والابتكار لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يحتاج إلى تحفيز مادي ومعنوي بصورة دورية من قبل الإدارة.

عرض ومناقشة عبارات المحور الثاني "زيادة الكفاءة الأكاديمية والإدارية":

جدول (20)، النسب المئوية والتكرارات لبدائل كل عبارة والوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة

محتوى العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	لا اوافق	لا اوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
الكفاءة الأكاديمية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة تتم من خلال التدريب المخطط والمستمر.	46	29	2	3	-	4.48	0.729	أوافق بشدة
	%57.5	%36.2	%2.5	%3.8	%0			
ترتبط الكفاءة الأكاديمية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة بمدى اهتمام إدارة الجامعة بمنح التحفيز المادي والمعنوي لهم بعدالة.	36	25	3	13	3	3.98	1.222	أوافق بشدة
	%45	%31.1	%3.8	%16.3	%3.8			
مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في عملية صنع واتخاذ القرارات تحقق الكفاءة الأكاديمية والإدارية.	39	26	5	9	1	4.16	1.49	أوافق بشدة
	%48.6	%33.5	%3.6	%11.3	%1.3			
الكفاءة الأكاديمية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة تتطلب تحديداً دقيقاً وصارماً لقياسها وتقييمها وتقويمها بصورة دورية.	40	32	4	4	-	4.35	0.797	أوافق بشدة
	%50	%40	%5	%5	%0			
يرجع ضعف الكفاءة الأكاديمية والإدارية لبعض أعضاء هيئة التدريس بالجامعة إلى عدم التزام إدارة الجامعة بالمعايير العلمية في عملية الاختيار والتعيين لهم.	43	21	5	9	2	4.18	1.123	أوافق بشدة
	%53.8	%36.3	%6.3	%11.3	%2.5			
الدرجة الكلية لعبارات المحور	2.4	133	19	38	6	4.23	0.654	أوافق بشدة
	%51	%33.3	%4.8	%9.5	%1.4			

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات الدراسة 2023م.

من خلال الجدول (20)، نلاحظ أن المتوسط العام لكل عبارات المحور الثاني للمتغير التابع بلغت قيمته (4.23) وانحراف معياري بلغ (0.654)، كذلك نلاحظ أن إجمالي نسب المبحوثين الموافقين بشدة والمبحوثين الموافقين على كل عبارات المحور الثاني للمتغير التابع قد بلغت (92.8%)، ويشير ذلك إلى أن غالبية المبحوثين يوافقون على عبارات هذا المحور. كذلك يمكن من خلال الجدول (20)، فرز ومناقشة عبارات المحور الثاني للمتغير التابع كما يلي: العبارة الأولى: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الأولى (4.48)، وانحراف معياري بلغت قيمته (0.729)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن الكفاءة الأكاديمية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة تتم من خلال التدريب المخطط والمستمر (57.5%)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (36.3%)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون على هذه العبارة (3.8%)، أما المبحوثين الذين ليست لديهم إجابة محددة على العبارة فقد بلغت نسبتهم (3.8%). العبارة الثانية: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الثانية (3.98)، وانحراف معياري بلغت قيمته (1.222)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن الكفاءة الأكاديمية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة ترتبط بمدى إهتمام إدارة الجامعة بمنح التحفيز المادي والمعنوي لهم بعدالة (45%)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (31.3%)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون

بشدة على هذه العبارة ونسبة المبحوثين الذين ليست لديهم إجابات محددة تجاه العبارة (3.8%) لكل فئة، أما المبحوثين الذين لا يوافقون على العبارة فبلغت نسبتهم (16.3%). العبارة الثالثة: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الثالثة (4.16) وبانحراف معياري بلغت قيمته (1.049)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في عملية صنع واتخاذ القرارات تحقق الكفاءة الأكاديمية والإدارية (48.8%)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (32.5%)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون بشدة على هذه العبارة (1.3%)، ونسبة المبحوثين الذين لا يوافقون على العبارة بلغت (11.3%)، أما المبحوثين الذين ليست لديهم إجابات محددة تجاه العبارة فقد بلغت نسبتهم (1.3%). العبارة الرابعة: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الرابعة (4.35)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.797)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن الكفاءة الأكاديمية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة تتطلب تحديداً دقيقاً وصارماً لقياسها وتقييمها وتقويمها بصورة دورية (50%)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (40%)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون على هذه العبارة ونسبة المبحوثين الذين ليست لديهم إجابات محددة تجاه العبارة (5%) لكل فئة. العبارة الخامسة: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الخامسة (4.18)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (1.123)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن ضعف الكفاءة الأكاديمية والإدارية لبعض أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يرجع إلى عدم التزام إدارة الجامعة بالمعايير العلمية في عملية الاختيار والتعيين لهم (53.8%)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (26.3%)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون بشدة على هذه العبارة (2.5%)، ونسبة المبحوثين الذين لا يوافقون عليها بلغت (11.3%)، أما المبحوثين الذين ليست لديهم إجابة محددة تجاه العبارة فبلغت نسبتهم (6.3%). من خلال فرز عبارات المحور الثاني للمتغير التابع نلاحظ أن غالبية إجابات المبحوثين عن هذه العبارات كانت موافق بشدة وموافق إضافة إلى أن جميع الأوساط الحسابية للعبارات كانت أكبر من الوسط المرجح للإجابات (3)، أي ليست هنالك إجابات سلبية لأي من العبارات، بالتالي يمكننا استنتاج أن الكفاءة الأكاديمية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة تتم من خلال التدريب المخطط والمستمر وترتبط بمدى اهتمام إدارة الجامعة بمنح التحفيز المادي والمعنوي، كما أن مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في عملية صنع واتخاذ القرارات تحقق الكفاءة الأكاديمية والإدارية والتي تتطلب تحديداً دقيقاً وصارماً لقياسها وتقييمها وتقويمها بصورة دورية، كما أن ضعف الكفاءة الأكاديمية والإدارية لبعض أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يرجع إلى عدم التزام إدارة الجامعة بالمعايير العلمية في عملية الاختيار والتعيين.

عرض ومناقشة عبارات المحور الثالث للمتغير التابع "الشعور بالمسؤولية":

جدول (21)، النسب المئوية والتكرارات لبدائل كل عبارة والوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة

محتوى العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
يشعر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بالمسؤولية الأكاديمية والإدارية عندما يشاركون في عملية صنع واتخاذ القرارات الخاصة بالجامعة.	39	31	1	6	3	4.21	1.052	أوافق بشدة
	48.6%	38.8%	1.3%	7.5%	3.8%			
تفعيل القوانين واللوائح الإدارية بالجامعة يزيد من الانضباط والالتزام لأعضاء هيئة التدريس في تنفيذ مهامهم الأكاديمية والإدارية.	46	28	1	4	1	4.43	0.854	أوافق بشدة
	57.5%	35%	1.3%	5%	1.4%			
تحفيز إدارة الجامعة لأعضاء هيئة التدريس مادياً ومعنوياً يساهم في زيادة ولائهم وإنتمائهم	34	36	2	5	3	4.16	1.012	أوافق
	42.5%	45%	2.5%	6.3%	3.8%			

								للجامعة.
أوافق	0.811	4.28	1	3	6	36	35	لترسيخ مبدأ المسؤولية بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يتطلب توفر الإرادة والعزيمة والصبر والوقت.
			%1.3	%2.5	%7.5	%45	%43.8	
أوافق بشدة	0.868	4.43	1	2	2	28	46	شعور أعضاء هيئة التدريس بالأمان الوظيفي يساعد في تطوير مستويات المسؤولية الأكاديمية والإدارية.
			%2.5	%2.5	%2.5	%35	%57.5	
موافق بشدة	0.617	4.30	10	19	12	159	200	الدرجة الكلية لعبارات المحور
			%2.4	%4.8	%3	%39.8	%50	

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات الدراسة 2023م.

من خلال الجدول (21) نلاحظ أن المتوسط العام لكل عبارات المحور الثالث للمتغير التابع بلغت قيمته (4.30) وبانحراف معياري بلغ (0.617)، كذلك نلاحظ أن إجمالي نسب المبحوثين الموافقين بشدة والمبحوثين الموافقين على كل عبارات المحور الثالث للمتغير التابع قد بلغت (89.8%)، ويشير ذلك إلى أن غالبية المبحوثين يوافقون على عبارات هذا المحور.

كذلك يمكن من خلال الجدول (21)، فرز ومناقشة عبارات المحور الثالث للمتغير التابع كما يلي: العبارة الأولى: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الأولى (4.21)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (1.002)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يشعرون بالمسؤولية الأكاديمية والإدارية عندما يشاركون في عملية صنع واتخاذ القرارات الخاصة بالجامعة (48.6%)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (38.8%)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون بشدة على هذه العبارة (3.8%)، ونسبة المبحوثين الذين لا يوافقون على العبارة بلغت (7.8%)، أما المبحوثين الذين ليست لديهم إجابات محددة تجاه العبارة فبلغت نسبتهم (1.3%). العبارة الثانية: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الثانية (4.43)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.854)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن تفعيل القوانين واللوائح الإدارية بالجامعة يزيد من الانضباط والالتزام لأعضاء هيئة التدريس في تنفيذ مهامهم الأكاديمية الإدارية (57.5%)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (35%)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون بشدة على العبارة ونسبة المبحوثين الذين ليست لديهم إجابات محددة تجاه العبارة (1.3%)، لكل فئة، أما المبحوثين الذين لا يوافقون على العبارة فبلغت نسبتهم (4.16%). العبارة الثالثة: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الثالثة (4.16)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (1.012)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن تحفيز إدارة الجامعة لأعضاء هيئة التدريس مادياً ومعنوياً يساهم في زيادة ولائهم وانتمائهم للجامعة (42.5%)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (45%)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون بشدة على هذه العبارة (3.8%)، ونسبة المبحوثين الذين لا يوافقون على العبارة بلغت (6.3%)، أما المبحوثين الذين ليست لديهم إجابات محددة تجاه العبارة فبلغت نسبتهم (2.5%). العبارة الرابعة: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الرابعة (4.28)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.811)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن ترسيخ مبدأ المسؤولية بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يتطلب توفر الإرادة والعزيمة والصبر والوقت (43.8%)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (45%)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون بشدة على هذه العبارة (1.3%)، ونسبة المبحوثين الذين لا يوافقون عليها بلغت (2.5%)، أما المبحوثين الذين ليست لديهم إجابات محددة تجاه العبارة فبلغت نسبتهم (7.5%). العبارة الخامسة: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الخامسة (4.43)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.868)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن شعور أعضاء هيئة التدريس بالأمان الوظيفي يساعد في تطوير مستويات

المسؤولية الأكاديمية والإدارية (57.5%)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (35)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون بشدة على هذه العبارة ونسبة المبحوثين الذين لا يوافقون عليها ونسبة المبحوثين الذين ليست لديهم إجابات محددة تجاه العبارة (2.5%)، لكل فئة. من خلال فرز عبارات المحور الثالث للمتغير التابع إنجاز المهام نلاحظ أن غالبية إجابات المبحوثين عن هذه العبارات كانت موافق بشدة وموافق إضافة إلى أن جميع الأوساط الحسابية للعبارات كانت أكبر من الوسط المرجح للإجابات (3)، أي ليست هنالك إجابات سلبية لأي من العبارات، بالتالي يمكننا استنتاج أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يشعرون بالمسؤولية الأكاديمية والإدارية عندما يشاركون في عملية صنع واتخاذ القرارات الخاصة بالجامعة، إضافة إلى أن تفعيل القوانين واللوائح الإدارية بالجامعة يزيد من الانضباط والالتزام لأعضاء هيئة التدريس في تنفيذ مهامهم الأكاديمية الإدارية، كما أن تحفيز إدارة الجامعة لأعضاء هيئة التدريس مادياً ومعنوياً يساهم في زيادة ولائهم وانتمائهم للجامعة، وأن ترسيخ مبدأ المسؤولية بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يتطلب توفر الإرادة والعزيمة والصبر والوقت، إضافة إلى أن شعور أعضاء هيئة التدريس بالأمان الوظيفي يساعد في تطوير مستويات المسؤولية الأكاديمية والإدارية.

عرض ومناقشة عبارات المحور الرابع للمتغير التابع "جودة الأداء":

جدول (22)، النسب المئوية والتكرارات لبدائل كل عبارة والوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة

محتوي العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
تبسيط وتسهيل إجراءات العمل لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة يساهم في جودة الأداء الأكاديمي والإداري.	33	37	3	3	4	4.15	1.020	أوافق
	%41.1	%46.3	%3.8	%3.8	%5			
تحقيق جودة الأداء لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة يحتاج إلى توفير المعينات اللازمة لذلك مثل الأجهزة والمعدات الحديثة.	58	21	1	-	-	4.71	0.482	أوافق بشدة
	%72.5	%26.2	%1.3	%0	%0			
جودة أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة تتحقق عندما تلتزم إدارة الجامعة بتطبيق المعايير العلمية في عملية الاختيار والتعيين والتدريب.	54	23	-	1	2	4.62	0.685	أوافق بشدة
	%67.5	%28.7	%0	%1.3	%2.5			
الفهم والإلمام بالقوانين والإجراءات المنظمة للعمل تحقق جودة الأداء.	46	30	1	1	2	4.46	0.810	أوافق بشدة
	%57.5	%37.5	%1.3	%1.3	%2.5			
نجاح جودة الأداء يتطلب العمل في فريق بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.	45	27	1	4	4	4.34	1.006	أوافق بشدة
	%56.1	%33.8	%1.3	%5	%3.8			
الدرجة الكلية لعبارات المحور	236	138	6	6	11	4.45	0.514	موافق بشدة
	%59	%34.5	%1.5	%2.3	%2.7			

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات الدراسة 2023م.

من خلال الجدول (22) نلاحظ أن المتوسط العام لكل عبارات المحور الرابع للمتغير التابع بلغت قيمته (4.32)، وبانحراف معياري بلغ (0.404)، كذلك نلاحظ أن إجمالي نسب المبحوثين الموافقين بشدة والمبحوثين الموافقين على كل

عبارات المحور الرابع للمتغير التابع قد بلغت (90.3%)، ويشير ذلك إلى أن غالبية المبحوثين يوافقون على عبارات هذا المحور. كذلك يمكن من خلال الجدول (22)، فرز ومناقشة عبارات المحور الرابع للمتغير التابع كما يلي: العبارة الأولى: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الأولى (4.15)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (1.020)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن تبسيط وتسهيل إجراءات العمل لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة يساهم في جودة الأداء الأكاديمي والإداري (41.3%)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (46.3%)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون على هذه العبارة ونسبة المبحوثين الذين ليست لديهم إجابة محددة لهذه العبارة (3.8%) لكل فئة، أما المبحوثين الذين لا يوافقون بشدة على هذه العبارة فبلغت نسبتهم (5%). العبارة الثانية: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الثانية (4.71)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.482)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن تحقيق جودة الأداء لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة تحتاج إلى توفير المعينات اللازمة لذلك مثل: الأجهزة والمعدات الحديثة (72.5%)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (26.3%)، أما المبحوثين الذين ليست لديهم إجابات محددة تجاه العبارة فبلغت نسبتهم (1.3%). العبارة الثالثة: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الثالثة (4.62) وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.685)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن جودة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة تتحقق عندما تلتزم إدارة الجامعة بتطبيق المعايير العلمية في عملية الاختيار والتعيين والتدريب (67.5%)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (28.2%)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون بشدة على هذه العبارة (2.5%)، أما المبحوثين الذين ليست لديهم إجابات محددة تجاه العبارة فقد بلغت نسبتهم (1.3%). العبارة الرابعة: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الرابعة (4.46) وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.810)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن الفهم والإلمام بالقوانين والإجراءات المنظمة للعمل تحقق جودة الأداء (57.5%)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (37.5%)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون بشدة على هذه العبارة (2.5%)، أما المبحوثين الذين ليست لديهم إجابات محددة تجاه العبارة والمبحوثين الذين لا يوافقون عليها فبلغت نسبتهم (1.3%) لكل فئة. العبارة الخامسة: بلغ الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن العبارة الخامسة (4.34)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (1.006)، حيث بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون بشدة على أن نجاح جودة الأداء يتطلب العمل في فريق بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة (56.3%)، كما بلغت نسبة المبحوثين الذين يوافقون على العبارة (33.8%)، كذلك بلغت نسبة المبحوثين الذين لا يوافقون بشدة على هذه العبارة (3.8%)، ونسبة المبحوثين الذين لا يوافقون عليها بلغت (5%)، أما المبحوثين الذين ليست لديهم إجابات محددة تجاه العبارة فبلغت نسبتهم (1.3%). من خلال فرز عبارات المحور الرابع للمتغير التابع جودة الأداء نلاحظ أن غالبية إجابات المبحوثين عن هذه العبارات كانت موافق بشدة وموافق إضافة إلى أن جميع الأوساط الحسابية للعبارات كانت أكبر من الوسط المرجح للإجابات (3)، أي ليست هنالك إجابات سلبية لأي من العبارات، بالتالي يمكننا إستنتاج أن تبسيط وتسهيل إجراءات العمل لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة يساهم في جودة الأداء الأكاديمي والإداري، إضافة إلى أن تحقيق جودة الأداء لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة تحتاج إلى توفير المعينات اللازمة لذلك مثل الأجهزة والمعدات الحديثة، وأن جودة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة تتطلب العمل في فريق وتتحقق بالفهم والإلمام بالقوانين والإجراءات المنظمة للعمل وتتجج عندما تلتزم إدارة الجامعة بتطبيق المعايير العلمية في عملية الاختيار والتعيين والتدريب.

تحليل فرضيات الدراسة:

المعالجات الإحصائية:

قامت الباحثة بتفريغ وتحليل الاستبانة بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS حيث تم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية:

1/ معامل الفا كرونباخ لقياس ثبات محاور وعبارات الإستهانة.2/ معامل إرتباط بيرسون لقياس صدق عبارات الإستهانة.3/ النسب المئوية والتكرارات.4/ إختبار كاي تربيع للاستقلال. 5/ الإرتباط البسيط.

تحليل الفرضية الرئيسية: "أثر الرضا الوظيفي على الولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج"

1/ إختبار كاي تربيع للاستقلال: لإجراء إختبار كاي تربيع للإستقلال لهذه الفرضية تمت صياغة الفروض التالية:

الفرض العدمي: لا يعتمد الولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج على الرضا الوظيفي.

الفرض البديل: يعتمد الولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج على الرضا الوظيفي.

جدول (23)، نتائج اختبار كاي تربيع للاستقلال

القيمة الاحتمالية	درجات الحرية	قمة كاي تربيع	الإختبار
0.000	720	854.465	Person chi square

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات الدراسة 2023م.

من خلال الجدول (23)، وبما أن القيمة الاحتمالية لاختبار مربع كاي بلغت قيمتها (0.000)، وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05)، نرفض فرض العدم ونستنتج عند درجة ثقة (95%)، أن الولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج يعتمد على الرضا الوظيفي.

تحليل الإرتباط البسيط للعلاقة بين الرضا الوظيفي (المتغير المستقل) والولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج (المتغير التابع):

جدول (24)، معامل الإرتباط ومعامل التحديد ومعامل التحديد المصحح

النموذج	معامل الإرتباط (R)	معامل التحديد (R^2)	معامل التحديد المصحح ($adj-R^2$)
1	0.768	0.589	0.084

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات الدراسة 2023م.

من خلال الجدول (24)، نلاحظ أن معامل الارتباط البسيط بين الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج بلغت قيمته (0.768)، وهو ارتباط قوي يشير لوجود علاقة طردية بين الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج، كذلك نلاحظ أن معامل التحديد المصحح والذي يوضح مدى قدرة المتغير المستقل الرضا الوظيفي في تفسير المتغير التابع الولاء التنظيمي، أو هو نسبة التغير في المتغير التابع والتي حدثت بسبب تأثير المتغير المستقل والتي بلغت (0.584)، وهي تعني أن (58%)، من الولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج كان بسبب الرضا الوظيفي، أما النسبة المكملة لتفسير المتغير التابع والتي بلغت (42%)، كانت بسبب عوامل عشوائية أخرى لم يرد ذكرها في هذه الدراسة.

مناقشة الفرضية الفرعية الأولى: "أثر الرضا الوظيفي بجامعة الدنج على الإبداع والإبتكار لأعضاء هيئة التدريس".

إختبار كاي تربيع للاستقلال:

لإجراء اختبار كاي تربيع للاستقلال لهذه الفرضية تمت صياغة الفروض التالية:

الفرض العدمي: لا يعتمد الإبداع والإبتكار لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج على الرضا الوظيفي.

الفرض البديل: يعتمد الإبداع والإبتكار لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج على الرضا الوظيفي.

جدول (25)، نتائج إختبار كاي تربيع للإستقلال

القيمة الإحتمالية	درجات الحرية	قمة كاي تربيع	الاختبار
0.000	216	320.427	Person chi square

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات الدراسة 2023 .

من خلال الجدول (25)، وبما أن القيمة الاحتمالية لاختبار مربع كاي بلغت قيمتها (0.000)، وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05)، نرفض فرض العدم ونستنتج عند درجة ثقة (95%)، أن الإبداع والإبتكار لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج يعتمد على رضاهم الوظيفي.

2/ تحليل الارتباط البسيط للعلاقة بين الرضا الوظيفي (المتغير المستقل) والإبداع والإبتكار لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج (المتغير التابع):

جدول (26)، معامل الارتباط ومعامل التحديد ومعامل التصحيح

النموذج	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R ²)	معامل التصحيح (adj-R ²)
1	0.763	0.583	0.577

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات الدراسة 2023م.

من خلال الجدول (26)، نلاحظ أن معامل الارتباط البسيط بين الرضا الوظيفي والإبداع والإبتكار لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج بلغت قيمته (763%)، وهو ارتباط قوي يشير لوجود علاقة طردية بين الرضا الوظيفي والإبداع والإبتكار لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج، كذلك نلاحظ أن معامل التحديد المصحح والذي يوضح مدى قدرة المتغير المستقل الرضا الوظيفي في تفسير المتغير التابع الإبداع والإبتكار لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج أو هو نسبة التغير في المتغير التابع والتي حدثت بسبب تأثير المتغير المستقل والتي بلغت (0.577)، وهي تعني أن (58%) من التغير الذي يحدث في الإبداع والإبتكار لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج كان بسبب الرضا الوظيفي، أما النسبة المكملة لتفسير المتغير التابع والتي بلغت (42%)، كانت بسبب عوامل عشوائية أخرى لم يرد ذكرها في هذه الدراسة.

مناقشة الفرضية الفرعية الثانية: "أثر الرضا الوظيفي على زيادة الكفاءة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج".

إختبار كاي تربيع للاستقلال:

لإجراء إختبار كاي تربيع للاستقلال لهذه الفرضية تمت صياغة الفروض التالية:

الفرض العدمي: لا تعتمد زيادة الكفاءة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج على الرضا الوظيفي.

الفرض البديل: تعتمد زيادة الكفاءة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج على الرضا الوظيفي.

جدول (27) نتائج إختبار كاي تربيع للإستقلال

القيمة الإحتمالية	درجات الحرية	قمة كاي تربيع	الإختبار
0.005	264	327.71	Person chi square

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات الدراسة 2023م.

من خلال الجدول (27)، وبما أن القيمة الإحصائية لإختبار مربع كاي بلغت قيمتها (0.005)، وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05)، بالتالي نرفض فرض العدم ونستنتج عند درجة ثقة (95%)، أن زيادة الكفاءة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج تعتمد على رضاهم الوظيفي.

2/ تحليل الارتباط البسيط للعلاقة بين الرضا الوظيفي (المتغير المستقل) وزيادة الكفاءة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج (المتغير التابع):

جدول (28)، معامل الارتباط ومعامل التحديد ومعامل التحديد المصحح

النموذج	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R^2)	معامل التحديد المصحح ($adj-R^2$)
1	0.630	0.396	0.389

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات الدراسة 2023م.

من خلال الجدول (28)، نلاحظ أن معامل الارتباط البسيط بين الرضا الوظيفي وزيادة الكفاءة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج (0.630)، وهو ارتباط متوسط القوة يشير لوجود علاقة طردية بين الرضا الوظيفي وزيادة الكفاءة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج، كذلك نلاحظ أن معامل التحديد المصحح والذي يوضح مدى قدرة المتغير المستقل الرضا الوظيفي في تفسير المتغير التابع زيادة الكفاءة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج أو هو نسبة التغير في المتغير التابع والتي حدثت بسبب تأثير المتغير المستقل والتي بلغت (0.389)، وهي تعني أن (39%)، من التغير الذي يحدث في زيادة الكفاءة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنج كان بسبب الرضا الوظيفي، أما النسبة المكملة لتفسير المتغير التابع والتي بلغت (61%)، كانت بسبب عوامل عشوائية أخرى لم يرد ذكرها في هذه الدراسة.

مناقشة الفرضية الفرعية الثالثة: "أثر الرضا الوظيفي على الشعور بالمسؤولية".

إختبار كاي تربيع للاستقلال:

لإجراء إختبار كاي تربيع للاستقلال لهذه الفرضية تمت صياغة الفروض التالية:

الفرض العدمي: لا يعتمد الشعور بالمسؤولية على الرضا الوظيفي.

الفرض البديل: يعتمد الشعور بالمسؤولية على الرضا الوظيفي.

جدول (29)، نتائج إختبار كاي تربيع للاستقلال

القيمة الإحصائية	درجات الحرية	قمة كاي تربيع	الإختبار
0.233	288	305.112	Person chi square

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات الدراسة 2023م.

من خلال الجدول (29)، وبما أن القيمة الاحتمالية لإختبار مربع كاي بلغت قيمتها (0.233)، وهي أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، و بالتالي لا نرفض فرض العدم ونستنتج عند درجة ثقة (95%)، أن الشعور بالمسؤولية لا يعتمد على الرضا الوظيفي.

2/ تحليل الارتباط البسيط للعلاقة بين الرضا الوظيفي (المتغير المستقل)، والشعور بالمسؤولية (المتغير التابع):

جدول (30)، معامل الارتباط ومعامل التحديد ومعامل التحديد المصحح

النموذج	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R^2)	معامل التحديد المصحح ($adj-R^2$)
1	0.538	0.289	0.280

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات الدراسة 2023م.

من خلال الجدول (30)، نلاحظ أن معامل الارتباط البسيط بين الرضا الوظيفي والشعور بالمسؤولية بلغت قيمته (0.538)، وهو ارتباط متوسط القوة يشير لوجود علاقة طردية بين الرضا الوظيفي والشعور بالمسؤولية، كذلك نلاحظ أن معامل التحديد المصحح، والذي يوضح مدى قدرة المتغير المستقل الرضا الوظيفي في تفسير المتغير التابع الشعور بالمسؤولية أو هو نسبة التغير في المتغير التابع والتي حدثت بسبب تأثير المتغير المستقل والتي بلغت (0.280)، وهي تعني أن (28%)، من التغير الذي يحدث في الشعور بالمسؤولية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنجلج كان بسبب الرضا الوظيفي، أما النسبة المكملة لتفسير المتغير التابع والتي بلغت (72%)، كانت بسبب عوامل عشوائية أخرى لم يرد ذكرها في هذه الدراسة.

مناقشة الفرضية الفرعية الرابعة: "أثر الرضا الوظيفي على جودة الأداء".

إختبار كاي تربيع للاستقلال:

لإجراء اختبار كاي تربيع للإستقلال لهذه الفرضية تمت صياغة الفروض التالية:

الفرض العدمي: لا تعتمد جودة الأداء على الرضا الوظيفي.

الفرض البديل: تعتمد جودة الأداء على الرضا الوظيفي.

جدول (31)، نتائج إختبار كاي تربيع للإستقلال

القيمة الإحتمالية	درجات الحرية	قمة كاي تربيع	الإختبار
0.000	240	338.390	Person chi square

المصدر: إعداد الباحثين من تحليل بيانات الدراسة 2023م.

من خلال الجدول (31)، وبما أن القيمة الاحتمالية لإختبار مربع كاي بلغت قيمتها (0.000)، وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05)، بالتالي نرفض فرض العدم ونستنتج عند درجة ثقة (95%)، أن جودة الأداء تعتمد على الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدنجلج.

2/ تحليل الارتباط البسيط للعلاقة بين الرضا الوظيفي (المتغير المستقل) وجودة الأداء (المتغير التابع):

جدول (32)، معامل الارتباط ومعامل التحديد ومعامل التحديد المصحح

النموذج	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R^2)	معامل التحديد المصحح ($adj-R^2$)
1	00.550	0.302	0.239

المصدر: إعداد الباحثة من تحليل بيانات الدراسة 2022م.

من خلال الجدول (32)، نلاحظ أن معامل الارتباط البسيط بين الرضا الوظيفي وجودة الأداء بلغت قيمته (0.550)،

وهو إرتباط متوسط القوة يشير لوجود علاقة طردية بين الرضا الوظيفي وجودة الأداء، كذلك نلاحظ أن معامل التحديد المصحح والذي يوضح مدى قدرة المتغير المستقل الرضا الوظيفي في تفسير المتغير التابع جودة الأداء أو هو نسبة التغير في المتغير التابع والتي حدثت بسبب تأثير المتغير المستقل والتي بلغت (0.239)، وهي تعني أن (24%)، من التغير الذي يحدث في جودة الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الدلنج كان بسبب الرضا الوظيفي، أما النسبة المكملة لتفسير المتغير التابع والتي بلغت (76%)، كانت بسبب عوامل عشوائية أخرى لم يرد ذكرها في هذه الدراسة.

النتائج:

- 1/ إن الرضا الوظيفي يؤدي إلى تحقيق الولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الدلنج.
- 2/ زيادة الأجور والمرتبات لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة تزيد من ولائهم وانتمائهم نحو الجامعة، وذلك من خلال إشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية والاقتصادية.
- 3/ التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة بصورة دورية يمكنهم من إكتساب معارف و مهارات وقدرات تزيد من مستوى أدائهم الأكاديمي والإداري والخدمي (الكفاءة).
- 4/ إن مشاركة أعضاء هيئة التدريس في إتخاذ القرارات الإدارية تزيد من مستوى ولائهم للجامعة، وذلك من خلال المشاركة في رسم السياسات والخطط وتنفيذ البرامج الأكاديمية والإدارية عبر المجالس العلمية والإدارية المتخصصة.
- 4/ إن بيئة العمل المحفزة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة تسهم في زيادة ولائهم وانتمائهم، وذلك من خلال الاستقرار الأكاديمي والإداري ووضوح طرق وأساليب، ونظم إجراءات العمل.
- 5/ الولاء التنظيمي يحقق الإبداع والإبتكار، وذلك من خلال دعم الجامعة للمبدعين والمبتكرين وتنمية ملكات الإبداع والإبتكار لأعضاء هيئة التدريس.
- 6/ زيادة الكفاءة الأكاديمية والإدارية يتطلب الإهتمام بتدريب أعضاء هيئة التدريس، ومراجعة هياكل الأجور بصورة دورية، مما ينعكس بصورة إيجابية على مستوى ولائهم التنظيمي.
- 7/ الشعور بالمسؤولية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يتطلب إلمامهم بأهداف، وسياسات وخطط الجامعة، وبمهامهم وواجباتهم ومسؤولياتهم الوظيفية.
- 8/ أن جودة الأداء الأكاديمي والإداري والخدمي لأعضاء هيئة التدريس يتطلب إعداد برامج تدريبية موجهة لهم وبيئة عمل صالحة، ومشاركتهم في صياغة السياسات ووضع الخطط للجامعة، وتوفير المعينات اللازمة للعمل مثل: الأجهزة والمعدات و.... إلخ.
- 9/ أن رضا أعضاء هيئة التدريس للعمل بالجامعة يجعلهم أكثر شعوراً بالمسؤولية نحو تحقيق أهداف الجامعة.
- 10/ أن شعور أعضاء هيئة التدريس بالأمان الوظيفي يساعد في تطوير مستويات المسؤولية الأكاديمية والإدارية والخدمية.

توصيات البحث:

- من خلال الدراسة التحليلية المتأنية والدقيقة لنتائج الدراسة، فتوصي الدراسة بالآتي:
- 1/ ضرورة مراجعة هياكل الأجور والمرتبات لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المختلفة بصورة دورية، وذلك لمقابلة التكاليف الاقتصادية العالية لمعيشتهم، حتى يتفرغوا لتطوير أدائهم الأكاديمي والإداري.
 - 2/ مراعاة الإهتمام ببرامج التدريب الداخلي والخارجي لأعضاء هيئة التدريس، وذلك لنقل التجارب الخارجية في العمل التدريسي والإداري والخدمي.

- 3/ ضرورة الإهتمام بمنح الحوافز المادية والمعنوية بطريقة منتظمة لأعضاء هيئة التدريس، وذلك لزيادة ولائهم وإنتمائهم نحو الجامعة.
 - 4/ تهيئة البيئة الجامعية بطريقة أفضل من الحالية، وذلك لرفع الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس للوصول لمرحلة الاستقرار النفسي والتميز الأكاديمي والإداري والخدمي.
 - 5/ ضرورة رعاية المبدعين والمبتكرين من أعضاء هيئة التدريس، وذلك للإرتقاء بالعمل التدريسي و الإداري و الخدمي بالجامعة.
- قائمة المصادر و المراجع:
- 1/ شاطر شفيق، أثر ضغوط العمل على الرضا الوظيفي للموارد البشرية، دراسة ميدانية بمؤسسة إنتاج الكهرباء، سونغاز، جيجل، مذكرة ماجستير في الاقتصاد و التسيير، جامعة بومرداس، 2009م.
 - 2/ مي أحمد عبدالقادر علي، و سامح الفاضل محمد الفاضل، دور الرضا الوظيفي في تحسين أداء العاملين، بالتطبيق على جامعة شندي، جامعة شندي كلية الاقتصاد و التجارة و إدارة الأعمال، مجلة جامعة شندي للعلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد(3)، ديسمبر، 2021م.
 - 3/ مصطفى نجيب شاويش، إدارة الموارد البشرية (إدارة الأفراد)، عمان، دار الشروق، 2005م.
 - / سالي علي محمد حسن، العلاقة بين أبعاد تمكين العاملين و درجات الرضا الوظيفي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، 2005م.
 - 4/ القبلان يوسف محمد، آثار التدريب الوظيفي على الرضا الوظيفي في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير منشورة، الرياض، معهد الإدارة العامة، 1981م.
 - 5/ ثابت عبدالرحمن إدريس، إدارة الأعمال (النظريات و نماذج و تطبيقات)، الإسكندرية، الدارة الجامعية، 2005م.
 - 6/ عبدالخالق ناصف، بحوث السلوك التنظيمي في البلاد العربية، الكويت، دار القلم، 1986م.
 - 7/ شوقي طريف، السلوك القيادي و غاالية الإدارة، القاهرة، مكتبة غريب، 1993م.
 - 8/ أحمد صقر عاشور، إدارة القوى العاملة (الأسس السلوكية و أدوات البحث التطبيقي)، مصر، دار النهضة، ط2، 1979 م.
 - 9/ أحمد صقر عاشور، السلوك التنظيمي، القدس، منشورات جامعة القدس المفتوحة، ط1، 1995م.
 - 10/ عبدالرحمن محمد العيسوي، الإدارة في عصر العولمة، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي، 2007 م.
 - 11/ شنوفي نورالدين، تفعيل نظام تقييم أداء العامل في المؤسسة العمومية الاقتصادية، حالة المؤسسة الجزائرية للكهرباء و الغاز، أطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادية غير منشورة، تخصص علوم التسيير، جامعة الجزائر، 2005م.
 - 12/ صايم مصطفى، و بوقناديل محمد، الثنائية (تكنولوجيا المعلومات و الإتصال و إدارة المعرفة)، و مساهمتها في زيادة و تميز
 - 13/ جميل أحمد، و حجار مرهون إيمان، تحقيق القيادة الإدارية و علاقتها بالرضا الوظيفي، مجلة التنمية و الإستشراف للبحوث و الدراسات، المجلد (2)، العدد (3)، مخبر السياسات التنموية و الدراسات الإستشرافية، البويرة، الجزائر، ديسمبر، 2013م.
 - 14/ مصطفى محمد، الرضا الوظيفي و أثره على تطوير الأداء، عمان، دار أبين النفيس للنشر و التوزيع، ط1، 2018م.

- 15/ الكحل منيف، تحفيز العاملين و بناء الرضا الوظيفي، الجزائر، دار المثقف للنشر و التوزيع، ط1، 2018م.
- 16/ السعدية دحان، الرضا المهني و علاقاته بأداء المدرس، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة في علوم التربية، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، المغرب، 2005م.
- 17/ عبد المعطي عبد الباسط، إتجاهات نظرية في علم الاجتماع، الكويت، دار المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الأدب، 1998م.
- 18/ جمال محمد مرسى، الرضا الوظيفي، الإسكندرية، الدار الجامعية، 2003م.
- 19/ عمر وصفي عقيلي، إدارة الموارد البشرية بعد إستراتيجي، دار وائل للنشر، عمان، 2005 م.
- 20/ عصام عبداللطيف عمر، الرضا الوظيفي و مهارة إدارة ضغوط العمل، مصر، نيولينك للنشر و التوزيع، 2015 م.
- 21/ أنعام الشهابي و آخرون، السلوك التنظيمي(مفاهيم معاصرة)، عمان، الأردن، إثراء للنشر و التوزيع، 2008م.
- 22/ كامل محمد محمد عويضة، علم النفس الصناعي، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، 1996 م.
- 23/ أحمد صقر عاشور، السلوك الإنساني في المنظمات، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1980م.
- 24/ شفيع عبدالعزيز سعيد، تنمية الفكر لدى الأطفال، القاهرة، دارغريب للنشر، 3012م.
- 25/ السيد إبراهيم بشار، مهارات التفكير وحل المشكلات، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 2009م.
- 26/ صلاح الدين محمدعبدالباقي، الرضا الوظيفي في المنظمات، الدار الجامعية، الأسكندرية، 2004 م.
- 27/ فاضل سمية، الولاء التنظيمي وتأثيره على أداء العاملين، دراسة بالمؤسسة العمومية الإستشفائية، جامعة العربيين مهدي أم البواقي الجزائر، رسالة ماجستير في العلوم الاجتماعية والإنمائية، 2016م.
- 28/ نورالدين شنوفي، تفعيل نظام تقييم أداء العامل في المؤسسة العمومية، الجزائر، رسالة دكتوراة، جامعة الجزائر، 2005م.
- 29/ زين الدين ضياف، السلوك الإشرافي وعلاقته بالرضا الوظيفي والتنظيم الصناعي، الجزائر، رسالة ماجستير في علم نفس العمل التنظيمي، جامعة قسنطينة، 2000م.
- 30/ صلاح بيومي، حوافز الإنتاج في الصناعة، د. ن.م، الجزائر، 1982 م.
- 31/ أحمدماهر، السلوك التنظيمي مدخل لبناء المهارات، الدارالجامعية للنشر والتوزيع، ط8، الإسكندرية، 2002م.
- 32/ أحمد صقري عاشور، إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية، بيروت، دار النهضة العربية، 1979م.
- 33/ عبدالرحيم الشازلي يحيى عبدالله، الرضا الوظيفي وأثره على الأداء الوظيفي، دراسة ميدانية للمتعاونين بكلية العلوم الإدارية والإنسانية، جامعة الجوف، المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية العلمية، -1435 1434هـ.
- 34/ عبدالله خالد سليم المعايطه، الرضا الوظيفي وأثره على أداء العاملين، دراسة تطبيقية في شركة مناجم الفوسفات الأردنية المساهمة العامة المحدودة، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، العدد الثاني، المجلد الأول، أبريل 2017م..
- 35/ يحيى بن سعيد محمد القحطاني، معوقات الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام بمحافظة الطائف وطرق التغلب عليها كما يراها المعلمون والمديرون، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية 2022م.
- 36/ محمد أحمد سليمان، وسوسن عبدالفتاح دهب، الرضا والولاء الوظيفي، الأردن، زمزم ناشرون وموزعون، ط1، 2011م.

RESEARCH TITLE

**Flexible Interior Design in Residential Architecture:
Functional Efficiency, Economic Value and Long-Term
Housing Performance**

Muftah G. E. Muftah^{1*}, Bilal Rafia Abd Ati², and Fadlalla Rafh Abdelati¹

¹ Department of Architectural Engineering, Faculty of Engineering, Omar Al-Mukhtar University, Al-Bayda, Libya

² Department of Architectural Engineering, Faculty of Arts and Architecture, University of Derna, Libya

* Corresponding author: muftah.gemhe@omu.edu.ly

Email: bilal.abdalati@uod.edu.ly; fadallah.abdelate@omu.edu.ly

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/65>

Received at 10/12/2025

Accepted at 17/12/2025

Published at 01/01/2026

Abstract

Flexible interior design is now widely recognized as a key approach to enhancing the functional efficiency and long-term economic performance of residential buildings. It refers to the ability of interior spaces to adapt structurally and functionally to changing user needs over the building lifecycle. Such adaptability can reduce obsolescence, improve spatial usability and support more sustainable living conditions. Contemporary literature shows that strategies such as adaptable layouts, movable partitions and multifunctional furniture enable residential units particularly compact dwellings to accommodate multiple living scenarios without increasing built-up area. These strategies also contribute to lifecycle cost reduction and improved resource efficiency.

This study adopts a qualitative descriptive–analytical approach, in the form of a narrative literature review, to synthesize global knowledge on flexible interior design and to examine its implications for functional performance, economic value and long-term housing quality. The analysis indicates that flexibility operates not only as a spatial and design feature but also as an economic and sustainability strategy that extends building lifespan, reduces renovation burdens and enhances user satisfaction. The paper concludes that flexibility should be recognized as a core performance criterion in contemporary and future residential architecture rather than a supplementary design option. It also calls for future empirical research to quantitatively evaluate the economic and environmental impacts of flexible interior strategies in real residential settings.

Key Words: Flexible Interior Design; Housing Adaptability; Residential Performance; Lifecycle Cost Efficiency; Multifunctional Spaces; Sustainable Housing.

التصميم الداخلي المرن في العمارة السكنية: الكفاءة الوظيفية، والقيمة الاقتصادية، والأداء السكني طويل الأمد

المستخلص

يُعدّ التصميم الداخلي المرن اليوم أحد المداخل الأساسية لتعزيز الكفاءة الوظيفية والأداء الاقتصادي طويل الأمد للمباني السكنية، إذ يشير إلى قدرة الفضاءات الداخلية على التكيف البنوي والوظيفي مع احتياجات المستخدمين المتغيرة على امتداد دورة حياة المبنى. ويسهم هذا النوع من التكيف في الحدّ من تقادم الفضاءات، وتحسين قابلية الاستخدام المكاني، ودعم أنماط معيشة أكثر استدامة. وتُظهر الأدبيات المعاصرة أن استراتيجيات مثل المخططات القابلة للتكيف، والفواصل المتحركة، والأثاث متعدد الوظائف تمكّن الوحدات السكنية، ولا سيما المساكن المدمجة، من استيعاب سيناريوهات معيشية متعددة دون زيادة المساحة المبنية. كما تسهم هذه الاستراتيجيات في خفض تكاليف دورة الحياة وتحسين كفاءة استخدام الموارد.

تعتمد هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي النوعي من خلال مراجعة سردية للأدبيات، بهدف تجميع المعرفة العالمية المتعلقة بالتصميم الداخلي المرن، ودراسة انعكاساته على الأداء الوظيفي والقيمة الاقتصادية وجودة السكن على المدى الطويل. وتشير نتائج التحليل إلى أن المرونة لا تعمل فقط كخاصية تصميمية ومكانية، بل تمثل أيضًا استراتيجية اقتصادية واستدامة تسهم في إطالة عمر المباني، وتقليل أعباء التجديد والصيانة، وتعزيز رضا المستخدمين. وتخلص الدراسة إلى ضرورة اعتبار المرونة معيارًا أساسيًا للأداء في العمارة السكنية المعاصرة والمستقبلية، لا مجرد خيار تصميمي ثانوي، كما تدعو إلى إجراء دراسات تجريبية مستقبلية لتقييم الأثرين الاقتصادي والبيئي لاستراتيجيات التصميم الداخلي المرن بشكل كمي في بيئات سكنية واقعية.

الكلمات المفتاحية: التصميم الداخلي المرن؛ قابلية التكيف السكني؛ الأداء السكني؛ كفاءة تكاليف دورة الحياة؛ الفضاءات متعددة الوظائف؛ السكن المستدام.

1. Introduction

Residential buildings across the world are undergoing significant transformation due to rapid socio-economic change, technological advancement, shifts in family structures and evolving lifestyle needs. Traditional static residential design models often fail to accommodate these dynamic conditions, resulting in spatial inefficiency and increased modification costs (Abdulqader et al., 2014; Estaji, 2017). Over time, this can lead to premature functional obsolescence and reduced long-term building value. Parallel to these developments, the notion of *flexible housing* has emerged as a broader framework that links interior adaptability with long-term social and economic viability. Flexible housing is commonly defined as dwellings “designed for choice at the design stage... or designed for change over their lifetime”, integrating both social use and physical rearrangement over time (Schneider & Till, 2007; Aakriti & Himashri, 2018). This perspective stresses that residential environments should remain open to changing household compositions, lifestyles and technologies rather than being fixed to a single, short-term occupancy pattern.

As a result, contemporary architectural discourse increasingly emphasises flexibility as a fundamental design principle that enhances the long-term performance of residential environments. Flexible design is also seen as a way to ensure that housing remains responsive to both present and future demands. Flexible interior design enables residential units to adapt spatially and functionally over time (Abdulqader et al., 2014), supporting multiple uses within the same configuration while minimising structural disruption and financial burden for occupants and developers. Recent reviews on housing adaptability further emphasise that such flexibility reduces the need for invasive alterations, helps to delay functional obsolescence and can support better alignment between dwelling layouts, household composition and evolving patterns of use (Estaji, 2017; Cellucci & Di Sivo, 2015).

Within the broader framework of sustainable architecture, flexibility is increasingly recognized as a key economic and environmental strategy (Jagannath, 2024), (Sokhangoo et al., 2023). By allowing spaces to evolve without extensive reconstruction or demolition, flexible interior design contributes to reducing waste, extending building life cycles, and improving resource efficiency. Recent work on adaptive reuse and building conversion further shows that interior flexibility through multifunctional, reconfigurable systems—can extend the viability of existing housing stock and converted buildings, aligning spatial adaptability with reduced material consumption and construction waste (Vuscan & Muntean, 2025).

Many recent global studies highlight that flexible layouts, adaptable partitions, and multifunctional interior solutions enable residential spaces to accommodate demographic changes, aging users, technological integration, and changing cultural patterns in a cost-effective manner. Therefore, flexibility is better understood as an essential criterion for resilient, sustainable and economically efficient housing, rather than as a secondary design preference.

2. Theoretical Background

The concept of interior design flexibility generally refers to the ability of a residential space to undergo physical, functional or organisational transformation without losing its structural integrity or everyday usability. Within the broader discourse on flexible housing, this capacity is framed as both a social and a physical property of residential space, linking patterns of everyday living with the physical organisation of the dwelling. On the one hand, flexibility is understood as enabling different social uses and patterns of inhabitation over time; on the other hand, it refers to enabling different physical arrangements of walls, openings and

interior elements without major structural intervention (Schneider & Till, 2007; Aakriti & Himashri, 2018). This dual perspective is important for linking interior design decisions with long-term housing performance. The literature commonly categorizes flexibility into two principal domains:

1- **Internal flexibility**, which relates to the modification or reconfiguration of interior spaces, functions, and partitions in response to changing user needs (see Figure 1). Recent empirical studies on minimal housing and small apartments confirm that such internal flexibility is most effective when supported by integrated storage walls, sliding or folding partitions and transformable furniture. However, the effectiveness of these strategies is highly dependent on careful planning and context-specific design decisions.



Figure 1. Vertical movable partitions illustrating adaptable interior layout reconfiguration. Source: Scandicwall (n.d.).

2- **External flexibility**, which encompasses building expansion, vertical or horizontal extensions, and structural adaptability to accommodate new spatial requirements over time (Estaji, 2017). In this context, horizontal flexibility refers to the ability of interior layouts to be reorganised, combined or separated to support evolving functional needs without major structural intervention (see Figure 2).

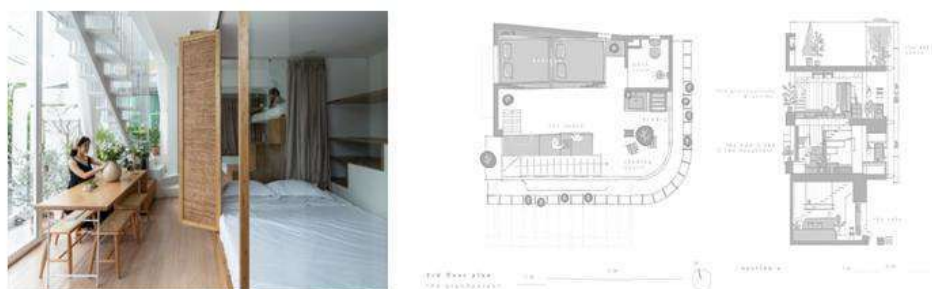


Figure 2. Horizontal flexibility in residential design illustrated through adaptable spatial organization and reconfigurable living environments in Tiam Coffee Shop & Home. Source: (ArchDaily).

Scholars in architectural theory have further elaborated flexibility into various forms, including spatial flexibility, functional adaptability, multi-use planning, and long-term adaptability of interior environments. Among these, multifunctional and transformable furniture represents a key mechanism for achieving interior flexibility, as it allows the same residential space to perform different functions without structural modification (see Figure 3). Recent analytical studies of limited-area residential units emphasise that multifunctional furniture can compensate for spatial constraints by allowing the same cubic volume to host sequential activities across the day, thus improving functional density without compromising comfort or privacy (Moumani et al., 2025).

These forms emphasize the ability of housing units to support changing household sizes, new patterns of domestic activities, and evolving technological or social needs. The literature also strongly links flexibility to economic performance, arguing that adaptable residential interiors reduce renovation costs, limit the need for relocation and increase property value by maintaining functional relevance over extended periods.



Figure 3. Multifunctional and transformable furniture demonstrating flexible interior use in compact residential environments. Source: Canepa, S. (2017).

Moreover, flexibility is closely associated with sustainability principles. By reducing demolition and extensive reconstruction processes, adaptable interior designs help minimize material waste and environmental impact while improving economic resilience. Globally, flexible housing approaches have been promoted within sustainable development discussions as a strategic response to uncertainty in future housing demands, fluctuating market pressures, and long-term utilization efficiency (Jagannath, 2024), (Sokhangoo et al., 2023).

3. Methodology

This article adopts a qualitative descriptive–analytical research design and is positioned as a narrative literature review. The aim is not to provide a statistically representative meta-analysis, but rather to synthesise and critically interpret dispersed theoretical and empirical knowledge on flexible interior design in residential architecture.

The review focuses primarily on peer-reviewed journal articles, academic books and documented case-based studies published between 2000 and 2025. This time frame was selected to capture both foundational theoretical contributions and more recent discussions responding to contemporary residential challenges. Seminal theoretical works predating this period (e.g. Habraken, 1998; Schneider & Till, 2007) are retained because of their continuing conceptual relevance. Additional practice-oriented and professional sources (e.g. project documentation, design guides and manufacturers' catalogues) are consulted selectively to illustrate contemporary applications, but are not treated as primary empirical evidence.

Conceptually, the analysis proceeds in three main stages. First, the literature is screened to identify definitions and conceptualisations of flexibility in housing and interior design. Second, the selected sources are thematically coded according to the main domains of residential flexibility. Finally, cross-cutting patterns and recurring design strategies are synthesised to derive analytical findings on how flexible interior design contributes to functional efficiency, economic value and long-term residential performance.

3.1 Scope of the Study

The scope of this study is intentionally global and cross-contextual. It draws on residential housing typologies from both developed and developing countries in order to capture a broad spectrum of climatic, cultural and economic conditions. The focus is limited to interior residential environments—room layouts, partitions, furniture systems and service cores—rather than urban-scale or territorial flexibility. This allows for a more precise examination of how interior design decisions mediate between long-term adaptability and everyday functional use, while situating these issues within wider debates on sustainable and resilient housing.

3.2 Research Limitations

As a conceptually oriented, literature-based study, this research is subject to several limitations. The analysis relies on published works that vary in methodological rigour and geographic coverage, and no primary fieldwork, post-occupancy evaluation or life-cycle cost modelling is conducted. As a result, the economic implications of flexibility are discussed in qualitative rather than quantitative terms. These limitations do not undermine the conceptual contribution of the article; instead, they highlight the need for future empirical studies.

4. Results / Analytical Findings

Building on the thematic coding of the reviewed literature, four interrelated clusters of findings emerged. These relate to: (i) the economic efficiency of flexible interiors over the building life cycle, (ii) spatial adaptability and functional performance in compact dwellings, (iii) the contribution of flexibility to environmental sustainability and (iv) the role of user participation and incremental adaptation. Together, these findings help clarify how interior flexibility operates across economic, functional, environmental and social dimensions of residential architecture. Although primarily theoretical, the analytical synthesis of global literature reveals several core findings:

4.1 Flexibility Enhances Long-Term Economic Efficiency



Flexible interior strategies help reduce costly structural alterations, minimise relocation pressures and extend the functional lifespan of housing units by enabling spaces to respond more effectively to evolving user needs. Although the literature rarely quantifies these benefits numerically, there is a consistent agreement that adaptable interiors lower cumulative life-cycle costs and support long-term asset value. One of the most effective architectural strategies for achieving interior flexibility is organizing the dwelling around a fixed service

core, where kitchens, bathrooms, and utilities are concentrated, while the surrounding living spaces remain free and adaptable for future reconfiguration. Functional adaptability is further demonstrated through layouts that can accommodate different living scenarios and shared domestic activities across time, allowing residential units to shift between family, communal, and work-related functions without structural alteration (see Figure 4).

Figure 4. Functional adaptability and multi-scenario use in residential layouts, illustrated through the House for Artists project, where the same floor can support different household arrangements and shared activities over time. Source: Apparata Architects. (2022).

4.2 Spatial Adaptability Improves Functional Performance

Movable partitions, modular layouts, open-plan concepts and multifunctional interior elements enable more efficient use of available floor area. In compact residential environments, these strategies allow layouts to be reshaped in response to daily routines, family growth and changing work-home relationships, without increasing built-up area. This reinforces the idea that interior flexibility is not only a design solution but a functional performance strategy. (Canepa, 2017; Moumani et al., 2025).

Another manifestation of interior flexibility is the ability of residential spaces to undergo functional substitution through transformable interior elements, where a single room can alternate between sleeping and living functions without structural modification (see Figure 5). Similar ceiling-integrated or wall-mounted bed systems have been discussed in the context of convertible micro-apartments and building conversion projects, where automated or semi-automated movable elements enable rooms to alternate between high-quality work, living and sleeping modes without sacrificing ergonomic standards (Vuscan & Muntean, 2025; Rogers, n.d.).



Figure 5. Functional substitution through transformable interior elements, demonstrating how a sleeping area can be converted into a living space using a retractable ceiling bed system, enabling the same room to support different functions within limited residential space. Source: Vuscan, S., & Muntean, R. (2025).

4.3 Flexibility Supports Sustainable Development Goals

By reducing demolition, reconstruction waste and material consumption, flexible interior environments contribute directly to environmental sustainability while at the same time supporting economic resilience. In adaptive reuse scenarios, multifunctional interior systems reduce the frequency of repeated fit-outs when buildings change use, thereby extending the life cycle of both structures and interior components (Vuscan & Muntean, 2025)

4.4 User Participation Strengthens Flexibility Outcomes

Several international studies emphasise that involving residents in design decision-making leads to more context-responsive and economically sustainable interior environments. Post-

occupancy evidence shows that when residents are able to progressively adapt their dwellings, flexibility becomes a lived and evolving process rather than a fixed design intention (Turner & Fichter, 1972; O'Brien & Carrasco, 2021).

5. Discussion

The findings of this study highlight the critical role of interior design flexibility as a strategic approach to enhancing the economic and functional performance of residential buildings. Rather than treating flexibility as a secondary design preference, the reviewed literature consistently frames it as a key determinant of long-term housing value, adaptability and sustainability. Existing research on the explicit economic valuation of flexible interiors remains methodologically diverse and fragmented, often embedded within broader sustainability or housing debates. In this context, the present review helps consolidate dispersed insights by clarifying the main economic mechanisms through which flexibility supports value retention, reduces renovation burdens and mitigates long-term financial risks.

From a functional perspective, the literature strongly supports the notion that interior adaptability enables more efficient spatial utilization, particularly in the context of limited residential footprints and increasing housing density worldwide. Concepts such as modular layouts, open-plan design, movable partitions, and multifunctional furniture allow interior spaces to transition smoothly between various uses across different periods of occupancy, enhancing both living comfort and performance efficiency (Abdulqader et al., 2014). A further dimension of housing flexibility is long-term adaptability and incremental growth, where residential units are intentionally designed to expand horizontally or vertically over time according to changing household needs and economic capacity (see Figure 6).

Longitudinal studies of incremental social housing projects demonstrate both the opportunities and risks of long-term adaptability. While incremental frameworks enable residents to expand and customise their units over time, unregulated or poorly guided alteration processes may compromise daylight, ventilation and shared open spaces. This highlights the importance of balancing flexibility with regulatory guidance and environmental quality standards (O'Brien & Carrasco, 2021).

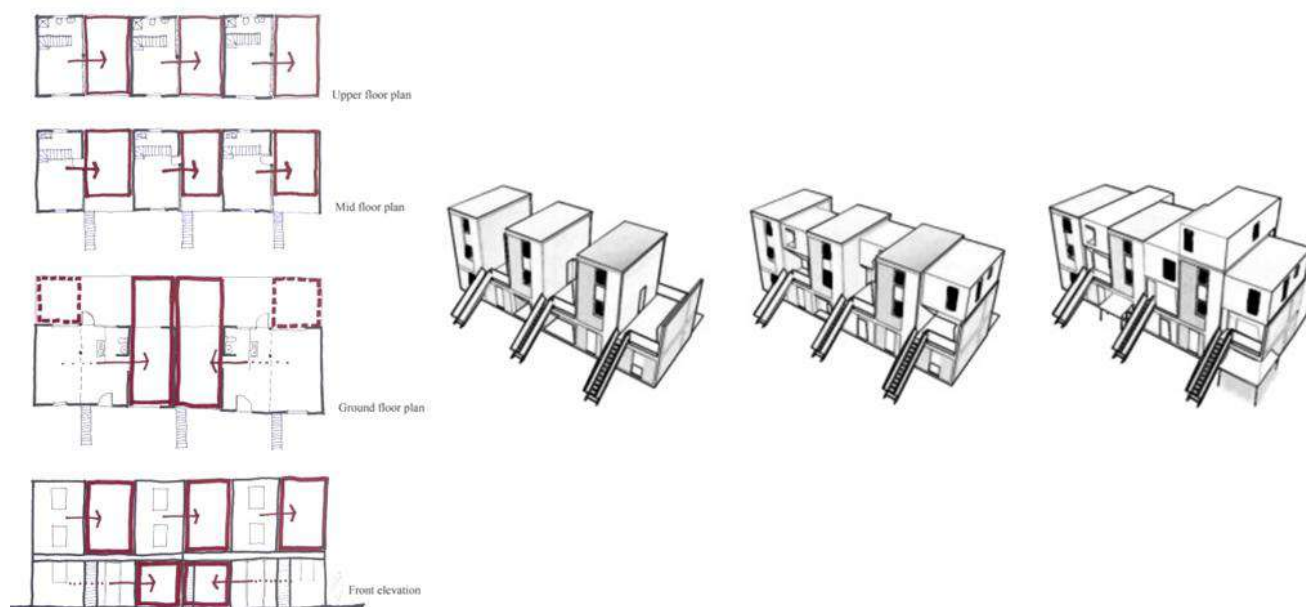


Figure 6. Incremental and long-term adaptability in housing design, illustrating the potential of residential units to progressively expand and transform over time to accommodate changing social and spatial needs. (a) Floor plan and elevation diagrams showing the stepwise growth process; (b) perspective transformation sequence demonstrating volumetric expansion over time).

Source: O'Brien, D., & Carrasco, S. (2021).

These strategies ensure that a single space can accommodate multiple activities such as living, working, dining, and leisure without requiring structural modification, which aligns closely with contemporary global living trends, including remote work and compact urban housing. Short-term residential flexibility can be achieved through sliding wall systems and movable interior modules, allowing the same living space to alternate between day and night functions while maintaining spatial continuity and minimizing the need for permanent structural change (see Figure 7).



Figure 7. Short-term reconfigurable residential flexibility achieved through sliding wall systems, enabling compact apartments to alternate between living/work modes and sleeping modes without permanent structural alteration. (a) daytime configuration providing living and working space; (b) nighttime configuration transforming the same area into a bedroom through a movable interior module). Source: Rogers, S. (n.d.). Dornob. 2025

Economically, flexibility has been repeatedly linked to lifecycle cost efficiency. Studies demonstrate that adaptable residential environments reduce the frequency and scale of costly spatial alterations, minimize building obsolescence, and maintain higher long-term asset value (Tarek, 2024). Flexible housing also helps mitigate economic risk by enabling developers, governments, and households to respond to uncertain future conditions without substantial reinvestment. This aligns with broader economic sustainability frameworks that emphasize long-term value retention rather than short-term construction economy.

In addition, flexible residential design contributes significantly to environmental sustainability, reinforcing the integration between economic and ecological performance. By minimizing demolition, reconstruction, and waste generation, adaptable interiors support sustainable building life cycles, aligning with global environmental goals and green building principles (Abdulqader et al., 2014). This convergence between flexibility, economics, and sustainability positions adaptable interior design as a critical component within the global discourse on resilient and future-proof housing.

In global residential contexts, spatial flexibility is not limited to horizontal reconfiguration; it also involves utilizing vertical space to introduce additional functional capacity, improve interior performance, and support long-term adaptability without substantial structural intervention. At the same time, recent façade-oriented research highlights that environmental adaptability should also include strategies for improving indoor air quality through bio-filtration systems, absorbent materials and water-based curtain façades, which can be integrated with flexible interior layouts to mitigate pollution in naturally ventilated housing (Jarrahi et al., 2024).

Environmental adaptability represents another essential dimension of interior flexibility, linking spatial reconfiguration with improvements in indoor environmental quality and user wellbeing. Architectural elements, bio-filtration systems and responsive façade strategies can complement flexible interior layouts, helping mitigate pollution and enhance living comfort, particularly in naturally ventilated housing contexts (see Figure 8).



Figure 8. Environmental adaptability and indoor air quality enhancement in residential environments, illustrating how architectural elements, bio-filtration systems, absorbent materials, and responsive façade design strategies contribute to reducing indoor pollution and improving overall indoor environmental quality. Source: Jarrahi, A., Aflaki, A., Khakpour, M., & Esfandiari, M. (2024).

Another key dimension revealed through literature relates to the role of user participation in supporting successful implementation of flexibility strategies. These findings align with broader debates on participatory and “open building” approaches, which argue that designers should deliberately separate long-life support structures from short-life infill so that residents can safely modify and upgrade their interiors without undermining overall building performance (Habraken, 1998; Schneider & Till, 2007).

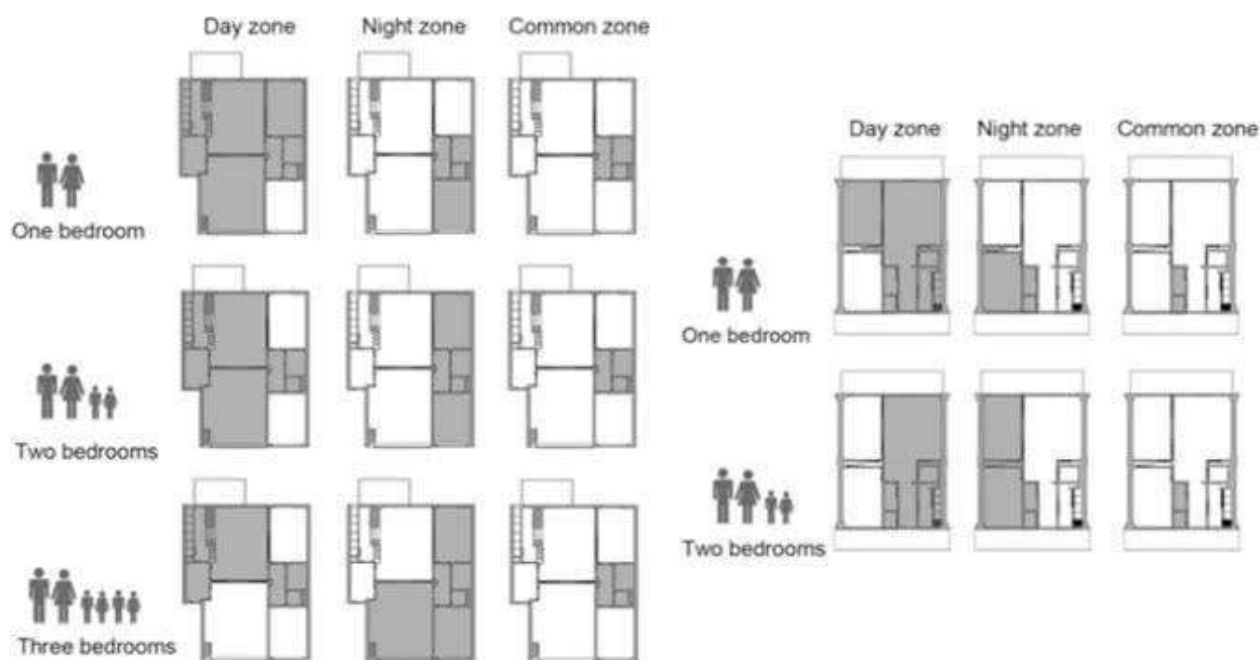
Studies indicate that when residents are engaged in design decision-making, housing becomes more responsive to real-life needs, culturally grounded, and economically efficient, as user-informed designs reduce inappropriate or unnecessary modifications over time (Tarek, 2024). Therefore, flexibility is not solely a technical design solution; it is also a social and participatory process that recognizes users as active contributors to housing development.

Overall, the discussion reinforces that interior design flexibility is not merely an aesthetic or optional architectural attribute; rather, it is a fundamental principle that addresses functional adaptability, economic sustainability, environmental responsibility, and user well-being on a global scale. However, while theoretical and conceptual evidence is substantial, there remains a pressing need for more empirical and measurable research to quantify economic gains, evaluate long-term performance outcomes, and develop standardized frameworks for implementing flexibility in residential architecture worldwide.

Another significant dimension of residential flexibility lies in the ability of housing units to evolve gradually over time through incremental expansion and staged development. This approach allows dwellings to respond to changing household size, socio-economic conditions, and long term functional demands while maintaining economic feasibility and structural coherence.

Finally, residential flexibility must also be understood as a lived, user-driven process rather than solely as a design intention. Post-occupancy evidence clearly shows that inhabitants continuously reinterpret and modify interior spaces over time in response to changing household structures, cultural practices, and everyday functional needs. Such user-centred adaptation demonstrates how flexible housing continues to evolve beyond its initial architectural configuration, reinforcing its long-term social, functional, and economic value (see Figure 9). This figure illustrates how residents modify and rearrange interior layouts after occupation, adapting spaces to evolving household needs and everyday living practices. Such user-driven transformations demonstrate that flexibility continues beyond the design phase and becomes an active process shaped by inhabitants over time.

Figure 9. Post-occupancy adaptation and user-centred flexibility in housing. Source: Femenias, P., & Geromel, F. (2020).



6. Conclusion

This study has demonstrated that flexibility in residential interior design is a fundamental strategy for enhancing both the economic and functional performance of housing. By enabling interior spaces to adapt to evolving user needs, demographic changes and technological developments, flexible environments reduce long-term modification costs, delay functional obsolescence and support the prolonged usability of residential buildings.

From an economic perspective, flexibility aligns closely with lifecycle cost considerations by supporting value retention and reducing the frequency of expensive renovations and relocations. Functionally, it allows residential spaces to accommodate multiple activities within limited footprints, which is increasingly relevant in contemporary global housing contexts. Moreover, evidence suggests that when users are actively involved in design and adaptation processes, flexibility becomes more context-responsive, socially grounded and economically efficient.

Overall, the review reinforces that interior design flexibility should be regarded as a core performance criterion, comparable to structural safety or energy efficiency, when assessing long-term housing quality. Nevertheless, it must be acknowledged that this research is conceptually oriented and relies primarily on secondary literature, which naturally imposes methodological boundaries. These limitations, however, open important opportunities for future empirical work, particularly in quantifying economic outcomes, evaluating long-term performance in real residential settings and developing measurable indicators and assessment frameworks for integrating flexibility into mainstream housing practice.

Recommendations

Based on the analytical synthesis of the reviewed literature, the following recommendations are proposed to enhance the integration and practical application of interior flexibility in residential design:

1. Flexibility should be integrated as a core design principle from the earliest conceptual stages rather than treated as an optional or secondary attribute, in order to ensure long-term adaptability, functional resilience and efficient spatial use.
2. Adopt Modular and Adaptable Interior Systems. Residential design practice should prioritise modular layouts, movable partitions, reconfigurable interior components and multifunctional furniture to enable spatial transformation while reducing renovation costs, disruption and material consumption.
3. Align Flexibility with Sustainability and Lifecycle Thinking. Flexible interior strategies should be explicitly framed as part of sustainable design agendas. Recognising adaptability as an economic and environmental strategy can help extend building lifespans, reduce waste generation and support resource efficiency.
4. Promote User Participation and Incremental Adaptation. Housing policies and design practice should support resident participation and allow safe, manageable user-driven modifications. Evidence indicates that user engagement leads to more context-responsive interiors and improves long-term economic and functional outcomes.
5. Strengthen Professional Knowledge and Practice. Educational institutions, professional bodies and regulatory authorities should emphasise flexibility in architectural curricula, training programmes and standards to better prepare designers to address evolving residential needs.
6. Incorporate Flexibility into Assessment and Policy Frameworks. Flexibility should be more systematically integrated into housing evaluation tools, building regulations and sustainability assessment frameworks as a measurable performance dimension. Developing clear guidelines and evidence-based design criteria from global case studies would support more consistent implementation.
7. Encourage Culturally and Contextually Responsive Approaches. Flexibility strategies should remain sensitive to cultural practices, social dynamics and local living patterns, ensuring that adaptable interior design remains relevant, practical and genuinely beneficial across diverse housing contexts.

Future Research Directions

Building on the insights of this study, future research should move beyond theoretical analysis toward more evidence-based evaluations of flexible interior design. Empirical investigations using life-cycle cost analysis, post-occupancy evaluation and longitudinal studies are particularly needed to quantify economic benefits, assess real-world performance and better understand user adaptation processes over time.

In addition, comparative case studies across different geographical, cultural and housing contexts are essential to examine how flexibility performs in real residential environments and under diverse socio-economic conditions. Further research should also focus on residents themselves, exploring user satisfaction, behavioural responses and everyday adaptation processes through post-occupancy evaluation, surveys and longitudinal studies.

Finally, there remains an urgent need to develop standardized assessment frameworks and measurable indicators that integrate flexibility into mainstream residential design practice and sustainability evaluation models globally. Establishing such frameworks would support designers, policymakers and housing providers in systematically embedding flexibility within future residential development.

References

1. Aakriti, & Himashri, H. (2018). What is flexible housing: Overview, need & case studies. *Urbanisation*.
2. Abdulqader, O. Q., Sabah, O. A., & Abdullah, H. S. (2014). Impact of flexibility principle on the efficiency of interior design. *International Transaction Journal of Engineering, Management & Applied Sciences & Technologies*, 5(3), 195–212.
3. Apparata Architects. (2022). House for Artists – Adaptable co-housing design. In S. Pelsmakers & E. Warwick (Eds.), *Housing adaptability: New research, emerging practices and challenges*. *Buildings & Cities*, 3(1), 605–618.
4. Canepa, S. (2017). Living in a flexible space. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 245, 052006. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/245/5/052006>
5. Cellucci, C., & Di Sivo, M. (2015). The flexible housing: Criteria and strategies for implementation of the flexibility. *Journal of Civil Engineering and Architecture*, 9(7), 845–852. <https://doi.org/10.17265/1934-7359/2015.07.011>
6. Designing flexible interior environments for functionality and adaptation. (2025). *Biblus: Flexible interior design complete guide*.
7. Estaji, H. (2017). A review of flexibility and adaptability in housing design. *International Journal of Contemporary Architecture “The New ARCH”*, 4(2), 37–49.
8. Femenias, P., & Geromel, F. (2020). Adaptable housing? A quantitative study of contemporary apartment layouts that have been rearranged by end-users. *Journal of Housing and the Built Environment*, 35, 481–505. <https://doi.org/10.1007/s10901-019-09693-9>
9. Habraken, N. J. (1998). *The structure of the ordinary: Form and control in the built environment*. MIT Press.
10. Jagannath, S., Gatersleben, B., & Ratcliffe, E. (2024). Flexibility of the home and residents' psychological wellbeing. *Journal of Environmental Psychology*, 96, 102333. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2024.102333>
11. Jarrahi, A., Aflaki, A., Khakpour, M., & Esfandiari, M. (2024). Enhancing indoor air quality: Harnessing architectural elements, natural ventilation and passive design strategies for effective pollution reduction—A comprehensive review. *Science of the Total Environment*, 954, 176631. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2024.176631>
12. Moumani, K. J., Mahasees, K. I., & Alkhatib, M. Z. (2025). Shaping limited residential spaces with multifunctional furniture design language: Solutions and ideas. *Jordan Journal of Arts*, 18(1), 107–126.
13. Nguyen Khai Architects & Associates. (2022). Tiam Coffee Shop & Home. *ArchDaily*. <https://www.archdaily.com/981358/tiam-coffee-shop-and-home-nguyen-khai-architects-and-associates>
14. O'Brien, D., & Carrasco, S. (2021). Contested incrementalism: Elemental's Quinta Monroy settlement fifteen years on. *Frontiers of Architectural Research*, 10(2), 263–273. <https://doi.org/10.1016/j.foar.2020.11.002>
15. Rogers, S. (n.d.). Sliding wall transforms small apartment. *Dornob*. <https://dornob.com/adaptable-apartment-sliding-wall-transforms-small-space/>
16. Schneider, T., & Till, J. (2007). *Flexible housing*. Architectural Press.

17. Scandicwall. (n.d.). Sliding walls and partitions for apartments and houses. <https://scandicwall.com/blog/sliding-walls-and-partitions-for-apartments-and-houses/>
18. Sokhangoo, N. R., Ahmadi, V., Tabassi, M., & Seyedalhosseini, S. M. (2023). Requirements for flexible housing design in worn-out urban fabrics (Case study: Mashhad, Iran). *Creative City Design*, 6(4), 38–54.
19. Tarek, J. (2024). Flexibility as a new approach for user satisfaction in low-income housing. Taylor & Francis Online.
20. Vuscan, S., & Muntean, R. (2025). Building conversion: Enhancing sustainability through multifunctionality and movable interior systems. *Sustainability*, 17(7), 3182. <https://doi.org/10.3390/su17073182>
21. Pelsmakers, S., & Warwick, E. (2022). Housing adaptability: New research, emerging practices and challenges. *Buildings & Cities*, 3(1), 597–636.
22. Rashdan, W., & Ashour, T. (2024). Exploring sustainability in interior design: A comprehensive systematic review. *Buildings*, 14(8), 2303. <https://doi.org/10.3390/buildings14082303>
23. Turner, J. F. C., & Fichter, R. (Eds.). (1972). *Freedom to build: Dweller control of the housing process*. Macmillan.

RESEARCH TITLE

**The Legislative Landscape for Renewable Energy in Libya:
A Quantitative and Comparative Assessment with
Neighboring Arab States**

Khalid S Aleja¹, Mustafa S Agha², Mariam M Alaswad³

¹ ksaleja@elmergib.edu.ly ² msaghanrusa@elmergib.edu.ly ³ mmalaswed@elmergib.edu.ly

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/66>

Received at 10/12/2025

Accepted at 17/12/2025

Published at 01/01/2026

Abstract

Despite its immense solar and wind potential, Libya's renewable energy sector remains underdeveloped. A key barrier is the perceived inadequacy and instability of the legal and regulatory framework for foreign investment. This study conducts a quantitative and comparative analysis of Libya's legislative and executive texts pertaining to renewable energy, benchmarking them against a selection of Arab states, with a focus on neighbors Tunisia and Algeria. The methodology involves a systematic inventory and classification of laws, decrees, decisions, and regulations in force until a recent period, drawn from national official sources and regional energy reports. Findings reveal that Libya's legislative corpus is disproportionately skewed towards executive texts (71%), with a significant deficit in complementary and framework legislation compared to regional leaders. For instance, Libya contributed only 3% of complementary texts among the studied states, while Tunisia led with 48%. The analysis indicates that Libya's legal system lacks the depth and specificity needed to mitigate investor risk effectively. The paper concludes with recommendations for strategic legal reform, advocating for the adoption of a more integrated legislative package that provides clear investment incentives, stability mechanisms, and streamlined administrative procedures, drawing lessons from more advanced regional models. This legal evolution is posited as a prerequisite for unlocking Libya's renewable energy potential and attracting the necessary foreign capital and expertise.

Key Words: Renewable Energy Policy; Energy Law; Investment Legislation; Comparative Legal Analysis; Regulatory Framework.

الإطار التشريعي للطاقة المتجددة في ليبيا: دراسة كمية مقارنة مع الدول العربية المجاورة

المستخلص

على الرغم من الإمكانيات الكبيرة التي تمتلكها ليبيا في مجال الطاقة الشمسية وطاقة الرياح، لا يزال قطاع الطاقة المتجددة فيها يعاني من ضعف في التطوير. ويُعدّ القصور المُدرَك وعدم الاستقرار في الإطارين القانوني والتنظيمي للاستثمار الأجنبي أحد أبرز العوائق أمام نمو هذا القطاع. تهدف هذه الدراسة إلى إجراء تحليل كمي ومقارن للنصوص التشريعية والتنفيذية الليبية ذات الصلة بالطاقة المتجددة، من خلال مقارنتها بمجموعة مختارة من الدول العربية، مع التركيز بشكل خاص على دول الجوار، تونس والجزائر.

تعتمد منهجية البحث على حصرٍ منهجي وتصنيفٍ شامل للقوانين والمراسيم والقرارات واللوائح النافذة حتى فترة حديثة، وذلك بالاستناد إلى المصادر الرسمية الوطنية والتقارير الإقليمية المتخصصة في شؤون الطاقة. وتُظهر النتائج أن البنية التشريعية الليبية تميل بشكل غير متوازن نحو النصوص التنفيذية، التي تشكل ما نسبته (71%) من إجمالي النصوص، مقابل نقصٍ ملحوظ في التشريعات الإطارية والتكميلية مقارنة بالدول الرائدة إقليمياً. فعلى سبيل المثال، لم تُسهم ليبيا سوى بنسبة (3%) من النصوص التكميلية ضمن الدول محل الدراسة، في حين تصدرت تونس القائمة بنسبة (48%) ويُبيّن التحليل أن النظام القانوني الليبي يفتقر إلى العمق والتفصيل اللازمين للحدّ بفاعلية من مخاطر الاستثمار، الأمر الذي يضعف جاذبيته للمستثمرين. وتختتم الدراسة بجملة من التوصيات الداعية إلى إصلاح تشريعي استراتيجي، يتمثل في تبني حزمة تشريعية متكاملة توفر حوافز استثمارية واضحة، وآليات للاستقرار القانوني، وإجراءات إدارية مبسطة، مع الاستفادة من التجارب الإقليمية الأكثر تقدماً. وتُعدّ هذه النقلة التشريعية شرطاً أساسياً لتفعيل إمكانيات ليبيا في مجال الطاقة المتجددة واستقطاب رؤوس الأموال والخبرات الأجنبية اللازمة.

الكلمات المفتاحية: سياسات الطاقة المتجددة؛ قانون الطاقة؛ تشريعات الاستثمار؛ التحليل القانوني المقارن؛ الإطار التنظيمي.

1. Introduction

The global transition to renewable energy is not merely a technological shift but a complex socio-economic and legal endeavor. For resource-rich countries like Libya which possesses exceptional solar irradiation and wind resources this transition represents a strategic imperative for economic diversification and sustainable development [1, 5].

However the gap between potential and actual deployment is often bridged by the quality of the enabling environment where a robust, transparent and predictable legal framework plays a decisive role in attracting investment [4, 8].

In Libya while the physical resources are abundant the investment climate has been challenging. Beyond geopolitical factors investors cite regulatory uncertainty and an underdeveloped legal infrastructure for renewables as significant deterrents [11].

The Libyan legal system's approach to renewable energy encompassing laws executive decrees regulations and administrative decisions requires systematic evaluation to identify strengths gaps and avenues for reform.

This study addresses this need by posing the following research question: How does the structure and comprehensiveness of Libya's renewable energy legislation compare with that of neighboring Arab states and what are the implications for investment attractiveness?

The primary objective is to map and quantitatively analyze the corpus of Libyan legislative and executive texts related to renewable energy and energy efficiency. A secondary objective is to contextualize this analysis through a comparative lens using Tunisia and Algeria as key regional benchmarks due to their more advanced progress in the sector. The paper argues that Libya's legislative landscape is characterized by a predominance of non-binding executive instruments and a lack of detailed complementary rules creating a framework that is high in perceived risk for long-term energy investments.

Following this introduction section 2 details the methodology, section 3 presents the quantitative findings of the Libyan legal inventory and the comparative analysis, section 4 discusses the implications of these findings focusing on investment risks and stability clauses, finally section 5 concludes with policy recommendations and suggestions for future research.

2. Methodology

This study employs a descriptive and comparative legal research design combined with quantitative content analysis. The aim is to objectively categorize and measure the components of the legal frameworks.

2.1 Data Collection

The unit of analysis is the individual legal "text." Data was compiled for Libya and a cohort of Arab states (including Tunisia, Algeria, Morocco, Jordan, Egypt, Syria, and Yemen) for the period up to the end of 2013, providing a foundational snapshot. Sources included:

- Official national gazettes and government portals.
- Reports from international organizations (e.g., IRENA, IEA).
- Academic and professional legal databases focusing on Arab energy law.
- A total of 132 texts formed the initial dataset for the comparative group.

2.2 Classification and Categorization

Each text was classified along two primary dimensions:

1. Legal Nature

Legislative Texts: Formal laws (Law) and high-level decrees (Decree) issued by the head of state or council of ministers, requiring legislative authentication.

Executive Texts: Implementing instruments including ministerial Decisions Orders, Regulations, and Instructions.

2. Functional Level (Based on content analysis)

Framework Texts: Establish overarching strategies general principles and institutional mandates (e.g., national renewable energy strategies).

Supplementary/Complementary Texts: Provide detailed rules for specific mechanisms (e.g., feed-in tariffs, bidding procedures, funds for energy conservation).

Energy Efficiency Texts: Specifically target energy conservation measures across sectors.

Direct Renewable Energy Texts: Directly address the promotion and regulation of RE sources (solar, wind, etc.).

2.3 Analytical Framework

Simple quantitative analysis (percentages, distributions) was used to describe the composition of Libya's legal corpus and compare it with the regional cohort. The comparative analysis highlights Libya's relative position particularly against Tunisia and Algeria to draw inferential lessons about legislative development stages.

3. Analysis and Results

3.1 Quantitative Profile of Libya's Renewable Energy Legislation

The inventory of Libyan texts reveals a distinct structural imbalance. As visualized in Figure 1, executive texts (decisions, orders, regulations, instructions) constitute the overwhelming majority (71%) of the legal corpus. Legislative texts (laws and decrees) account for only 29%. This ratio (approximately 1:3) suggests a reactive, administration-driven regulatory approach rather than one grounded in stable parliamentary-approved legislation.[2, 10]

Ratio the distribution of legislative and executive texts

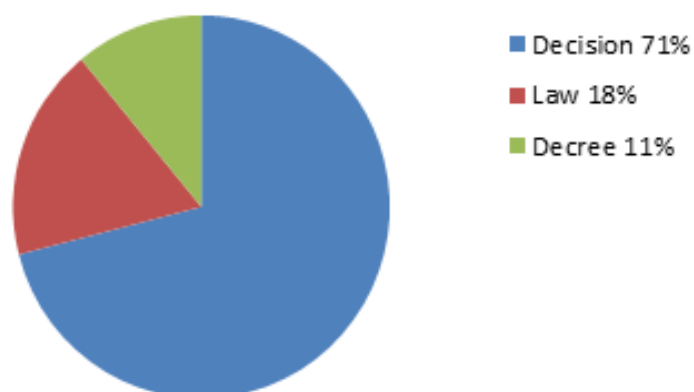


Figure 1: Distribution of Legislative vs. Executive Texts in the Study Cohort (Including Libya)

3.2 Comparative Analysis with Neighboring States

A more telling analysis emerges when examining the “functional” distribution of texts and comparing Libya's share.

Share of Total Texts: As shown in Figure 2, Libya's contribution to the total number of RE-related texts among the studied Arab countries was approximately 8%. In contrast, Tunisia, a regional leader, accounted for about 37%.

Deficit in Complementary Legislation: The most significant gap is in complementary texts (Fig. 3).

These texts which are critical for operationalizing framework laws (e.g., detailing tariff calculations grid connection rules) are where investor certainty is built. Tunisia possessed 48% of all complementary texts identified in the study group, followed by Algeria (17%) and Morocco (14%). Libya accounted for a mere 3%, indicating a major lacuna in its regulatory architecture. [14]

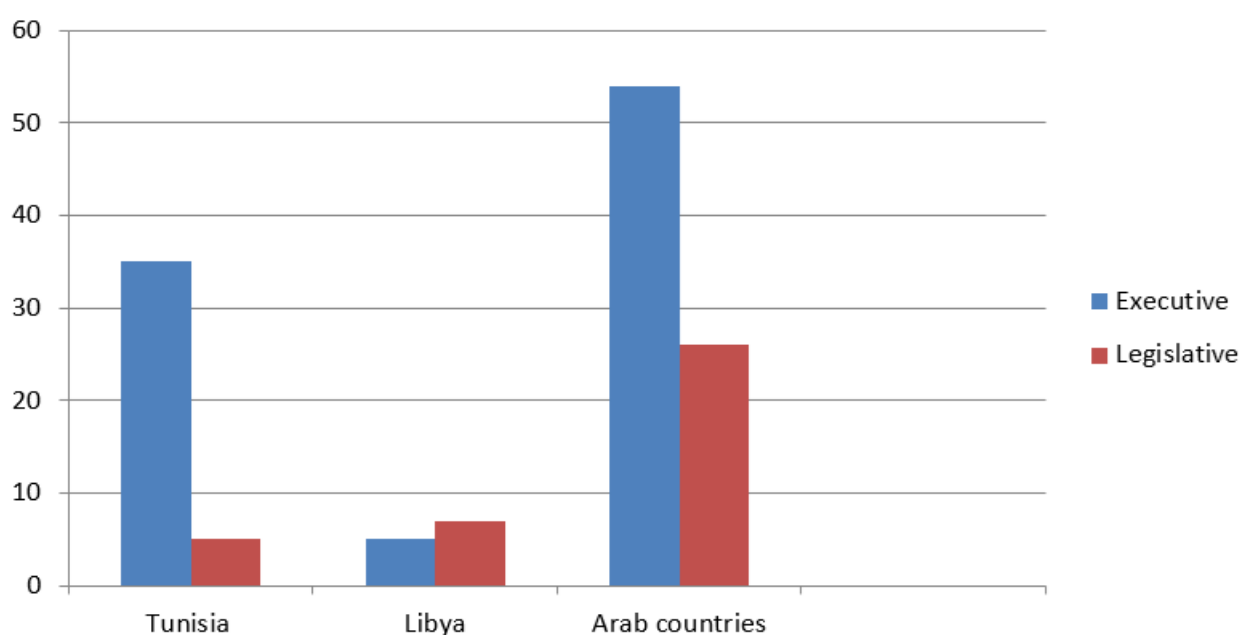


Figure 2: Contribution of Selected States to Total Renewable Energy Texts

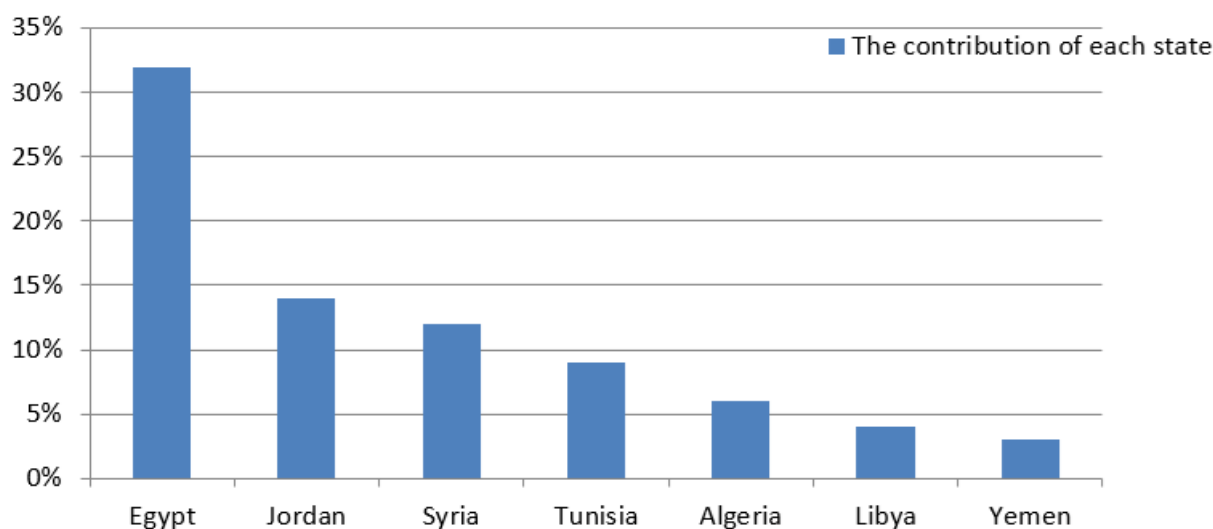


Figure 3: Contribution of States to Complementary Legislative and Executive Texts

Framework and Specific Texts: Libya's share of framework texts and direct RE texts was also modest at approximately 4% each (Fig. 4 & inferred from data), this points to a need for both high-level strategic direction and specific sectoral regulations. [7]

The proportion of each state in the legislative executive and framework texts

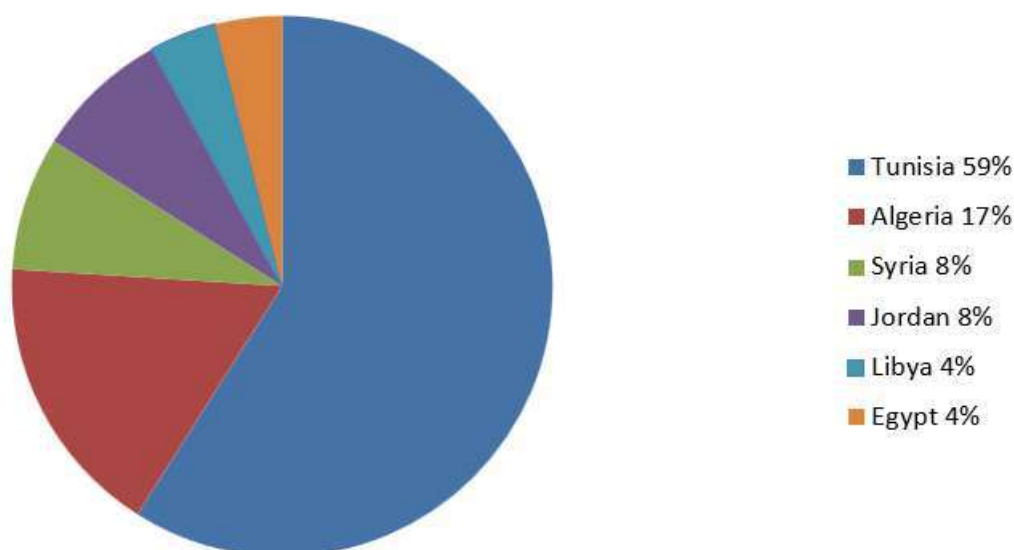


Figure (4) the proportion of each state in the legislative executive and framework texts

3.3 Synthesis of Quantitative Findings

The data paints a clear picture: Libya's renewable energy legal framework is “underdeveloped, executive-heavy, and lacks granularity”. The scarcity of complementary texts means that even if a good framework law exists (e.g., a renewable energy law), the practical rules for implementation, pricing, dispute resolution, and grid access are either absent or buried in mutable administrative decrees. This creates a high degree of regulatory risk.

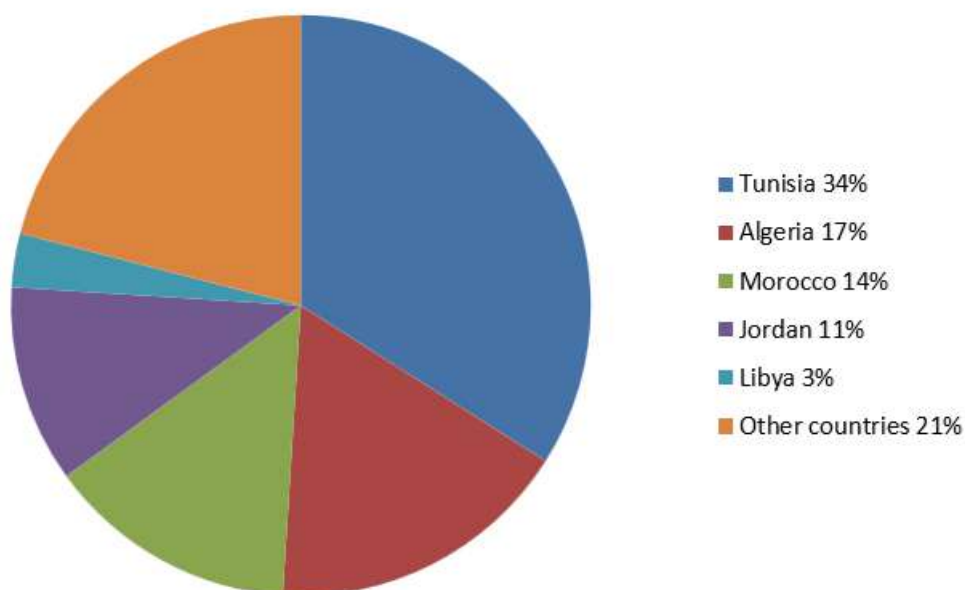
4. Discussion: Implications for Investment and Legal Stability

The quantitative shortcomings identified directly translate into heightened political and regulatory risk for energy investors, who require stability over the decades-long lifespan of projects. Energy contracts thus become the critical interface where this risk is negotiated. [6]

4.1 The Centrality of Stability Clauses

In response to underdeveloped or volatile national legislation, foreign investors in the energy sector frequently negotiate for “stability clauses” in their contracts

These clauses aim to “freeze” the regulatory regime at the time of investment or guarantee compensation for adverse changes. Our finding that Libya's legal framework is dominated by easily amended executive texts rather than stable laws validates investor concerns and makes such clauses a likely point of contention. The following figure illustrates the contributions of some countries to supplementary legislative and executive texts. [16]

The ratio legislative texts and executive complementary*Figure (5) The contribution of each state of the legislative and executive texts complementary*

4.2 Finding a Balance: Sovereignty investor Protection

The use of broad stabilization clauses can conflict with the host state's sovereign right to regulate in the public interest. Modern legal practice and international arbitration awards increasingly favor “economic equilibrium clauses” over freezing clauses [16].

An economic equilibrium clause does not prevent a state from changing its laws; instead, it obligates the state to compensate the investor for the financial impact of such changes thereby restoring the project's original economic balance. This model respects state sovereignty while providing investors with a key financial guarantee. [15]

4.3 The Path Forward: Learning from Regional Models

The comparative analysis suggests a clear path. Tunisia's relatively advanced framework evidenced by its high volume of complementary texts (48%) demonstrates a maturation from general policy to detailed regulation. Libya can accelerate its own legal development by strategically adapting not simply copying the legislative instruments of neighbors like Tunisia and Algeria. Priority areas include:

1. Enacting comprehensive, clear, and transparent complementary regulations for grid access, tariffs, and permits.
2. Considering legislative guidance on balanced contract models, like the economic equilibrium clause, to build investor confidence proactively.
3. Strengthening the legislative base (Laws) to reduce over-reliance on executive decrees. [9, 12]

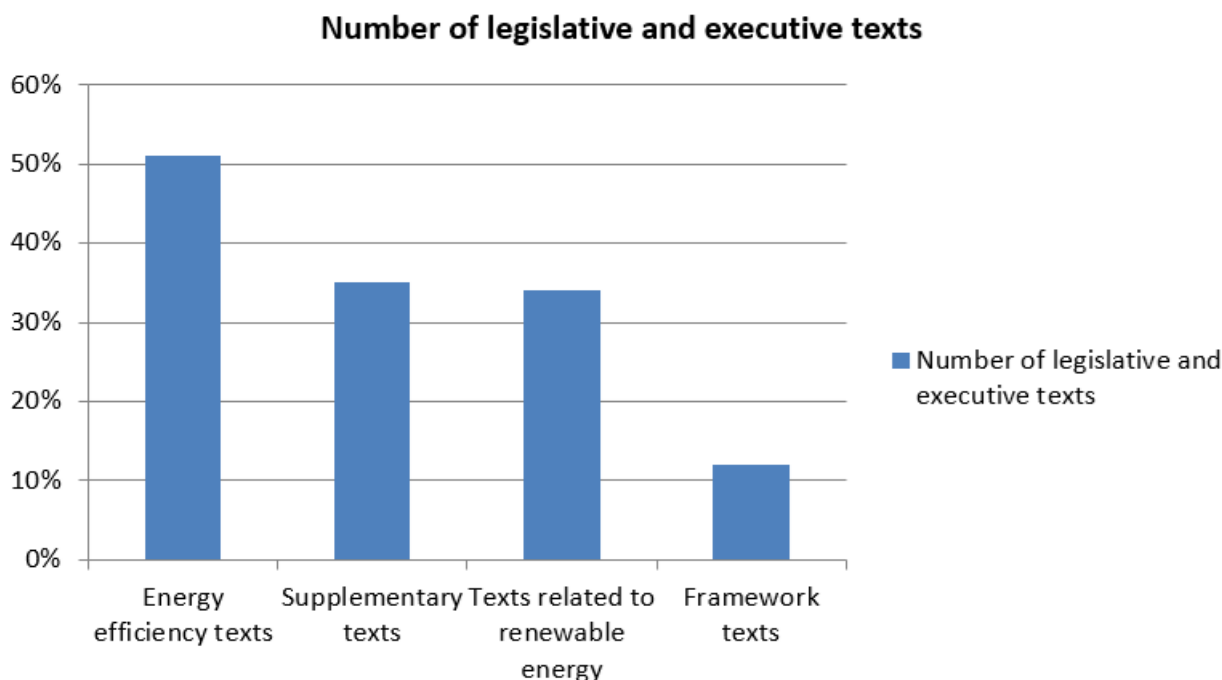


Figure (6) Number of legislative and executive texts at each level of analysis

The following figure illustrates the distribution of legislative and executive texts according to levels of analysis across the countries included in the study, compared to the cases of Libya and Tunisia. [13, 3]

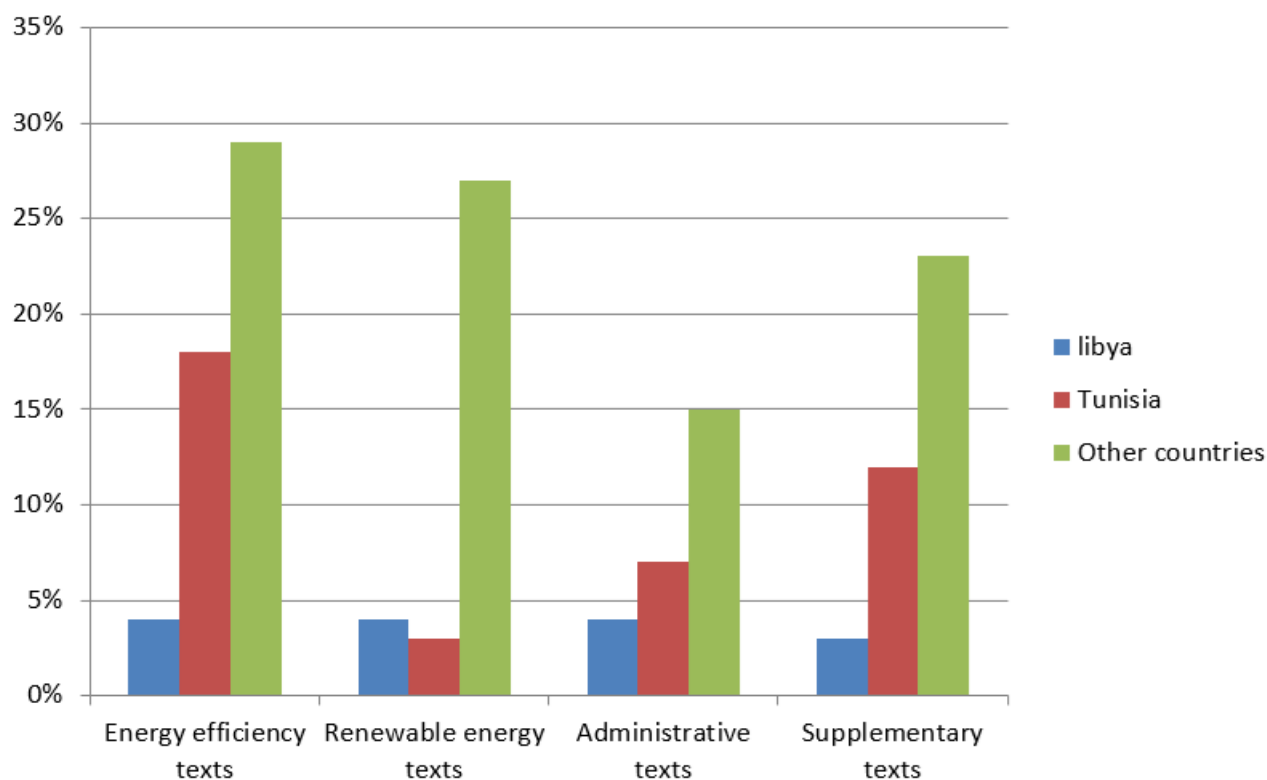


Figure (6) The legislative and executive texts are distributed according to the levels of analysis on the countries covered in the study compared to the state of Libya and Tunisia

5. Conclusion and Recommendations

This study provided a systematic, quantitative assessment of Libya's renewable energy legislation benchmarking it against regional peers the analysis confirms that Libya's legal framework is in a nascent stage characterized by a proliferation of executive instruments and a critical shortage of the detailed complementary rules necessary to guide investment and project implementation. This structural gap exacerbates perceived regulatory risk forcing investors to seek extensive contractual protections.

To catalyze its renewable energy transition, Libya must prioritize the development of a more integrated, predictable, and investment-oriented legal system. This requires a deliberate shift from an administrative approach to a strategic, legislative one.

Key recommendations are:

1. *Legislative Prioritization*: Draft and enact key complementary regulations that provide certainty on tariffs, grid codes, land use, and project procurement.
2. *Adopt Balanced Contractual Models*: Promote the use of modern "economic equilibrium" clauses in state contracts as a fair tool to share regulatory risk, protecting both investor returns and the state's right to regulate.
3. *Strategic Comparative Learning*: Establish a formal process to study and adapt relevant legislative components from jurisdictions like Tunisia and Morocco, contextualizing them to Libya's specific administrative and economic context.
4. *Capacity Building*: Strengthen the technical and legal expertise within relevant ministries to effectively draft, implement, and enforce the evolving regulatory framework.

Future research should monitor the evolution of this legislation post-2013, conduct qualitative interviews with stakeholders (investors, officials) on specific legal barriers, and perform in depth case studies of renewable energy contract negotiations in Libya.

References

- [1] International Renewable Energy Agency (IRENA), Renewable Energy Market Analysis: Africa and Its Regions, Abu Dhabi, 2022.
- [2] Arab Forum for Environment and Development (AFED), Arab Environment Report: Renewable Energy, Beirut, 2014.
- [3] D. Jacobs, "The role of public-private partnerships in renewable energy transitions," Energy Policy, vol. 128, pp. 470-478, May 2019.
- [4] M. Waite and V. Modi, Legal frameworks for renewable energy in developing countries, Renewable Energy, vol. 151, pp. 1120-1130, 2020.
- [5] IEA, Deploying Renewables 2023: Principles for Effective Policies, Paris: OECD/IEA, 2023.
- [6] P. Cameron, International Energy Investment Law: The Pursuit of Stability, 2nd ed. Oxford: Oxford Univ. Press, 2017.
- [7] A. Goldthau, "From the state to the market and back: Policy challenges for energy transitions," Global Environmental Change, vol. 40, pp. 1-5, 2016.
- [8] UNCTAD, Investment Policy Framework for Sustainable Development, Geneva, 2021.
- [9] B. P. Kroposki et al., "Achieving a 100% renewable grid: Operating electric power systems with extremely high levels of variable renewable energy," IEEE Power and Energy

Magazine, vol. 15, no. 2, pp. 55-64, Mar. 2017.

[10] J. Basedow, "The Rome I Regulation and energy contracts," *Journal of Private International Law*, vol. 14, no. 1, pp. 1-22, 2018.

[11] M. El-Mahgary and A. Al-Habaibeh, "Renewable energy potential in Libya: A review," *Energy Reports*, vol. 7, pp. 1023-1032, 2021.

[12] S. Ben lebi and S. Ben Youssef, "Renewable energy, CO₂ emissions, and economic growth in Tunisia," *Energy*, vol. 142, pp. 1100-1110, 2018.

[13] UNCITRAL, *Model Law on International Commercial Arbitration*, New York, 2021.

[14] Libyan Electricity Law No. 10 of 2013 (unofficial translation), Ministry of Electricity, Tripoli.

[15] F. Kahrl et al., "The political economy of electricity sector reform in the Middle East and North Africa," *Energy Research & Social Science*, vol. 58, p. 101272, 2019.

[16] S. W. Schill, "Stability clauses in energy investment contracts," *Journal of World Investment & Trade*, vol. 20, no. 3, pp. 321-345, 2019.

عنوان البحث

التصميم التنموي المستدام واندماجية المتعلم: طفل التوحد مثالاً

د. أمل الجربي¹

¹ المعهد العالي للفنون الجميلة بسوسة-تونس، أستاذ مساعد متعاقد، دكتوراه في اختصاص جماليات الفنون وممارساتها.

بريد الكتروني: amaljb28@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/67>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/67>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

يعدّ التصميم الشامل أحد المداخل الاستراتيجية لتحقيق رؤية تنمية مستدامة قائمة على العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص، لما له من دور فاعل في تحسين جودة الحياة وتعزيز الاستقلال الذاتي، ولا سيما لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. تهدف هذه الدراسة إلى إبراز دور التصميم الشامل في تهيئة بيئة دامجة تمكن هذه الفئة من المشاركة الفاعلة في المجتمع، مع تحليل طبيعة اضطراب طيف التوحد بوصفه اضطراباً نمائياً عصبياً معقداً يؤثر في مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي. اعتمدت الدراسة على مقارنة تحليلية تفسيرية للعوامل المؤثرة في التفاعل الاجتماعي للطفل المصاب باضطراب طيف التوحد، حيث أظهرت النتائج أن هذا التفاعل يتحدد بتداخل العوامل الفردية المرتبطة بالقدرات المعرفية والاجتماعية، مع العوامل البيئية المرتبطة بالدعم الأسري، ووعي المدرسة وتقبل الأقران. كما أكدت أن التدخلات الجماعية، وتمكين الأسرة، والتصميم الدامج للفضاءات التعليمية والاجتماعية تمثل ركائز أساسية في تعزيز الاندماج الاجتماعي وتحسين المسار النمائي للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. وتخلص الدراسة إلى أن التصميم الشامل، بما يجمعه من بعد جمالي ووظيفي، يعد أداة استراتيجية لتنمية الرأسمال البشري وضمان إمكانية الوصول، ومؤشراً دالاً على مستوى تطور المجتمعات المعاصرة في إطار التنمية المستدامة.

الكلمات المفتاحية: التصميم الشامل، التنمية المستدامة، اضطراب طيف التوحد، الإدماج الاجتماعي، إمكانية الوصول، الرأسمال البشري، جودة الحياة.

RESEARCH TITLE

Sustainable Developmental Design and Learner Inclusion: The Autistic Child as a Case Study

Dr. Amal Al-Jarbi¹

¹ Higher Institute of Fine Arts, Sousse – Tunisia, Contract Assistant Professor, PhD in the Aesthetics of the Arts and Their Practices.

Email: amaljb28@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/67>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/71/67>

Received at 10/12/2025

Accepted at 17/12/2025

Published at 01/01/2026

Abstract

Universal design is considered one of the strategic approaches to achieving a sustainable development vision based on social justice and equal opportunities, due to its significant role in improving quality of life and enhancing autonomy, particularly for children with autism spectrum disorder (ASD). This study aims to highlight the role of universal design in creating inclusive environments that enable children with ASD to live independently and participate actively in society, while analyzing the nature of ASD as a complex neurodevelopmental disorder that affects communication and social interaction and is characterized by repetitive and restricted behaviours.

The study adopted a descriptive-analytical approach to examine the factors influencing the social interaction of children with ASD. The findings reveal that social interaction is determined by the interplay between individual factors related to cognitive and social abilities and environmental factors related to family support, school awareness, and the inclusive design of educational and social spaces constitute essential pillars for promoting social inclusion and improving the developmental trajectory of children with ASD.

The study concludes that universal design through its integration of aesthetic and functional dimensions, represents a strategic tool for developing human capital, ensuring accessibility, and reflecting the level of progress of contemporary societies within the framework of sustainable development.

Key Words: Universal Design, Sustainable Development, autism spectrum disorder, social inclusion, Accessibility, Human capital, Quality of life.

المقدمة:

تعمل التنمية المستدامة على تطوير استراتيجيات تهدف إلى تلبية حاجيات الإنسان الأساسية، بما في ذلك الصحة الجيدة، الرفاهية، التعليم النوعي، والمساواة، مع ضمان حقوق جميع الفئات الاجتماعية، بما في ذلك ذوي الاحتياجات الخاصة. في هذا الإطار، أصبح التصميم البصري الشامل "Universal Visual design" أداة فاعلة لتحقيق هذه الأهداف، ليس فقط من الناحية الجمالية، بل كوسيلة لتهيئة الرسائل والمعلومات المرئية بطريقة تراعي تنوع القدرات والخصائص الفردية للمستفيدين. ومن هنا تنطلق إشكالية دراستنا.

يعرف التصميم البصري الشامل بأنه عملية تكاملية تجمع بين البعد الجمالي والوظيفي "Esthétique et fonctionnel" حيث يساهم في تنظيم المعلومات البصرية، وتعزيز قابلية الفهم، وتحفيز الإدراك البصري، مما يمكن المستفيد من التفاعل بفعالية البيئة المحيطة، ويعزز استقلاليتهم واندماجهم الاجتماعي. ومن هذا المنطلق، يمثل التصميم البصري أداة استراتيجية لتنمية الرأس مال البشري عبر إزالة العوائق البصرية والمعرفية، وتحقيق إمكانية الوصول "Accessibilité"، وبالتالي دعم الإدماج الاجتماعي وتعزيز رفاهية المجتمع ككل.

ومن إحدى الظواهر الاجتماعية التي تتطلب اهتماما عاجلا بالتصميم البصري الشامل هي اضطرابات طيف التوحد "ASD"، إذ يواجه الأطفال من حاملي هذا الاضطراب صعوبات في معالجة المعلومات البصرية، التواصل الاجتماعي، والانتباه البصري، ورغم الاهتمام المتزايد بقضايا الدمج والإتاحة في المجتمعات المعاصرة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، إلا أن العديد من البيئات التعليمية والاجتماعية لا تزال غير مهيأة بصريا بما يتناسب مع احتياجاتهم الحسية، المعرفية والسلوكية ما يعرقل حقهم في التعايش ويعيق قدرتهم على التفاعل الاجتماعي، التعلم، وتحقيق الاستقلالية. ومن هذا المنطلق، تتساءل هذه الدراسة:

ما مدى تأثير التصميم البصري الشامل في تعزيز الإدماج الاجتماعي والاستقلالية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

وكيف يمكن للتصميم باعتباره مقاربة جمالية ووظيفية لتهيئة الفضاءات أن يساهم في إزالة عوائق البيئة المعرفية أمام الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بما يمكنهم من التفاعل الاجتماعي والمشاركة في الحياة المدرسية والاجتماعية؟ وهذا يقود إلى تساؤلات فرعية مثل:

- ما خصائص التصميم التي تراعي الاحتياجات الخاصة للأطفال اضطراب طيف التوحد؟
- ما أثر هذا التصميم على مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لديهم؟
- هل تكفي الجهود التصميمية وحدها؟ أم يجب أن يقترن بوعي تربوي، دعم أسري، وسياسات شاملة؟

أهداف الدراسة:

- تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف العلمية والعملية، من أبرزها:
- إبراز دور التصميم الشامل في دعم مبادئ التنمية المستدامة، من خلال تحسين جودة العيش وتوفير بيئات دامجة تراعي احتياجات مختلف الفئات الاجتماعية، وخاصة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- تحليل طبيعة اضطراب طيف التوحد من حيث خصائصه النمائية والمعرفية والاجتماعية، وانعكاساته على التفاعل الاجتماعي للطفل.

- دراسة العوامل المؤثرة في تفاعل الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد مع محيطه الاجتماعي، سواء كانت عوامل فردية "المهارات الاجتماعية، المرونة المعرفية" أو بيئة " الأسرة، المدرسة، ووعي الأقران"
- ربط التصميم الشامل بمقاصد الاستقلال الذاتي والعدالة الاجتماعية في إطار تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

الفرضية الأساسية للدراسة: إذا كان إدماج الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد يتأثر بتكامل العوامل الفردية والبيئية، فإن التصميم الشامل للبيئة التعليمية والاجتماعية يحقق تحسينا فعالا في تفاعله الاجتماعي، واستقلاله الذاتي، واندماجه المستدام داخل المجتمع.

منهجية الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي باعتباره الأنسب لطبيعة الموضوع، لكونه يتيح وصف الظاهرة محل الدراسة وتحليل أبعادها النفسية، التربوية، والاجتماعية، وربطها بمفاهيم التصميم الشامل والتنمية المستدامة.

1. اضطراب طيف التوحد:

1- مفهوم اضطراب طيف التوحد:

تشق كلمة "autisme" التوحد من الكلمة الإغريقية " autos " وتعني النفس (الذات) وكلمة "ism". وتعني الانغلاق أما ترجمة المصطلح تعني الانغلاق على الذات. أما اصطلاحا فتعني الأطفال غالبا ما يتوحدون على أنفسهم ويبدون قليلا من الاهتمام بالعالم الخارجي. (مصطفى الشربيني، 2011، ص26).

أما تعريف الجمعية الوطنية البريطانية للتوحد 2018 تعرفه على أنه إعاقة نمائية عصبية تلازم الفرد المصاب بها مدى الحياة وتؤثر على كيفية إدراكه للعالم المحيط به والتفاعل مع الآخرين ممن حوله. (مصطفى عبد السلام حفني، 2022، ص36-37).

- أيضا يعرف التوحد حسب الدليل التشخيصي الخامس والمعدل للاضطرابات النفسية والعقلية: نقص مستمر في التواصل الاجتماعي والتفاعل عبر سياقات متعددة تشمل: صعوبة في بناء، وضعف التواصل الغير اللفظي ونقص في التفاعل الاجتماعي.
- وجود أنماط متكررة من السلوك أو النشاطات مثل: كلام نمطي أو حركات أو عدم الاستجابة للمثيرات الحسية (مصطفى الشربيني، 2011، ص50).

حيث يمكننا تعريفه بأنه اضطراب نمائي عصبي معقد والذي يظهر في السنوات الثلاث الأولى من حياة الطفل ويتميز بوجود عجز مستمر في مهارات التواصل الاجتماعي والتواصل اللفظي والغير لفظي ويستجيب الأطفال للأشياء أكثر من الأشخاص كما يكررون حركات أو مقاطع من الكلمات بطريقة آلية.

2- أسباب اضطراب طيف التوحد:

يصعب تحديد الأسباب الحقيقية وراء هذا الاضطراب لتعدد عوامل الإصابة به من أسباب وراثية، عضوية، عمر الوالدين التلوث البيئي الإشعاعات العقاقير التي تتناولها الأم أثناء الحمل، إصابات الأم بأمراض معدية. إذ يعد اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات النمائية ذات المنشأ متعدد العوامل، حيث توجد فيه عناصر وراثية وبيولوجية وبيئية مبكرة تؤثر في النمو العصبي خلال المراحل الأولى من النمو والتطور. وتشير البحوث العلمية الحديثة إلى أن العوامل الوراثية تمثل العامل الأكثر سببا في نشأة الاضطراب، أيضا أثبتت الدراسات الوراثية واسعة النطاق من وجود

مئات المتغيرات الجينية المرتبطة بتنظيم المشابك العصبية ونمو الدماغ، مثل جينات CHD8، SHANK3، NRXN1، والتي تُساهم في زيادة قابلية الفرد للإصابة دون أن تشكل سبباً مباشراً للاضطراب. (Sandin et al., 2017)

كما كشفت دراسات التصوير العصبي عن وجود تغيرات بنيوية ووظيفية في مناطق مركزية مثل اللوزة الدماغية، والقشرة الجبهية الأمامية، والمخيخ، وهي بنى عصبية ترتبط بالمعالجة الانفعالية، والوظائف التنفيذية، والتكامل الاجتماعي، مما يدعم الفرضية العصبية للاضطراب. (Ecker, 2017)

إضافة إلى ذلك، تُبرز الأبحاث الدور المهم للعوامل البيئية قبل الولادة، والتي تُعد عوامل خطر تزيد من احتمال ظهور الاضطراب عند وجود استعداد وراثي، وتشمل الالتهابات المناعية الأمومية، التقدم في عمر الأبوين، مضاعفات الحمل، ونقص بعض المغذيات الأساسية مثل حمض الفوليك. (Modabbernia et al, 2017)

كما تبين أن الظروف المحيطة بالولادة، مثل الولادة المبكرة أو انخفاض وزن المولود أو نقص الأوكسجين، قد ترتبط بارتفاع معدلات الإصابة (Kolevzon et al., 2007) وتشير البحوث الحديثة إلى أن التفاعل بين الجينات والبيئة يمثل الإطار الأكثر تفسيراً لنشأة الاضطراب، من خلال تأثير العوامل البيئية في تنظيم التعبير الجيني عبر آليات الوراثة فوق الجينية. (Loke et al., 2015)

من خلال ما عرض فإن اضطراب طيف التوحد لا يعود لسبب واحد وإنما هو نتيجة تعدد وتفاعل عوامل متعددة والتي تؤثر في التطور العصبي وتؤثر في تشكيل الشبكات الدماغية منذ فترة الحمل وحتى السنوات الأولى من الحياة.

American Psychiatric Association. (2022). DSM-5-TR)

3- أساليب التشخيص:

يصعب تشخيص حالات اضطراب طيف التوحد لوجود تشخيص فريقي مع إعاقات أخرى كالتخلف العقلي الشديد والاضطرابات العصبية الطفولية، الإعاقة السمعية والبصرية الشديدة خاصة في الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل. حيث سنعرض أهم التشخيصات.

أولاً: التشخيص الطبي: حيث يعتمد على مراقبة مستويات التواصل والسلوك والنمو لدى الأطفال وعلى السلوكيات المميزة والتي قد تبدو واضحة للأهل في الثلاث سنوات الأولى من حياة الطفل، كما يشدد الأطباء على دراسة حالة الطفل منذ بداية الحمل إلى يوم اللقاء بالطبيب، حيث هذا الأخير يقوم بالفحوص التالية: كالتحليل الجيني يكون غاية في الأهمية، تقصي وجود الرصاص.

ثانياً: التشخيص النفسي: حيث يصعب تشخيصه حتى يصل فترة الدراسة والتشخيص يتم بتقييم القدرات العقلية، والمعرفية للطفل مع تقويم عمليات الانتباه والإدراك الحسي والقدرة على التذكر.

حيث قدرا الإحصائيات أن نسبة الذكاء لديهم تتراوح ما بين 50% و70% مع تقويم السلوك من خلال الملاحظة وتحليل المهام.

ثالثاً: التشخيص الاجتماعي: حيث يتضمن مدى تفاعل الطفل مع أنشطة الجماعة والنشاطات الاجتماعية والاهتمام المشترك مع أقرانه. (فاروق الشربيني وآخرون، 2011، ص115-121)

كما يشدد الباحثون في علم النفس على أن هذا الاضطراب ينعكس على الأداء الأكاديمي ويتطلب تدخلات

متعددة التخصصات تعتمد على تحليل السلوك والتدريب المعرفي والاجتماعي ودعم الأسرة على التكيف. حتى الآن لا يوجد علاج دوائي مباشر يؤدي إلى تخفيف الأعراض، وبناء على ذلك لا يزال التدخل من خلال طرق التخاطب وهي الأساليب الأساسية للتدخل من أجل تخفيف حدة الأعراض.

4- الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد وتفاعله مع محيطه الاجتماعي:

يظهر الطفل ذو اضطراب طيف التوحد أنماطا متميزة من التفاعل الاجتماعي إذ تتسم بضعف المبادرة الاجتماعية، وقلة الاستجابة للمنبهات الاجتماعية، مع صعوبة في تفسير الإشارات غير اللفظية، مما يجعل علاقته بمحيطه محدودة وغير متوازنة. كما تشير العديد من الدراسات إلى أن 25% إلى 61% من أطفال التوحد يستخدمون التواصل الوظيفي إما بشكل محدود أو لا يستخدمونه إطلاقا. (أحمد خروبي، نادية بوضياف، 2021، ص223)

كما تضيف الدراسات إلى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من قصور في الدافعية الاجتماعية، وهو ما يؤدي إلى تجنب التفاعلات الاجتماعية وانخفاض مشاركة الاهتمامات مع الآخرين، مما يقلل من فرصهم في تطوير مهارات اجتماعية تكيفية). (Chevallier et al., 2012)

كما أكدت بحوث أخرى أن ضعف الانتباه الاجتماعي، خاصة الانتباه للوجوه والتواصل البصري، يعدّ عاملاً رئيسياً في تعثر التفاعل مع الأقران، ويزيد من احتمالية العزلة الاجتماعية وصعوبة تكوين الصداقات (Dawson et al., 2004).

أما فيما يخص النسيج الأسري، فإن العلاقة بين الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد ووالديه تأخذ طابعاً معقداً، نتيجة التحديات في التواصل والسلوك والتي يواجهها الوالدان في فهم احتياجات الطفل، إذ غالباً ما يُظهر الطفل انخفاضاً في التفاعل الانفعالي وصعوبة في التعبير عن الانفعالات بشكل تقليدي.

لقد أظهرت الدراسات أن ارتفاع مستويات الضغط الوالدي يرتبط بالسلوكيات النمطية وصعوبات التواصل لدى الطفل، إلا أن التدخل المبكر والذي يعتمد على تعزيز حساسية الوالدين وتدريبهم على التفاعل البناء، فإنه يساهم في تحسين جودة التواصل بين الطفل ووالديه، وتزيد من قدرة الطفل على المبادرة والاستجابة الاجتماعية. (Siller & Sigman, 2002) كما بينت التجارب السريرية أن التدخلات الأسرية، مثل برنامج PACT، تؤدي إلى تحسينات طويلة المدى في مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال، بما في ذلك زيادة التواصل البصري وتوسيع المبادرات الاجتماعية (Pickles et al., 2016).

أما مع أقرانه فنجد الطفل ذو اضطراب طيف التوحد يواجه صعوبات واضحة في التفاعل مع الأقران، نتيجة القصور في المهارات الاجتماعية والانفعالية، وهو ما ينعكس في محدودية قدرته على تكوين علاقات مستقرة أو المشاركة في اللعب التعاوني.

حيث تشير الدراسات إلى أن أطفال اضطراب طيف التوحد غالباً ما يُظهرون انخفاضاً في المبادرة الاجتماعية، وتردداً في الانضمام للمجموعات، إضافة إلى ضعف القدرة على فهم القواعد الاجتماعية الضمنية التي تنظم التفاعل بين الأقران، مما يؤدي إلى عوائق في بناء الصداقات وفي الاندماج الاجتماعي داخل السياقات المدرسية (Bauminger et al., 2003).

كما أوضحت الأبحاث أن القصور في مهارات "نظرية العقل" أي القدرة على فهم نوايا ومشاعر الآخرين يساهم في سوء تفسير سلوك الأقران، ويزيد من احتمالية حدوث تفاعلات سلبية أو الانسحاب الاجتماعي (Frith & Happé, 2005).

أما على مستوى البيئة الاجتماعية، تبرز التحديات عندما لا يمتلك الأقران الوعي الكافي حول طبيعة الاضطراب، مما يؤدي إلى ارتفاع خطر تعرض طفل اضطراب طيف التوحد للنزاع أو التجاهل داخل المجموعة. وقد بينت دراسات المراقبة السلوكية أنَّ الأطفال ذوي التوحد يقضون وقتاً أقل بكثير في اللعب التشاركي مقارنة بالأطفال النموذجيين، ويميلون إلى الانشغال بالأنشطة الانفرادية، خاصة عندما لا يتم توفير دعم اجتماعي من المعلمين أو الأقران (Kasari et al., 2011).

وفي المقابل، أظهرت التدخلات الموجهة نحو تعليم الأقران استراتيجيات الدعم الاجتماعي فعالية كبيرة في تحسين جودة التفاعل، وزيادة معدلات اللعب المشترك، وتعزيز الشعور بالانتماء لدى الأطفال التوحدين (Odom et al., 2013).

II. خصوصية الإدراك والتواصل البصري في إطار التصميم الشامل لفائدة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

1. خصوصية الإدراك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

يتميز الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد بخصوصيات إدراكية وحسية تختلف عن النمط العصبي السائد، حيث يظهرون حساسية مفرطة أو ضعيفة تجاه المثيرات البصرية والسمعية، وصعوبات في معالجة المعلومات المجردة وفهم الدلالات الاجتماعية واللغوية. يتميز اضطراب طيف التوحد بظهور أنماط سلوكية ومعرفية تشكل انعكاساً لاضطراب في النمو العصبي يؤثر على مجالات التواصل الاجتماعي، والسلوك، وتنظيم الوظائف النمائية. وقد حدد الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5-TR (2022) معايير أساسيين لتمييز الأعراض:

(1) عجز مستمر في التواصل والتفاعل الاجتماعي.

(2) أنماط سلوكية ونشاطات مقيدة ومتكررة.

العرض الأول والذي يظهر من خلال العجز بشكل مبكر، ويؤثر في قدرة الطفل على تكوين علاقات اجتماعية واستخدام التواصل اللفظي وغير اللفظي بكفاءة (Lord, C., et al. 2018, P 508–520)

وتعكس هذه الخصوصيات على قدرتهم على التواصل، والتفاعل الاجتماعي، واكتساب التعلّيمات، مما يجعل علاقتهم بالمحيط علاقة معقّدة تتخللها حالات توتر، ارتباك، وانسحاب في كثير من الأحيان.

وقد أثبتت الدراسات الحديثة في علم النفس المعرفي والتربية الخاصة أن قصور التواصل اللفظي لدى هذه الفئة يقابله اعتماد قوي على المعالجة البصرية، الأمر الذي يجعل الصورة، والرمز، والتنظيم البصري أدوات مركزية في بناء الفهم، وضبط السلوك، وتنمية الاستقلالية. من هنا تتجلى أهمية التصميم البصري الشامل كوسيط تربوي وعلاجي يراعي خصوصية نمط الإدراك لدى الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد.

2. التصميم الشامل كاستجابة لحاجات الإدراك والتواصل

ينطلق التصميم الشامل من مبدأ أساسي مفاده أن الفضاءات، والخدمات، والرسائل البصرية يجب أن تكون قابلة للاستخدام من قبل الجميع، دون حاجة إلى تكيف خاص أو حلول استثنائية. وفي سياق اضطراب طيف التوحد، يكتسي هذا المبدأ بعداً إنسانياً وتربوياً عميقاً، إذ يتحوّل التصميم من مجرد ممارسة جمالية إلى أداة دعم نفسي ومعرفي واجتماعي. ويسهم التصميم الدامج في تقليص مستويات القلق والارتباك لدى الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد من خلال تبسيط المحيط البصري، وتنظيم الفضاءات، وضبط الإشارات البصرية بما ينسجم مع قدراته الإدراكية. كما يعزز الشعور بالأمان، وينمي القدرة على التوقع، والفهم، واتخاذ القرار، وهي عناصر أساسية في بناء الاستقلال الذاتي، وهو ما أكدته دراسات

حديثاً أثبتت أن استخدام الجداول البصرية داخل الأقسام يعزز الاستقلالية وتنظيم السلوك لدى الأطفال التوحدين (Hume et al.2021)، كما يساهم في تقليص التوتر أثناء الانقالات اليومية داخل المؤسسات التعليمية (Dettmer et al.,2020).

وقد أظهرت نتائج بحثية كذلك أن توظيف الوسائط البصرية داخل الأقسام الدامجة يحسن من مستوى التفاعل الاجتماعي والمبادرة التواصلية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (Alqahtani,2022)، في حين خلصت مراجعات علمية إلى أن الدعم البصري يعد من أكثر الاستراتيجيات فاعلية في تحسين الفهم والسلوك التكيفي لهذه الفئة (O'Neil&jones,2022) وفي هذا الإطار تعدّ منهجية "سهل القراءة والفهم" FLAC : Facile à lire et à "comprendre" إحدى أبرز الآليات المعتمدة في التصميم الدامج، إذ تهدف إلى تكييف الخطاب المكتوب ليصبح واضحاً، مبسطاً، ومباشراً لفائدة الأشخاص ذوي الإعاقات الإدراكية أو صعوبات الفهم والقراءة، اعتماداً على جملة من القواعد من بينها تبسيط التراكيب اللغوية، تقليص عدد الكلمات، استعمال مفردات شائعة، دعم النص بالصور، واحترام تسلسل منطقي في عرض المعلومات. ولا يقتصر أثر هذه المنهجية على فئة بعينها، بل يمتد ليشمل مختلف الشرائح العمرية والمعرفية، بما يجعلها تجسيدا عمليا لمبدأ " التصميم من أجل الجميع" في حين تمثل بالنسبة للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد وسيلة فعالة لفهم التعليمات، واستيعاب القواعد السلوكية، وتنظيم الروتين اليومي داخل الفضاءات التربوية، بما يعزز اندماجهم وتفاعلها الاجتماعي ويندرج هذا التوجه ضمن إطار التصميم الشامل للتعليم (UDL) الذي يوصي بتقديم المحتوى بطرائق بصرية متنوعة تستجيب للفروق الفردية داخل الفصل الدراسي (Hall et al.,2020). يعدّ تكييف البيئات المدرسية بصريا ومعلوماتيا شرطا أساسيا لإنجاح التعليم الدامج وتحقيق أهداف التنمية المستدامة في المجال التربوي، كما أكدت ذلك تقارير المنظمات الدولية (UNESCO,2021).

3. التصميم الجرافيكي الشامل في خدمة الإدراك والتواصل لتحقيق الإدماج والتنمية المستدامة:

أصبح التصميم الجرافيكي في السياق المعاصر نشاطا اتصاليا مركزيا يتجاوز وظيفته الجمالية ليؤدي أدوارا معرفية، تربوية، ونفسية ذات تأثير مباشر في بناء الإدراك وتنظيم السلوك ودعم التعلم. فلم يعد يقتصر على الإشهار والطباعة والتغليف، بل بات عنصرا بنويا في منظومات الاتصال التربوي والاجتماعي، ومكونا أساسيا في تحقيق الإتاحة المعرفية داخل البيئات المدرسية الدامجة، ولاسيما لفائدة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. ويندرج هذا التحول ضمن منظور شمولي "Holistic approach" يعيد تصميم الرسالة البصرية انطلاقا من الإنسان وخصوصياته الإدراكية والنفسية، لا من المنتج الشكلي ذاته.

ينتمي التصميم الجرافيكي من حيث بنيته المعرفية إلى مجال التفاعل بين الاستعداد والمعالجة ضمن علم نفس الفروق الفردية، حيث تتباين طرائق استقبال المعلومة بين الأطفال تبعا لأنماطهم الحسية والمعرفية. وتؤكد الأبحاث العصبية أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعتمدون بالأساس على المعالجة البصرية في فهم العالم مقارنة بالقنوات اللفظية والسمعية (koyama et al.,2011)، وهو ما يمنح الصورة والتخطيط البصري بعدا علاجيا وتربويا مركزيا داخل الممارسات التعليمية الدامجة. كما بيّنت دراسات التصميم التربوي أن الدعائم البصرية تخفف العبء المعرفي، وتعزز الذاكرة العاملة، وتساهم في رفع جودة التعلم وتنظيم السلوك لدى الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية (Mayer,2009).

وفي هذا الإطار يبرز التواصل البصري المصوّر بوصفه لغة شبه كونية تتجاوز الحواجز اللغوية والمعرفية، وتخطب الإدراك المباشر للطفل. فالجداول المصوّرة، الأيقونات، الخرائط البصرية، والقصص الاجتماعية لا تؤدي وظيفة إخبارية فقط، بل تضطلع بدور تنظيمي، نفسي، وعلاجي في آن واحد. وقد أظهرت مراجعة منهجية أن استخدام الجداول البصرية والقصص الاجتماعية ولوحات التواصل داخل الفصول الدامجة يحدث تحسّنا دالا في التفاعل الاجتماعي، والانجاز الدراسي، والانضباط السلوكي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مقارنة بالأساليب التقليدية المعتمدة

على الشرح اللفظي (Knight, Sartini, Spriggs, 2015) ويتقاطع هذا التوجه مع مبادئ التصميم الشامل للتعلم (Universal Design for learning-UDL) الذي يدعو إلى تقديم المعرفة عبر وسائط متعددة " بصرية، سمعية، تفاعلية" بدل نمط واحد مهيمن، بما يضمن عدالة الإتاحة التعليمية داخل الفصل الواحد (CAST,2018). وقد أثبتت أبحاث تطبيقية أن اعتماد " UDL " في الأقسام الدامجة يحسن مستوى المشاركة والانخراط الجماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ويعزز استقلاليتهم في إنجاز المهام الصفية (Rao, ok, bryant, 2014).

ولا يقتصر أثر التصميم الجرافيكي الشامل على الفضاء المدرسي فحسب، بل يمتد إلى المجال الاجتماعي العام بوصفه أداة لتنظيم المعنى، وتوجيه السلوك، وتبسيط الخدمات، مما يجعله فاعلاً أساسياً في خدمة الظواهر الاجتماعية وتحقيق أهداف التنمية المستدامة، خاصة الهدف الرابع المتعلق بالتعليم الجيد الشامل، والهدف العاشر المتعلق بالحد من أوجه عدم المساواة. فالتصميم في هذا السياق لا يوجه إلى الفرد المعزول، بل إلى المجتمع بوصفه نسقاً تفاعلياً يعاد فيه ترتيب العلاقة بين الإنسان والمعلومة والفضاء على أسس الإنصاف والإتاحة.

2- التطبيقات المدرسية للتصميم البصري الدامج ومقاربة التصميم المجتمعي في دعم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

تبرز التطبيقات الميدانية في المدارس الدامجة أن التصميم البصري الشامل يشكل مدخلاً عملياً للإدماج المدرسي لا مجرد تكييف شكلي للفضاءات. فقد أثبتت دراسات ميدانية أن اعتماد الجداول البصرية اليومية داخل الأقسام يساهم في تقليص السلوكيات الاندفاعية، وتنظيم الزمن، وتعزيز القدرة على التوقع، وهو ما ينعكس مباشرة على الاستقرار الانفعالي والجاهزية للتعلم لدى الأطفال ذوي التوحد (Ganz, 2000 & Dettmer, Simpson, Myles).

كما تُعد القصص الاجتماعية المصورة (Social Stories) التي طوّرتها كارول غراي "Carol Gray" من أهم التطبيقات البصرية التربوية المعتمدة عالمياً في شرح المواقف الاجتماعية المعقدة بطريقة مبسطة قائمة على السرد البصري. وقد أثبتت فعاليتها في تحسين السلوك التفاعلي وخفض مستويات القلق وتعزيز مهارات التكيف الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (Garand, 1993 & Gray).

القصص الاجتماعية المصورة (social stories)

Step 1: Mom or Dad may read this story to me before naptime.

Step 2: Find a place to rest.

Step 3: Get comfortable and feel cozy.

Step 4: Think quiet thoughts. A sleeping kitten is a quiet thought. I might have quiet thoughts of my own.

Step 5: Close my eyes.

Step 6: I may fall asleep. I may just think quiet thoughts with my eyes closed.

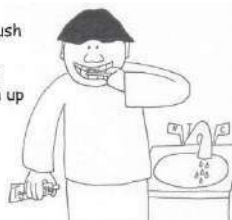
Step 7: I will wake up or Mom or Dad will tell me when naptime is finished.

I will try to follow these steps when I take a nap.

Step 3: Put a little toothpaste on the toothbrush



Step 4: Brush teeth by moving the toothbrush up and down

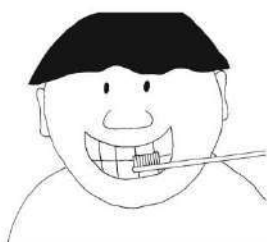


Time to brush my teeth

People brush their teeth to keep them clean. Brushing my teeth helps to make a beautiful smile. Brushing my teeth helps to keep them healthy and strong. It is a smart idea to brush my teeth. Keeping my teeth clean is an intelligent thing to do.

When do people brush their teeth?

Many people brush their teeth two times each day. Usually people brush their teeth in the morning. Usually people brush their teeth before bed. I will try to brush my teeth two times a day. This is very intelligent. Brushing teeth is a healthy thing to do.



Time for a nap

A nap is sleeping for a short time during the day. Taking a nap is okay. I will try to take a nap. I may play later.



Why do I take naps?

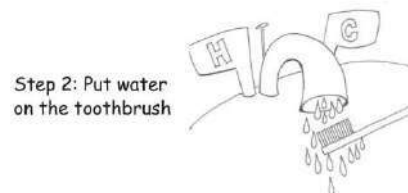
Most young children take naps. Sometimes I take naps. A nap helps me to rest. Resting makes it easier to be awake. When I am awake I may do many things. Naps are good for me.

How do children learn to brush their teeth?

Adults teach children to brush their teeth. I am learning to brush my teeth. I will use my toothbrush. I will also use toothpaste and water. These are the steps:

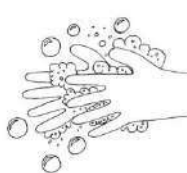


Step 1: Turn on the water



Step 2: Put water on the toothbrush

Step 2: Put soap on my hands.

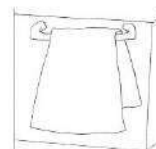


Step 3: Rub my hands together and maybe add a little water. This makes soap bubbles.



Step 4: Rinse the soap off my hands with water.

Step 5: Turn the water off.



Step 6: Dry my hands.

I will try to follow these steps when I wash my hands. Mom or Dad will help me practice these steps. I can learn to wash my hands.

Why do I wash my hands?

Washing my hands makes them clean again.
Washing my hands helps to keep me healthy.
Washing my hands is an intelligent idea. Washing
my hands is a healthy thing to do.

**How do children learn to wash their hands?**

Adults teach children to wash their hands. I am
learning to wash my hands. I will use soap and
water. These are the steps:



Step 1: Turn on
the water.

المؤلف: كارول غراي "Carol Gray"

المصمم: شون ماك أندرو "Sean McAndrew"

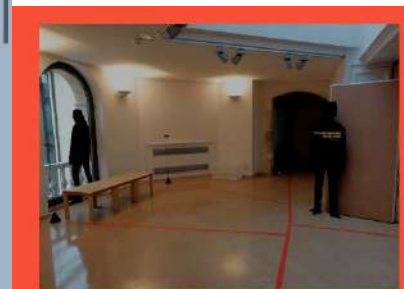
المصدر: كتاب قصصي الاجتماعية "my social stories book" السنة: 2001

يعدّ منهج "كارول غراي" للقصص الاجتماعية أحد أكثر المقاربات التربوية فاعلية في دعم الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، حيث أثبت حضوره خلال العقد الماضي كأداة تعليمية قائمة على التبسيط، التدرّج، واحترام الخصوصيات النمائية والمعرفية للطفل. يقدم كتاب "قصص الاجتماعية" محتوى منظماً يرافق الطفل خطوة بخطوة في تعلّم مهارات حياتية أساسية، مثل تنظيف الأسنان، الاستحمام، والتكيف مع ارتداء ملابس جديدة، إلى جانب مساعدته على فهم مواقف يومية متكررة كالدخول إلى المدرسة، التسوق، أو زيارة الطبيب. وقد صيغت هذه القصص بلغة قصيرة وواضحة تتناسب مع الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من سنتين إلى ست سنوات، مما يجعل الكتاب مدخلا تربوياً شاملاً لا يقتصر على الأطفال المصابين بطيف التوحد فحسب، بل يشمل جميع الأطفال الصغار. ويضم الكتاب أكثر من مائة وخمسون قصّة مدعّمة برسومات خطية من تصميم "شون ماك أندرو"، تؤدي وظيفة بصرية تكاملية تسهم في تعزيز الفهم وتقليل القلق. كما تتضمن مقدمة توجيهية مخصصة للآباء ومقدمي الرعاية، توضح آليات الاستخدام الأمثل للقصص الاجتماعية بما يحقق أقصى فائدة تربوية ونفسية للطفل.

وفي السياق الأوروبي، تعتمد عديد المؤسسات التربوية في فرنسا وبلجيكا أنظمة التوجيه البصري داخل المدارس (Signalétique inclusive) القائمة على استخدام الرموز والألوان الثابتة لتوضيح مسارات الحركة، أركان الأنشطة، وزمن الحصص. وقد أظهرت تجربة مدارس الإدماج في مدينة ليون الفرنسية أن اعتماد الوثائق المبسطة وفق منهج FALC والإشارات البصرية ساهم في رفع مستوى الاستقلالية لدى الأطفال ذوي الإعاقات الإدراكية خلال فترة قصيرة نسبياً (Ministère de l'Éducation nationale, 2019). كما يُمثّل نظام التواصل عبر تبادل الصور (Picture Exchange Communication System – PECS) أحد أبرز تجليات التصميم البصري العلاجي داخل الإطارات التربوية والعلاجية، حيث يعتمد على صور مصمّمة وفق معايير إدراكية تتيح للطفل التعبير عن حاجاته دون وسيط لغوي. وقد أكدت دراسة Bondy و Frost (2001) فاعلية هذا النظام في تحسين التواصل الوظيفي، كما دعمتها مراجعات لاحقة أظهرت أثره في تقليص السلوكيات غير التكميلية وتعزيز المبادرة التواصلية لدى الأطفال ذوي التوحد (Flippin, Reszka, & Watson, 2010). وفي إطار السياسات التربوية المعاصرة، تجسّد مدينة ليون نموذجاً متقدماً في ترسيخ مفهوم المدرسة الشاملة بوصفه خياراً عمومياً يهدف إلى ضمان حق التعليم لجميع التلاميذ دون استثناء، بما في ذلك الأطفال ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة. ويقوم هذا التوجه على منظومة متكاملة من الآليات، من أبرزها أقسام "ULIS" المدمجة

داخل المدارس العادية بمختلف أطوارها، والتي تتيح تعليمًا مكثفًا مع الحفاظ على مبدأ الإدماج الجزئي في الأقسام العادية، إضافة إلى وحدات التعليم المعولمة "UEE" التي تعمل بشراكة مع الهياكل الطبية- الاجتماعية لتوفير مرافقة متخصصة داخل الوسط المدرسي. كما تضطلع مصالح "ASH" التابعة لأكاديمية ليون بدور محوري في تنسيق هذه السياسات ودعم الفاعلين التربويين عبر التكوين والمرافقة البيداغوجية. وإلى جانب النظام العمومي، تسهم بعض المؤسسات الخاصة والبدلية في تعزيز التنوع التربوي، مثل "Collège au carré" الذي يعتمد بيداغوجيا أنشطة دامجة، ومدرسة "جورج غوسدورف" الموجهة للتلاميذ ذوي الذكاء المرتفع. ويعكس هذا التكامل بين السياسات العمومية والمبادرات التربوية البديلة رؤية شمولية تعتبر الاختلاف مصدر ثراء تربوي، وتؤكد أن الإدماج ليس إجراء تقنيا فحسب، بل خيارا ثقافيا وإنسانيا يقوم على العدالة التربوية وتكافؤ الفرص. بعد استعراض نظام الإدماج المدرسي في مدينة "ليون" والسياسات التعليمية الشاملة من منظور نظري، وبالنظر إلى ندرة الصور والمواد الميدانية المتاحة حول هذه المشاريع الناشئة، يأتي إدراج الأمثلة الميدانية بالصور لتوثيق تطبيقاتها العملية، ومن هذا المنطلق، ندرج في الجدول التالي صورا لمشروع التوجيه البصري للمدارس بمدينة "برون" شرق مدينة ليون وتشكل جزءا من متروبول ليون الكبرى، كنموذج تطبيقي يوضح كيفية دمج التصميم الحضري والإشارات البصرية لدعم السياسات التعليمية الشاملة. وتتميز مدينة برون بطابعها الحضري والتربوي، إذ تضم مؤسسات تعليمية وبحثية ومستشفى جامعي، ما يجعلها فضاء ملائما لتجارب مبتكرة في التصميم الحضري، والإرشاد البصري، والسياسات التعليمية الشاملة، وهو ما يعكس التلاقي بين التخطيط العمراني والتربية في خدمة الإدماج والتوجيه الفعال للتلاميذ داخل البيئة المدرسية.

مشروع التوجيه البصري للمدارس "Signalétique inclusive"





المصمم: وكالة س سيديل " S cédile "

الاطار المكاني: مدارس مدينة برون الفرنسية

الإطار الزمني: 2017-2018

المصدر: <https://s-cedille.fr>

سعى مشروع التوجيه البصري للمدارس بمدينة "برون" خلال الفترة 2017-2018 إلى إرساء نظام إرشادي بصري يتميز بالوضوح، الشمولية، والجاذبية اللونية، من خلال استخدام لافتات وعلامات جدارية وأرضية مستوحاة من مفهوم "الملصقات اللاصقة العملاقة". وقد هدف هذا النظام إلى تسهيل تنقل التلاميذ والزوار داخل الفضاءات المدرسية، مع مراعاة متطلبات النفاذ الشامل، ولأسيما احتياجات الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية والبصرية. وتم تنفيذ المشروع بمبادرة من بلدية برون، وشمل عناصر دائمة وحلولاً مهيكلية لتعزيز الولوجية، مما حول الإشارة البصرية من أداة وظيفية تقليدية إلى منظومة تواصل بصري تجمع بين الطابع التربوي والمرح والكفاءة الوظيفية. وعلى الرغم من توثيق رسمي لاعتماد منهجية "FLAC : Facile à lire et à comprendre" بشكل معياري، يكشف التحليل السيميائي والوظيفي لعناصر المشروع عن تقاطع واضح مع مبادئها، خاصة فيما يتعلق بتبسيط الرسائل البصرية وتعزيز الفهم عبر الصورة. فقط اعتمد النظام الإرشادي على أشكال هندسية بسيطة، ألوان زاهية عالية التباين، وتقليص النصوص لصالح الرموز والعلامات، ما يسهم في تسهيل الوصول المعرفي للأطفال والأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية أو صعوبات القراءة. ومع ذلك، يظل هذا التقاطع وظيفياً لا معيارياً، إذا لم يتم إجراء اختبارات تحقق تشاركية مع الفئات المستهدفة، ولم يلتزم بقواعد الصياغة النصية

الدقيقة التي تميز منهجية "FLAC". كما أنّ تركيز المشروع انصبّ أساسا على الإرشاد المكاني والاتجاهي أكثر من إنتاج محتوى معلوماتي أو تربوي مهيكّل.

يمكن اعتبار المشروع نموذجا يوضّح تحول الصورة التوضيحية من وظيفة تزيينية جمالية إلى وظيفة معرفية وإرشادية ضمن إطار التصميم الشامل "Universal design" ويعكس إمكانيات التصميم في إعادة تأهيل الهامش وجعل الفضاء المدرسي أكثر شمولية. في هذا السياق، تكتسب المقولة السينمائية "لا أحد يضع طفل في الزاوية"¹ من فيلم "Dirty Dancing (1987)" بعدا رمزيا للتمرد على الإقصاء واستعادة الحق في الظهور والمشاركة، وقد وظفت وكالة "S Cédille" نسخة تحمل مزحة من المقولة فحملتها كشعار للوكالة "لا نترك طفل في الزاوية وإذا كان الأمر كذلك، فإن وكالة س سيديل تصمم الزاوية بصريا"² تعكس هذه الصياغة مستويين رئيسيين: أولاً، تحويل الزاوية من عقوبة إلى فعل إبداعي، حيث تصبح فضاء مصمّما يحمل معنى وجمالية ويحوّل الإقصاء إلى فرصة للتعبير البصري. ثانياً، سخرية ثقافية من الخطاب السلطوي، إذ يصبح الفعل القسري خاضعا لمنطق التصميم، الهوية البصرية، والسرد المكاني، ما يسمح بتفكيك السلطة عبر الجمال والمعنى. وبناء على ذلك، يقدم المشروع دروسا وتوصيات تصميمية يمكن تميمها في مشاريع الإدماج البصري: دمج التصميم الجمالي مع الوظيفة الإرشادية لتعزيز الشمولية، استخدام الرموز والصور التوضيحية بوعي تربوي لتسهيل الوصول المعرفي لجميع المستخدمين، إعادة تعريف الفضاءات الهامشية لتصبح أدوات للتعبير والإبداع، وتعزيز المشاركة والحقوق الثقافية من خلال سرد بصري يساهم في بناء هوية مدرسية أكثر شمولية وإنسانية. وبذلك يتحول مشروع برون من مجرد نظام إرشادي بصري إلى أداة تعليمية واجتماعية وجمالية، تجمع بين الكفاءة الوظيفية، التجربة الجمالية، وتعزيز الحق في الظهور والمشاركة.

وفي إطار التصميم المجتمعي (Community Design)، لا يقتصر دور المصمم الجرافيكي على إنتاج أدوات بصرية معزولة، بل ينخرط ضمن شبكة تشاركية تضم المربين، الأخصائيين النفسيين، الأولياء، والمؤسسات المدنية، بهدف بلورة حلول تصميمية نابعة من الحاجات الواقعية للفئة المستهدفة. ويقوم هذا النمط من التصميم على تحويل الملاحظة الميدانية إلى مشروع بصري وظيفي يستجيب للخصوصيات الحسية والمعرفية، ويعيد تهيئة البيئة المدرسية لتصبح بيئة دامجة فعلياً لا شكلياً. ويؤكد Manzini (2015) أن المصمم الاجتماعي لم يعد منفذاً شكلياً بل فاعلاً في إنتاج المعنى الاجتماعي، وصانعاً للوساطة بين الإنسان وفضائه. وعليه، فإن إدماج التصميم البصري الدامج داخل المدرسة لا يحقّق فقط تحسين الأداء التعليمي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بل يساهم في بناء ثقافة مدرسية جديدة قائمة على احترام الاختلاف، وتطبيع التنوع، وتحويل الفروق الفردية من عائق تربوي إلى مورد إنساني ومعرفي. "يمكن التصميم المجتمعي في خدمة المجتمع من أن ينشر الوعي لدى الرأي العام بأن المصاب بالتوحد هو شخص يفضل الوحدة لكنه جدير بالاحترام مثل بقية الناس، وعلى المجتمع والجماعات التي تحتضن مصابا بالتوحد أو أي إعاقة ذهنية أخرى أن تحترمه لتأسيس مجتمع يتعايش مع الاختلاف باعتباره ميزة أو حظا." (الجري، 2022، ص. 78-79) ويمكن القول إن المدرسة التي تعتمد هذا النسق التصميمي الشامل لا تدرّس المعرفة فقط، بل تعيد تشكيل الوعي الاجتماعي عبر الصورة، والرمز، وتنظيم الفضاء، بما ينسجم مع رهانات الإدماج، والإنصاف، والتنمية المستدامة "ويعمل التصميم على توسيع نطاق الاهتمام بهذه الظاهرة فيفرض على الأشخاص غير المصابين تفهم حالة المصابين بالتوحد وحسن معاملتهم وعدم احتقارهم أو النظر إلى عجزهم. وتبقى معاملة المصاب كإنسان مطلباً ضرورياً تحت شعار تصميم بلا حدود وذلك للحد من ظاهرة الانشقاق الاجتماعي والبحث في عملية فهم الآخر ليصبح الإدماج الاجتماعي واقعا" (الجري، 2022، ص. 78-79)

¹ "nobody puts baby in a corner"

² "On ne laisse pas bébé dans un coin. Ou alors c'est s cédille qui scénographie le coin"

الخاتمة:

في ضوء المعطيات النظرية والنتائج التحليلية التي توصلت إليها هذه الدراسة، يمكن التأكيد على صحة الفرضية الأساسية التي انطلقت منها، والتي مفادها أن التصميم الشامل، إذا أدرج ضمن بيئة تعليمية واجتماعية تراعي تكامل العوائق الفردية والبيئية، فإنه يحقق تحسنا ملموسا في تفاعل الطفل ذي اضطراب طيف التوحد، ويعزز استقلاله الذاتي واندماجه المستدام داخل المجتمع. فقد برهنت النتائج على وجود علاقة تكاملية واضحة بين جودة التصميم الدامج ومستوى التفاعل الاجتماعي للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، بما ينسجم مع مقاصد العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التي تقوم عليها أهداف التنمية المستدامة.

كما أظهرت الدراسة أن اندماج الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد لا يتحدد بالعوامل الفردية وحدها، كالمهارات الاجتماعية أو المرونة المعرفية، بل يتأثر تأثرا مباشرا بمنظومة بيئية متكاملة تشمل الأسرة، المؤسسة التربوية، ووعي الأقران. وأكدت النتائج أن التدخلات التربوية الجماعية الموجهة، وتمكين الأسرة، وتوفير بيئات مصممة وفق مبادئ الإتاحة الشاملة تعد ركائز أساسية في دعم المسار النمائي وتعزيز فرص التفاعل الإيجابي والمشاركة الاجتماعية.

وعليه، فإن ما توصلت إليه هذه الدراسة يثبت أن الأهداف المسطرة قد تحققت بدرجة معتبرة، حيث تم التأكيد علميا على أن التصميم الشامل يتجاوز كونه إجراء تقنيا أو اختيارا جماليا، ليغدو أداة استراتيجية لتحقيق الاستقلال الذاتي، وتحسين جودة الحياة، وترسيخ الإدماج الاجتماعي لفئة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في إطار رؤية تنموية مستدامة.

ختاما، تخلص هذه الدراسة إلى أن إدماج الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد ضمن مقاربة شمولية للتنمية المستدامة يضل رهين تطوير بيئات مادية واجتماعية، مرنة، واعية، وشاملة، تستند إلى تكامل الأدوار بين الأسرة، والمؤسسة التربوية، والتصميم الدامج، بما يسهم في نقل الطفل من وضعية الاعتماد والرعاية إلى وضعية الفاعلية والمشاركة المجتمعية المنتجة.

كما تؤكد نتائج الدراسة أن تحقيق الإدماج الفعلي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لا ينفصل عن تبني رؤية تنموية مستدامة قائمة على مبادئ العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص، مع توظيف التصميم الشامل بوصفه أداة استراتيجية لتحسين جودة الحياة وتعزيز الاستقلال الذاتي. وينظر إلى التصميم في هذا الإطار باعتباره عملية تكاملية تجمع بين البعد الجمالي والبعد الوظيفي، إذ لا يقتصر على تحقيق الشكل الجميل، بل يتجاوز ذلك إلى تنظيم الفضاءات والخدمات والوسائط بما يستجيب لحاجات الإنسان ويسهل استعمالها بكفاءة وأمان. ومن هذا المنطلق، يمثل التصميم الشامل رافعة أساسية لتنمية الرأسمال البشري بمختلف فئاته، لما يوفره من إمكانية الوصول "Accessibilité"، وإزالة للعوائق المادية والمعرفية التي تعيق المشاركة الاجتماعية والاقتصادية، فضلا عن كونه مؤشرا دالا على مستوى تطور ورفاهية المجتمعات المعاصرة، وعلى مدى احترامها للتنوع الإنساني وقدرتها على تحويل الاختلاف إلى قيمة إنتاجية واجتماعية.

قائمة المراجع:

- 1- أحمد خروبي، نادية بوضياف. (2021). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مهارات التواصل غير اللفظي لدى الطفل التوحدي . مجلة العلوم النفسية والتربوية (3).7. تاريخ النشر 2021/06/28.
- 2- الأنسي، مريم. (2025). فاعلية برنامج تدريبي قائم على فنيات تحليل السلوك التطبيقي لتطوير مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي) لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث, 5(11).
- <https://doi.org/10.56989/benkj.v5i11.1641>
- 3- الجربي، أمل. (2022). التصميم الجرافيكي مقارنة مجتمعية جديدة في خدمة حالة التوحد (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة سوسة، تونس.
- 4- جريفي، سناء. (2023). مساهمة الدعم النفسي الاجتماعي في خفض قلق المستقبل لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث, 3(10).
- <https://doi.org/10.56989/benkj.v3i10.692>
- 5- فاروق الشربيني. أسامة فاروق. مصطفى كامل الشربيني. (2011). التوحد، الأسباب، العلاج. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع-عمان.
- 6- مصطفى عبد السلام حفني. (2022). فعالية التدريب على برنامج لوفاس عن بعد بمشاركة والدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. بحث تكميلي لمتطلبات درجة الدكتوراه في التربية - تخصص الصحة النفسية. المجلد 28. العدد فبراير. 2022. ص36-37.
- 7- ورين، هند & الجغلالي، السعدية. (2024). دور اللعب الجماعي في النمو الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد . مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث, 4(4). <https://doi.org/10.56989/benkj.v4i4.833>
- 8- American Psychiatric Association. (2022). DSM-5-TR: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
- 9- Bauminger, N., Shulman, C., & Agam, G. (2003). Peer interaction and loneliness in high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(5), 489–507.
- 10-Bonnardel Nathalie, Lubart Todd. « La créativité : approches et méthodes en psychologie et en ergonomie », Rimhe : *revue interdisciplinaire management, homme, entreprise*, 2019/4 (n37, vol.8)
- 11-Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, E. S., & Schultz, R. T. (2012). The social motivation theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 231–239.
- 12-Christian Gullerlin, « la fin du mythe de responsabilité sociétale de l'entreprise : le temps du design, école de design Nantes atlantique », 13-12-2020 [en ligne] disponible sur: <https://cutt.us/vghbP>
- 13-Gauthier Philippe, Proulx Sébastien, Vial Stéphane, « manifeste pour le renouveau social et critique du design », *Le design*, Ed presse universitaire de France, 2015
- 14-Dawson, G., Webb, S. J., & McPartland, J. (2004). Understanding the nature of face processing impairment in autism: Insights from behavioral and electrophysiological studies. *Developmental Neuropsychology*, 27(3), 403–424.

- 15-Ecker, C. (2017). The neuroanatomy of autism spectrum disorder: An overview of structural neuroimaging findings. *Brain*, 140(9), 2670–2683.
- 16-Frith, U., & Happé, F. (2005). Autism spectrum disorder. *Current Biology*, 15(19), R786–R790.
- 17-Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A., & Rotheram-Fuller, E. (2011). Social networks and friendships at school: Comparing children with and without ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 533–544.
- 18-Kolevzon, A., Gross, R., & Reichenberg, A. (2007). Prenatal and perinatal risk factors for autism. *Pediatrics*, 119(3), e617–e628
- 19-Lai, M.-C., Lombardo, M. V., & Baron-Cohen, S. (2014). **Autism**. *The Lancet*, 383(9920), 896–91
- 20-Loke, Y. J., Hannan, A. J., & Craig, J. M. (2015). The role of epigenetics in autism spectrum disorders. *Frontiers in Neurology*, 6, 107.
- 21-Lord, C., et al. (2018). Autism spectrum disorder. *Lancet*, 392(10146), 508–520.
- 22-Modabbernia, A., Velthorst, E., & Reichenberg, A. (2017). Environmental risk factors for autism: An evidence-based review of systematic reviews and meta-analyses. *Molecular Autism*, 8(1), 13.
- 23-Pickles, A., Le Couteur, A., Leadbitter, K., et al. (2016). Parent-mediated social communication therapy for young children with autism (PACT): Long-term follow-up of a randomised controlled trial. *The Lancet*, 388(10059), 2501–2509.
- 24-Sandin, S., Lichtenstein, P., Kuja-Halkola, R., Larsson, H., Hultman, C. M., & Reichenberg, A. (2017). The heritability of autism spectrum disorder. *JAMA*, 318(12), 1182–1184.
- 25-Siller, M., & Sigman, M. (2002). The behaviors of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(2), 77–89.
- 26-Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., & Hume, K. (2013). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(2), 425–435.
- 27-Alqahtani, M. (2022). The impact of visual supports on social interaction of children with autism spectrum disorder in inclusive classrooms. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 23(2), 45–65. <https://doi.org/10.21608/jsr.2022.115320>
- 28-Dettmer, S., Simpson, R., Myles, B., & Ganz, J. (2020). The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/1088357620901465>
- 29-Hall, L. J., Meyer, A., & Rose, D. H. (2020). Universal design for learning in the classroom: Practical applications. Guilford Press.
- 30-Hume, K., Bozinovic, N., & Shea, L. (2021). Effects of visual schedules and organization systems on independent task completion for students with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(6), 2079–2091. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04689-4>
- 31-O'Neill, R., & Jones, R. S. P. (2022). Use of visual supports for teaching children with autism: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 89, 101854. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101854>

- 32-UNESCO. (2021). Inclusive education and children with disabilities: Global report. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org>
- 33-Bondy, A., & Frost, L. (2001). The picture exchange communication system. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16(3), 153–162. <https://doi.org/10.1177/108835760101600304>
- 34-CAST. (2018). Universal Design for Learning guidelines version 2.2. Wakefield, MA: CAST. <https://udlguidelines.cast.org/>
- 35-Dettmer, S., Simpson, R. L., Myles, B. S., & Ganz, J. B. (2000). The use of visual supports with young children with autism spectrum disorder. Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 1(2), 149–160.
- 36-Flippin, M., Reszka, S., & Watson, L. R. (2010). Effectiveness of the picture exchange communication system (PECS) on communication and speech for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis. American Journal of Speech-Language Pathology, 19(2), 178–195. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2010/09-0026\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2010/09-0026))
- 37-Gray, C., & Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. Focus on Autistic Behavior, 8(1), 1–10. <https://doi.org/10.1177/108835769300800101>
- 38-Koyama, T., Kasai, K., & Kikuchi, M. (2011). Visual processing in children with autism spectrum disorders: A review of electrophysiological and neuroimaging studies. Journal of Autism and Developmental Disorders, 41(12), 1557–1570. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1160-2>
- 39-Manzini, E. (2015). Design, when everybody designs: An introduction to design for social innovation. Cambridge, MA: MIT Press.
- 40-Mayer, R. E. (2009). Multimedia learning (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>
- 41-Ministère de l'Éducation nationale. (2019). Accessibilité et inclusion dans les écoles : Guide FALC et signalétique inclusive. Paris, France: Ministère de l'Éducation nationale. <https://www.education.gouv.fr/>
- 42-Rao, K., Ok, M. W., & Bryant, B. R. (2014). A review of research on Universal Design for Learning in postsecondary education. Remedial and Special Education, 35(2), 153–166. <https://doi.org/10.1177/0741932513518980>
- 43-Knight, V., Sartini, E., & Spriggs, A. D. (2015). Using visual supports with students with autism spectrum disorders in inclusive classrooms: A systematic review. Journal of Autism and Developmental Disorders, 45(2), 438–456. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2203-5>

عنوان البحث

العلاقات العامة ودورها في إدارة الأزمات

(دراسة تطبيقية على الخطوط الجوية السودانية في الفترة من 2022م-2023م)

د. الرشيد داود آدم سليمان¹، د. حذيفة أحمد الأمين أحمد²، د. المعز حمودة علي حمودة³، د. السمان محمد حمد النيل أحمد⁴

¹ جامعة القران الكريم وتأسيس العلوم، كلية الدعوة والاعلام، السودان. بريد الكتروني: alrasheed493@gmail.com

² جامعة القران الكريم وتأسيس العلوم، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، السودان. بريد الكتروني: hozaifaamin44@gmail.com

³ جامعة بحري، كلية العلوم الإنسانية، قسم الاعلام، السودان. بريد الكتروني: mouezhamoda8@gmail.com

⁴ جامعة الجزيرة، كلية الاعلام، السودان. بريد الكتروني: alsamanihajj88@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/69>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/69>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/07م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/01م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى معرفة دور العلاقات العامة في إدارة الأزمة بالخطوط الجوية السودانية، وتبرز مشكلة الدراسة من خلال الأزمات التي تواجه شركة سودانير، والدور الذي قامت به إدارة العلاقات العامة في الشركة فيما يتعلق بالآزمات التي واجهتها، استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وأسلوب المسح الشامل، ومجتمع البحث في هذه الدراسة شمل العاملين بشركة سودانير، وعينة الدراسة هي عينة قصدية تكونت من جميع الموظفين في إدارة العلاقات العامة وكان عدد أفرادها (35)، واستخدم الباحثون الاستبيان كأداة رئيسة في جمع البيانات وتم تحليل الاستبيان باستخدام برنامج SPSS. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: كل أفراد العينة المبحوثة يرون أن أهم الأنشطة التي تنفذها إدارة العلاقات العامة في حالة حدوث أزمة هي عقد اجتماع طارئ داخل الشركة لمناقشة الأزمة. وضحت الدراسة أن دور العلاقات العامة في حالة وقوع الهيئة في أزمة يتمثل في المساهمة في تخفيف الآثار المترتبة على حدوث الأزمة. بينت الدراسة أن أهم وسائل الاتصال التي تستخدمها إدارة العلاقات العامة لتنفيذ أنشطتها هي الوسائل المطبوعة ووسائل التواصل الاجتماعي لمجابهة الأزمات. ومن أهم التوصيات: يجب على إدارة العلاقات العامة بالخطوط الجوية السودانية الاهتمام بوسائل الاتصال الأخرى مثل: التلفزيون لما يتمتع من خصائص سمعية وبصرية تفيد في نشر المعلومات والاتصال مع الجمهور الداخلي والخارجي للشركة. يجب على الإدارة العليا بالخطوط الجوية السودانية توفير ميزانية كافية للعلاقات العامة حتى تستطيع أن تؤدي مهامها بصورة جيدة. على الإدارة العليا تحديد مهام واختصاصات كل إدارة من الإدارات بصورة واضحة منعاً للتداخل.

الكلمات المفتاحية: العلاقات العامة، إدارة الأزمات، الخطوط الجوية السودانية.

RESEARCH TITLE

Public Relations and Its Role in Crisis Management (An Applied Study on Sudanese Airways during the Period 2022–2023)

Abstract

This study aimed to examine the role of public relations in crisis management at Sudanese Airlines (Sudanair). The research problem emerges from the recurrent crises faced by the company and the role played by the Public Relations Department in addressing these crises. The researchers adopted the descriptive–analytical approach and a comprehensive survey method. The study population comprised employees of Sudanese Airlines, while the study sample was a purposive sample consisting of all employees working in the Public Relations Department, totaling (35) participants. The questionnaire was used as the main data collection instrument, and the collected data were analyzed using the SPSS software.

The most important findings of the study indicated that all respondents agreed that the most significant activity carried out by the Public Relations Department during a crisis is holding an emergency internal meeting to discuss the crisis. The study also revealed that the role of public relations during a crisis lies primarily in contributing to the mitigation of the negative effects resulting from the crisis. Furthermore, the findings showed that the most important communication tools used by the Public Relations Department to implement its activities are printed media and social media platforms in confronting crises.

Among the most important recommendations of the study is that the Public Relations Department at Sudanese Airlines should give greater attention to other communication media, such as television, due to its audio-visual characteristics that are effective in disseminating information and communicating with both internal and external audiences. The study also recommends that senior management at Sudanese Airlines allocate an adequate budget for public relations to enable it to perform its duties effectively. In addition, senior management should clearly define the roles and responsibilities of each department to prevent overlap and ensure organizational efficiency.

Key Words: Public relations, crisis management, Sudanese Airways.

مقدمة الدراسة:

تطورت العلاقات العامة كمفهوم إداري وعمل مؤسسي سريعاً في العقود الخمسة الماضية، وذلك نتيجة للتطورات المتسارعة في المجتمعات الحديثة، وتعمل العلاقات العامة باتجاهين؛ فهي من جهة تؤمن العلاقة بين منسوبيها، ومن جهة أخرى فهي تُعني بالعلاقة مع الجمهور الخارجي الذي يشاركها في تحقيق أهدافها.

استناداً إلى ذلك فالعلاقات العامة علم يتصل اتصالاً مباشراً بالظروف والأوضاع الاستثنائية؛ فالمشكلات والأزمات وغيرها كلها من الأسباب المباشرة لازدهار العلاقات العامة، فالدور الاستراتيجي للعلاقات العامة لا يتضح بجلاء إلا عندما تواجه المؤسسات بأزمات تهدد وضعها ومقدرتها على الاستمرار، إذ تصبح المؤسسة آنذاك مراقبة من قبل الجمهور ووسائل الإعلام، وهنا تكمن خبرة العلاقات العامة في التنبؤ بوقوع الأزمة وإيجاد الحلول لها حال وقوعها.

مشكلة الدراسة :

كانت الخطوط الجوية السودانية (سودانير) المحرك الأساسي لحركة الطيران في أفريقيا والوطن العربي إلى وقت قريب. ولكن في السنوات الأخيرة أصبحت تواجه الشركة العديد من الأزمات والمعوقات، من هذا المنطلق يسعى الباحثون للوقوف على طبيعة الأزمات التي واجهتها الشركة، والدور الذي قامت به إدارة العلاقات العامة بالشركة فيما يتعلق بإدارة الأزمات التي واجهتها في السنوات الماضية. ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما هو دور إدارة العلاقات العامة في إدارة الأزمات التي واجهت الشركة؟

أهداف الدراسة :

1. معرفة الأزمات التي تتعرض لها شركة سودانير ودور العلاقات العامة في إدارتها .
2. التعرف على البرامج والأنشطة والاستراتيجيات التي تنفذ في حالة حدوث الأزمة.
3. إلقاء الضوء على الآثار المترتبة على حدوث الأزمات بشركة سودانير.
4. معرفة المشاكل والمعوقات التي تواجه إدارة العلاقات العامة عند إدارة الأزمة.
5. التعرف على وسائل الاتصال التي تستخدمها إدارة العلاقات العامة عند حدوث الأزمة.
6. معرفة الخطوات والمهام التي تتبعها العلاقات العامة عند حدوث الأزمة.

تساؤلات الدراسة :

1. ما نوع الأزمات التي تتعرض لها شركة سودانير وما دور العلاقات العامة في إدارتها؟
2. ما هي البرامج والأنشطة والاستراتيجيات التي تنفذ في حالة حدوث الأزمة في الشركة؟
3. ما نوع المشاكل التي تواجه إدارة العلاقات العامة في تنفيذ مهامها عند وقوع الأزمات ؟
4. ما هي الخطط التي تعتمد عليها إدارة المنظمة ممثلة في العلاقات العامة قبل وأثناء وبعد الأزمة.
5. ما هي وسائل الاتصال التي تستخدمها إدارة العلاقات العامة لتنفيذ أنشطتها.
6. ما هي الآثار المترتبة على حدوث الأزمات بشركة سودانير؟

أهمية الدراسة :

- 1- توضيح طبيعة الأزمات التي تتعرض لها شركة سودانير .
- 2- إبراز قدرة إدارة العلاقات العامة علي التعامل مع الأزمات وإيجاد الحلول السريعة لها.
- 3- المساهمة في إيجاد حلول للأزمات التي يمكن أن تواجه الشركة.
- 4- المساهمة في توضيح كيفية وضع خطط واستراتيجيات من قبل إدارة العلاقات العامة. لإدارة الأزمات بالشركة.

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع البحث في هذه الدراسة من العاملين بشركة سودانير .

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

حدود الدراسة :

الحد المكاني: يتمثل الإطار المكاني في مقر شركة سودانير بولاية الخرطوم - السودان.

الحد الزمني: يشمل الفترة 2022 - 2023م

أدوات الدراسة:

تم استخدام الملاحظة العلمية والمقابلة العلمية والاستبيان كأداة رئيسية لجمع المعلومات للدراسة.

مصطلحات الدراسة :**العلاقات العامة:**

تم تعريفها بأنها وظيفة من وظيفة إدارية تهتم بتقويم الاتجاهات العامة للإدارة نحو الآخرين، فضلاً عن معرفة آراء المتعاملين تجاه السياسات والأساليب الإدارية المتبعة، فهي بذلك تستكمل الوظائف الإدارية المعروفة⁽¹⁾.

إجرائياً: يعرفها الباحثون بأنها فرع من فروع الإدارة التي تهتم بجمهوريها الداخلي والخارجي خدمةً لأهداف المنظمة والجمهور .

الأزمة:

عُرفت على أنها الشدة والقحط، أزم عن الشيء أمسك، والمأزم هو المضيق وكل طريق بين جبلين موزم وموضع الحرب أيضاً مأزم⁽²⁾.

وتعرف الأزمة بأنها عبارة عن مجموعة من المشاكل تفاقم وتعاظمت وتآزمت مما كون شكلاً جديداً يسمى بالأزمة⁽³⁾. وإجرائياً: يعرفها الباحثون بأنها مجموعة من المعوقات والصعوبات التي تراكمت في المؤسسة وظهرت بصورة فجائية أو متدرجة، وأصبحت تشكل تهديد لبقاء واستمرار المؤسسة.

الدراسات السابقة ودلالاتها :

الدراسة الأولى: (فاعلية وسائل الإعلام والأجهزة الأمنية في إدارة الأزمات)⁽⁴⁾:

هدفت هذه الدراسة إلي التعرف على الأرضية المشتركة للتسيق والتعاون المستمر بين المؤسسات الإعلامية ومكاتب الإعلام بالأجهزة الأمنية والعسكرية لإدارة الأزمات، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ومن أهم

⁽¹⁾ صباغ الزوهيد النعيم، دور إدارة الموارد البشرية في إدارة الأزمات، دراسة مقدمة إلى المؤتمر الثاني لإدارة الأزمات والكوارث، جامعة عين شمس، القاهرة، 1997م.

⁽²⁾ عبد الرزاق محمد الدليمي، العلاقات العامة رؤية معاصر، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2011م، ص 35 .

⁽³⁾ محمد صاحب السلطان، العلاقات العامة ووسائل الاتصال، دار السيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2011م، ص 38 .

⁽⁴⁾ عبد الباقي عبد الله الشيخ، رسالة ماجستير، غير منشورة، الخرطوم، جامعة الرباط الوطني، 2010م، ص 31.

النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن كل وسائل الإعلام باختلاف أنواعها شاركت في إدارة أزمة الاعتداء على امدرمان، وأن مستوى التنسيق بين الأجهزة الأمنية وأجهزة الإعلام الرسمية (إذاعة، تلفزيون) امتاز بالقوة.

الدراسة الثانية: بعنوان: دور العلاقات العامة في إدارة الأزمات في المؤسسات السودانية بالتطبيق على بعض الحالات⁽⁵⁾:

هدفت هذه الدراسة إلى إبراز أهمية إدارة الأزمات عن طريق النماذج العلمية الحديثة المتعارف عليها في عملية إدارة الأزمات وتحديد العناصر التي تحتاج إليها العلاقات العامة في مجابتهها للأزمات عبر المراحل المختلفة لإدارة الأزمة، وتقويم الأساليب والطرق التي تتبع عادة في مجابهة الأزمات، والوقوف على المعوقات التي تحول دون الاستفادة من إدارة العلاقات العامة أثناء مواجهتها للأزمات والكوارث. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ومن أهم نتائج الدراسة: وجود إدارة متخصصة للعلاقات العامة يعد من العوامل الهامة لنجاح أي عمل تقوم به المنظمات بصفة عامة، وليس في مقدور أي منظمة حديثة الاستغناء عنها. الصورة الذهنية الطيبة عن المؤسسة لدى جماهيرها تتكون بجهود إدارة العلاقات العامة في عكس نجاحات وإنجازات إدارات المؤسسة المختلفة للجماهير.

علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة:

بمقارنة هذه الدراسة مع الدراسة الأولى اتضح أن الدراسة الأولى ركزت على إيجاد أرضية مشتركة للتعاون بين المؤسسات الإعلامية ومكاتب الإعلام بالأجهزة الأمنية والعسكرية، بينما هذه الدراسة ركزت بصورة أساسية على دور العلاقات العامة في إدارة أزمات الطيران الجوي.

بالمقارنة مع الدراسة الثانية اتضح أن الدراسة الثانية ركزت على عكس إدارة العلاقات العامة للصورة الذهنية الطيبة للمؤسسات السودانية، بينما هذه الدراسة ركزت على دور العلاقات العامة في مواجهة الأزمات في قطاع شركات الطيران.

الإطار النظري :

أولاً: مفهوم العلاقات العامة:

يشير مفهوم العلاقات العامة إلى مجموعة من الخدمات التي تستهدف الاتصال بالجمهور وتقوية الروابط بين المؤسسة والمجتمع، ومن يدير هذا العمل يعتبر خبيراً ومستشاراً للعلاقات العامة، ويتم اختياره بواسطة الإدارة العليا من أجل الآتي:-

1. تسهيل انسياب الآراء الممثلة لموقف جماهير المنظمة وذلك حتى تظل سياسات المنظمة متوافقة مع حاجات هذه الفئة.
2. تقديم النصائح إلى الإدارة العليا.
3. المساهمة في صياغة وتنفيذ سياسات القرارات التنظيمية والبرامج⁽⁶⁾.

وعرفها محمد فريد بأنها النشاط المخطط الذي يهدف إلى تحقيق الرضا والتفاهم المتبادل بين المنظمة وجماهيرها⁽⁷⁾.

⁽⁵⁾ حياة محمد عبد الجبار، دور العلاقات العامة في إدارة الأزمات في المؤسسات السودانية، رسالة ماجستير غير منشورة، الخرطوم، جامعة امدرمان الإسلامية، 2001م.

⁽⁶⁾ إبراهيم إمام، فن العلاقات العامة، مكتبة الإتحاد المصرية، القاهرة، 1985، ط8.

⁽⁷⁾ محمد فريد الصحن، العلاقات العامة، الدار الجامعية للطباعة والنشر، الإسكندرية 1985، ط8.

ويرى الباحثون أن العلاقات العامة هي تلك الوظيفة الإدارية التي تقوم برسم الخطط والاستراتيجيات وتنسيق أهداف المؤسسة بصورة تخدم جمهور المؤسسة الداخلي والخارجي بهدف إقامة علاقة جيدة بينهما، تقوم علي المنفعة المتبادلة بين الأطراف المختلفة.

ثانياً: أهمية العلاقات العامة:-

تبرز أهمية العلاقات العامة من كونها إحدى الإدارات ذات الأدوار الفاعلة في المنظمات المختلفة، كما أن تحول العقلية الإدارية القديمة إلى عقلية إدارية حديثة والتحول عن تطبيق الأساليب التقليدية في الإدارة عزز من الحاجة إلى وجود بيئة صالحة لعمل العلاقات العامة (8).

ويمكن توضيح أهمية العلاقات العامة في النقاط التالية:-

- تحقق الصورة الذهنية للفرد قدر من التكيف مع ظروف الحياة.
- إن التصور الذهني يضيق نطاق العمل مع الآخرين.
- تؤدي عملية تكوين الصورة الذهنية إلى تحويل العالم إلى عالم أسهل وأكثر تنظيماً.
- تحقيق الاتصالات ذات الاتجاهين مع جماهير عديدة (9).

ثالثاً: أهداف العلاقات العامة:

تتمثل الأهداف الرئيسية للعلاقات العامة في الآتي:

1. الأخذ بالاعتبار الحالة النفسية للجماهير.
2. تحقيق التوازن بين المصالح المتضاربة للأطراف المتعددة.
3. تحديد الهدف حسب الواقع واختيار الوقت المناسب لتحقيقه.
4. قابلية التحقيق للهدف المحدد (10).

ويرى الباحثين أن أهداف العلاقات العامة تختلف من مؤسسة إلي أخرى ومن شركة إلي أخرى حسب نوع المنظمة (ربحية ، غير ربحية) والنشاط الذي تمارسه، وحسب الجمهور الذي تستهدفه فيمكن القول أن أهداف العلاقات العامة يتم صياغتها وفقاً لنوع المؤسسة وبما يخدم توجهها.

ثانياً: وظائف العلاقات العامة:

قام فيليب ليزلي (P. Lesly) بتحديد أربع وظائف رئيسية للعلاقات العامة وهي (11):

1. النصيح والمشورة.
2. الإعلام.
3. الأبحاث والتحليل.
4. بناء الثقة الشاملة، ودعمها.

(8) منصور عثمان محمد زين، المفاهيم الحديثة للعلاقات العامة، الخرطوم، مركز ابوسليم للدراسات، 2008م، ص 16.

(9) هاشم حمدي رضا، إدارة العلاقات العامة والبروتوكولات، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، 2010م، ص 19.

(10) محي محمود حسن وسمير حسن منصور، العلاقات العامة والإعلام في الدول النامية، القاهرة، بدون دار نشر، 1985م، ص 33.

(11) محمد سعيد عبد الفتاح، الإدارة العامة، الدار الجامعية، الإسكندرية، 1992م، ص 371.

ويقسم كاينفيلد (B. Canfield) هذه الوظائف إلى سبع وظائف رئيسية وهي⁽¹²⁾:

1. البحث.
2. التخطيط.
3. الإنتاج.
4. التنسيق.
5. الخدمة الإدارية.
6. خدمة المجتمع.
7. التوجيه الإداري.

وسائل الاتصال في العلاقات العامة:

يمكن تقسيم وسائل الاتصال إلى أربعة مجموعات:

- الوسائل المقروءة: وتتمثل في الصحف والمجلات والنشرات.
 - الوسائل المسموعة: وهي الوسائل التي يمكن تلقيها عبر السماع، ومنها الإذاعة والندوات والتلفون.
 - الوسائل المرئية: وهي التي يمكن رؤيتها بالعين، ومنها التلفزيون والمعارض والصور.
 - وسائل اللغة الصامتة في الاتصال وهي الوسائل التي تعتمد على الإشارة والحركات الجسدية¹³.
- وهناك من يقسم وسائل الاتصال من حيث الجماهير التي تم الاتصال بها إلى مجموعتين:
- وسائل الاتصال الداخلية: وهي تتمثل في الوسائل الموجهة إلى جماهيرها الداخلية.
 - وسائل الاتصال الخارجية (الجماهيرية): وهي تلك الوسائل التي تكون موجهة إلى جماهير المنظمة الخارجية.⁽¹⁴⁾
- ثانياً: إدارة الأزمة:**
- مفهوم الأزمة :**

تعتبر الأزمة لحظة حرجة وحاسمة حيث تهدد مستقبل المنظمة وكيانها الإداري فقد تؤدي بها إلى الإفلاس أو الانهيار، وذلك نتيجة الارتباك والغموض الذي يسود داخلها، وصعوبة التعامل مع هذه الأزمة التي تشكل خطراً عليها وتكون تلك الصعوبات سواء في جمع المعلومات وجهل مصدر الأزمة أو جهل معرفة الأسباب التي أدت إلى حدوثها أو غياب التخطيط، وهذا ما يخلق الصعوبة في اتخاذ القرار المناسب وفقدان السيطرة حيث يغلب طابع من الغموض والتوجه نحو المجهول، فالأزمة لحد ذاتها تعتبر تحدياً وصراعاً بينها وبين متخذ القرار فتشكل ضغوطات نفسية وقلق وتهديد للمؤسسة⁽¹⁵⁾.

ويعرفها البعض بأنها فترة حرجة أو حالة غير مستقرة تنتظر تدخلاً أو تغييراً فورياً⁽¹⁶⁾.

ويعرف الباحثين الأزمة بأنها كل ما يحول دون انجاز العمل ويسبب توقفه أو اضطرابه .

(12) عبد المحي محمود صالح، جلال عبد الخالق، العلاقات العامة في الخدمة الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2012م، ص 46.

¹³ محفوظ أحمد جودة، العلاقات العامة مفاهيم وممارسات، مرجع سبق ذكره، ص 135.

(14) محفوظ أحمد جودة، العلاقات العامة مفاهيم وممارسات، مرجع سبق ذكره، ص 137 - 138.

(15) بو علام بو علام، رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة من جامعة عبد الحميد ابن باديس، كلية العلوم الاجتماعية، العلاقات العامة بين تخطيط وإدارة

الأزمات، 2018 - 2019 م .

(16) أياد نصر، سيكولوجية إدارة الأزمات، ط1، دار الخليج، 2015م، ص 9.

أنواع الأزمات

يمكن تصنيف الأزمات وتقسيمها وفق معايير تساعد في فهم وإدراك أبعاد الأزمة، والخطوة الأولى في إدارة الأزمة هي تحديد طبيعة ونوع الأزمة Crisis type وبالتالي تتعدد وتتعدد تصنيفات الأزمة بتعدد المعايير المستخدمة في عملية تحديد أنواع الأزمات وسوف نستعرض أهم أنواع الأزمات⁽¹⁷⁾:

أ/ أزمات وفق مصدرها: وتنقسم إلى:

- أزمات تقع بفعل الإنسان: وهي تلك الأزمات الناتجة عن الفعل الإنساني.
- أزمات بفعل الطبيعة: وهي تلك الأزمة التي لا دخل للإنسان في حدوثها.

ب/ أزمات وفقاً لموضوع الأزمة: وتنقسم إلى:

- الأزمات المادية: وهي التي تدور حول شيء مادي ملموس يمكن التحقق منه ودراسته.
- الأزمات المعنوية: وهي الأزمات ذات الصلة بالأفراد المحيطين بالأزمة.
- الأزمات المادية المعنوية: وهي ذلك النوع من الأزمات التي تتضمن جانبين هما: جانب مادي وجانب معنوي،⁽¹⁸⁾.

ج/ أزمات وفقاً لمقدار العمق: وهي:

- أزمات سطحية - أزمات عميقة⁽¹⁹⁾.

العلاقات العامة وإدارة الأزمات:

نشأت فكرة العمل بالعلاقات العامة، بسبب ظهور بعض الأزمات التي تعرضت لها كبرى المؤسسات، وتزعزعت الثقة بينها وبين جماهيرها، وهنا ظهرت الحاجة لبدء العمل بإرساء قواعد جديدة، والدافع الأساسي لإرساء تلك القواعد وتغيير استراتيجية التعامل مع العمال كانت تلك الأزمات التي حلت بتلك المنظمات.

إدارة العلاقات العامة ما قبل الأزمة:

إن التحديات التي تواجه علم الأزمات تتمثل في محاولة التعامل مع الأزمات قبل حدوثها وتعتمد هذه المرحلة على عملية التخطيط، والتي تمثل الركيزة الأساسية لأي إدارة فعالة للأزمة ويمكن تحقيق ذلك من خلال:

أ/ الوقاية من الأزمات:

1/ التنبؤ بالأزمات المحتملة 2/ تحديد الأزمات المحتملة

ب/ الإعداد لإدارة الأزمات: في إطار التأسيس لإدارة الأزمات يتوجب على مدير العلاقات العامة القيام بعدة مهام منها:

1. المحافظة على علاقات وثيقة مع وسائل الإعلام وفي جميع الأوقات لتكون أكثر تعاوناً مع المؤسسة أثناء الأزمة.
2. اختيار شخص ما ليكون مديراً للأزمة.
3. تعيين عدد من الأعضاء كفريق لإدارة الأزمات، مع تحديد أدوارهم والإجراءات الواجب اتخاذها والسيناريوهات المحتملة.

⁽¹⁷⁾ محمد الصيرفي، إدارة الأزمات، الإسكندرية، مؤسسة حورس الدولية، 2008م، ص 14.

⁽¹⁸⁾ مراد ميلود، دور الإعلام الجزائري في إدارة الأزمات، ط1، الجزائر، دار الهدى للنشر والتوزيع، 2013م، ص 47 - 48.

⁽¹⁹⁾ باسم الحميدي، مهارات إدارية، ط1، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع، 2010م، ص 88.

4. تعيين المتحدث الرسمي باسم المنظمة للتعامل مع وسائل الإعلام، وتتمثل عملية الإعداد لإدارة الأزمات في إعداد خطط يتم الاسترشاد بها عند وقوع الأزمة⁽²⁰⁾.

العلاقات العامة خلال الأزمة:

عند حصول الأزمة يجب التحرك الفوري للإدارة، غير أن السرعة في ردة الفعل غالباً ما تكون مقيدة، وليس التسرع، من أجل ذلك فإن الخطوة الأولى تمكن من تشكيل (مجموعة أو لجنة الأزمة)، وتكون بمثابة مصدر المعلومات، وتضم هذه اللجنة:

- مسؤول العلاقات العامة. - المسؤول الإعلامي.

وتأخذ هذه اللجنة، أو المجموعة المعنية بالأزمة بعين الاعتبار الخطوات التالية:

- افتراض الاحتمالات والإعداد لمواجهةها.
- إعداد لائحة بكل الكوارث المحتملة، وإعداد خطة لمواجهة كل سيناريو على حدا، على أن تتضمن هذه الخطة كيفية إعلام العاملين والرسامين المعنيين بالمشكلة، كذلك وسائل الإعلام و الجمهور، والغاية هي: الحد من الكوارث والاستعداد لمواجهةها.

وهناك إجراءات وخطوات ونصائح مفيدة في اتصالات الأزمات منها:

1. قم بتقييم فعالية خطة الأزمات وكيفية تجاوب الناس معها.
2. قم بتصحيح المشاكل لكي لا تحدث من جديد.
3. استمرار مركز الأزمات ضروري للغاية من أجل الحاضر والمستقبل.
4. ضع خطة للأزمات.
5. جهز ملفات معلومات على نتائج الأزمة والأزمات المتوقعة للاستفادة منها.
6. كن علنياً في وقت الأزمات على الفور، ولكن لا تعلن إلا ما تعرفه.
7. أحضر كبار المسؤولين إلى موقع الأزمة.
8. قم باطلاع جمهورك الداخلي على الحقائق.
9. قم بتحديث سجلاتك باستمرار وانتظام⁽²¹⁾.

إدارة العلاقات العامة ما بعد الأزمة:

تتلخص مهمة إدارة العلاقات العامة بعد انقضاء الأزمة في الآتي:

- معرفة أسباب الأزمة للكشف عن أوجه القصور في توقعها أو مجابهتها.
- صياغة الخطط لإعادة الأمور إلى ما كانت عليه قبل الأزمة.
- وضع برامج لتحسين الصورة الذهنية للمؤسسة - في حالة حصول تأثير سلبي.
- إعادة تأهيل العاملين في المؤسسة نفسياً لمحو الآثار النفسية اللازمة على العاملين⁽²²⁾.

⁽²⁰⁾ مصطفى يوسف كافي، العلاقات العامة وإدارة الأزمات والبرامج، ط1، دار أسماء للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 2006م، ص 137 - 138.

⁽²¹⁾ إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، الأزمات والإعلام والعلاقات العامة، ط1، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، لا يوجد دار نشر، 2011م، ص 121.

⁽²²⁾ مصطفى يوسف كافي، العلاقات العامة وإدارة الأزمات والبرامج، مرجع سبق ذكره، ص 140 - 141.

دور العلاقات العامة في تسيير ومواجهة الأزمات:

هناك عدة إجراءات يجب إتباعها عند حدوث الأزمة والتي يمكن سردها كما يلي:

1. اتخاذ الإجراءات اللازمة لمحاصرة ومعالجة الأزمة حال وقوعها.
2. احاطة المدير ومدير العلاقات العامة بتفاصيل ما حدث.
3. عقد اجتماع فوري للجنة الطوارئ لبحث الأزمة وإقرار الحقائق المفروض التصريح بها.
4. قيام مدير العلاقات العامة بالاتصال بوسائل الإعلام لإبلاغهم بتفاصيل الحادث مع مراعاة سرد الحقائق.⁽²³⁾

العوامل المؤثرة على العلاقات العامة في إدارة الأزمة:

يعتمد نجاح العلاقات العامة في إدارتها للأزمات على عدة نواحي منها ما يتعلق بإدارة المنظمة ، ومنها ما يتعلق بالعلاقات العامة ونشاطاتها في إدارة الأزمات وهي كالآتي⁽²⁴⁾:

1. كفاءة العملية الاتصالية في الأزمات، والتي تحدد مدى استهداف المنظمة للأزمات والتخطيط لها.
2. الوضع التنظيمي للعلاقات العامة بالمؤسسة، حيث أن أجهزة العلاقات العامة تتأثر بما يحدث داخل المنظمة والإدارات المختلفة بها.
3. مدى كفاءة جهاز العلاقات العامة بالمؤسسة، ومستوى الخبرة في التعامل مع الأزمات، والتي قد تكون عائقاً أمام مسؤولي العلاقات العامة في التخطيط للأزمات.
4. تنوع وتعدد الأزمات التي قد تواجه المؤسسات، واختلافها في مستوى شدتها وسبب حدوثها وبالتالي اختلاف طرق الاستجابة لها.

الإجراءات المنهجية :

أولاً: منهج الدراسة :استخدم الباحثين المنهج الوصفي التحليلي لمناسبتها لموضوع الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من العاملين في الإدارات المختلفة بشركة سودانير.

عينة الدراسة : تتكون عينة الدراسة من جميع موظفي إدارة العلاقات العامة في شركة سودانير.

أدوات جمع المعلومات:

تم الاعتماد على الاستبانة، وتم استخدامها كأداة رئيسة لجمع البيانات عن عينة البحث، تم تصميم صحيفة الاستبيان من خمسة محاور تمثل أهداف وتساؤلات الدراسة وتم عرضها للخبراء لتحكيمها ومعرفة مدى ملاءمتها لتحقيق أهداف الدراسة، ثم بعد ذلك تم توزيع عدد 35 نسخة علي جميع موظفي إدارة العلاقات العامة في شركة سودانير، تم جمع الاستمارات وتم إبعاد عدد 3 استمارات تالفة ، ثم تم تحليل الاستبيان باستخدام برنامج SPSS ، وذلك لمعرفة دور العلاقات العامة في إدارة الأزمات في الشركة السودانية .

⁽²³⁾زيد منير عبوي، إدارة الأزمات، ط1، عمان، دار كنوز للنشر والتوزيع، 2006م، ص 26.

⁽²⁴⁾السعيد عبد الوهاب محمد، إستراتيجية إدارة الأزمات والكوارث، دور العلاقات العامة، ط1، القاهرة - دار العلوم للنشر والتوزيع، 2006م، ص 154.

عرض وتحليل البيانات ومناقشتها

1- النوع :

الجدول رقم (1) يوضح التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق النوع

النوع	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	16	50
أنثي	16	50
المجموع	32	100

يتضح من الجدول رقم (1) أن أفراد الدراسة في متغير النوع الذكور بلغ عددهم (16) فرداً وبنسبة (50%) ومن الإناث بلغ عددهم (16) فرداً وبنسبة (50%) يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة الذكور والإناث متساوية.

2- المؤهل الأكاديمي:

الجدول رقم (2) يوضح التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق المؤهل الأكاديمي :

المؤهل	التكرارات	النسبة المئوية
ثانوي	1	3.1
جامعي	23	71.9
فوق الجامعي	8	25
المجموع	32	100

يتضح من الجدول رقم (2) أن أفراد الدراسة وفق المؤهل الأكاديمي، ثانوي بلغ عددهم (1) فرداً وبنسبة (3.1%) ومن الذين يحملون مؤهل جامعي بلغ عددهم (23) فرداً وبنسبة (71.9%) ومن الذين يحملون مؤهل فوق الجامعي بلغ عددهم (8) فرداً وبنسبة (25%) كشفت الدراسة أن أغلبية أفراد العينة من حملة المؤهل الجامعي.

3- سنوات الخبرة:

الجدول رقم (3) يوضح التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق سنوات الخبرة

الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	10	31.2
5-10 سنوات	11	34.4
11-15 سنة	8	25
أكثر من ذلك	3	9.4
المجموع	32	100

يتضح من الجدول رقم (3) أن أفراد الدراسة وفق سنوات الخبرة، أقل من 5 سنوات بلغ عددهم (10) فرداً وبنسبة

(31.2%) الذين سنوات خبرتهم 5-10 سنوات بلغ عددهم (11) فرداً وبنسبة (34.4%) والذين سنوات خبرتهم 11-15 سنة بلغ عددهم (8) فرداً وبنسبة (25%) والذين سنوات خبرتهم أكثر من ذلك بلغ عددهم (3) فرداً وبنسبة (9.4%) يلاحظ من الجدول أعلاه أن الفئة التي تتدرج ما بين 5-10 سنوات والتي بلغت 34.4% يمثلون الأغلبية.

6- التخصص:

الجدول رقم (4) يوضح التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق نوع التخصص

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية
تأمين	5	15.6
إدارة	7	21.9
إعلام	12	37.5
محاسبة	8	25
المجموع	32	100

يتضح من الجدول رقم (4) أن أفراد الدراسة وفق التخصص، تأمين بلغ عددهم (5) فرداً وبنسبة (15.6%) والذين تخصصوا في الإدارة بلغ عددهم (7) فرداً وبنسبة (21.9%) والذين تخصصوا في الإعلام بلغ عددهم (12) فرداً وبنسبة (37.5%) والذين تخصصوا في المحاسبة بلغ عددهم (8) فرداً وبنسبة (25%) تشير نتيجة الجدول (4) أن الدراسة استهدفت بالدرجة الأولى من الناحية الميدانية العاملين في قسم الإعلام.

المحور الأول: (الأنشطة التي تنفذها إدارة العلاقات العامة في حالة حدوث أزمة)

الجدول رقم (5) يبين التوزيع التكراري لإجابات أفراد الدراسة علي عبارات الفرضية الأولى :

الرقم	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق بشدة	لا أوافق
1	عقد اجتماع طارئ داخل الهيئة لمناقشة الأزمة	26 %81.2	6 %18.8	0 %0.0	0 %0.0	0 %0.0
2	الاتصال بأهالي المتضررون و إبلاغهم بالحادث	3 %9.4	21 %65.6	8 %25	0 %0.0	0 %0.0
3	الاتصال بوسائل الإعلام وتمليكم تفاصيل الحادث	9 %28.1	9 %28.1	12 %37.5	1 %3.1	1 %3.1
4	وضع برامج لتحسين الصورة الذهنية للمؤسسة أن حصل تأثير فيها	9 %28.1	10 %31.2	12 %37.5	1 %3.1	0 %0.0

النتائج أعلاه لا تعني أن جميع المبحوثين متفقون على ذلك، واختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) للنتائج أعلاه تم استخدام مربع كاي لدلالة الفروق بين الإجابات على كل عبارة من عبارات الدراسة في المحور الأول، الجدول (5) يلخص نتائج الاختبار لهذه العبارات: (الأنشطة التي تنفذها إدارة العلاقات العامة في حالة حدوث أزمة).

الرقم	العبارات	قيمة كاي مربع	القيمة الاحتمالية	الوسيط	التفسير
1	عقد اجتماع طارئ داخل الهيئة لمناقشة الأزمة	12.50	0.000	5	أوافق بشدة
2	الاتصال بأهالي المتضررون و إبلاغهم بالحادث	16.19	0.000	4	أوافق
3	الاتصال بوسائل الإعلام وتمليكهم تفاصيل الحادث	16.13	0.003	4	أوافق
4	وضع برامج لتحسين الصورة الذهنية للمؤسسة إن حصل فيها تأثير	8.750	0.033	4	أوافق

يمكن تفسير نتائج الجدول أعلاه كالآتي:

- عقد اجتماع طارئ داخل الهيئة لمناقشة الأزمة، حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد أفراد الدراسة على ما جاء بالعبرة الأولى (12.50) وبقية احتمالية (0.000) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05) فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة لصالح الموافقين بشدة.
- الاتصال بأهالي المتضررون و إبلاغهم بالحادث، حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد أفراد الدراسة على ما جاء بالعبرة الثانية (16.19) وبقية احتمالية (0.000) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05) فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة لصالح الموافقين.
- الاتصال بوسائل الإعلام وتمليكهم تفاصيل الحادث، حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد أفراد الدراسة على ما جاء بالعبرة الثالثة (16.13) وبقية احتمالية (0.003) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05) فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة لصالح الموافقين.
- وضع برامج لتحسين الصورة الذهنية للمؤسسة إن حصل فيها تأثير، حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد أفراد الدراسة على ما جاء بالعبرة الرابعة (8.750) وبقية احتمالية (0.033) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05) فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة لصالح الموافقين.

يتضح من الجدول أعلاه أن كل أفراد العينة المبحوثة وبنسبة 100% يرون أن أهم الأنشطة التي تنفذها إدارة العلاقات العامة في حالة حدوث أزمة هي عقد اجتماع طارئ داخل الهيئة لمناقشة الأزمة، ثم تأتي بعد ذلك عبارة الاتصال بأهالي المتضررين وإبلاغهم.

توصلت الدراسة أن كل أفراد العينة المبحوثة يرون أن أهم الأنشطة التي تنفذها إدارة العلاقات العامة هي عقد مؤتمر داخل الهيئة لمناقشة الأزمة

المحور الثاني: (دور العلاقات العامة في حالة وقوع الهيئة في أزمة)

الجدول رقم (6) يبين التوزيع التكراري لإجابات أفراد الدراسة علي عبارات الفرضية الثانية :

الرقم	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	العمل علي احتواء الأزمة	25 %78.1	5 %15.6	2 %6.2	0 %0.0	0 %0.0
2	المساهمة في تخفيف الآثار المترتبة علي حدوث الأزمة	10 %31.2	20 %62.5	2 %6.2	0 %0.0	0 %0.0
3	دراسة أسباب الأزمة للكشف علي أوجه القصور في توقعها أو مجابته	12 %37.5	8 %25	12 %37.5	0 %0.0	0 %0.0

المصدر: إعداد الباحثان، من الدراسة الميدانية ، 2021م

النتائج أعلاه لا تعني أن جميع الباحثين متفقون على ذلك، واختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) للنتائج أعلاه تم استخدام مربع كاي لدلالة الفروق بين الإجابات على كل عبارة من عبارات الدراسة في المحور الثاني، الجدول (6) يلخص نتائج الاختبار لهذه العبارات: (دور العلاقات العامة في حالة وقوع الهيئة في أزمة)

الرقم	العبارات	قيمة كاي مربع	القيمة الاحتمالية	الوسيط	التفسير
1	العمل علي احتواء الأزمة	29.31	0.000	5	أوافق بشدة
2	المساهمة في تخفيف الآثار المترتبة علي حدوث الأزمة	15.25	0.000	4	أوافق
3	دراسة أسباب الأزمة للكشف علي أوجه القصور في توقعها أو مجابته	1.000	0.607	-	غير معنوية

يمكن تفسير نتائج الجدول أعلاه كالآتي:

- العمل علي احتواء الأزمة، حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد أفراد الدراسة على ما جاء بالعبارة الأولى (29.31) وبقية احتمالية (0.000) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05) فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة لصالح الموافقين بشدة.
- المساهمة في تخفيف الآثار المترتبة علي حدوث الأزمة، حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد أفراد الدراسة على ما جاء بالعبارة الثانية (15.25) وبقية احتمالية (0.000) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05) فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة لصالح الموافقين.
- دراسة أسباب الأزمة للكشف علي أوجه القصور في توقعها أو مجابته، حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد أفراد الدراسة على ما جاء بالعبارة الثالثة (1.000) وبقية احتمالية (0.607)

وهي أكبر من مستوي المعنوية (0.05) فإن ذلك يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة هذا يعني أن العبارة غير دالة إحصائياً مما يعني عدم أهميتها بالنسبة للمبحوثين.

يتضح من الجدول أعلاه أن أغلبية أفراد العينة المبحوثة يتفقون على أن دور العلاقات العامة في حالة وقوع الهيئة في أزمة هو العمل على احتواء الأزمة والمساهمة في تخفيف الآثار المترتبة على حدوث الأزمة بنسبة متساوية هي 93.7%. وضحت الدراسة دور العلاقات العامة في حالة وقوع الهيئة في أزمة يتمثل في المساهمة في تخفيف الآثار المترتبة على حدوث الأزمة.

المحور الثالث : (المشاكل والمعوقات التي تواجه إدارة العلاقات العامة في تنفيذ مهامها)

الجدول رقم (7) يبين التوزيع التكراري لإجابات أفراد الدراسة علي عبارات الفرضية الرابعة:

الرقم	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق بشدة	لا أوافق
1	عدم توفر ميزانية كافية للعلاقات العامة	17 %53.1	12 %37.5	2 %6.2	0 %0.0	1 %3.1
2	تداخل الاختصاصات بين إدارة العلاقات العامة والإدارات الأخرى	11 %34.4	16 %50	3 %9.4	2 %6.2	0 %0.0
3	قلة فرص التدريب والتأهيل	21 %65.8	4 %12.4	4 %12.4	2 %6.2	1 %3.1

النتائج أعلاه لا تعني أن جميع المبحوثين متفقون على ذلك، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) للنتائج أعلاه تم استخدام مربع كاي لدلالة الفروق بين الإجابات على كل عبارة من عبارات الدراسة في المحور الرابع، الجدول (7) يلخص نتائج الاختبار لهذه العبارات: (المشاكل والمعوقات التي تواجه إدارة العلاقات العامة في تنفيذ مهامها هي)

الرقم	العبارات	قيمة كاي مربع	القيمة الاحتمالية	الوسيط	التفسير
1	عدم توفر ميزانية كافية للعلاقات العامة	22.75	0.000	5	أوافق بشدة
2	تداخل الاختصاصات بين إدارة العلاقات العامة والإدارات الأخرى	16.75	0.001	4	أوافق
3	قلة فرص التدريب والتأهيل	42.69	0.000	5	أوافق بشدة

يمكن تفسير نتائج الجدول أعلاه كالآتي:

- عدم توفر ميزانية كافية للعلاقات العامة، حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد أفراد الدراسة على ما جاء بالعبارة الأولى (22.75) وبقية احتمالية (0.000) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05) فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة لصالح الموافقين بشدة.
- تداخل الاختصاصات بين إدارة العلاقات العامة والإدارات الأخرى، حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد أفراد الدراسة على ما جاء بالعبارة الثانية (16.75) وبقية احتمالية (0.001) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05) فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة لصالح الموافقين.

- قلة فرص التدريب والتأهيل، حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد أفراد الدراسة على ما جاء بالعبارة الثالثة (42.69) وبقيمة احتمالية (0.000) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05) فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة لصالح الموافقين بشدة.

يتضح من الجدول أعلاه أن معظم أفراد العينة اتفقوا على عدم توفر ميزانية كافية للعلاقات العامة، وأن هناك تداخل للاختصاصات بين إدارة العلاقات العامة والإدارات الأخرى، وأن هناك نقص في فرص التدريب بنسبة 78.2%.

كشفت الدراسة أن إدارة العلاقات العامة بالشركة تعاني من عدم توفر ميزانية كافية للعلاقات العامة، وأن هناك تداخل للاختصاصات بين إدارة العلاقات العامة والإدارات الأخرى، وأن هناك نقص في فرص التدريب.

المحور الرابع : (نوع الخطط التي تعتمد عليها إدارة الشركة ممثلة في العلاقات العامة قبل وأثناء وبعد الأزمة)

الجدول رقم (8) يبين التوزيع التكراري لإجابات أفراد الدراسة علي عبارات الفرضية الخامسة:

الرقم	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق بشدة	لا أوافق
1	خطة طويلة المدى	11 %34.4	14 %43.8	7 %21.9	0 %0.0	0 %0.0
2	خطة متوسطة المدى	5 %15.6	18 %56.2	8 %25	1 %3.1	0 %0.0
3	خطة قصيرة المدى	10 %31.2	10 %31.2	11 %34.4	1 %3.1	0 %0.0
4	كل أنواع الخط	11 %34.4	14 %43.8	5 %15.6	2 %6.2	0 %0.0

النتائج أعلاه لا تعني أن جميع المبحوثين متفقون على ذلك، واختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعداد (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) للنتائج أعلاه تم استخدام مربع كاي لدلالة الفروق بين الإجابات على كل عبارة من عبارات الدراسة في المحور الخامس، الجدول (8) يلخص نتائج الاختبار لهذه العبارات: (نوع الخطط التي تعتمد عليها إدارة الشركة ممثلة في العلاقات العامة قبل وأثناء وبعد الأزمة هي)

الرقم	العبارات	قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية	الوسيط	التفسير
1	خطة طويلة المدى	2.312	0.315	-	غير معنوية
2	خطة متوسطة المدى	19.75	0.000	4	أوافق
3	خطة قصيرة المدى	8.250	0.041	4	أوافق
4	كل أنواع الخط	11.25	0.010	4	أوافق

يمكن تفسير نتائج الجدول أعلاه كالآتي:

- خطة طويلة المدى، حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد أفراد الدراسة على ما جاء بالعبارة الأولى (2.312) وبقيمة احتمالية (0.315) وهي أكبر من مستوى المعنوية (0.05) فإن ذلك يشير إلى عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة هذا يعني أن العبارة غير دالة إحصائياً مما يعني عدم أهميتها بالنسبة للمبحوثين.

- خطة متوسطة المدى، حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد أفراد الدراسة على ما جاء بالعبارة الثانية (19.75) وبقيمة احتمالية (0.000) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05) فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة لصالح الموافقين.
- خطة قصيرة المدى، حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد أفراد الدراسة على ما جاء بالعبارة الثالثة (8.250) وبقيمة احتمالية (0.041) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05) فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة لصالح الموافقين.
- كل أنواع الخط، حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين إجابات أفراد الدراسة على ما جاء بالعبارة الرابعة (11.25) وبقيمة احتمالية (0.010) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05) فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة لصالح الموافقين.

المحور الخامس : (وسائل الاتصال التي تستخدمها إدارة العلاقات العامة لتنفيذ أنشطتها هي)

الجدول رقم (9) يبين التوزيع التكراري لإجابات أفراد الدراسة علي عبارات الفرضية السادسة :

الرقم	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	الوسائل المطبوعة	24 %75	6 %18.8	1 %3.1	1 %3.1	0 %0.0
2	الإذاعة	6 %18.8	19 %59.4	6 %18.8	1 %3.1	0 %0.0
3	التلفزيون	11 %34.4	12 %37.5	8 %25	1 %3.1	0 %0.0
4	وسائل التواصل الاجتماعي	13 %40.6	14 %43.8	5 %15.6	0 %0.0	0 %0.0

النتائج أعلاه لا تعني أن جميع المبحوثين متفقون على ذلك، واختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعداد (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) للنتائج أعلاه تم استخدام مربع كاي لدلالة الفروق بين الإجابات على كل عبارة من عبارات الدراسة في المحور السادس، الجدول (9) يلخص نتائج الاختبار لهذه العبارات: (وسائل الاتصال التي تستخدمها إدارة العلاقات العامة لتنفيذ أنشطتها هي :

الرقم	العبارات	قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية	الوسيط	التفسير
1	الوسائل المطبوعة	44.75	0.000	5	أوافق بشدة
2	الإذاعة	22.25	0.000	4	أوافق
3	التلفزيون	9.250	0.026	4	أوافق
4	وسائل التواصل الاجتماعي	4.562	0.102	—	غير معنوية

يمكن تفسير نتائج الجدول أعلاه كالآتي:

- الوسائل المطبوعة حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد أفراد الدراسة على ما جاء بالعبارة الأولى (44.75) وبقيمة احتمالية (0.000) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05) فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة لصالح الموافقين بشدة.
- الإذاعة حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد أفراد الدراسة على ما جاء بالعبارة الثانية (22.25) وبقيمة احتمالية (0.000) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05) فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة لصالح الموافقين.
- التلفزيون حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد أفراد الدراسة على ما جاء بالعبارة الثالثة (9.250) وبقيمة احتمالية (0.026) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05) فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة لصالح الموافقين.
- وسائل التواصل الاجتماعي حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد أفراد الدراسة على ما جاء بالعبارة الرابعة (4.562) وبقيمة احتمالية (0.102) وهي أكبر من مستوى المعنوية (0.05) فإن ذلك يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة هذا يعني أن العبارة غير دالة إحصائياً مما يعني عدم أهميتها بالنسبة للمبحوثين.

النتائج والتوصيات

أولاً: النتائج:

1. كشفت الدراسة أن أغلبية أفراد العينة من حملة المؤهل الجامعي، مما يزيد فرص النجاح في مواجهة الأزمات.
2. بينت الدراسة أن كل أفراد العينة المبحوثة يرون أن أهم الأنشطة التي يجب أن تتفادها إدارة العلاقات العامة في حالة حدوث أزمة هي عقد اجتماع طارئ داخل الهيئة لمناقشة الأزمة.
3. أظهرت الدراسة أن دور العلاقات العامة في حالة مواجهة الأزمات؛ يتمثل في المساهمة في تخفيف الآثار المترتبة على حدوثها.
4. وضحت الدراسة أن أهم المشاكل والمعوقات التي تواجه إدارة العلاقات العامة في تنفيذ مهامها هي عدم توفير ميزانية كافية للعلاقات العامة وتداخل الاختصاصات بين إدارة العلاقات العامة بالشركة.
5. كشفت الدراسة أن إدارة العلاقات العامة بالشركة تستخدم جميع أنواع الخطط قبل وأثناء وبعد الأزمة.
6. بينت الدراسة أن أهم وسائل الاتصال التي تستخدمها إدارة العلاقات العامة لتنفيذ أنشطتها هي الوسائل المطبوعة ووسائل التواصل الاجتماعي لمجابهة الأزمات.

ثانياً: التوصيات:

1. على الإدارة العليا تحديد مهام واختصاصات كل إدارة من الإدارات بصورة واضحة منعاً للتداخل.
2. على الإدارة العليا توفير ميزانية كافية للعلاقات العامة حتى تستطيع أن تؤدي مهامها بصورة جيدة.
3. يجب على إدارة العلاقات العامة الاهتمام بوسائل الاتصال الأخرى مثل التلفزيون لما يتمتع به من خصائص سمعية وبصرية تفيد في نشر المعلومات والاتصال مع الجمهور الداخلي والخارجي للشركة.
4. على إدارة العلاقات العامة تأهيل وتدريب العاملين بصورة مستمرة.
5. توظيف وسائل الاتصال الجماهيرية ومواقع التواصل الاجتماعي في التعامل مع الأزمات التي تواجه الشركة.

المصادر و المراجع:

- 1- إبراهيم إمام، فن العلاقات العامة، ط8، مكتبة الإتحاد المصرية، القاهرة، 1985.
- 2- أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، ط1، المكتبة الأكاديمية الجيزة، القاهرة، 2011م.
- 3- إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، الأزمات والإعلام والعلاقات العامة، ط1، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2011م.
- 4- إياد نصر، سيكولوجية إدارة الأزمات، ط1، دار الخليج، 2015م.
- 5- باسم الحميدي، مهارات إدارية، ط1، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع، 2010م.
- 6- بوعلام بوعلام، رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة من جامعة عبد الحميد ابن باديس، كلية العلوم الاجتماعية، العلاقات العامة بين تخطيط وإدارة الأزمات، 2018 - 2019م.
- 7- حسين محمد جواد الجبوري، منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية، ط1، عمان، دار وفاء للنشر والتوزيع، 2006م.
- 8- حياة محمد عبد الجبار، دور العلاقات العامة في إدارة الأزمات في المؤسسات السودانية، رسالة ماجستير غير منشورة، الخرطوم، جامعة أم درمان الإسلامية، 2001م.
- 9- منصور عثمان محمد زين، المفاهيم الحديثة للعلاقات العامة، الخرطوم، مركز ابوسليم للدراسات، 2008م.
- 10- رجاء وحيد دويدي، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارساته العلمية، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، دمشق، 2000م.
- 11- زيد منير عبوي، إدارة الأزمات، ط1، دار كنوز للنشر والتوزيع، عمان، 2006م.
- 12- السعيد عبد الوهاب محمد، إستراتيجية إدارة الأزمات والكوارث، دور العلاقات العامة، ط1، دار العلوم للنشر والتوزيع، القاهرة، 2006م.
- 13- سمير محمد حسين، دراسات في مناهج البحث العلمي، بحوث وإعلام عالم الكتب، القاهرة، 1995م.
- 14- صياغ الزوهيد النعيم، دور إدارة الموارد البشرية في إدارة الأزمات، دراسة مقدمة إلى المؤتمر الثاني لإدارة الأزمات والكوارث، جامعة عين شمس، القاهرة، 1997م.
- 15- عبد الباقي عبد الله الشيخ، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة الرباط الوطني، الخرطوم، 2010م.
- 16- عبد الرزاق محمد الدليمي، العلاقات العامة رؤية معاصر، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2011م.
- 17- عبد المحي محمود صالح، جلال عبد الخالق، العلاقات العامة في الخدمة الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2012م.
- 18- محمد الصيرفي، إدارة الأزمات، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، 2008م.
- 19- محمد سعيد عبد الفتاح، الإدارة العامة، الدار الجامعية، الإسكندرية، 1992م.

- 20- محمد صاحب السلطان، العلاقات العامة ووسائل الاتصال، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2011م.
- 21- محمد فريد الصحن، العلاقات العامة، ط8، الدار الجامعية للطباعة والنشر، الإسكندرية 1985.
- 22- محي محمود حسن وسمير حسن منصور، العلاقات العامة والإعلام في الدول النامية، القاهرة، بدون دار نشر، 1985م.
- 23- مراد ميلود، دور الإعلام الجزائري في إدارة الأزمات، ط1، الجزائر، دار الهدى للنشر والتوزيع، 2013م .
- 24- مصطفى يوسف كافي، العلاقات العامة وإدارة الأزمات والمراسم، ط1، دار أسماء للنشر والتوزيع، الأردن، 2006م.
- 25- منصور عثمان محمد زين، المفاهيم الحديثة للعلاقات العامة، الخرطوم، مركز أبو سليم للدراسات، 2008م.
- 26- هاشم حمدي رضا، إدارة العلاقات العامة والبرتوكولات، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، 2010م،

عنوان البحث

**أثر التخطيط المالي في تعزيز جودة القرارات الإدارية في ظل التحول الرقمي: دراسة تطبيقية
على الشركة المصرية للاتصالات للفترة 2023 – 2025م**

د. مؤمن احمد السنوسي¹، د. محمد شيخ الدين عبدالله²

¹ استاذ مساعد، الجامعة التكنولوجية، السودان. بريد الكتروني: maelsanosi@gmail.com

² استاذ مساعد، الجامعة التكنولوجية، السودان، بريد الكتروني: mohshiekho75@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/70>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/70>

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م تاريخ القبول: 2025/12/17م تاريخ النشر: 2026/01/01م

المستخلص

استهدفت هذه الدراسة تحليل العلاقة الجوهرية بين التخطيط المالي كعملية استشرافية وجودة القرارات الإدارية المتخذة داخل المؤسسات الكبرى، مع التركيز على الشركة المصرية للاتصالات كنموذج تطبيقي. سعى البحث إلى تقصي مدى فاعلية أدوات التحليل المالي التقليدية والحديثة في تقليل الفجوات المعلوماتية التي واجهتها الشركة عند تخصيص الموارد والمفاضلة بين البدائل الاستثمارية في ظل بيئة اقتصادية وتقنية متسارعة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لربط المفاهيم النظرية بالتطبيق الميداني. وتمت الاستعانة بأدوات التخطيط المالي مثل (الموازنات التقديرية، تحليل نقطة التعادل، وتحليل الحساسية) كأدوات قياس للمتغير المستقل، بينما تم تقييم جودة القرارات الإدارية (المتغير التابع) من خلال مراحل اتخاذ القرار بدءاً من تحديد المشكلة وصولاً إلى التغذية العكسية. شملت الدراسة تحليل البيانات المالية للشركة للفترة (2023-2025) واستخدام أساليب التحليل الإحصائي لاختبار الفرضيات. خلصت الدراسة إلى أن التخطيط المالي يمثل "البوصلة" المحركة للقرار الإداري الرشيد، حيث أثبتت النتائج وجود ارتباط طردي وثيق بين دقة التنبؤات المالية وقدرة الإدارة على تعظيم قيمة الشركة وتقليل المخاطر. كما كشفت الدراسة أن القصور في استخدام الأدوات المالية الحديثة كان يؤدي سابقاً إلى ضعف في كفاءة توزيع الموارد، بينما ساهم دمج تقنيات التحليل الرقمي في تحسين سرعة الاستجابة للمتغيرات السوقية، توصي الدراسة بضرورة التحول نحو "الرقمنة المالية" الشاملة من خلال دمج التقنيات المالية (FinTech) في العمليات المحاسبية، والاستثمار في أنظمة تخطيط موارد المؤسسات (ERP) المدعومة بالذكاء الاصطناعي. كما تشدد التوصيات على تفعيل إدارة المخاطر كجزء لا يتجزأ من التخطيط المالي عبر التوسع في استخدام "تحليل الحساسية" لمواجهة سيناريوهات عدم التأكد الاقتصادي.

الكلمات المفتاحية: التخطيط المالي، القرارات الإدارية، الشركة المصرية للاتصالات، التقنيات المالية (FinTech).

RESEARCH TITLE

The Impact of Financial Planning on Enhancing the Quality of Managerial Decisions in the Context of Digital Transformation: An Applied Study of the Egyptian Telecommunications Company for the Period 2023–2025**Abstract**

This study aims to analyze the fundamental relationship between financial planning, as a forward-looking process, and the quality of administrative decision-making within large corporations, using Telecom Egypt as a practical model. The research explores the effectiveness of both traditional and modern financial analysis tools in bridging information gaps encountered during resource allocation and the evaluation of investment alternatives amidst a rapidly evolving economic and technological environment.

The study adopts a descriptive-analytical approach to link theoretical concepts with field application. Financial planning tools, such as estimated budgets, break-even analysis, and sensitivity analysis, were utilized as metrics for the independent variable. Administrative decision quality (the dependent variable) was evaluated through decision-making stages, from problem identification to feedback. The study analyzed the company's financial data for the period (2023-2025) and employed statistical analysis methods to test the hypotheses.

The results indicate that financial planning serves as the "compass" for rational administrative decision-making. A strong positive correlation was found between the accuracy of financial forecasts and management's ability to maximize company value and mitigate risks. Furthermore, the study revealed that insufficient use of modern financial tools previously led to inefficient resource distribution, whereas integrating digital analysis techniques improved the speed of response to market variables.

The study recommends a comprehensive transition toward "Financial Digitalization" by integrating Financial Technology (FinTech) into accounting processes and investing in AI-powered Enterprise Resource Planning (ERP) systems. Additionally, the recommendations emphasize activating financial risk management as an integral part of financial planning by expanding the use of "sensitivity analysis" to address economic uncertainty scenarios.

Key Words: Financial Planning, Administrative Decisions, Telecom Egypt, Financial Technology (FinTech).

المقدمة:

يُعتبر التخطيط المالي العمود الفقري لنجاح أي مؤسسة أو فرد، فهو ليس مجرد عملية حسابية للأرقام، بل هو خارطة طريق استراتيجية تهدف إلى توجيه الموارد المتاحة نحو تحقيق الأهداف المنشودة بأعلى كفاءة وأقل مخاطر. وتتجلى أهمية التخطيط المالي في كونه الأداة الأساسية التي تحول "الرؤية" إلى "واقع ملموس" عبر قرارات مدروسة

إن هدف الرقابة المالية هو تقييم كفاءة السياسات المالية والتأكد من دقة تنفيذها ومن ملاءمتها لتحقيق الأهداف وكذلك الإجراءات التصحيحية على الأموال واستثمارها يتطلب اختيار أنسب المصادر المتاحة وتوجيهها لأفضل استخدام اقتصادي داخل المؤسسة بما يحقق أهدافها. والقيام بهذه الوظائف يتطلب توافر قدر كبير من المعلومات وإجراء تحليل عليها باستخدام الأساليب والأدوات التحليلية المناسبة، الأمر الذي زاد الحاجة إلى عملية التحليل المالي.

ويعتبر التخطيط المالي نتاج ظروف الكساد الكبير الذي ساد الولايات المتحدة في مطلع الثلاثينيات من هذا القرن، ومنذ ذلك الوقت أصبح التحليل المالي يكتسب مزيداً من الأهمية إلى جميع مستخدميها خاصة البنوك التجارية.

ويعتبر التخطيط المالي خطوة ضرورية للتخطيط المالي إذ لا بد قبل التفكير في وضع الخطط المستقبلية لمعرفة المركز المالي للمنشأة أو المشروع وذلك بإجراء عمليات التحليل المالي للميزانية العمومية وقوائم الدخل اعتماداً على البيانات التاريخية التي تظهر بهذه القوائم المالية وذلك بهدف التعرف على مواطن الضعف في المركز المالي وفي سياسات التمويل والاستثمار والائتمان والتعرف على مواطن القوة يتيح للإدارة فرص استغلالها وتدعيمها كما أن الكشف عن مواطن الضعف في المركز يغير الإدارة في التعرف على أسباب الانحرافات ومحاولة معالجتها مبكرة حتى لا تصبح عقبة أمام التخطيط للمستقبل.

فالتحليل المالي عبارة عن عملية معالجة للبيانات المتاحة عن المؤسسة لأجل الحصول منها على معلومات تستعمل في عملية اتخاذ القرارات في تقييم أداء المؤسسات التجارية والصناعية في الماضي والحاضر وكذلك تشخيص أي مشكلة موجودة مالية أو تشغيلية وتوقع ما سيكون عليه المستقبل. وتعد الشركة المصرية للاتصالات أو وي هي شركة مساهمة مصرية متخصصة في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، وتعد أول مشغل متكامل للاتصالات في مصر، وتعد الشركة كمؤسسات مالية بحاجة دائمة إلى اتخاذ قرارات سليمة في مجال عملها المختلفة خاصة في ظل ارتفاع درجة المخاطرة المتصلة بطبيعة تلك المجالات وفي ظل المنافسة العالية التي توجهها ولهذا تبرز أهمية الدور الذي يمكن ان يلعبه التحليل المالي لضمان وكفاءة سلامة تلك القرارات.

مشكلة البحث:

تواجه المؤسسات الاقتصادية المعاصرة، ولا سيما قطاع الاتصالات، تحديات جسيمة تتعلق بكفاءة تخصيص الموارد المالية وتدنية مخاطر الاستثمار. ورغم التقدم في النظريات المالية، إلا أن هناك انفصلاً ملحوظاً بين مخرجات التخطيط المالي وعملية اتخاذ القرار الفعلي في 'المصرية للاتصالات'. وتتمثل الإشكالية البحثية في 'تآكل الفاعلية القرارية' نتيجة الاعتماد على نماذج تخطيطية لا تأخذ في الاعتبار المتغيرات الديناميكية للسوق، مما يؤدي إلى قرارات استثمارية قد لا تحقق العائد الأمثل على الأصول ومن هنا يسعى البحث للإجابة على التساؤل الرئيس: إلى أي مدى يمكن لنماذج التخطيط المالي المتقدمة المعتمدة على تقنيات (FinTech) أن تعمل كمتغير وسيط في رفع جودة القرارات الاستراتيجية؟"

ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة فرعية مثل:

- هل تستخدم الشركة المصرية للاتصالات أحد أساليب التحليل المالي عند اتخاذ القرارات الإدارية وعند توظيف الموارد؟
- هل تعتبر تلك الأدوات كافية لإظهار الصورة الحقيقية للأداء أم أن هنالك أدوات أكثر كفاءة يمكن التوصية بتبنيها؟
- هل هنالك قناة أصلاً لدى عملي الشركة المصرية للاتصالات حول جدوى استخدام أدوات التحليل المالي في رفع كفاءة الأداء؟

أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث من أهمية الموضوع الذي يتناوله عن دور التحليل المالي في اتخاذ قرار الإداري في المؤسسات الاقتصادية وذلك أن التحليل المالي تستخدمه عدة جهات من المتعاملين في القطاع المالي ويساهم في اتخاذ القرار الإداري المتعلق بأنشطتهم بكل دقة وكفاءة.

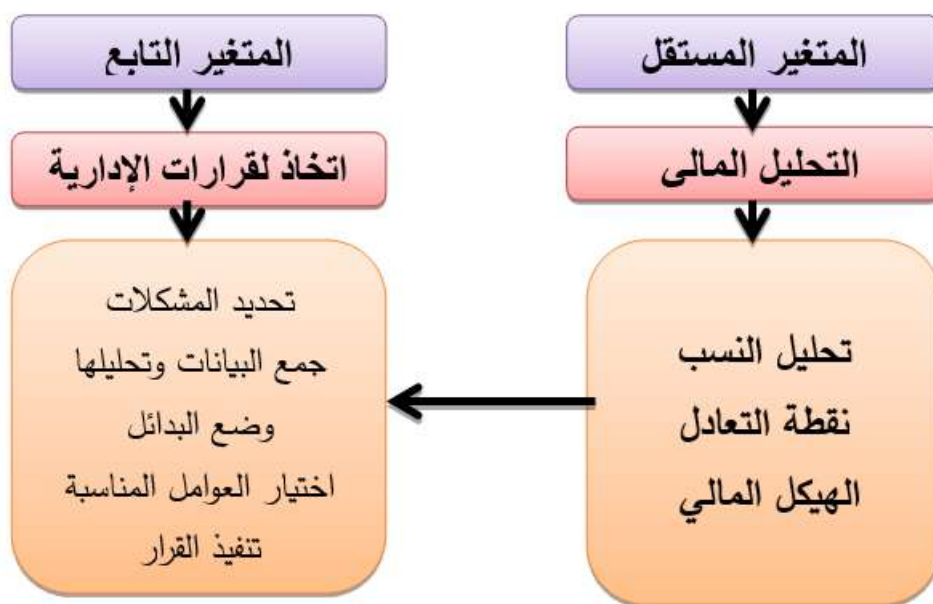
أهداف البحث:

1. يهدف البحث إلى إبراز أهمية استخدام الأساليب العلمية في اتخاذ القرارات الإدارية عمومًا.
2. إبراز أهمية استخدام التحليل المالي في اتخاذ القرارات في الشركات المصرية.

فروض البحث:

1. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دقة نماذج التنبؤ المالي الرقمية وجودة القرارات الاستثمارية في الشركة المصرية للاتصالات.
2. يساهم تطبيق تحليل الحساسية (Sensitivity Analysis) كجزء من التخطيط المالي في تعزيز المرونة المالية للمؤسسة تجاه تقلبات السوق

نموذج الدراسة:



المصدر: إعداد الباحثان من الدراسة

أدوات جمع البيانات:

تعتمد الدراسة على البيانات المالية المتاحة للشركة المصرية للاتصالات للفترة من (2024-2025) لضمان تحليل أثر الأزمات والتحول الرقمي.

أدوات التحليل:

سيتم استخدام نموذج الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Regression) لاختبار العلاقة بين (دقة التنبؤ المالي) كمتغير مستقل، و(جودة القرار المالي المقاسة بمعدل الربحية) كمتغير تابع.

حدود البحث:

الحدود الزمنية: 2024 – 2025م

الحدود المكانية للبحث: الشركة المصرية للاتصالات

الحدود البشرية: العاملين بإدارة الاستثمار الشركة المصرية للاتصالات

الإطار النظري**المبحث الأول: التخطيط المالي****تمهيد:**

يعتبر التخطيط المالي بمثابة "البوصلة" التي توجه الفرد أو الأسرة نحو الاستقرار المادي. هو ليس مجرد عملية حسابية للداخل والخارج من الأموال، بل هو عملية مستمرة تهدف إلى موازنة الموارد المتاحة مع الطموحات المستقبلية، لضمان حياة كريمة وتجنب الأزمات المفاجئة. فهو عمل ذهني موضوعه الترتيبات التي يفكر فيها الإنسان في حاضره من أجل أن يواجهها بها ظروفًا مستقبلية غير معروفة، والتقليل من حالة عدم التأكد التي تحيط بالمستقبل، بالإضافة إلى الحد من عوامل المصادفات والخطر في تشكيل الحياة التي يتطلع إليها الإنسان، وتنتظر المؤسسات للتخطيط على أنه عملية إدارية تتضمن قيام المؤسسة بوضع أهداف مستقبلية لعملها في ضوء الموارد المتاحة لها وفي ضوء العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية السائدة في البيئة التي تتواجد فيها والتي يمكن أن تؤثر على هذا الأداء، كما تتضمن وضع خطة عمل مناسبة لتنفيذ الأهداف الموضوعية⁽¹⁾.

مفهوم التخطيط المالي:

التخطيط هو المنطق لاتخاذ القرارات وهو اختيار البديل الأفضل والكفء الذي يحقق الهدف المطلوب وذلك من بين مجموعة البدائل. وقد يكون التخطيط لفترة طويلة قد تمتد إلى عشرات السنين كتخطيط الإنفاق وقد يكون لفترة قصيرة كتخطيط النشاط الجاري⁽²⁾.

يمكن تعريف التخطيط المالي بأنه التنبؤ بالاحتياجات المالية للمؤسسة أو التنبؤ بالمواقف والمشاكل التي تتعلق بمستقبل المشروع وتقدير جميع الاحتياجات المالية لمتطلبات التوسع وتحقيق الربح⁽³⁾.

(1) مفلح عقل ، الإدارة المالية المتقدمة ، دار آمنة للنشر والتوزيع 2022، ص 421.

(2) اسامة عبد الخالق الأنصاري " الإدارة المالية " كلية التجارة ، جامعة القاهرة ص38

(3) فارس أبو معمر ، تقييم أداء الإدارة المالية في المنظمات الغير حكومية العاملة في قطاع غزة ، رسالة ماجستير الجامعة الإسلامية غزة 2008، ص 83.

ويعرف التخطيط المالي على أنه وثيقة تحدد ما يجب القيام به خلال فترة مستقبلية محددة، ويعرف أيضًا بأنه عبارة عن تحديد حجم وصدر الاحتياجات المالية اللازمة لتغطية الأعمال الحالية والمستقبلية المتوقع تنفيذها في المستقبل لضمان أداء الأعمال بكفاءة وفعالية⁽⁴⁾.

ويرى الباحثان أن التخطيط المالي هو تحديد الاحتياجات المالية ومصادرها وكيفية الحصول عليها لتتمكن المؤسسة من تحقيق أهدافها المخطط لها خلال فترة معينة.

خطوات عملية التخطيط المالي:

التخطيط المالي ليس مجرد عملية حسابية للأرقام، بل هو فن إدارة الموارد المتاحة لتحويل الأحلام والطموحات إلى واقع ملموس. يمثل التخطيط المالي البوصلة التي توجه الفرد أو الأسرة نحو الاستقرار المالي، بعيداً عن العشوائية والوقوع في فخ الديون. فتكمن تلك الخطوات في العمل على تحديد الأهداف المالية وتقييم الوضع المالي الحالي للمؤسسة والعمل على وضع خطة مالية شاملة لتحقيق الأهداف المالية. باعتبار أن التخطيط المالي جزءاً من التخطيط الشامل في المؤسسة فإن مراحل التخطيط تنطبق على مراحل التخطيط المالي ويمكن ذكرها على النحو التالي:

تحديد الأهداف الرئيسية والفرعية:

وهي تشمل الهدف المالي الرئيسي والذي يدور في إطار التوظيف الأمل لرأس المال من أجل زيادة كفاءة استخدام عوامل الإنتاج والموارد المتاحة في المؤسسة، ويتم تجزئة هذا الهدف إلى أهداف متوسطة وقصيرة الأمد، ويمكن وضع أهداف فرعية أخرى.

إعداد السياسات المالية:

تعرف على أنها تلك القرارات التي تهدف إلى تخصيص الموارد المالية الضرورية لتحقيق الأهداف الاستراتيجية، وذلك ضمن القيود المالية التي تفرضها الوضعية المالية والإمكانات المالية المتوفرة للمؤسسة، وبالتالي فالمؤسسة مجبرة على إيجاد سياسة مالية متكاملة ومتناسقة ومنسجمة في أهدافها مستنبطة من الاستراتيجية العامة وتخدم أهدافها، ويتحقق ذلك باتباع منهج محدد يركز على بعض الأولويات ويهمل أخرى.

إعداد الموازنات التخطيطية:

تعتبر الموازنات التخطيطية من أهم الأدوات المحاسبية التي تساعد إدارة المؤسسة في ممارسة وظائفها المختلفة من تخطيط وتنظيم وتنسيق ورقابة وتقييم الأداء.

والموازنة التخطيطية هي خطة عمل شاملة ومفصلة ومعبر عنها في صورة مالية تهدف إلى تنظيم وتنسيق النشاط الاقتصادي خلال فترة مستقبلية، وذلك لتحقيق أفضل استخدام ممكن للموارد المتاحة.

مرحلة تكوين الإجراءات والقواعد المالية:

يتم بموجب هذه المرحلة تحويل الموازنات التخطيطية والأهداف والسياسات إلى تفاصيل تساعد على تحقيق الخطة المالية كأن يتم مثلاً توزيع الخطة السنوية إلى خطط رباعية وهذه بدورها إلى خطط شهرية ثم خطط أسبوعية... الخ، أو القيام بالتوزيع الوظيفي للخطة أي توزيعها على فروع وأقسام ووحدات المؤسسة حسب اختصاص ومهمة كل منها⁽⁵⁾.

⁽⁴⁾يامن جميل كلاب، واقع التخطيط المالي في الشركات المفعلة في اتحاد المقاولين في قطاع غزة، رسالة ماجستير الجامعة الإسلامية غزة 2015 ص 9.

⁽⁵⁾رشيد بو زربة، التخطيط المالي ودوره في اتخاذ القرار في المؤسسات الاقتصادية رسالة ماجستير جامعة محمديبوضياف المسيلة الجزائر 2018 ص 18.

ويرى الكاتبان Brigham, and Ehrhardt أن عملية التخطيط المالي تتم من خلال الخطوات التالية:

1. توقع الشركة للقوائم المالية ضمن البدائل الاستثمارية التشغيلية المخطط لها، وتحليل آثار الخطوات التشغيلية على الأرباح والنسب المئوية المتوقعة.
2. تحديد حجم رأس المال اللازم لتنفيذ البدائل الاستثمارية المخطط لها.
3. وضع نظام الحوافز والمكافآت للعاملين المستند على أدائهم.
4. مراقبة الأداء الفعلي ومقارنته بما هو مخطط لتصحيح أي انحرافات أو أخطاء⁽⁶⁾.

ويرى الباحث أن الجمع بين جميع ما ذكر أمر ممكن ومستحسن حيث يركز الرأي الأول على النظرة الكلية فيما يتعلق بالتخطيط بينما يركز الرأي الثاني على الجوانب الإجرائية والتفصيلية.

العوامل المؤثرة على فعالية التخطيط المالي:

تتأثر فعالية التخطيط المالي بمجموعة من العوامل المتشابهة، بعضها ينبع من الشخص نفسه أو المؤسسة (عوامل داخلية)، وبعضها يفرضه المحيط الاقتصادي والقانوني (عوامل خارجية). فهم هذه العوامل هو المفتاح لضمان صمود الخطة ونجاحها. ومن العوامل التي تؤثر على فعالية التخطيط المالي ما يلي⁽⁷⁾:

- سياسات التمويل: وهي السياسات التي تتبعها الشركة في تمويل احتياجاتها المالية مثل سياسة الاقتراض، والتمويل عن طريق الأرباح المحتجزة، وزيادة رأس المال.
- العوامل الاقتصادية: وتتمثل في الحالة الاقتصادية السائدة والمتوقعة من تضخم وركود ومستوى الدخل وغيرها.
- العوامل الاجتماعية: وتشمل الظروف والعلاقات الاجتماعية.
- العوامل السياسية: ويقصد بها مدى الاستقرار السياسي والأمني.
- العوامل القانونية: وهي تلك العوامل التي يتم اتخاذها لإدارة أو توجيه أمر معين مثل قوانين الاستثمار والضريبة.

أسباب فشل المؤسسات في التخطيط المالي:

من أسباب فشل المؤسسات في التخطيط المالي ما يلي⁽⁸⁾:

- نقص المقدرة على التخطيط.
- نقص الدافعية للتخطيط.
- عدم الواقعية في التخطيط.
- الأحداث غير المتوقعة التي تجعل الخطة غير واقعية بعد فترة من الزمن.
- صعوبة إيصال الخطط للعاملين.
- عدم دقة مقاييس الأداء.

⁽⁶⁾ محمد فايز عبدالمعطي الشرفاء، واقع التخطيط المالي وأثره على الأداء المالي: دراسة حالة المدراء الماليين للجمعيات الخيرية العامل..رسالة ماجستير

الجامعة الإسلامية (غزة) 2021 ص23

⁽⁷⁾ فارس محمود أبو معمر، الإدارة المالية، ط 4، غزة، فلسطين 2006م، ص 85.

⁽⁸⁾ محمد سامي راضي، وجدي حامد حجازي، المدخل الحديث في اعداد واستخدام الموازنات، ط 1، الاسكندرية الدار الجامعية 2006م، ص 9.

أنواع التخطيط المالي⁽⁹⁾:

هناك عدة معايير يمكن على أساسها تقسيم التخطيط المالي:

معييار الزمن:

التخطيط طويل الأجل:

ويكون عادةً أكثر من سنتين ويساعد على وضع السياسات المالية التي بناءً عليها يتم إعداد الخطط المالية قصيرة الأجل، وتلعب طبيعة نشاط الشركة دورًا هامًا في تحديد الفترة الزمنية التي تغطيها الخطة المالية.

التخطيط قصير الأجل:

وهو عبارة عن الخطة المالية التي لا تتجاوز العام وعادة ما تشمل النتائج المالية المتوقعة خلال هذه الفترة مثل قائمة الميزانية النقدية التقديرية وقائمة الدخل التقديرية، وقائمة الميزانية العمومية التقديرية وعادة ما يطلق على هذه القوائم أدوات التخطيط المالي قصير الأجل.

معييار استعمال الخطة:

خطة وحيدة الاستعمال (خطة مؤقتة):

وهي الخطة التي تستعمل فقط مدة واحدة لمعالجة مشكلة طارئة.

خطة متكررة الاستعمال (غير مؤقتة):

وهي الخطة التي يتكرر استعمالها لمعالجة نفس الموضوع الذي وضعت من أجله وتمتاز بسهولة تنفيذ العمل.

معييار درجة الشمول للخطة:

خطة شاملة:

وهي الخطة التي تشمل جميع الأعمال ضمن خطوط عريضة.

خطة جزئية:

وهي الخطة التي تغطي نشاطًا واحدًا من أنشطة المشروع.

أدوات التخطيط المالي:

ترتبط وظيفة المدير المالي في الشركات المساهمة بخمسة أنواع رئيسية من القرارات كما هو موضح أدناه:

موازنة رأس المال (Capital Budgeting):

عملية بناء الميزانية هي في الأساس عملية تخطيط والموازنة هي وثيقة مالية تقدم نظرة عامة عن كيفية تخطيط المنظمة لإنفاق أموالها، كما أنها في الأساس انعكاس مالي لما تتوقع مؤسسة غير ربحية تحقيقه خلال فترة 12 شهرًا (الميزانية السنوية)، وبمجرد اعتمادها، تصبح الميزانية أيضًا أداة إدارة مالية أساسية مفيدة في مراقبة الأنشطة الجارية على مدار العام وتقارن المؤسسات الفعلي مع المخطط له بشكل دوري.

⁽⁹⁾فارس محمود أبو معمر ، الإدارة المالية ، مرجع سابق ص 87.

التخطيط والتنبؤ المالي (Financial Planning and Forecasting):

تعتبر عملية التخطيط والتنبؤ المالي من الوظائف الأساسية التي يقوم بها المدير المالي، حيث يقوم المدير المالي بإعداد الخطط المالية للشركة وإعداد قوائم المالية التقديرية بما في ذلك قائمة الدخل التقديرية والميزانية العمومية التقديرية، إضافة إلى عمل الموازنات المختلفة مثل الموازنة النقدية والموازنات التشغيلية وغيرها، كذلك فإن على المدير المالي إعداد التنبؤات المختلفة التي تخص المؤسسة مثل تنبؤات التدفقات النقدية والتنبؤ بالفشل المالي وغيرها.

إدارة المخاطر المالية (Financial Risks Management):

تواجه المنشآت عند ممارستها لأعمالها مجموعة كبيرة من المخاطر التي من الممكن أن تؤثر بشكل كبير على الشركة، ويهتم المدير المالي بإدارة المخاطر المالية التي تواجه الشركة والتي تتعلق أساساً بعدم التأكد من حدوث العائد في المستقبل، وتتضمن منهجية إدارة المخاطر المالية قيام المدير المالي بتعريف وتحديد المخاطر التي تواجه الشركة، ومن ثم تطوير مجموعة من المقاييس المناسبة لقياس حجم كل نوع من أنواع المخاطر وصولاً إلى وضع مجموعة من الأساليب والسياسات والإجراءات الرامية للتخلص من هذه المخاطر أو تخفيضها إلى أقل حد ممكن.

هيكل رأس المال (Capital Structure):

هيكل رأس المال هو توزيع الأصول والخصوم وصافي الأصول للمنظمة حسب طبيعتها وحجمها، وكل مؤسسة غير ربحية - مهما كانت صغيرة - لديها هيكل رأس مال، وهناك العديد من أنواع هيكل رأس المال، إلا أنه ليس هناك هيكل تمويل نموذجي يمكن التوصية به لكل الجمعيات، فيمكن أن يكون الهيكل بسيطاً وصغيراً من مبالغ نقدية، أو معقداً للغاية، مع تعدد الاحتياطات والاستثمارات والأصول⁽¹⁰⁾.

إدارة رأس المال العامل (Working Capital Management):

والمقصود بإدارة رأس المال العامل هو إدارة الموجودات المتداولة للمؤسسة بشكل يوازن بين السيولة والربحية (وفي حالة الجمعيات الخيرية لا يقتصر الأمر على الربحية وإنما المال المستخدم في تقديم الخدمات لجمهور المستفيدين من خدمات الجمعية)، بينما يشير مصطلح صافي رأس المال العامل إلى الفرق بين أصول الشركة المتداولة والتزاماتها المتداولة، وتتعلق إدارة رأس المال العامل تحديد حجم النقدية وحجم المخزون الذي على المؤسسة.

المبحث الثاني**اتخاذ القرارات****تمهيد**

يعتبر اتخاذ القرار هو الجسر الذي يربط بين التفكير والواقع، وهو المحرك الأساسي لكل من التخطيط المالي والنجاح الشخصي. فكل حالة مالية تعيشها اليوم هي في الحقيقة "محصلة" لمجموعة من القرارات التي اتخذتها بالأمس. فهو عملية المفاضلة بين عدة بدائل متاحة واختيار البديل الأنسب الذي يحقق هدفاً معيناً أو يحل مشكلة قائمة. في السياق المالي، اتخاذ القرار يعني اختيار كيفية تخصيص مواردك المحدودة (المال والوقت) لتحقيق أقصى منفعة ممكنة. فاتخاذ القرارات في المؤسسات له دور فعال في تحديد المصير المالي للقطاع؛ القرار الذي تتخذه اليوم بشأن "الادخار مقابل الاستهلاك"

⁽¹⁰⁾Clara M et al.(2003).Stanford Social Innovation Review, Retrieved November 6, 2020, from:

https://www.researchgate.net/publication/26863726_Hidden_in_plain_sight.2003

يحدد شكل حياتك بعد عشر سنوات. بالإضافة إلى أن القدرة على اتخاذ قرار استثماري مدروس تساعد على الحماية من الخسائر العشوائية.

خصائص اتخاذ القرارات:

يمكن بيان ماهية عملية اتخاذ القرارات من خلال تحديد الخصائص أو الصفات المميزة لهذه العملية وهي كالآتي:

1. أنها عملية قابلة للترشيد: ذلك أن هذه العملية تقوم على افتراض مؤداه أنه ليس بالإمكان الوصول إلى ترشيد كامل للقرار وإنما يمكن الوصول إلى حد من المعقولية والرشد.
2. أنها تتأثر بعوامل ذات صيغة إنسانية واجتماعية: وهذه الصيغة نابعة من كون هذه العملية تتأثر بعوامل سيكولوجية نابعة من شخصية الأفراد المساهم ونفس القرار، وبالعوامل الاجتماعية نابعة من بيئة القرار.
3. أنها عملية تمتد في الماضي والمستقبل: فالقرار الإداري امتداد لقرارات سابقة بل يعتبر حلقة من سلسلة قرارات، كما يمتد في المستقبل من حيث كون آثار القرار تستغرق إلى المستقبل.
4. أنها عملية تقوم على الجهود الجماعية المشتركة: فهذه العملية تحتاج إلى جهد⁽¹¹⁾ مشترك يبرز من خلال مراحلها المتعددة، فالقرار خلاصة جهد جماعي.
5. أنها عملية تتصف بالعمومية والشمول: تصف بالعمومية من حيث أن أنواع القرارات وأسسها أساليب اتخاذها عامة بالنسبة لجميع الشركات وشاملة من حيث أن القدرة على اتخاذ القرارات ينبغي أن تتوفر في جميع من يشغلون المناصب الإدارية.
6. أنها عملية ديناميكية مستمرة: فهي عملية مرحلية تنتقل من مرحلة لأخرى وصولاً إلى الهدف، كما أن التغير المستمر للمشكلة يفرض على متخذ القرار متابعة هذه التغير لحل المشكلة.
7. أنها عملية مقيدة وتتسم بالبطء أحياناً: فمتخذ القرار يخضع لقيود متعددة ويتعرض لضغوط متنوعة، كما أنها عملية تتسم بالبطء لكونها تستغرق وقتاً طويلاً لاتخاذ القرار.
8. أنها عملية معقدة وصعبة: تتطلب نشاطات متعددة وقدرات ومهارات لإنجازها.

ومن خصائص القرار الإداري أيضاً:

1. أنها عملية ذهنية: فهي نشاط فكري يعتمد على إتباع المنطق والتفكير المنطقي الصحيح.
 2. أنها عملية إجرائية: فعلى الرغم من عملية الاختيار هي جوهر اتخاذ القرارات.
- إلا أن هناك عدد من الخطوات التفصيلية التي تسبقها مثل تحديد وتعريف المشكلة أو التي تأتي بعدها مثل وضع القرار موضع التنفيذ⁽¹²⁾.

ومن أهم الخصائص التي تتصف بها القرارات الإدارية ما يلي:

1. إن القرارات الإدارية تسعى دائماً إلى إيجاد حل للمشاكل. وذلك من خلال اتباع منهجية معينة للبحث عن وضع عدة بدائل مختلفة واختيار أنسبها.
2. يتضمن اتخاذ القرارات اتباع الأسلوب الإداري في محاولة التمييز بين السلوك التكيفي الذي يسعى لمحاول التوفيق والتكيف مع النتائج الفعلية للقرارات، وبين النتائج المتوقعة الحصول عليها.

(11) نواف سالم كنعان، اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق، دار الثقافة، عمان، 1998م، ص 87 - 91.

(12) أ.د. أحمد ماهر، مبادئ الإدارة بين العلم والمهارة، ط3، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2015م، ص 151.

3. بعض القرارات إن لم يكن منظمتها، تتأثر إلى حد بعيد بشخصية الإداري متخذ القرار، وبالعوامل الشخصية والإدارية الأخرى في التنظيم.
4. إن عملية اتخاذ القرار مرتبطة بدرجة كبيرة من العقلانية تميزها عن غيرها وترسم هذه العقلانية نفسها حدود أثناء تطبيق القرار يطلق عليها (العقلانية المحددة) (13).

أساليب اتخاذ القرارات:

إن أساليب اتخاذ القرارات تتعدد وتتنوع في صعوبة اتخاذها أو سهولتها بالنسبة للجهد والكلفة والوقت والدقة في تقرير النتائج ويعد الحدث والحكم الشخصي تجاه مشكلة معينة وإيجاد الحل الملائم لها من أسهل اتخاذ القرار، ثم تندرج تلك الأساليب والوسائل في الصعوبة والتعقيل عند استخدام الأساليب الكمية الحديثة في اتخاذ القرار.

4-عوامل اتخاذ القرارات

تتأثر عملية اتخاذ القرارات بالعديد من العوامل التي بدورها تؤثر على مدى الرشد لهذه القرارات ومدى نجاحها في الاستجابة لحاجة المنظمة والبيئة والأفراد المستفيدين ومن هذه العوامل ما يلي (14):

العوامل الإنسانية:

هنالك العديد من العوامل الإنسانية التي تؤثر على القرارات الإدارية وتوجهها نحو اختيار البديل الأفضل، ومن هذه العوامل ما يخص متخذ القرار نفسه، حيث يؤثر فهمه العميق على رشدانية قراراته للأمور، وقدرته على التوقع والإبداع وتحمل المسؤولية ومؤهلاته الشخصية العلمية والثقافية وخبراته وأخلاقياته وقدرته على التصرف في المواقف الصعبة والمحرجة وعلاقاته الاجتماعية.

القوانين والأنظمة والتعليمات:

تلعب دورًا كبيرًا في التأثير على متخذي القرار وتزداد أهمية القوانين وأثرها على اتخاذ القرارات كلما زاد حجم النظم وتعددت فروعها ولذا يجب مراعاة عدم تعارض القرارات الإدارية مع القوانين والأنظمة والتعليمات.

العناصر التنظيمية:

تمثل نمط التنظيم وفلسفته وتعدد المستويات الإدارية وقيم متخذ القرار والعاملين ومصالحهم ومدى توافقها أو تعارضها.

نظم المعلومات:

تتوقف فعالية القرارات التنظيمية على مدى توفر وتكامل المعلومات الضرورية وسلامتها.

1- العوامل البيئية والضغوطات الأخرى:

هنالك العديد من العوامل التي تؤثر على رشد اتخاذ القرارات الإدارية وخاصةً في المنظمات العامة مثل: طبيعة النظام السياسي والاقتصادي القائم والتقاليد الاجتماعية والضغوط الداخلية والخارجية.

وأيضًا من العوامل الأساسية التي تؤثر على عملية اتخاذ القرارات (15):

(13) د.خياض حمزة رملي، نظم المعلومات المحاسبية المحوسبة، الإباي للنشر والتوزيع، الخرطوم، 2011م، ص 183.

(14) د.عدنان عواد الشوابكة، دور نظم تكنولوجيا المعلومات في اتخاذ القرارات الإدارية، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، 2011م، ص 141.

(15) محمود ربيع محمد جيوشي دور التنبؤ الإداري في دعم اتخاذ القرار الاستراتيجي بالإدارات التعليمية مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع20،

1. المناخ والبيئة البيت تتم في عملية اتخاذ القرار .
2. الهدف الذي يرمي إليه متخذ القرار .
3. البدائل المتاحة أمام متخذ القرار .

ومن العوامل التي تؤثر في القرارات أيضًا ما يلي⁽¹⁶⁾:

1. فلسفة الإدارة.
2. امكانية السوق والتنبؤ بحجم المبيعات.
3. نوع المنتج.
4. مصار التمويل.
5. رأس المال العامل.
6. موازنة التدفقات النقدية.
7. الفرص البديلة.
8. المخاطرة وعدم التأكد.

المبحث الثالث: الإطار التطبيقي

الطريقة والأدوات

مجتمع الدراسة

يتمثل مجتمع الدراسة في الشركة المصرية للاتصالات (وي)، وتعد من بين المؤسسات الاقتصادية المهمة في جمهورية مصر العربية، حيث تشمل عدة وحدات عملية و تعمل الشركة في نشاط الهاتف الثابت والمحمول ووصل الشبكات الداخلية وغيرها من الأنشطة المتعلقة بالاتصالات.

الأدوات المستخدمة:

يعد اختيارنا لمنهج الدراسة والمؤسسة محل الدراسة وجب تحديد أدوات البحث المستعملة في جمع المعلومات والبيانات، ولهذا تم الاعتماد على الأدوات إلى النتائج حول الموضوع وهي كل من المقابلة الشخصية وأيضًا الوثائق اللازمة التي تمكننا من الإجابة عن إشكالية الدراسة:

- **المقابلة الشخصية:** اعتمدنا على أسلوب المقابلة الشخصية في مكتب مصلحة المحاسبة والمالية، وهذا للحصول على المعلومة مباشرة من أجل شرح الأسئلة بموضوع الدراسة، للتوصل إلى إجابات دقيقة ول الموضوع.
- **الوثائق:** تم الاعتماد على الموازنات التقديرية التي تستخدمها المؤسسة للفترة الممتدة من 2023 إلى 2025.

النتائج والمناقشة:

سنعرض في هذا المبحث مختلف الموازنات التقديرية لمؤسسة اتصالات الممتدة من 2023 إلى 2025، تحليل وتفسير مختلف انحرافات الموازنات التي تستخدمها المؤسسة، كما أننا سنناقش النتائج التي تم التوصل بها.

ج4 جامعة الفيوم - كلية التربية 2026 ص 183 - 135

⁽¹⁶⁾، كارول فريد الصايغ دور الذكاء الاصطناعي في اتخاذ القرارات الإدارية: دراسة حالة شركة BONANZA MTS أبو ظبي مجلة اقتصاد المال والأعمال، مج10، ع2، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، 2025، 644 - 621

تقديم النتائج:

سنتناول أهم الموازنات التقديرية التي يتم إعدادها في المؤسسة وتحليل وتفسير الانحرافات وأيضًا التخطيط المالي واتخاذ القرارات المالية في المؤسسة محل الدراسة، وذلك كما يلي:

أهم الموازنات التقديرية التي يتم إعدادها في المؤسسة

- **الموازنة التقديرية للمبيعات (رقم الأعمال):** تعبر من أهم الموازنات في المؤسسة وعلى أساسها يتم إعداد باقي الموازنات، ويرجع رقم الأعمال إلى تحديد نوع المبيعات مثل الهاتف الثابت، الانترنت، الهواتف العمومية، ثم تحديد المبيعات المتوقعة لكل نوع وكل وكالة تجارية بالإضافة إلى تحديد السعر الحالي والمرتبب إذ أنه تحدث تغيرات دورية في الأسعار لوجود منافسة وعند التمعن والتركيز في الظروف العادية: كالمنافسة والخدمات الإضافية والتسهيلات هي التي على أساسها تتمكن المؤسسة من تحديد المبيعات التقديرية للسنة القادمة.
- **الموازنة التقديرية للاستثمارات:** تتمثل في قيمة الأعباء والأموال اللازمة لإنشاء الاستثمارات أو معدات استثمارية جديدة خلال الفترة القادمة، حيث تعطي كل وحدة مقترحًا للاستثمارات المرغوبة ويوجه للمديرية الجهوية، فيقسم إلى عدة حسابات مثل: الأشغال العمومية، الآلات، المعدات... الخ ثم تصاغ في وثيقة إجمالية حسب الوحدات، وتقسمها إلى حسابات.

ملاحظة: في حالة ظهور مشروع جديد والميزانية التي تم تقديرها لا تكفي لتمويله يتم إرسال طلب للمديرية الأم لدراسته والموافقة عليه حتى تتمكن من إنجاز هذا المشروع الجديد.

- **الموازنة التقديرية للتسيير:** يقصد بها كل الأموال الضرورية لتسيير وتنظيم المؤسسة وتشمل الأجور، الإتاوات، مصاريف الضمان الاجتماعي، الضرائب والرسوم وجميع الأعباء الإضافية الأخرى، وغالبًا ما تكون أكبر من الأعباء الاستثمارية وبنفس الطريقة تقسم الموازنة طولياً وعرضياً إلى وحدات عملية من جهة والحسابات المحاسبية من جهة أخرى، وبعد المصادقة تصبح وثيقة عمل يتقيد بها كل عامل بالمؤسسة ويسعون لعدم تجاوزها قدر الإمكان.
- بعد إعداد الموازنات التقديرية للمؤسسة ترسل إلى المديرية العامة (المصلحة المركزية للميزانية)، وتتم دراستها حسب التوجه العام للمؤسسة ومن ثم المصادقة عليها، وفي غالب الأحيان يتم تقليص حجم النفقات.

تحليل وتفسير الانحرافات:

بما أن الشركة المصرية للاتصالات (وي)، مؤسسة اقتصادية وطنية تعمل في قطاع الاتصالات ونظرًا لمجموعة من الخصائص نفترض أن نسبة 10% أو -10% تكون مقبولة لا نقوم بتحليلها أي أن المؤسسة أحسنت التقدير، ويبقى الانحراف في الإطار الطبيعي لأن التقدير دومًا يكون مبني على توقعات وتنبؤات غير مؤكدة.

أولاً: تحليل الموازنة التقديرية للمبيعات:

حيث سنقوم بتحليل الموازنة التقديرية لمبيعات للسنوات 2023، 2024، 2025، وذلك كالاتي:

أ- تحليل الموازنة التقديرية لمبيعات سنة 2023:

الجدول رقم (1): انحراف المبيعات لسنة 2023 (الوحدة: مليون ج)

البيان	المقدر	الفعلي	الانحراف	النسبة
الهاتف والانترنت	806045	815000	-8955	-1%

المصدر: من إعداد الباحثان بالاعتماد على وثائق المؤسسة

في سنة 2023 لم تسجل المؤسسة انحراف كبير في مبيعاتها في كل من الهاتف الثابت والانترنت وكان سالبًا بمقدار -8955 وبنسبة -1%، وهو انحراف مقبول، حيث يتضح من خلال الجدول رقم (1) أعلاه أن المؤسسة استطاعت تنفيذ خططها على أرض الواقع وتحقيق أهدافها الموضوعة من خلال تنشيط المبيعات في السوق.

ب- تحليل الموازنة التقديرية لمبيعات سنة 2024:

الجدول رقم (2): انحراف المبيعات لسنة 2025 (الوحدة: مليون ج)

البيان	المقدر	الفعلي	الانحراف	النسبة
الهاتف والانترنت	901688	804210	97478	11%

المصدر: من إعداد الباحثين بالاعتماد على وثائق المؤسسة

في سنة 2025 سجلت المؤسسة انحرافًا موجبًا في رقم الأعمال بمقدار 97478 وبمعدل 11%، ويرجع ذلك إلى مبيعاتها في كل من الهاتف الثابت والانترنت، لتحسن نوعية الخدمات المقدمة وزيادة عدد اشتراكات الزبائن في خدماتها الحاجة الضرورية إليها في الوقت الحالي.

ج- تحليل الموازنة التقديرية لمبيعات سنة 2025:

الجدول رقم (3): انحراف المبيعات لسنة 2025 (الوحدة: مليون ج)

البيان	المقدر	الفعلي	الانحراف	النسبة
الهاتف والانترنت	955490	938895	16595	2%

المصدر: من إعداد الباحثين بالاعتماد على وثائق المؤسسة

في سنة 2025 كان انحراف الهاتف الثابت والانترنت موجبًا بمقدار 16595 وبمعدل 2%، أي أن المؤسسة أحسنت التقدير في تلك السنة.

ثانيًا: تحليل الموازنة التقديرية للتسيير:

حيث سنقوم بتحليل الموازنة التقديرية للتسيير للسنوات 2023، 2024، 2025، وذلك كالاتي:

أ- تحليل الموازنة التقديرية للتسيير سنة 2023:

الجدول رقم (4): انحراف التسيير لسنة 2023 (الوحدة: مليون ج)

التعيين	المقدر	الفعلي	الانحراف	النسبة %
مشتريات مستهلكة	57970	34735	23235-	40%-
خدمات	208330	160572	47758-	23%-
مصاريف العمال	1234160	1058063	176097-	14%-
الضرائب والرسوم	18184	19274	1090	6%
المجموع	1518644	1272644	246000-	71%-

المصدر: من إعداد الباحثين بالاعتماد على وثائق المؤسسة

من خلال الجدول رقم (4) أعلاه نلاحظ أن انحراف كل من:

- المشتريات المستهلكة كان سالبًا بمقدار -23235 وبنسبة -40% ويرجع ذلك لارتفاع أسعار المواد واللوازم وندرتها في بعض الأحيان.
- الخدمات فسجت انحرافًا سالبًا بمقدار -47758 وبنسبة -23% ويرجع ذلك للانخفاض في نسبة تقديم الخدمات للزبائن وأحيانًا بعدم الالتزام بتقديم خدمات إضافية.
- مصاريف المستخدمين سجلت انحراف بمقدار -176097 وهو انحرافًا سالبًا وكان بمعدل -14% وهذا يدل على أن المؤسسة لم توظف عمالًا جدد وكذلك لم تقم برفع أجور العمال لديها.
- الضرائب والرسوم سجلت انحرافًا موجبًا بمقدار 1090 وبنسبة 6% ويعبر ذلك على أن المؤسسة أحسنت التقدير لأن النسبة لم تتجاوز 10%.

ب- تحليل الموازنة التقديرية للتسيير سنة 2024:

الجدول رقم (5): انحراف التسيير لسنة 2024 (الوحدة: مليون ج)

التعيين	المقدر	الفعلي	الانحراف	النسبة %
مشتريات مستهلكة	57970	20478	-37492	-65%
خدمات	208330	150977	-57353	-28%
مصاريف العمال	1234160	1069550	-164610	-13%
الضرائب والرسوم	18184	18377	193	1%
المجموع	1518644	1259382	-259262	-104%

المصدر: من إعداد الباحثان بالاعتماد على وثائق المؤسسة

من خلال الجدول رقم (5) أعلاه نلاحظ أن انحراف كل من:

- المشتريات المستهلكة سجلت انحرافًا سالبًا بمقدار -37492 وبنسبة -65% ويرجع ذلك من عدم احتياج المؤسسة لشراء كميات كبيرة من المواد واللوازم وهي لم تحسن التقدير.
- الخدمات سجلت انحرافًا سالبًا بمقدار -57353 وبنسبة -28% ويرجع ذلك لانخفاض في نسبة تقديم الخدمات للزبائن وأحيانًا بعدم الالتزام بتقديم خدمات إضافية.
- مصاريف المستخدمين سجلت انحرافًا بمقدار -164610 وهو انحراف سالب وكان بمعدل -13% وهذا يدل على أن المؤسسة لم توظف عمال جدد وكذلك لم تقم برفع أجور العمال لديها.
- الضرائب والرسوم سجلت انحراف موجب بمقدار 193 وبنسبة 1% ويعبر ذلك على أن المؤسسة أحسنت التقدير لأن النسبة لم تتجاوز 10%.

ج- تحليل الموازنة التقديرية للتسيير سنة 2025:

الجدول رقم (6): انحراف التسيير لسنة 2025 (الوحدة: مليون ج)

التعيين	المقدر	الفعلي	الانحراف	النسبة %
مشتريات مستهلكة	41393	70741	29348	71%
خدمات	292894	288847	4047-	1%-
مصاريف العمال	1259758	915706	344052-	27%-
الضرائب والرسوم	20881	18903	1978-	9%-
المجموع	1614926	1299138	320729-	33%

المصدر: من إعداد الباحثان بالاعتماد على وثائق المؤسسة

من خلال الجدول رقم (6) أعلاه نلاحظ أن انحراف كل من:

- المشتريات المستهلكة كانت بانحراف موجب بمقدار 29348 وبنسبة 71% ويرجع ذلك لقيام المؤسسة بشراء مواد أولية بكميات كبيرة لزيادة احتياجها لها في المشاريع المخططة وهذا يتعلق بسوء تقدير من قبل المسؤولين.
- الخدمات بانحراف سالب بمقدار 4047- وبمعدل 1% هذا يدل على أن المؤسسة أحسنت التقدير في تلك السنة.
- مصاريف المستخدمين سجلت انحرافاً سالباً بمقدار 344052- وبمعدل 27% أي أن المؤسسة لم تقدم منح وعلاوات إضافية ولم توظف عمال جدد وكذلك لم تقم بالرفع من رواتب عمالها كما كان مقدراً.
- الضرائب والرسوم سجلت انحرافاً سالباً بمقدار 1978- وبنسبة 9% ونلاحظ هنا أن المؤسسة أحسنت التقدير لعدم تجاوز النسبة المفترضة وهي 10%.

ثالثاً: تحليل الموازنة التقديرية للاستثمارات:

حيث سنقوم بتحليل الموازنة التقديرية للاستثمارات للسنوات 2023، 2024، 2025، وذلك كالاتي:

أ- تحليل الموازنة التقديرية لاستثمارات سنة 2023:

الجدول رقم (7): انحراف التسيير لسنة 2014 (الوحدة: مليون ج)

البيان	المقدر	الفعلي	الانحراف	النسبة %
البناءات	11500	9171	2329-	20%-
الأثاث	8500	8305	195-	2%-
الاستثمارات غير التقنية	20000	17476	2524-	13%-
الاستثمارات التقنية	2550	2532	18-	1%-
تركيب عام	800	2484	1684	211%
التجهيزات	93450	15784	77666-	83%-
أعمال القنوات ووضع الكوابل	92600	36052	56548-	61%-
روابط الزبائن	5000	2616	2384-	48%-
استثمارات أخرى	191850	56936	134914-	70%-
المجموع	214400	76944	137456-	64%-

المصدر: من إعداد الباحثان بالاعتماد على وثائق المؤسسة

في سنة 2023 وبحسب الجدول رقم (7) أعلاه الذي يمثل موازنة التقدير للاستثمارات في تلك السنة، سجل انحرافاً سالباً بقيمة -137456 ونسبة -64% ويرجع ذلك للأسباب التالية، حسب المصالح المعنية:

- عجز في تنفيذ المشاريع الاستثمارية.
- عدم القدرة على تحقيق الأهداف أدى إلى التخفيض من حجم الاستثمارات.
- سوء التقدير من طرف مديري المصالح المعنية بذلك.

ب- تحليل الموازنة التقديرية لاستثمارات سنة 2024:

الجدول رقم (8): انحراف التسيير لسنة 2024 (الوحدة: مليون ج)

البيان	المقدر	الفعلي	الانحراف	النسبة %
البناءات	13497	3020	-10477	-78%
الأثاث	9820	8582	-1238	-13%
الاستثمارات غير التقنية	23317	11602	-11715	-50%
الاستثمارات التقنية	3481	2466	-1015	-29%
تركيب عام	153	2737	2584	1689%
التجهيزات	96174	13915	-82259	-86%
أعمال القنوات ووضع الكوابل	95923	37017	-58906	-61%
روابط الزبائن	5711	2616	-3095	-54%
استثمارات أخرى	197961	56285	-141676	-72%
المجموع	224759	70353	-154406	-69%

المصدر: من إعداد الباحثان بالاعتماد على وثائق المؤسسة

في سنة 2024 سجلت المؤسسة انحرافاً سالباً في موازنة الاستثمارات بمقدار -154406 ونسبة -69%، وهذا راجع إلى الانحرافات السالبة في كل من البناءات، الأثاث، التركيب العام، التجهيزات، أعمال القنوات ووضع الكوابل، وروابط الزبائن، ومنه نلاحظ أن كل الانحرافات المسجلة هي غير ملائمة أي أنها لم تبلغ استثماراتها المستهدفة، وترجع للأسباب التالية، حسب المصلحة المعنية:

- سوء التقدير.
- تعطل وتيرة إنجاز بعض المشاريع وهذا مرده قلة الرقابة.
- الانحراف الكبير بين المبلغ المخطط والفعلي والنتائج عن سوء التقدير.

ج- تحليل الموازنة التقديرية لاستثمارات سنة 2025:

الجدول رقم (9): انحراف التسيير لسنة 2025 (الوحدة: مليون ج)

البيان	المقدر	الفعلي	الانحراف	النسبة %
البناءات	75800	16787	59013-	78-%
الأثاث	14393	2280	12113-	84-%
الاستثمارات غير التقنية	90193	19067	71126-	79-%
الاستثمارات التقنية	0	0	0	0-%
تركيب عام	12250	5419	6831-	56-%
التجهيزات	136220	46302	89918-	66-%
أعمال القنوات ووضع الكوابل	815060	52399	762661-	94-%
روابط الزبائن	0	8190	8190	0%
استثمارات أخرى	963530	112310	851220-	88-%
المجموع	1053723	131377	922346-	88-%

المصدر: من إعداد الباحثان بالاعتماد على وثائق المؤسسة

في سنة 2025 سجلت المؤسسة انحرافاً سالباً في تقديراتها -922346 وبنسبة -88%، ويرجع ذلك لعدم انجاز المشاريع المسطرة بسبب التطور السريع في مجال الاتصالات.

- عدم الاستفادة من تصحيح انحرافات السنوات السابقة.

- تماطل المقاولين في إنجاز المشاريع.

التخطيط المالي بالمؤسسة

إن التخطيط المالي المطبق في المؤسسة محل الدراسة يتمثل في تخطيط السيولة أي الميزانيات التقديرية، كون أن هذه الأخيرة هي تابعة في تسييرها؛ فتخطيط المؤسسة هو تخطيط مركزي ولا مجال للتخطيط المالي للاحتياجات المالية من مصادر خارجية لكون المؤسسة عمومية مصادر تمويلها محددة بنوعين هما: التمويل المركزي والتمويل الذاتي، ولا مجال لتخطيط الاستثمارات لكون استثماراتها من اختصاص الإدارة المركزية، ولتخطيط الأرباح باستخدام تحليل التعادل فإنه يصعب ذلك كون المؤسسة لا تقوم بمسك محاسبة تحليلية دورية.

اتخاذ القرارات المالية بالمؤسسة

تعتمد المؤسسة المصرية للاتصالات (Telecom Egypt) في اتخاذ قراراتها المالية على هيكل مؤسسي صارم يجمع بين الحوكمة والتحول الرقمي لتعظيم قيمة المساهمين. بصفتها شركة مساهمة مصرية مدرجة في البورصة المصرية وبورصة لندن، تخضع قراراتها لمعايير الشفافية الدولية والمحلية.

أ- الهيكل التنظيمي لاتخاذ القرار

لا ينفرد شخص واحد بالقرار المالي، بل يمر عبر قنوات رسمية:

- مجلس الإدارة: (Board of Directors) هو السلطة العليا التي تعتمد الموازنات السنوية (مثل موازنة عام 2026 التي اعتمدت مؤخراً) وتحدد التوجهات الاستراتيجية الكبرى.
- لجنة التدقيق: (Audit Committee) تراجع سلامة البيانات المالية وتراقب فعالية الرقابة الداخلية قبل عرضها على المجلس.
- الرئيس التنفيذي والقطاع المالي: (CFO) يتولون التنفيذ اليومي وتقديم التوصيات المبنية على مؤشرات الأداء (KPIs).

2-المعايير والموجهات الأساسية

تتخذ الشركة قراراتها بناءً على مقاييس مالية دقيقة تضمن استدامة النمو:

- الأولوية للعائد النقدي: يتم اختيار المشروعات الرأسمالية (CapEx) ذات العوائد السريعة والمرتفعة لضمان تدفقات نقدية قوية.
- إدارة المديونية: تركز القرارات الحالية على تحسين نسبة "صافي الدين إلى الربح (Net Debt/EBITDA)"، مع خطط طموحة لسداد الديون في غضون 4 إلى 5 سنوات.
- الالتزام بالمعايير المحاسبية: تُعد التقارير والقرارات وفقاً لمعايير المحاسبة المصرية (EAS) والمعايير الدولية (IFRS).

3-محركات اتخاذ القرار في عام 2026

وفقاً للتوجهات الأخيرة للمؤسسة، تتركز القرارات المالية حالياً على ثلاثة محاور:

- الاستثمار الاستراتيجي: توجيه الإنفاق نحو البنية التحتية الدولية (الكابلات البحرية) ومراكز البيانات الرقمية.
- تعظيم التدفق النقدي الحر: (FCFF) استهداف وصول التدفقات النقدية الحرة إلى مستويات مرتفعة (حوالي 35% من الربح قبل الضرائب) لدعم السيولة.
- توزيعات الأرباح: الموازنة بين إعادة الاستثمار في التكنولوجيا وبين مكافأة المساهمين عبر توزيعات أرباح مستدامة.

مناقشة الفرضيات:

سننتقل في هذا إلى مناقشة تلك النتائج من خلال الفرضيات المطروحة والتي سنوجزها فيما يلي:

- تتمثل الفرضية الأولى في اعتماد المؤسسة المصرية للاتصالات (Telecom Egypt) على عملية التخطيط المالي للمستقبل، ذلك من خلال قيام المؤسسة بعملية التخطيط المالي بشكل كبير في التقدير لأهدافها وبرامجها المستقبلية، وهذا ما يثبت صحة الفرضية.
- تتمثل الفرضية الثانية في استخدام المؤسسة للموازنة التقديرية لاعتبارها أحد أهم أدوات التخطيط المالي، وهذا لكون الموازنة التقديرية ترجمة مالية وكمية لأهداف المؤسسة لأنها تتيح الفرصة للمديرين للكشف عن مختلف المشاكل التي يمكن أن تتعرض لها المؤسسة في الحاضر والمستقبل، وهذا ما يثبت صحة الفرضية.

- تتمثل الفرضية الثالثة في عدم اعتماد المؤسسة بشكل كبير على نتائج الموازنة التقديرية في اتخاذ القرارات، وذلك لوجود مركزية في اتخاذ القرارات المالية من طرف المديرية العامة للمؤسسة، وبالتالي يصعب على الموازنة التقديرية المساهمة بشكل فعال في اتخاذ القرار المالي، وهذا ما يثبت صحة الفرضية.
- تتمثل الفرضية الرابعة في عدم الاعتماد على الطرق والأساليب العلمية والإحصائية في إعداد الموازنات التقديرية بالشركة المصرية للاتصالات، ويرجع ذلك لقيام المؤسسة ببناء تقديراتها بواسطة أساليب تقليدية بالاعتماد على البيانات التاريخية للسنوات السابقة، وهذا ما يثبت صحة الفرضية.

الخاتمة

يعتبر موضوع البحث بالغ الأهمية للمؤسسات الاقتصادية في مصر فالتخطيط المالي هو إطار لاتخاذ قرارات مالية صائبة، فأهميته في ضمان جودة تلك القرارات، فهو عملية التفكير بما يجب عمله بالمستقبل على ضوء ما يتوفر من معطيات في الحاضر، وذلك باستعمال أدوات من أهمها الموازنة التقديرية وهي عبارة عن أداة لا يمكن الاستغناء عنها بحيث تساهم في التخطيط.

وعلى الرغم من تطور الأبحاث والأدوات المتوصل إليها في هذا المجال إلا أن هذا اتخاذ القرارات على درجة كبيرة من التأكد لا يزال صعب المنال، فلا يوجد لحد الآن طريقة مستعملة لتجنب الانحرافات التي قد تقع، فلا يوجد يقين جازم بالمستقبل، ولا يمكن الوصول لتخطيط يشمل كل الاحتمالات وبالتالي تبقى القرارات محتملة الوقوع بحسب ظروف اتخاذها.

نتائج الدراسة:

من خلال الدراسة التي قمنا بها والتي نهدف منها إلى الإجابة على الإشكالية المطروحة، تم التوصل إلى جملة من نتائج تتعلق بالجانبين النظري والتطبيقي، يمكننا إنجازها فيما يلي:

1. تعتبر الموازنة من بين أبرز أدوات التخطيط المالي الفعالة في الربط بين الأهداف والموارد المتاحة، ومنه اتخاذ القرارات السلمية في الوقت المناسب.
2. تعتبر القرارات المالية من أهم القرارات في المؤسسة، إذ على أساسها يتحدد مستقبل المؤسسة فكما كان القرار المالي رشيحاً كلما أدى ذلك للوصول إلى الأهداف المراد تحقيقها من طرف المؤسسة.
3. تتم دراسة التقديرات التي تضعها وكالة ورقلة بعد إرسالها إلى المديرية العامة للمؤسسة لإدخال تعديلات على هذه الموازنات وتطالب المؤسسة بتنفيذها وعدم تجاوزها.
4. التسيير المركزي للمؤسسات الاقتصادية في مصر تسبب في عدم فتح المجال أمامها للاقتراح أو للمساهمة في القرارات المالية المتعلقة بها.
5. الموازنة في المؤسسة تعتبر أساساً لعملية التخطيط المالي ومن خلالها يمكن تحقيق الأهداف المسطرة.
6. تبني المؤسسة تقديراتها بواسطة أساليب تقليدية بالاعتماد على بيانات تاريخية لسنوات سابقة.
7. تواجه المؤسسة مشكل عدم الاستفادة من تحليل الانحرافات التي تظهر في الموازنة بين ما هو مخطط وما تم إنجازه على أرض الواقع.
8. نقص الخبرات والمهارات الإدارية مما يمكن اعتباره أحد الأسباب التي ينتج عنها وجود ضعف في استخدام الموازنة كأداة مهمة للتخطيط المالي.

التوصيات:

على ضوء النتائج المتوصل إليها وبناء على الفرضيات المعتمدة في هذه الدراسة، يمكننا تقديم جملة من التوصيات التي قد تساهم في الحد من تجاوز الإشكالات المتعلقة بالموازنات التقديرية في المؤسسة محل الدراسة، وهي كالآتي:

1. العمل على رقمنة العمليات المالية (FinTech Integration) فيجب على المؤسسات الاستثمار في برامج "تخطيط موارد المؤسسات (ERP)" التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي.
2. تفعيل إدارة المخاطر المالية كجزء من التخطيط حيث لا ينبغي أن يركز التخطيط على الأرباح فقط، بل يجب أن يتضمن "تحليل الحساسية (Sensitivity Analysis)".
3. تعزيز التكامل بين الإدارة المالية والأقسام التشغيلية والتخطيط المالي ليس مسؤولية قسم المحاسبة وحده.
4. التركيز على "مؤشرات الأداء الرئيسية (KPIs)" النوعية بجانب الربحية، يجب إدراج مؤشرات تعكس كفاءة استخدام الموارد.
5. على المؤسسة متابعة الانحرافات الناتجة بين الفعلي والمقدر ومحاولة تصحيحها مستقبلاً.
6. تدريب الموظفين في مجال إعداد الموازنات التقديرية والاعتماد عليها كأداة للتخطيط المالي.
7. استخدام الموازنة بشكل أوسع بحيث تربط بين الأهداف الخاصة بالعاملين وأهداف المؤسسة.
8. الاعتماد على إعداد الموازنة بشكل دوري وذلك بإجراء اجتماعات دورية لرؤساء المصالح والأقسام من أجل مناقشة بنود الموازنات.
9. ضرورة تثقيف كافة مستويات الإدارة بأهمية التخطيط المالي.
10. إنشاء قسم خاص بإعداد الموازنات وعملية تحضيرها وتنفيذها.
11. على المؤسسة الاعتماد على الطرق والأساليب العلمية والإحصائية في إعداد الموازنات التقديرية.
12. فتح المجال أمام الوكالة لاتخاذ قراراتها المالية خصوصاً فيما يتعلق باستثماراتها وهذا بالتعاون مع المديرية العامة.

قائمة المراجع

1. إبراهيم عبد الواحد نائب، د. إنعام عبد المنعم باقية، نظرية القرارات، دار وائل للنشر، عمان، 2001م
2. أحمد ماهر، مبادئ الإدارة بين العلم والمهارة، ط3، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2015م
3. اسامة عبد الخالق الأنصاري " الإدارة المالية " كلية التجارة ، جامعة القاهرة
4. خياض حمزة رملي، نظم المعلومات المحاسبية المحوسبة، الإباي للنشر والتوزيع، الخرطوم، 2011م
5. رشيد بو زربة ، التخطيط المالي ودوره في اتخاذ القرار في المؤسسات الاقتصادية رسالة ماجستير جامعة محمد بوضياف المسيلة الجزائر 2018
6. سيد صابر تعلب، نظم ودعم اتخاذ القرارات الإدارية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 2015م
7. عدنان عواد الشوابكة، دور نظم تكنولوجيا المعلومات في اتخاذ القرارات الإدارية، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، 2011م

8. فارس أبو معمر، تقييم أداء الإدارة المالية في المنظمات الغير حكومية العاملة في قطاع غزة ، رسالة ماجستير الجامعة الإسلامية غزة 2008
9. فارس محمود أبو معمر ، الإدارة المالية ، ط 4 ، غزة ، فلسطين 2006م،
10. فيصل محمود الشواورة بادي الإدارة المالية "دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة
11. كارول فريد الصايغ دور الذكاء الاصطناعي في اتخاذ القرارات الإدارية: دراسة حالة شركة BONANZA MTS أبو ظبي مجلة اقتصاد المال والأعمال ، مج10، ع2 ، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي ، 2025
12. محمد العامري /الإدارة المالية الحديثة/. دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، عمان 2013.
13. محمد سامي راضي، وجدي حامد حجازي، المدخل الحديث في اعداد واستخدام الموازنات ، ط 1، الاسكندرية الدار الجامعية 2006م،
14. محمد فايز عبدالمعطي الشرفا، واقع التخطيط المالي وأثره على الأداء المالي :دراسة حالة المدراء الماليون للجمعيات الخيرية العاملة ...رسالة ماجستير الجامعة الإسلامية (غزة) 2021
15. محمود ربيع محمد جيوشي دور التنبؤ الإداري في دعم اتخاذ القرار الاستراتيجي بالإدارات التعليمية مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية ، ع20، ج4 جامعة الفيوم – كلية التربية 2026
16. مفلح عقل ، الإدارة المالية المتقدمة ، دار آمنة للنشر والتوزيع 2022،
17. نواف سالم كنعان، اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق، دار الثقافة، عمان، 1998م
18. يامن جميل كلاب، واقع التخطيط المالي في الشركات المفعلة في اتحاد المقاولين في قطاع غزة ، رسالة ماجستير الجامعة الإسلامية غزة 2015
19. Clara M et al.(2003).Stanford Social Innovation Review, Retrieved November 6, 2020, from:
20. https://www.researchgate.net/publication/26863726_Hidden_in_plain_sight.2003

عنوان البحث

التحديات التي تواجه القانون الدولي في مجال حماية البيانات الشخصية

وليد فرمان عبود¹، أ.د. موسى إبراهيم²

¹ باحث، الجامعة الإسلامية في لبنان. لبنان.

² تدريسي بالجامعة الإسلامية في لبنان.

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/71>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/71/71>

تاريخ النشر: 2026/01/01م

تاريخ القبول: 2025/12/17م

تاريخ الاستقبال: 2025/12/10م

المستخلص

يتناول هذا البحث التحديات التي تواجه القانون الدولي في مجال حماية البيانات الشخصية في ظل التحول الرقمي المتسارع والطبيعة العابرة للحدود لتدفقات البيانات. ويبرز البحث أن الإطار القانوني الدولي الراهن يعاني من التجزئة وغياب تعريف وتشريع دوليين موحدين وملزمين للبيانات الشخصية، بما ينعكس على تباين مستويات الحماية بين الدول واتساع الفجوات التنظيمية التي تستغلها الجهات الفاعلة العابرة للحدود. كما يوضح أن التطور التقني—وخاصة الذكاء الاصطناعي وتحليل البيانات الضخمة والحوسبة السحابية وإنترنت الأشياء—فاقم المخاطر المرتبطة بجمع البيانات ومعالجتها ونقلها، وعمق الفجوة بين الواقع العملي وقدرة القواعد الدولية التقليدية على المواجهة. ويركز البحث كذلك على التحديات القانونية والمؤسسية، وفي مقدمتها ضعف المواءمة بين التشريعات الوطنية والمعايير الدولية، وتعقيدات التعاون القضائي وتبادل الأدلة الرقمية عبر الحدود، فضلاً عن قصور آليات الإنفاذ والرقابة الدولية وغياب سلطة إلزامية فعالة لمساءلة الدول والفاعلين من غير الدول، ولا سيما الشركات الرقمية الكبرى. ويخلص البحث إلى ضرورة تعزيز التعاون الدولي وبناء قدرات الدول النامية، والعمل نحو اتفاقية دولية شاملة وملزمة تتضمن معايير موحدة وآليات تنفيذ ورقابة مرنة وقابلة للتحديث، بما يحقق توازناً بين متطلبات الابتكار الرقمي وصون الحق في الخصوصية وحماية البيانات.

الكلمات المفتاحية: حماية البيانات الشخصية؛ القانون الدولي؛ الخصوصية الرقمية؛ الأمن السيبراني؛ الذكاء الاصطناعي؛ إنفاذ القواعد.

RESEARCH TITLE

Challenges Facing International Law in the Field of Personal Data Protection

Walid Farman Aboud¹, Prof. Dr. Musa Ibrahim²

¹ Researcher, Islamic University of Lebanon, Lebanon.

² Lecturer at the Islamic University of Lebanon.

HNSJ, 2026, 7(1); <https://doi.org/10.53796/hnsj71/71>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/71/71>

Received at 10/12/2025

Accepted at 17/12/2025

Published at 01/01/2026

Abstract

This study examines the challenges facing international law in protecting personal data amid rapid digital transformation and the cross-border nature of data flows. It highlights that the current international legal framework remains fragmented and lacks a unified, binding definition and comprehensive global regulation of personal data, resulting in uneven levels of protection and widening regulatory gaps that can be exploited by cross-border actors. The study also shows that fast-paced technological developments—particularly artificial intelligence, big data analytics, cloud computing, and the Internet of Things—have intensified risks related to data collection, processing, and transfer, thereby widening the gap between practical realities and the capacity of traditional international legal rules to keep pace. In addition, the study addresses legal and institutional challenges, most notably the lack of harmonization between national laws and international standards, the complexities of cross-border judicial cooperation and digital evidence sharing, and the shortcomings of international enforcement and oversight mechanisms. This is further compounded by the absence of an effective, binding accountability system for both states and non-state actors, especially major digital companies. The study concludes by emphasizing the need to strengthen international cooperation, build capacity in developing countries, and work toward a comprehensive and binding international agreement that establishes unified standards and flexible, updatable enforcement and monitoring mechanisms—balancing digital innovation with the protection of privacy and personal data.

Key Words: Personal data protection; International law; Digital privacy; Cybersecurity; Artificial intelligence; Enforcement mechanisms.

المقدمة

أصبحت البيانات الشخصية في العصر الرقمي مورداً استراتيجياً لا يقل أهمية عن الموارد الاقتصادية التقليدية لما تمثله من قيمة معلوماتية هائلة في مجالات الإدارة والاقتصاد والأمن والتكنولوجيا، ومع التوسع غير المسبوق في استخدام الإنترنت، ومنصات التواصل الاجتماعي، والتقنيات الحديثة كالدكاء الاصطناعي والحوسبة السحابية، باتت البيانات الشخصية عرضة لجملة متزايدة من المخاطر، سواء من حيث الجمع غير المشروع، أو المعالجة غير المشروعة، أو الاستغلال التجاري والسياسي غير المنضبط.

وفي هذا السياق، يواجه القانون الدولي تحدياً حقيقياً في توفير حماية فعالة للبيانات الشخصية، لاسيما في ظل الطبيعة العابرة للحدود لتدفقات البيانات، وتباين النظم القانونية الوطنية واختلاف مستوى الالتزام الدولي بمعايير الخصوصية، فبينما تسعى بعض الدول إلى تكريس حماية صارمة للبيانات، تتبنى دول أخرى مقاربات أقل تشدداً، الأمر الذي يفرز فجوة تنظيمية تضعف من فاعلية الحماية الدولية.

كما أن التطور التقني المتسارع يفوق في كثير من الأحيان قدرة القواعد القانونية الدولية على المواكبة، مما يخلق حالة من عدم التوازن بين الابتكار التكنولوجي ومتطلبات حماية الحقوق الأساسية للأفراد وعلى رأسها الحق في الخصوصية وحماية البيانات، ومن هنا تبرز أهمية دراسة التحديات التي تواجه القانون الدولي في هذا المجال، وتحليل أبعادها القانونية والتنظيمية، وصولاً إلى استجلاء مدى قدرة النظام القانوني الدولي على الاستجابة لهذه التحولات.

أولاً- أهمية الدراسة

تتبع أهمية هذا الموضوع من كونه يتصل اتصالاً مباشراً بحماية أحد الحقوق الأساسية للإنسان، وهو الحق في الخصوصية، الذي يشكل ركيزة جوهرية من ركائز الكرامة الإنسانية في المجتمعات المعاصرة. كما تتجلى أهميته في كونه يعالج إشكالية قانونية دولية حديثة ومتجددة، تتقاطع فيها اعتبارات السيادة الوطنية مع متطلبات التعاون الدولي.

وتزداد أهمية البحث بالنظر إلى تصاعد الانتهاكات المرتبطة بالبيانات الشخصية، سواء من قبل شركات عابرة للحدود أو جهات حكومية، في ظل ضعف آليات الرقابة والمساءلة الدولية. كما يكتسب الموضوع بعداً عملياً، لارتباطه الوثيق بالتجارة الإلكترونية، والاقتصاد الرقمي، والأمن السيبراني، الأمر الذي يجعل من حماية البيانات مسألة تتجاوز الإطار القانوني للبحث إلى أبعاد اقتصادية وسياسية وأمنية.

ثانياً- أهداف الدراسة

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

1. بيان الإطار المفاهيمي والقانوني لحماية البيانات الشخصية في القانون الدولي.
2. تحليل أبرز التحديات القانونية والتقنية التي تواجه حماية البيانات على المستوى الدولي.
3. إبراز أوجه القصور في القواعد والاتفاقيات الدولية القائمة ذات الصلة بحماية البيانات.
4. تقييم مدى فاعلية التعاون الدولي في مجال حماية البيانات الشخصية.

ثالثاً- إشكالية الدراسة

تتمحور إشكالية البحث حول مدى قدرة القانون الدولي، بصوره التقليدية والحديثة على توفير حماية فعالة وشاملة للبيانات الشخصية في بيئة رقمية عابرة للحدود، في ظل غياب إطار دولي موحد وملزم وتباين التشريعات الوطنية، وتفاوت مستويات التطور التكنولوجي بين الدول.

ويتفرع عن هذه الإشكالية تساؤل جوهري مفاده: هل يشكل النظام القانوني الدولي القائم أداة كافية لمواجهة التحديات التقنية والتنظيمية المرتبطة بحماية البيانات، أم أن هذا النظام لا يزال قاصراً عن مواكبة التحولات الرقمية المتسارعة؟

رابعاً_ منهج الدراسة

يعتمد البحث على المنهج التحليلي من خلال تحليل النصوص والاتفاقيات الدولية ذات الصلة بحماية البيانات، وبيان مضمونها وحدود فاعليتها كما يوظف المنهج الوصفي لعرض واقع حماية البيانات في البيئة الرقمية، ورصد أبرز التحديات العملية التي تواجه القانون الدولي في هذا المجال

ويُستعان كذلك بالمنهج المقارن عند الاقتضاء، من خلال مقارنة بعض التجارب الدولية والإقليمية في تنظيم حماية البيانات، بهدف استخلاص النتائج وتحديد أفضل الممارسات التي يمكن أن تسهم في تعزيز الإطار القانوني الدولي.

خامساً_ خطة الدراسة

المطلب الأول: التحديات التقنية والهيكلية لحماية البيانات.

الفرع الأول: ضعف البنية أمام التطور التكنولوجي السريع.

الفرع الثاني: غياب التكيف القانوني والتشريعي الموحد للبيانات الشخصية في الاتفاقيات الدولية.

المطلب الثاني: التحديات القانونية والمؤسسية لحماية البيانات.

الفرع الأول غياب المواءمة بين التشريعات الوطنية والمعايير الدولية.

الفرع الثاني قصور آليات الإنفاذ الدولية.

المطلب الأول

التحديات التقنية والهيكلية لحماية البيانات

تواجه حماية البيانات الشخصية في العصر الرقمي جملة من التحديات التقنية والهيكلية التي تعقد جهود الدول والمنظمات في تأمين الخصوصية الرقمية، فالتطور التكنولوجي المتسارع، وتعدد أدوات المعالجة والتخزين، وانتشار الذكاء الاصطناعي، قد جعل من البيانات هدفاً ثميناً يسهل اختراقه أو إساءة استخدامه، كما أن غياب بنى تحتية رقمية متكاملة، وتفاوت مستويات الأمن السيبراني بين الدول يزيد من هشاشة منظومات الحماية القائمة، ومن هنا يطرح هذا المطلب لبحث أبرز التحديات التقنية التي تواجه حماية البيانات إلى جانب الإشكاليات الهيكلية التي تحد من فعالية الأطر القانونية والمؤسسية في التصدي للانتهاكات الرقمية. بناء على ذلك سوف نقوم بتقسيم المطلب إلى فرعين، سوف نتحدث في الفرع الأول عن ضعف البنية أمام التطور التكنولوجي السريع، أما في الفرع الثاني سوف نتحدث عن غياب التكيف القانوني والتشريعي الموحد للبيانات الشخصية في الاتفاقيات الدولية.

الفرع الأول

ضعف البنية التقنية أمام التطور التكنولوجي السريع

يعد التطور التكنولوجي المتسارع أحد أبرز السمات المميزة للعصر الرقمي، إذ بات يشكل محورياً رئيسياً في حياة الأفراد والدول على حد سواء غير أن هذا التطور على الرغم مما يحمله من فرص للنمو والابتكار قد خلق تحديات قانونية هائلة

تتعلق بحماية البيانات الشخصية، وبخاصة في ظل ضعف الإطار القانوني الدولي القادر على مواكبة هذا التغير التقني الهائل، فالفضاء السيبراني يتطور بسرعة تفوق قدرة الأنظمة القانونية التقليدية على التكيف معه ما أوجد فجوة زمنية وتشريعية بين الواقع التقني والمقتضيات القانونية، وأضعف فعالية الحماية الدولية للبيانات الشخصية⁽¹⁾، وعليه يمكننا بيان أبرز أسباب ضعف البنية التقنية وانتشار الاعتداء على البيانات بوجه خاص وعلى النحو الآتي:

أولاً- تمويل أفعال الاعتداء السيبراني

إن الباعث على ارتكاب أغلب الجرائم يكون مالياً محضاً بالدرجة الأساس، لذلك تتطلب عملية مكافحة الاعتداء على الأمن السيبراني بشكل خاص منع المنظمات الاجرامية من امتلاك الوسائل اللازمة لتنفيذ عملياتها، وكذلك منعها من الحصول على مكان آمن لتنظيم عناصرها والتخطيط لعملياتها واتخاذ إجراءات إدارية وقانونية لمنعها من الحصول على التمويل اللازم، علاوة على عدم تمكنها من امتلاك الوسائل والأدوات والأسلحة التي تستخدمها في عملياتها ضد المدنيين الأمنيين والمؤسسات الوطنية ويحصل المجرمون على الدعم المالي بطرائق مختلفة سواءً بطريقة مباشرة أو غير مباشرة عن طريق منظمات ذات أهداف خيرية أو اجتماعية أو ثقافية أو تدعي ذلك أو عن طريق العمل في أنشطة غير مشروعة، كالإتجار بالمخدرات أو السلاح أو ابتزاز الأموال⁽²⁾.

في الحقيقة أن أسباب انتشار الاعتداء على الأمن السيبراني في العالم كثيرة ومتعددة، إلا أن العامل الرئيس الذي يقف وراء ارتكاب هذه الجرائم ويسهم في تجنيد الإرهابيين وكذلك في عمليات شراء وتوزيع الأسلحة التي تستعمل في الجرائم الإرهابية وإيواء الإرهابيين فإن كل ذلك يستند إلى عملية التمويل الذي تحصل عليه الجماعات الاجرامية، ولاسيما وان المنظمات الإرهابية أصبحت تدرك أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تستطيع أن تؤدي دوراً في التمويل والتجنيد وتعكف الكثير من هذه المنظمات على توسيع نطاق الاستفادة القصوى من هذه التكنولوجيا الأمر الذي يؤكد أن القضاء على التمويل وحرمان الجماعات الاجرامية من الحصول عليه، يؤدي في نهاية المطاف إلى القضاء على الجرائم السيبرانية أو في أقل تقدير الحد منها بشكل كبير جداً، إذ إن ذلك قد دفع الكثير من الدول التي تحارب هذه الاعتداءات باتخاذ قرارات بشأن تجفيف منابع تمويله، وإذا كان هذا الأمر سهلاً لتجفيف منابع الاعتداء على الأمن السيبراني الظاهرة، إلا إن الأمر يبدو صعباً بالنسبة لتمويل الجريمة السيبرانية عن طريق مصادر التمويل غير الظاهرة، إذ أن التمويل يتم بواسطة غسيل الأموال القذرة بشكل مصدراً خفياً للتمويل لتلك الجرائم.

ثانياً- ضعف بنية الشبكات المعلوماتية وقابليتها للاختراق

التطور التكنولوجي ذاته يفرز باستمرار أدوات وأساليب جديدة لمعالجة البيانات تفوق ما يمكن أن تنتبأ به التشريعات القائمة، فظهور تقنيات الذكاء الاصطناعي، والتعلم الآلي، وإنترنت الأشياء، والتعرف البيومتري، أدى إلى بروز أنواع جديدة من المخاطر على الخصوصية الفردية، مثل التتبع الذكي والمراقبة المستمرة وتحليل السلوك البشري عبر البيانات الضخمة، هذه الظواهر التقنية جعلت النصوص القانونية التقليدية التي صيغت في عصر مختلف عاجزة عن مواجهة التحديات المستحدثة أو تنظيمها تنظيمياً فعالاً، إذ غالباً ما تركز القوانين على جمع البيانات ومعالجتها من قبل جهات محددة في حين أن التقنيات الحديثة تجعل عملية جمع البيانات عملية لامركزية ومتداخلة الأطراف بشكل معقد، وإن شبكة المعلومات مصممة في الأصل بشكل مفتوح من دون قيود أو حواجز أمنية عليها رغبة في التوسع وتسهيل دخول

(1) أسماء الحسين، أسباب الإرهاب والعنف والتطرف، دون دار نشر، الرياض، 2014، ص 64.

(2) أمير فرج يوسف، جريمة مكافحة الإرهاب الإلكتروني، دار الكتب والدراسات العربية، مصر، 2016، ص 285.

المستخدمين وتحتوي الأنظمة الإلكترونية والشبكات المعلوماتية على شفرات معلوماتية ويمكن للمنظمات الإجرامية استغلال هذه الثغرات في التسلل إلى البنى المعلوماتية التحتية وممارسة العمليات التخريبية⁽³⁾.

ثالثاً_ غياب الحدود الجغرافية وتدني مستوى المخاطرة:

إن السمة العالمية لشبكات المعلوماتية فضلاً عن عدم وضوح الهوية الرقمية للمستخدم وأنها مفتوحة وتعد فرصة مناسبة للمجرمين السيبرانيين، حيث يستطيع محترف الحاسوب أن يقدم نفسه بالهوية والصفة التي يرغب بها أو يتخفى تحت شخصية وهمية، ويطلق على نفسه ألقاباً أو أسماء مستعارة ويؤيدها بأدلة ملموسة كالصور أو بعض المعلومات الصحيحة ليثبت جديته، ومن ثم يشن هجومه الإلكتروني وهو في منزله من دون مخاطرة مباشرة وبعيداً عن أعين الناظرين⁽⁴⁾، وتأسيساً على ما تقدم نستطيع القول إن غياب الحدود المكانية في الشبكة المعلوماتية وعدم وضوح الهوية الرقمية للمستخدم المستوطن في بيئته غير المقفلة والمفتوحة كل هذا يشكل فرصة كبيرة ومناسبة للمجرمين لتحقيق مآربهم.

رابعاً_ سهولة الاستخدام وقلة التكاليف

إن السمة العالمية لشبكات المعلومات تتمثل في كونها وسيلة سهلة الاستعمال طيعة للانقياد قليلة الكلفة لا تستغرق وقتاً وجهداً كبيراً، مما هيا لمرتكبي الاعتداء على الأمن السيبراني فهي فرصة ثمينة للوصول إلى أهدافهم غير المشروعة ومن دون الحاجة إلى مصادر تمويل ضخمة فالقيام بشن اعتداء سيبراني لا يتطلب أكثر من جهاز حاسب آلي متصل بالشبكة المعلوماتية ومزود بالبرامج اللازمة⁽⁵⁾.

خامساً_ صعوبة اكتشاف وإثبات الاعتداء على الأمن السيبراني

في كثير من أنواع الجرائم المعلوماتية لا يعلم بوقوع الجريمة أصلاً ولا سيما في مجال جرائم الاختراق، وهذا يساعد مرتكبها على الحركة بحرية داخل المواقع التي يستهدفها قبل أن ينفذ جريمته، كما أن صعوبة الإثبات تعد من أقوى الدوافع المساعدة على ارتكاب الاعتداء على الأمن السيبراني، لأنها تعطي المجرم أملاً في الإفلات من العقوبة⁽⁶⁾.

سادساً_ الفراغ التنظيمي والقانوني وغياب جهة السيطرة والمراقبة على الشبكات المعلوماتية:

كما إن التفاوت الكبير بين الدول في القدرات التقنية والتنظيمية يعمق من هذا الضعف البنيوي فبينما تمتلك الدول المتقدمة أطر حماية قوية مثل اللائحة العامة لحماية البيانات في الاتحاد الأوروبي (GDPR)، تعاني غالبية الدول النامية من غياب تشريعات متخصصة، أو من ضعف في تطبيقها الفعلي بسبب نقص الكوادر الفنية والقضائية القادرة على فهم القضايا التقنية المعقدة وهذا التباين يخلق بيئة غير متكافئة تتيح للشركات العابرة للحدود أن تستغل الثغرات القانونية في بعض الدول لنقل البيانات إلى مناطق ذات حماية ضعيفة، بما يعرف بظاهرة "الملاذات الرقمية"، الأمر الذي يقوض فعالية أي جهود دولية لتحقيق حماية متجانسة.

سابعاً: أسباب أخرى تمثلت بالآتي:

1- غياب دور البيت والمدرسة في الرقابة على عموم أفراد العائلة ما يفسح المجال أمامهم في استعمال هذه التكنولوجيا استعمالاً خاطئاً، أو تمادي الطالب في استعمال التقنية استخداماً سيئاً.

(3) عفيفي كامل عفيفي، بدائل الكمبيوتر وحقوق المؤلف والمصنفات الفنية، دار الثقافة، عمان، 1999، ص 83.

(4) علي عدنان الفيل، الإجرام الإلكتروني، منشورات زين الحقوقية، بيروت، 2011، ص 72.

(5) مرعي علي الرميحي، الحرب السيبرانية ومتطلبات الأمن القومي الجديدة، هاتريك للنشر والتوزيع، اربيل، 2025، ص 30.

(6) علي عدنان الفيل، الإجرام الإلكتروني، مرجع سابق، ص 73.

- 2 - الغلو والتشدد في بعض أمور الدين فالبعض ومن الشباب الذين يستعملون الشبكة العالمية للمعلومات من الشباب يرون أنهم أعلم من غيرهم وإن بعض العلماء على ضلالة، ما يتطلب محاربة آرائهم تقنياً⁽⁷⁾.
- 3 - الفراغ الذي يشكل سبباً رئيساً يدفع الشباب للجوء إلى استعمال هذه التكنولوجيا، ما يجعله عرضة للوقوع في مصائد الجماعات الإجرامية بسبب مواقع التواصل الاجتماعي.

الفرع الثاني

غياب التكييف القانوني والتشريعي الموحد للبيانات الشخصية

لابد من الإقرار بأن النقاش حول التكييف القانوني والتشريعي للبيانات الشخصية على مستوى الاتفاقيات الدولية يعكس صراعاً بين رؤى قانونية وفلسفات سيادية واقتصادية متباينة، وهو في جوهره صراع بين سرعة تحول الواقع التقني وبطء تراكم الإرادة القانونية الدولية، وإن غياب تكييف موحد لا يقتصر على فروق تعريفية مجردة بل يمتد إلى أطر القيم والمبادئ التي تنطلق منها الأنظمة القانونية: هل تعامل البيانات كامتداد للخصوصية والكرامة الإنسانية أم كمورد اقتصادي يخضع لمنطق السوق؟ هل تعتبرها الدولة عنصراً من عناصر سيادتها التي يجب حمايتها أو عائداً تجارياً قابلاً للتداول؟ هذه الخلافات الجوهرية تنتج عنها نتائج عملية حاسمة على مستوى صياغة النصوص، وتحديد الاختصاصات، ووضع آليات إنفاذ فعالة، كما تؤثر على قدرة الأفراد على نيل الحماية الواجبة لحقوقهم الرقمية، في ضوء ذلك يكتسب هذا الفرع أهمية مزدوجة: فهو لا يهدف فقط إلى رصد الفجوات المعيارية بل إلى تحليل الجذور الفكرية والسياسية لتلك الفجوات وتبيان انعكاسها العملي على الاتفاقيات الدولية وفاعلية تطبيقها.

أولاً- غياب التكييف القانوني الموحد للبيانات الشخصية

يعد غياب التكييف القانوني الموحد للبيانات الشخصية أحد أبرز مظاهر الاضطراب المعياري في النظام القانوني الدولي، وأحد أهم العوامل التي تضعف فعالية الحماية المقررة لهذا الحق في مواجهة التهديدات السيبرانية المتزايدة، فبينما باتت البيانات الشخصية تمثل جوهر الوجود الرقمي للفرد في العصر الحديث، لا يزال المجتمع الدولي يفتقر إلى تعريف جامع وملزم يحدد طبيعتها القانونية، وما إذا كانت تعد حقاً من حقوق الإنسان أم مصلحة اقتصادية أم مورداً سيادياً، هذا الغموض المفاهيمي أفرز تبايناً واسعاً في التوجهات الدولية، وأدى إلى تضارب التشريعات الوطنية والإقليمية، وإلى هشاشة البنية القانونية التي يفترض أن تحمي الخصوصية الرقمية على المستوى العالمي⁽⁸⁾.

وقد أدى هذا الاختلاف في المنطلقات إلى تباين كبير في التكييف القانوني للبيانات عبر الاتفاقيات الدولية والإقليمية، فالاتحاد الأوروبي على سبيل المثال من خلال لائحته العامة لحماية البيانات (GDPR) يعامل البيانات الشخصية باعتبارها حقاً أساسياً غير قابل للتصرف يقتضي موافقة صريحة من الفرد على معالجتها، ويضع قيوداً صارمة على نقلها إلى دول لا توفر حماية كافية، في المقابل تتبنى الولايات المتحدة نهجاً قطاعياً يعتمد على تنظيم خصوصية البيانات في مجالات محددة (كالصحة أو الاتصالات أو الخدمات المالية)، دون وجود تشريع شامل أو مبدأ عام لحماية البيانات، وهو ما يعكس اختلاف التكييف القانوني من حق إنساني إلى مصلحة تنظيمية⁽⁹⁾.

أما على المستوى الدولي فإن معظم الاتفاقيات المتعددة الأطراف لم تدرج مفهوماً موحداً للبيانات الشخصية، فعلى سبيل

⁽⁷⁾ بهاء عدنان السعبري، أليات ومسارات التمدد الجيو- استراتيجي للإرهاب العابر للحدود، مجلة السياسة الدولية، العدد 214، مؤسسة الاهرام، القاهرة، 2018، ص 46.

⁽⁸⁾ لبنى خميس مهدي وتغريد صفاء، اثر السيبرانية في تطور القوة، مجلة حمورابي، العدد 34، مركز حمورابي للبحوث والدراسات الاستراتيجية، بغداد، 2020، ص 150.

⁽⁹⁾ أحمد علو، الحروب السيبرانية والعنف الرقمي واقع عالمي جديد، مجلة الجيش، العدد 402، قيادة الجيش اللبناني، بيروت، 2018، ص 185-186.

المثال لم تتضمن اتفاقية بودابست لمكافحة الجريمة السيبرانية لعام 2001 تعريفاً واضحاً للبيانات الشخصية أو لحدود حمايتها بل ركزت على تجريم الأفعال السيبرانية كاختراق النظم أو إساءة استخدام الأجهزة، مما جعلها غير كافية لتأسيس التزامات إيجابية بحماية الخصوصية الرقمية، كذلك لم تتضمن اتفاقيات منظمة التجارة العالمية المتعلقة بالتجارة الإلكترونية إطاراً واضحاً لحماية البيانات، بل تركت الأمر لاتفاقات لاحقة أو لمبادئ توجيهية طوعية صادرة عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) وهي مبادئ غير ملزمة من الناحية القانونية⁽¹⁰⁾.

ويضاف إلى ذلك أن التكييف القانوني للبيانات يتأثر بتباين فلسفات الدول حول السيادة الرقمية، فبعض الدول لاسيما في آسيا وروسيا والصين تعتبر البيانات الشخصية جزءاً من السيادة المعلوماتية للدولة، وتفرض قيوداً على خروجها إلى الخارج باعتبارها مورداً استراتيجياً يجب الحفاظ عليه داخل الإقليم الوطني، بينما تنظر دول أخرى إلى البيانات على أنها عنصر من عناصر التدفق الحر للمعلومات الذي يجب ألا يقيد لأن تقييده يمس حرية الإنترنت والتجارة الدولية، هذا التضارب في الرؤى يؤدي إلى تعارض بين القوانين الوطنية وإلى صعوبات في إنفاذ الأحكام القضائية أو في تنفيذ قرارات الحماية عبر الحدود⁽¹¹⁾.

ومن زاوية فقهية يظهر هذا التشتت القانوني غياب مقاربة دولية متكاملة تربط بين البعد الإنساني والاقتصادي للبيانات الشخصية، فالتعامل مع البيانات كحق إنساني بحث يجعلها خاضعة لمعايير حقوق الإنسان التقليدية التي تركز على الدولة كفاعل رئيسي في حين أن أغلب الانتهاكات المعاصرة ترتكبها شركات خاصة أو منصات رقمية عملاقة تتجاوز سيطرة الدول، وفي المقابل فإن التعامل مع البيانات كسلعة اقتصادية بحتة يفرغها من مضمونها الحقوقي ويحول الإنسان إلى مجرد مستهلك رقمي دون ضمانات حقيقية، ومن هنا تبرز الحاجة إلى صياغة تكييف قانوني جديد للبيانات الشخصية يقوم على مفهوم الحق في السيطرة على البيانات أي الجمع بين الملكية القانونية والخصوصية الإنسانية ضمن إطار واحد متكامل⁽¹²⁾.

ثانياً_ غياب التكييف التشريعي الموحد للبيانات الشخصية

إن غياب تشريع دولي موحد لحماية البيانات الشخصية يعد من أبرز مظاهر الضعف في النظام القانوني الدولي المعاصر في مواجهة التحديات الرقمية المتصاعدة، فبرغم الأهمية الجوهرية التي باتت تكتسبها البيانات في العصر الحديث سواء على المستوى الاقتصادي أو الأمني أو الاجتماعي، فإن المجتمع الدولي لم يتمكن حتى الآن من صياغة اتفاقية عالمية ملزمة تنظم بصورة شاملة ومتكاملة عمليات جمع البيانات الشخصية ومعالجتها ونقلها واستخدامها، هذا الفراغ التشريعي الدولي ترك الباب مفتوحاً أمام الدول لتبني مقاربات تشريعية متباينة، تتأرجح بين الحماية الصارمة والانفتاح اللامحدود، مما أدى إلى تضارب في المعايير، وإلى تقويض فعالية الجهود الرامية إلى حماية الحق في الخصوصية الرقمية على المستوى الكوني.

ورغم تعدد المبادرات الدولية فإنها لا ترقى إلى مستوى الالتزام القانوني الملزم، فمبادئ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بشأن حماية الخصوصية الصادرة في عام 1980 والمحدثة في 2013 وإن كانت تمثل مرجعاً دولياً مهماً إلا أنها ذات

(10) Nikola Brzica, Understanding Contemporary Asymmetric Threats, Croatian International Relations Review, Vol 24, (NO 83), Institute for Development and International Relations (IRMO), Zagreb, 2018, pp 40-43

(11) ادمام شهرزاد، الطبيعة اللاتماثلية للتهديدات الأمنية الجديدة، مجلة الندوة للدراسات القانونية، العدد 1، الجزائر، 2013، ص 53.

(12) غادة محمد عامر، تطور الصراع الدولي وفق التقدم التكنولوجي وظهور الحروب اللاتماثلية (الحروب الغير نمطية)، مجلة الدراسات الاستراتيجية والعسكرية، العدد 8، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين، ص 40.

طابع إرشادي، ترك تطبيقها لتقدير الدول الأعضاء وكذلك اتفاقية مجلس أوروبا رقم (108) لعام 1981 الخاصة بحماية الأفراد تجاه المعالجة الآلية للبيانات الشخصية، رغم أنها تعد أول صك دولي في هذا المجال فإن نطاقها الإقليمي ومرونتها المفرطة جعلها غير كافية لمواكبة التطور التكنولوجي السريع أو لتغطية الطابع العابر للحدود الذي يميز الفضاء السيبراني⁽¹³⁾.

وفي مقابل ذلك لا يوجد تحت مظلة الأمم المتحدة حتى الآن أي اتفاق شامل أو معاهدة دولية خاصة بحماية البيانات الشخصية على الرغم من أن الجمعية العامة أقرت في قراراتها المتعددة أهمية الحق في الخصوصية في العصر الرقمي، فالمبادرات التي أطلقتها مؤسسات الأمم المتحدة بقيت في مستوى البيانات التوجيهية والتوصيات غير الملزمة دون أن تتحول إلى قواعد قانونية ذات قوة تنفيذية ويرجع هذا الفشل في جانب كبير منه إلى تباين الرؤى بين الكتل الجيوسياسية المختلفة: فالاتحاد الأوروبي يدفع باتجاه نهج قائم على حماية الحقوق الأساسية، بينما تميل الولايات المتحدة إلى نموذج يعتمد على التنظيم الذاتي للشركات في حين تركز الصين وروسيا على مبدأ السيادة الرقمية وسيطرة الدولة على تدفق البيانات داخل حدودها، وهذه التباينات الجوهرية جعلت من المستحيل حتى الآن إيجاد أرضية مشتركة يمكن أن تؤسس لمعاهدة دولية موحدة⁽¹⁴⁾.

وتبرز خطورة هذا الغياب في كونه يخلق بيئة قانونية مضطربة وغير متكافئة، إذ تخضع البيانات التي ينتجها الأفراد لأنظمة حماية متفاوتة تبعاً لمكان تواجدهم أو لطبيعة الدولة التي تستضيف الخوادم التي تخزن فيها تلك البيانات. فعلى سبيل المثال، قد يتمتع المواطن الأوروبي بحماية قانونية واسعة بموجب لائحة حماية البيانات العامة (GDPR)، بينما يفقر المواطن في كثير من دول العالم النامي إلى أي حماية قانونية فعالة من المراقبة أو الاستغلال التجاري لمعلوماته الشخصية هذا التفاوت لا يخل فقط بمبدأ المساواة بين الأفراد في التمتع بالحقوق الرقمية، بل يؤدي أيضاً إلى نشوء ما يعرف بالاستعمار الرقمي، حيث تصبح الدول الضعيفة تابعة رقمياً لتلك التي تملك التشريعات الأكثر نفوذاً والأدوات التقنية الأقوى⁽¹⁵⁾.

كما أن غياب التشريع الدولي الموحد يجعل من الصعب تحديد المسؤولية القانونية في حالة انتهاك البيانات عبر الحدود، إذ تتعدد الاختصاصات القضائية وتتنازع القوانين الوطنية، مما يفتح المجال أمام الإفلات من المساءلة، فالشركات العابرة للحدود تستغل هذا الفراغ لتفادي المحاسبة عبر تسجيل مقارها في دول ذات تشريعات متساهلة أو غير مفعلة هذا الواقع يقوض أسس العدالة الرقمية ويجعل الأفراد الطرف الأضعف في معادلة تتحكم فيها القوى الاقتصادية الكبرى⁽¹⁶⁾.

ولا يمكن إغفال البعد التكنولوجي في تفسير هذا الضعف التشريعي الدولي، إذ أن وتيرة الابتكار التقني تتجاوز قدرة المشرعين على مواكبتها، فكلما حاول المجتمع الدولي وضع قواعد تنظم جمع البيانات واستخدامها ظهرت تقنيات جديدة مثل الذكاء الاصطناعي التحويلي أو تقنيات تحليل البيانات الضخمة، أو تطبيقات التعرف على الوجه تجعل الأطر القانونية المقترحة غير كافية أو متقدمة بسرعة، هذه السرعة الهائلة في التحول الرقمي تجعل من التشريع الدولي عملية معقدة تحتاج إلى مرونة عالية وتوافق سياسي عميق، وهو ما لا يتوفر حتى الآن⁽¹⁷⁾.

(13) بلال وليد مجيد السامرائي، الأمن السيبراني - دراسة مقارنة بين القانون والشريعة القانونية، دار هاتريك للنشر والتوزيع، اربيل، 2025، ص 90.

(14) ايهاب خليفة، الحالة السيبرانية في نظريات العلاقات الدولية: الحاجة الى مراجعة جديدة، بقلم خبير، العدد (23)، مركز المعلومات واتخاذ القرار، القاهرة، 2021، ص 7-9.

(15) صباح نوري علوان وصلاح حسن الربيعي، إستراتيجية حروب التحرير الوطنية، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، 2015، ص 177.

(16) مصطفى موسى محمد، أثر بناء الدولة على التهديدات الأمنية اللاتماثلية في منطقة الساحل والصحراء، مجلة دفاتر السياسة والقانون، المجلد (12)، العدد (1)، الجزائر، 2020، ص 4-5.

(17) كريمة عباسي، التفكير الاستراتيجي الإيراني في ظل التهديدات اللامتماثلة لفترة ما بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر 2001، أطروحة دكتوراه، جامعة لحاج لخضر، الجزائر، 2019، ص 97.

من ثم فإن غياب تشريع دولي موحد لحماية البيانات الشخصية لا يمثل مجرد قصور قانوني، بل هو انعكاس لفشل النظام الدولي في إعادة تعريف مسؤولياته في العصر الرقمي، فالبيانات لم تعد مجرد معلومات تقنية، بل أصبحت عنصراً من عناصر السيادة ووسيلة من وسائل السيطرة والتأثير لذا فإن الحاجة إلى معاهدة دولية شاملة باتت ضرورة وليست ترفاً، بحيث تضع مبادئ واضحة تنظم جمع البيانات ومعالجتها، وتلزم الدول والشركات باحترام معايير موحدة للحماية، وتنشئ آلية دولية للمساءلة والرقابة، فبدون مثل هذا الإطار، سيظل العالم يعيش حالة من اللاتساق القانوني التي تهدد استقرار النظام الدولي الرقمي، وتترك الأفراد عرضة لانتهاكات مستمرة في فضاء سيبراني بلا حدود ولا ضوابط.

المطلب الثاني

التحديات القانونية والمؤسسية لحماية البيانات

رغم الجهود المتزايدة على المستويين الوطني والدولي لوضع أطر قانونية لحماية البيانات الشخصية لا تزال هناك فجوات تشريعية ومؤسسية تحول دون تحقيق حماية فعالة وشاملة للقوانين القائمة غالباً ما تعجز عن مواكبة التطورات التكنولوجية السريعة، كما أن غياب التنسيق بين التشريعات الوطنية والمعايير الدولية يؤدي إلى تضارب في التطبيق ويضعف فعالية الإنفاذ، إضافة إلى ذلك تعاني العديد من الدول من ضعف المؤسسات المختصة بمراقبة تطبيق قواعد حماية البيانات وغياب آليات رقابة مستقلة قادرة على المساءلة، لذا سوف نقوم بتقسيم المطلب إلى فرعين، سوف نتحدث في الفرع الأول عن غياب المواءمة بين التشريعات الوطنية والمعايير الدولية، أما في الفرع الثاني سوف نتحدث عن قصور آليات الإنفاذ الدولية.

الفرع الأول

غياب المواءمة بين التشريعات الوطنية والمعايير الدولية

لتمكين أجهزة إنفاذ القانون من جمع الأدلة على الصعيد العالمي تعتبر المواءمة بين القوانين الإجرائية مطلباً ثانياً ضرورياً للتعاون الدولي الفعال ومن المهم التمييز بين المبادئ والإجراءات في مناسبة مناقشة تحديث التشريعات الإجرائية، فقاموس ويبستر يعرف المبدأ بأنه: شامل وقانون أساسي أو النظرية أو الافتراض أو القاعد، أما الإجراء فهو طريقه خاصة لإنجازه ومن هنا يمكن فهم الفرق بأن المبدأ هو حقيقة أساسية تحكم مسعى محدد والإجراء هو طريقة لإنجاز شيء ما⁽¹⁸⁾.

وتعد إشكالية التعاون القضائي العابر للحدود في الجرائم السيبرانية من أكثر التحديات القانونية تعقيداً في العصر الرقمي، إذ تمثل العقبة الجوهرية أمام تحقيق العدالة في بيئة تتسم باللاحدود، وبقدرة الفاعلين على ارتكاب أفعال غير مشروعة تمتد آثارها عبر دول متعددة في لحظات معدودة إن الجرائم السيبرانية وفي مقدمتها انتهاكات البيانات الشخصية لا تعترف بالمكان ولا بالزمن، فهي تنفذ من خلال شبكات دولية متداخلة، وتدار أحياناً من مناطق لا تخضع لأي رقابة قانونية فعالة، مما يجعل التعاون القضائي بين الدول أمراً ضرورياً ولكنه في الوقت ذاته بالغ الصعوبة من الناحية العملية والقانونية⁽¹⁹⁾.

تكمّن جوهر الإشكالية في الطبيعة العابرة للحدود للجريمة السيبرانية، التي تجعل تحديد الدولة المختصة بالتحقيق أو بالملاحقة أو بتنفيذ العقوبة مسألة معقدة، ففي الكثير من الحالات، يكون الفاعل في دولة، والحوادم التي نفذت عبرها الجريمة في دولة ثانية، بينما توجد الضحية في دولة ثالثة، هذا التوزع الجغرافي للركن المادي للجريمة يجعل القواعد

(18) كيفن كاردويل وآخرون، الجرائم الإلكترونية والطب الشرعي الرقمي، نشرته سبرينغر، نيويورك، 2007، ص 54.

(19) عواطف محمد عثمان عبد الحليم، "جرائم المعلوماتية، تعريفها، صورها، جهود مكافحتها دولياً، وإقليمياً، ووطنياً"، مجلة العدل، العدد الرابع والعشرون،

السنة العاشرة، 2011، ص 69.

التقليدية للاختصاص القضائي القائم على مبدأ الإقليمية عاجزة عن الإحاطة بهذه الوقائع، كما أن مبدأ الشخصية سواء الإيجابي أو السلبي لا يكفي وحده لتغطية الأبعاد التقنية المتشابكة لهذه الجرائم التي تتم أحياناً عبر وسطاء أو برمجيات ذاتية التنفيذ يصعب تتبع مصدرها الحقيقي⁽²⁰⁾.

ومن ناحية أخرى فإن التعاون القضائي الدولي في هذا المجال يصطدم بعوائق سياسية وتشريعية عديدة، أبرزها اختلاف النظم القانونية بين الدول وتباين تعريفات الجريمة السيبرانية ذاتها، فما يعد انتهاكاً للبيانات الشخصية في دولة ما قد لا يعتبر كذلك في دولة أخرى تختلف في فلسفة الحماية أو في حدود الحرية المعلوماتية التي تعترف بها، هذا التباين يعرقل تنفيذ طلبات تسليم المجرمين أو تبادل الأدلة الرقمية، إذ تتردد الدول في الاستجابة لطلبات المساعدة القضائية التي تتعلق بأفعال غير مجرمة في تشريعاتها الداخلية، تطبيقاً لمبدأ "ازدواج التجريم"⁽²¹⁾.

إن التفاوت في المقاربات التشريعية بين الدول يعزى في جوهره إلى اختلاف الأولويات السياسية والاقتصادية والثقافية، فبينما تتجه بعض الدول، مثل دول الاتحاد الأوروبي نحو إقرار معايير صارمة لحماية البيانات الشخصية استناداً إلى فلسفة تعتبر الخصوصية حقاً أساسياً من حقوق الإنسان تميل دول أخرى إلى تفضيل حرية تدفق البيانات وتعزيز الابتكار التكنولوجي ولو على حساب مستوى الحماية الممنوح للأفراد، وهذا التباين ينتج شبكة غير متجانسة من القواعد القانونية، تجعل من الصعب تحديد القانون الواجب التطبيق في حال وقوع انتهاك سيبراني عابر للحدود، أو عند نقل البيانات من دولة إلى أخرى ذات مستوى حماية مختلف⁽²²⁾.

وقد أدى هذا الانقسام إلى نشوء ما يمكن وصفه بتعدد أنظمة السيادة الرقمية، حيث تسعى كل دولة إلى فرض رؤيتها الخاصة حول تنظيم البيانات، مما يعرقل مساعي التعاون الدولي. فعلى سبيل المثال، تشترط اللائحة العامة لحماية البيانات في الاتحاد الأوروبي (GDPR) أن تلتزم الدول أو الكيانات التي تتلقى بيانات من الاتحاد الأوروبي بمعايير حماية تعادل مستواها، بينما تفقر الكثير من الدول النامية إلى تشريعات مماثلة أو إلى القدرات المؤسسية اللازمة لتطبيقها ونتيجة لذلك يصبح نقل البيانات إلى تلك الدول مقيداً، مما يخلق فجوة رقمية جديدة بين الشمال والجنوب العالمي، ويجعل من حماية البيانات أداةً للهيمنة القانونية بدلاً من أن تكون وسيلة لحماية الحقوق الفردية، وتتجلى الصعوبة كذلك في الجانب الإجرائي، إذ إن الأدلة في الجرائم السيبرانية ذات طبيعة رقمية متغيرة، يمكن محوها أو تعديلها بسهولة، ما يستدعي سرعة في التعاون القضائي لا تتناسب مع بطء الإجراءات التقليدية المعتمدة في تبادل المساعدة بين الدول، كما أن العديد من الدول تضع قيوداً على نقل البيانات الشخصية إلى الخارج لأسباب تتعلق بالسيادة أو بحماية الخصوصية الوطنية، وهو ما يتعارض مع متطلبات التحقيقات المشتركة التي تحتاج إلى الاطلاع على تلك البيانات لتحديد الجناة وإثبات التهمة⁽²³⁾.

كما أن غياب المواءمة بين التشريعات الوطنية والمعايير الدولية يفرز إشكاليات عملية في تنفيذ الالتزامات الدولية ذات الصلة بحقوق الإنسان، فالدول التي صادقت على العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية، مثلاً، تلتزم بحماية الحياة الخاصة، لكن دون وجود آليات داخلية فعالة أو قوانين وطنية منسجمة مع المعايير الدولية، تبقى هذه الالتزامات حبراً على ورق، إضافةً إلى ذلك فإن ضعف التنسيق بين الأجهزة الوطنية المسؤولة عن حماية البيانات يؤدي إلى تضارب في القرارات وتكرار في الإجراءات، مما يقلل من فعالية أنظمة الرقابة والمساءلة⁽²⁴⁾.

(20) محمود علي أحمد مدني، دور المحكمة الدستورية العليا في استجلاء المفاهيم الأساسية التي يقوم عليها النظام القانوني، أطروحة دكتوراه، حقوق حلوان، 2015، ص 349.

(21) محمود رجب فتح الله، الوسيط في الجرائم المعلوماتية، ط1، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2019، ص 187.

(22) راشد بن حمد البلوشي، التوقيع الإلكتروني-الحماية الجزائية المقررة له، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، 2018، ص 35.

(23) محمود رجب فتح الله، شرح قانون مكافحة جرائم تقنية المعلومات، مرجع سابق، ص 360.

(24) نصيف صفاء، التحديات الإجرائية المتصلة بالجرائم المعلوماتية، مجلة العلوم القانونية والسياسية، المجلد الخامس، العدد الثاني، جامعة ديالى، العراق، 2016، ص 23.

وتتجلى خطورة هذا الوضع في المجال السيبراني حيث تتجاوز الهجمات والاختراقات الإلكترونية الحدود الجغرافية بسهولة، بينما تظل الأطر القانونية حبيسة الإقليمية، فحين تخترق بيانات مواطن في دولة ما من خلال خوادم تقع في دولة أخرى، يصبح من الصعب تحديد الجهة المختصة بالتحقيق والمساءلة، خاصة إذا كانت تشريعات الدولتين مختلفة أو متعارضة في تعريف الانتهاك أو في شروط المسؤولية، وهذا التنازع التشريعي يخلق بيئة خصبة للإفلات من العقاب، ويفتح المجال أمام الشركات متعددة الجنسيات لاستغلال الفجوات القانونية من خلال تسجيل مقارها في الدول ذات القوانين الأقل صرامة⁽²⁵⁾.

إن غياب المواءمة لا يقتصر على الفجوة بين الدول، بل يمتد أيضاً إلى الداخل الوطني ذاته، حيث غالباً ما تتعارض التشريعات المتعلقة بحماية البيانات مع قوانين الأمن القومي أو مكافحة الإرهاب أو تنظيم الإعلام، ففي كثير من الحالات، تمنح السلطات التنفيذية صلاحيات واسعة لجمع البيانات ومراقبة الاتصالات بذريعة حماية الأمن، دون ضوابط واضحة توازن بين متطلبات الأمن واحترام الخصوصية. هذا التناقض الداخلي يعكس غياب رؤية شاملة تدمج المعايير الدولية ضمن المنظومة التشريعية الوطنية على نحو متسق ومتوازن⁽²⁶⁾.

وتعد مسألة الثقة المتبادلة بين الأنظمة القضائية عاملاً حاسماً في هذه الإشكالية ففي غياب آليات واضحة لتبادل المعلومات و ضمانات كافية لاحترام حقوق الإنسان في أثناء التحقيق والملاحقة، تخشى بعض الدول من أن يستخدم التعاون القضائي في أغراض سياسية أو في انتهاك حقوق الخصوصية لمواطنيها، هذا الحذر المتبادل يؤدي إلى تردد في توقيع اتفاقيات التعاون أو إلى الاقتصار على التنسيق في أضيق الحدود، مما يضعف من فعالية الجهود الدولية في مكافحة الجرائم السيبرانية، ومن زاوية أخرى فإن المؤسسات الدولية نفسها لم تتجح بعد في إرساء آلية فعالة لمتابعة مدى التزام الدول بتلك المعايير، فالمبادئ التوجيهية الصادرة عن الأمم المتحدة أو منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية تبقى ذات طابع غير ملزم، وتفتقر إلى آليات للرصد أو الجزاء، مما يجعل الدول حرة في تبني ما يناسبها من تلك المبادئ دون الالتزام الكامل بها، كما أن الانقسام السياسي بين الدول الكبرى حول قضايا الأمن السيبراني والبيانات الاستراتيجية يعوق التوصل إلى معاهدة دولية ملزمة في هذا المجال⁽²⁷⁾.

وعلى الرغم من وجود بعض الأطر الدولية التي سعت لمعالجة هذه المسألة، مثل اتفاقية بودابست لعام 2001 بشأن الجريمة السيبرانية، فإنها لا تزال محدودة من حيث العضوية والالتزامات، إذ لم تتضمن إليها عدد من الدول الكبرى المؤثرة في المجال الرقمي كروسيا والصين، بسبب خلافات حول بنود تتعلق بالسيادة وتبادل المعلومات، وبالتالي بقيت الاتفاقية إطاراً إقليمياً أكثر منها آلية عالمية للتعاون القضائي مع ما يرافق ذلك من ثغرات في الممارسة العملية لاسيما في القضايا التي تشمل أطرافاً من خارج نطاق الدول الأطراف فيها، وتتسع الإشكالية أيضاً إلى المجال المؤسسي، إذ تفتقر المنظومة الدولية إلى هيئة قضائية أو تحقيقية متخصصة في الجرائم السيبرانية يمكنها التنسيق بين الدول وإدارة الأدلة العابرة للحدود، كذلك، فإن بطء البيروقراطية الدولية وتعدد الجهات المسؤولة في الدول المختلفة يعرقل الاستجابة السريعة للهجمات التي تتطلب معالجة فورية لتتبع مسارات البيانات وحفظ الأدلة قبل زوالها⁽²⁸⁾.

وتتعاكس هذه التحديات على حق الأفراد في الحماية القانونية، إذ يؤدي ضعف التعاون القضائي إلى إفلات مرتكبي الجرائم من العقاب وإلى بقاء ضحايا الانتهاكات وخاصة انتهاكات البيانات الشخصية دون إنصاف فعلي، فحتى في الحالات التي

(25) زين العابدين عواد الكردي، جرائم الإرهاب المعلوماتي، ط1، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، 2018، ص70.

(26) ليندا بن طالب، التفتيش في الجريمة المعلوماتية، مجلة العلوم القانونية والسياسية الإلكترونية، عدد2، الجزائر، 2017، ص495.

(27) إسماعيل محمود الرزاز، الحماية القانونية من الهجمات والجرائم السيبرانية، مرجع سابق، ص100.

(28) محمد أمين الرومي، جرائم الكمبيوتر والإنترنت دار المطبوعات الجامعية، مصر، 2018، ص237.

تتمكن فيها السلطات الوطنية من تحديد هوية الفاعل، قد تعيق المسائل الإجرائية أو السياسية عملية تسليمه أو محاكمته، مما يضعف الثقة العامة في قدرة القانون الدولي على حماية الحقوق الرقمية، وإن معالجة هذه الإشكالية تتطلب تجاوز النموذج التقليدي للتعاون القضائي القائم على الطلبات الثنائية والإجراءات الورقية البطيئة، نحو نموذج جديد يقوم على المساعدة الفورية والتبادل الآمن للبيانات الرقمية ضمن أطر قانونية تضمن احترام الخصوصية وسيادة القانون في آن واحد، كما أن الحاجة باتت ماسة إلى تطوير اتفاقية دولية خاصة بالتعاون القضائي في الجرائم السيبرانية، تتضمن آليات فنية متقدمة لتبادل الأدلة، وتنشئ قواعد موحدة لتحديد الاختصاص القضائي، وتضمن الموازنة بين مقتضيات الأمن وحماية الخصوصية⁽²⁹⁾. وبناءً على ما تقدم فإن غياب الموازنة بين التشريعات الوطنية والمعايير الدولية لا يمثل مجرد خلل قانوني، بل هو تعبير عن أزمة بنيوية أعمق في النظام القانوني الدولي الذي لم يستطع حتى الآن أن يواكب واقع التحول الرقمي العابر للحدود، وهذا الغياب يضعف من الحماية الممنوحة للأفراد، ويجعل الخصوصية الرقمية خاضعة لمعادلات القوة والسيادة بدلاً من أن تكون حقاً عالمياً مضموناً لذا بات من الضروري الدفع نحو بناء إطار قانوني دولي موحد أو على الأقل متقارب يحقق الانسجام بين النظم الوطنية، ويرسخ مبدأ المساواة في الحماية القانونية للبيانات الشخصية، بوصفها حقاً إنسانياً لا يقل أهمية عن أي من الحقوق التقليدية الأخرى.

الفرع الثاني

قصور آليات الإنفاذ

يعد ضعف آليات الإنفاذ الدولية أحد أبرز العوائق التي تحول دون تحقيق حماية فعالة وشاملة للبيانات الشخصية في النظام القانوني الدولي المعاصر. فحتى مع وجود بعض المبادئ أو الاتفاقيات التي تقر بحق الأفراد في حماية بياناتهم، يبقى التحدي الأكبر متمثلاً في غياب أدوات عملية لإلزام الدول أو حتى الفاعلين غير الحكوميين، باحترام تلك الالتزامات وتنفيذها، ويكشف هذا القصور عن فجوة خطيرة بين الإطار المعياري النظري وبين التطبيق الفعلي على أرض الواقع، حيث لا توجد آليات رقابية أو قضائية دولية تمتلك سلطة إلزامية أو صلاحية محاسبة الأطراف المقصرة أو المنتهكة⁽³⁰⁾.

إن نظام حماية البيانات على المستوى الدولي ما زال يتسم بالطابع اللامركزي، إذ يعتمد بدرجة كبيرة على المبادرات الوطنية أو الإقليمية، بينما تظل الجهود الأممية ذات طبيعة استرشادية أو توصيات غير ملزمة، فعلى سبيل المثال تعد اتفاقية مجلس أوروبا رقم (108) لعام 1981 أول وثيقة دولية تنظم حماية الأفراد تجاه المعالجة الآلية للبيانات الشخصية، لكنها اقتصررت على الدول الأوروبية في المقام الأول، ولم تنشئ جهازاً قضائياً أو رقابياً دولياً يتولى مراقبة التنفيذ أو الفصل في النزاعات، ومع أن البروتوكول المعدل للاتفاقية لعام 2018 (المعروف بالاتفاقية 108+) حاول توسيع نطاقها ليشمل أطرافاً من خارج أوروبا، إلا أنه أبقى على الطبيعة الطوعية للالتزامات، دون فرض جزاءات أو آليات إنفاذ ملزمة⁽³¹⁾.

ويضاف إلى ذلك أن المؤسسات الأممية مثل مجلس حقوق الإنسان أو المقررين الخاصين بالمعنيين بالخصوصية، تفتقر إلى الصلاحيات القضائية أو التنفيذية التي تمكنها من مساءلة الدول عن انتهاكات البيانات، فعملها يقتصر على إصدار تقارير أو توصيات عامة تفتقد في كثير من الأحيان إلى الطابع الإلزامي أو إلى آلية متابعة فعالة. وحتى المنظمات

(29) محمد عزت فاضل، ونواف علي الصفو، جرائم تقنية المعلومات المخلة بالأخلاق العامة (دراسة مقارنة)، دار السنهوري، بغداد، 2017، ص 14.

(30) روني حداد، الإرهاب الإلكتروني وتحديات مواجهته، مجلة الجيش، العدد 394، بيروت، 2018، ص 2.

(31) طلال ياسين العيسى، عدي محمد غناب، المسؤولية الدولية الناشئة عن الهجمات السيبرانية في ضوء القانون الدولي والمعاصر، بحث منشور في مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد التاسع عشر، العدد الأول، الأردن، 2019، ص 84.

المتخصصة مثل الاتحاد الدولي للاتصالات (ITU) أو منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، فإن دورها يظل تقنياً واستشارياً أكثر منه قانونياً أو رقابياً الأمر الذي يجعل الحماية الدولية للبيانات أقرب إلى التوجيه الأخلاقي منها إلى الالتزام القانوني⁽³²⁾.

أما على صعيد القضاء الدولي فإن المحاكم والهيئات التحكيمية لم تطور بعد نظاماً مستقلاً لمعالجة الانتهاكات المتعلقة بالبيانات الشخصية، فمحكمة العدل الدولية لا تختص إلا بالنزاعات بين الدول، وغالباً ما تعرض عليها قضايا تتعلق بتجاوزات سيادية أو انتهاكات لحقوق الإنسان بالمعنى التقليدي دون تناول مباشر لمسألة البيانات الرقمية. كما أن المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان على الرغم من ريادتها في حماية الحق في الخصوصية بموجب المادة (8) من الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان، فإن أحكامها تبقى إقليمية ولا تمتد إلى باقي دول العالم، إضافة إلى أن معالجتها للبيانات الشخصية تظل ضمن إطار الخصوصية العامة، دون تأسيس نظام قانوني خاص بها⁽³³⁾.

ولا يمكن تجاهل أن القوى الاقتصادية والتقنية الكبرى، التي تهيمن على سوق التكنولوجيا العالمية، تلعب دوراً مؤثراً في إضعاف أي توجه نحو إنشاء آلية إنفاذ دولية فعالة. فالشركات العملاقة العابرة للحدود مثل منصات التواصل الاجتماعي ومحركات البحث وشركات الذكاء الاصطناعي تمتلك من القوة الاقتصادية والتقنية ما يجعلها قادرة على التأثير في السياسات الدولية، بل وأحياناً على مقاومة محاولات إخضاعها للقواعد القانونية الصارمة، ويؤدي هذا الواقع إلى بروز نوع جديد من السلطة الرقمية الخاصة التي تعمل في فضاء شبه مستقل عن إرادة الدول، مما يجعل أدوات الإنفاذ القانونية التقليدية عاجزة عن مواجهتها⁽³⁴⁾.

الخاتمة

إن حماية البيانات الشخصية لم تعد مسألة قانونية هامشية بل أضحت من القضايا الجوهرية التي تواجه القانون الدولي في ظل التحول الرقمي المتسارع وتزايد الاعتماد على التقنيات الحديثة. فقد أفرزت الطبيعة العابرة للحدود لتدفقات البيانات واقعاً قانونياً معقداً، تتداخل فيه اعتبارات السيادة الوطنية مع متطلبات التعاون الدولي، الأمر الذي أضعف من فاعلية القواعد الدولية التقليدية في توفير حماية شاملة وموحدة للبيانات.

كما إن الإطار القانوني الدولي الحالي لا يزال يعاني من التجزئة وعدم الانسجام، نتيجة غياب اتفاقية دولية جامعة وملزمة تنظم حماية البيانات الشخصية بصورة واضحة. ويضاف إلى ذلك القصور في آليات الرقابة والتنفيذ، فضلاً عن الفجوة المتنامية بين التطور التقني السريع وقدرة القواعد القانونية الدولية على مواكبته.

وعليه فإن تعزيز حماية البيانات على المستوى الدولي يتطلب إعادة النظر في البنية القانونية القائمة وتكثيف الجهود الدولية من أجل تطوير قواعد مرنة وقابلة للتكيف مع المستجدات التقنية، بما يحقق التوازن بين متطلبات الابتكار الرقمي وضمن الحقوق الأساسية للأفراد.

وفي نهاية الدراسة توصلنا إلى العديد من الاستنتاجات والمقترحات التالية:

⁽³²⁾ وفاء لطفي، الجهود الدولية في مجال مكافحة جرائم الإرهاب السيبراني: التجربة الماليزية نموذجاً، مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، المجلد 23، العدد 1، مصر، 2022، ص 165.

⁽³³⁾ إيهاب خليفة، الحرب السيبرانية مراجعة العقيدة العسكرية استعداداً للمعركة القادمة، مقال منشور في مجلة السياسة الدولية، العدد 211، مصر، 2018، ص 20.

⁽³⁴⁾ سعد عاطف عبد المطلب، دور الشرطة في مكافحة الجرائم السيبرانية المستحدثة وتحقيق الأمن المعلوماتي-دراسة مقارنة، بحث منشور في مجلة كلية الآداب، مصر، 2019، ص 526.

أولاً_ الاستنتاجات

1. إن غياب إطار دولي موحد وملزم لحماية البيانات الشخصية يشكل أحد أبرز التحديات التي تعيق فاعلية القانون الدولي في هذا المجال، ويؤدي إلى تفاوت مستويات الحماية بين الدول.
2. أن التطور التقني المتسارع ولاسيما في مجالات الذكاء الاصطناعي وتحليل البيانات الضخمة، يفوق قدرة القواعد القانونية الدولية الحالية على التنظيم والمواكبة، مما يخلق فراغاً تشريعياً واضحاً.
3. إن ضعف آليات التنفيذ والرقابة الدولية واعتماد القانون الدولي بدرجة كبيرة على الالتزام الطوعي للدول يقلل من فعالية حماية البيانات ويحد من ضمان احترام الحق في الخصوصية على المستوى الدولي.

ثانياً_ المقترحات

1. الدعوة إلى إبرام اتفاقية دولية شاملة وملزمة لحماية البيانات الشخصية، تتضمن معايير موحدة لجمع البيانات ومعالجتها ونقلها عبر الحدود، مع مراعاة خصوصيات النظم القانونية الوطنية.
2. تعزيز التعاون الدولي والإقليمي في مجال حماية البيانات، من خلال إنشاء آليات تنسيق وتبادل للمعلومات بين الدول، ودعم بناء القدرات التقنية والقانونية للدول النامية.
3. العمل على تطوير قواعد قانونية دولية مرنة وقابلة للتحديث المستمر، بما يسمح بمواكبة التطورات التقنية المتسارعة، ولاسيما تلك المرتبطة بالذكاء الاصطناعي والأمن السيبراني.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً_ الكتب

1. أسماء الحسين، أسباب الإرهاب والعنف والتطرف، دون دار نشر، الرياض، 2014.
2. أمير فرج يوسف، جريمة مكافحة الإرهاب الالكتروني، دار الكتب والدراسات العربية، مصر، 2016.
3. عفيفي كامل عفيفي، بدائل الكمبيوتر وحقوق المؤلف والمصنفات الفنية، دار الثقافة للطباعة والنشر، عمان، 1999.
4. علي عدنان الفيل، الإجرام الالكتروني، منشورات زين الحقوقية، بيروت، 2011.
5. مرعي علي الرميحي، الحرب السيبرانية ومتطلبات الأمن القومي الجديدة، هاتريك للنشر والتوزيع، اربيل، 2025.
6. صباح نوري علوان وصلاح حسن الربيعي، إستراتيجية حروب التحرير الوطنية، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، 2015.
7. محمود رجب فتح الله، الوسيط في الجرائم المعلوماتية، ط1، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2019.
8. راشد بن حمد البلوشي، التوقيع الالكتروني-الحماية الجزائية المقررة له، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، 2018.
9. زين العابدين عواد الكردي، جرائم الإرهاب المعلوماتية، ط1، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، 2018.
10. محمد أمين الرومي، جرائم الكمبيوتر والإنترنت دار المطبوعات الجامعية، مصر، 2018.
11. محمد عزت فاضل، ونواف علي الصفو، جرائم تقنية المعلومات المخلة بالأخلاق العامة (دراسة مقارنة)، دار السنهوري، بغداد، 2017.

ثانياً_المجلات

1. أحمد علو، الحروب السيبرانية والعنف الرقمي واقع عالمي جديد، مجلة الجيش، العدد 402، قيادة الجيش اللبناني، بيروت، 2018.
2. ادمام شهرزاد، الطبيعة اللاتماثلية للتهديدات الأمنية الجديدة، مجلة الندوة للدراسات القانونية، العدد 1، الجزائر، 2013.
3. ايهاب خليفة، الحالة السيبرانية في نظريات العلاقات الدولية: الحاجة الى مراجعة جديدة، بقلم خبير، العدد (23)، مركز المعلومات واتخاذ القرار، القاهرة، 2021.
4. ايهاب خليفة، الحرب السيبرانية مراجعة العقيدة العسكرية استعداداً للمعركة القادمة، مقال منشور في مجلة السياسة الدولية، العدد 211، مصر، 2018.
5. بهاء عدنان السعبري، أليات ومسارات التمدد الجيو- استراتيجي للإرهاب العابر للحدود، مجلة السياسة الدولية، العدد 214، مؤسسة الاهرام، القاهرة، 2018.
6. روني حداد، الإرهاب الإلكتروني وتحديات مواجهته، مجلة الجيش، العدد 394، بيروت، 2018.
7. سعد عاطف عبد المطلب، دور الشرطة في مكافحة الجرائم السيبرانية المستحدثة وتحقيق الأمن المعلوماتي-دراسة مقارنة، بحث منشور في مجلة كلية الآداب، مصر، 2019.
8. طلال ياسين العيسى، عدي محمد عناب، المسؤولية الدولية الناشئة عن الهجمات السيبرانية في ضوء القانون الدولي والمعاصر، بحث منشور في مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد التاسع عشر، العدد الأول، الأردن، 2019.
9. عواطف محمد عثمان عبد الحليم، "جرائم المعلوماتية، تعريفها، صورها، جهود مكافحتها دولياً، وإقليمياً، ووطنياً"، مجلة العدل، العدد الرابع والعشرون، السنة العاشرة، 2011.
10. غادة محمد عامر، تطور الصراع الدولي وفق التقدم التكنولوجي وظهور الحروب اللاتماثلية (الحروب الغير نمطية)، مجلة الدراسات الاستراتيجية والعسكرية، العدد 8، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين.
11. كيفن كارديول وآخرون، الجرائم الإلكترونية والطب الشرعي الرقمي، نشرته سبرينغر، نيويورك، 2007.
12. لبنى خميس مهدي وتغريد صفاء، اثر السيبرانية في تطور القوة، مجلة حمورابي، العدد 34، مركز حمورابي للبحوث والدراسات الاستراتيجية، بغداد، 2020.
13. ليندا بن طالب، التفتيش في الجريمة المعلوماتية، مجلة العلوم القانونية والسياسية الالكترونية، عدد 2، الجزائر، 2017.
14. مصطفى موسى محمد، أثر بناء الدولة على التهديدات الأمنية اللاتماثلية في منطقة الساحل والصحراء، مجلة دفاتر السياسة والقانون، المجلد (12)، العدد (1)، الجزائر، 2020.

15. نصيف صفاء، التحديات الإجرائية المتصلة بالجرائم المعلوماتية، مجلة العلوم القانونية والسياسية، المجلد الخامس، العدد الثاني، جامعة ديالى، العراق، 2016.
16. وفاء لطفى، الجهود الدولية في مجال مكافحة جرائم الارهاب السيبراني: التجربة الماليزية نموذجاً، مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، المجلد 23، العدد 1، مصر، 2022.

ثالثاً_ الاطاريح

1. كريمة عباسي، التفكير الاستراتيجي الإيراني في ظل التهديدات اللامتماثلة لفترة ما بعد احداث الحادي عشر من سبتمبر 2001، أطروحة دكتوراه، جامعة لحاج لخضر، الجزائر، 2019.
2. محمود علي أحمد مدني، دور المحكمة الدستورية العليا في استجلاء المفاهيم الأساسية التي يقوم عليها النظام القانوني، أطروحة دكتوراه، حقوق حلوان، 2015.

رابعاً_ المصادر الجنبية

1. Nikola Brzica ،Understanding Contemporary Asymmetric Threats ،Croatian International Relations Review ،Vol)24 (،(NO (83) ،Institute for Development and International Relations (IRMO) ،Zagreb. ،2018